



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

“Implicaciones Teórico-Prácticas de la Educación Especial en una Institución Educativa y en la Familia”

**ACTIVIDAD DE INVESTIGACION-REPORTE
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A
Elisa Paulina Romero Mancilla**

Director: Dr. **Juan José Yoseff Bernal**

Dictaminadores: Dra. **Irma de Lourdes Alarcón Delgado**

Mtra. **Carolina Rosete Sánchez**



Los Reyes Iztacala, Edo. de México, 2012



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A **mis padres y hermano** por su apoyo, confianza y amor.

A **mis abuelos** por ser parte importante de lo que soy ahora.

Al **Doctor Juan José Yoseff** por su confianza en mi trabajo.

A las personas que conforman el **CDEC** por enseñarme que siempre se puede seguir haciendo “algo”.

A la **familia de Ian** por permitirme ser más que un profesional en su vida.

A la **familia de Lalo** por confiar en mi trabajo.

A cada uno de **mis amigos** que me han permitido pensar(me) de otras maneras.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO 1. LA DIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN ESPECIAL	7
1.1. Concepto y surgimiento de la noción de diversidad	8
1.2. Concepto de Educación Especial	14
CAPÍTULO 2. IMPLICACIONES CONCEPTUALES DEL TÉRMINO DE EDUCACIÓN ESPECIAL	25
2.1. Aportaciones teóricas y prácticas	26
2.2. Limitaciones	33
CAPÍTULO 3. NUEVAS APORTACIONES TEÓRICAS	40
3.1. Concepto de Aprendizaje Situado: Participación Periférica Legítima (PPL)	41
3.2.El <i>habitus</i> como otra mirada a la diversidad	46
3.3.La experiencia para reflexionar la práctica	51
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	58
4.1. Fundamentación Metodológica	58
4.2 Método	61
4.3 Estrategias de Investigación	83
CAPÍTULO 5. REFLEXIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	94
5.1. Categorías de Análisis	94
5.2. Interpretaciones de las Categorías de Análisis.	96
CAPÍTULO 6. A MANERA DE CONCLUSIÓN	175
BIBLIOGRAFÍA	188

INTRODUCCIÓN

La sociedad posmoderna va más allá de la sucesión del tiempo cronológico, que da paso a una nueva etapa; porque la posmodernidad, como lo refiere Vattimo (1990), es una etapa compleja que requiere de una reflexión minuciosa de las repercusiones en las estructuras sociales y en la vida cotidiana de cualquier ser humano. Para él la posmodernidad da cuenta del hecho de que no existe una historia universal, más bien lo que sucede es que las otras voces que se habían mantenido en silencio emergen, se comienzan a escuchar y se deja de lado la conceptualización de “una” historia; porque la historia “como curso unitario es una representación del pasado, construida por los grupos y clases sociales dominantes” (p.75).

Escuchar las múltiples voces, que habían sido silenciadas, permite mirar la multiplicidad de opciones en un mundo diverso y complejo, pero al mismo tiempo muestra los huecos que se han quedado de aquello que no se ha dicho y considerado como relevante retomar para reconsiderar ese pasado que se había plasmado como único y que ahora aparece en el presente como múltiple. La solución que se ha implementado está en los *mass media*, la nueva comunicación, las nuevas tecnologías, la radio, la televisión, el internet, etc.; todos estos medios de comunicación prometen y se fundan en la idea de comunicación en vivo y con transparencia. Se han convertido en la “pantalla” que representa la solución al problema.

Sin embargo, Vattimo (ídem) señala que debajo de esa pantalla, de esa emisión de información ininterrumpida existe el caos, caos porque ni es transparente, ni es la solución, ni el sustento de la posmodernidad, sólo la reducción de la complejidad de la realidad en un mundo moderno. “De modo que, si por el multiplicarse de las imágenes del mundo perdemos, como se suele decir, el <<sentido de la realidad>>, quizá no sea ésta, después de todo, una gran pérdida.

Por una especie de perversa lógica interna, el mundo de los objetos medidos y manipulados por la ciencia técnica... se ha convertido en el mundo de las mercancías de las imágenes, en el mundo fantasmático de los *mass media*. ¿Deberíamos de contraponer a este mundo la nostalgia de una realidad sólida, unitaria, estable y con <<autoridad>>?” (p.8).

Con las múltiples culturas que se hacen visibles y que vamos apropiando como “otras” formas de estar, sigue permaneciendo la nostalgia de ese mundo científico en donde una autoridad dirigía los pensamientos, sentimientos y acciones de las personas que habitaban en ciertas prácticas. La libertad se vuelve una posibilidad en un mundo que muestra que la existencia no es única e inmodificable, sino cambiante y efímera. “Vivir en este mundo múltiple significa experimentar la libertad como oscilación continua entre la pertenencia y el extrañamiento. Es una libertad problemática ésta, no sólo porque tal efecto de los media no está garantizado; es sólo una posibilidad que hay que apreciar y cultivar... sino porque, además, nosotros mismos no sabemos todavía demasiado bien qué fisonomía tiene, nos fatiga concebir esa oscilación como libertad: la nostalgia de los horizontes cerrados, intimidantes y sosegantes a la vez, sigue aún afincada en nosotros como individuos y como sociedad” (Vattimo, ídem, pp.86 y 87).

Precisamente vivir y convivir en un mundo que abre la puerta a una gama de posibilidades de ser, contrapone la idea de unidad y homogenización de la realidad. “No tiene sentido, es cierto, negar pura y simplemente la <<realidad unitaria>> del mundo... lo que sí tiene sentido es reconocer que eso que llamamos la <<realidad del mundo>> es algo que se constituye como <<contexto>> de las múltiples fabulaciones-y tematizar el mundo en esos términos es justamente la tarea y significación de las ciencias humanas...” (Vattimo, ídem, p.108).

Construir la realidad del mundo como un contexto que es múltiple, contradictorio, cambiante y que adquiere significaciones particulares ante la multiplicidad de redes de significación que construimos constantemente; es uno de los retos que ha asumido las ciencias sociales, al reconocer que “ser” persona es más que

imitar patrones de conducta, repetición de información o adquisición de habilidades para hacer y ser en un mundo.

Una de las propuestas que han surgido después de la apertura a una mirada más amplia, es el término de diversidad que, en las últimas décadas, ha tenido impacto en muchos discursos, tales como los pedagógicos, políticos, médicos y culturales; en los cuales se ha intentado modificar el discurso pasado de “homogeneidad” por uno que reconozca la “heterogeneidad”, lo diverso. Por lo que en este cambio entran todos los “otros” diferentes, ya sea por color de piel, preferencia sexual, nivel económico o de educación y, claro, los deficientes mentales, que más allá de su condición biológica, remarcamos la separación que hay entre “nosotros” los “normales” y “ellos” los “diferentes”.

Hablando específicamente de los deficientes o retrasados mentales, como suele o solía llamárseles; ha surgido un interés particular por el campo de la pedagogía y de la psicología por acercarse, basándose en el nuevo discurso de lo diverso, a estos otros; que pretende modificar el señalamiento del “déficit” por el de “especial” o “únicos” que somos cada uno de “nosotros”. Nociones de “educación especial” o personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE); en su momento, pretendieron la inclusión e integración educativa, es decir, que esa falta no se convirtiera en un impedimento, en un acto de discriminación y desigualdad para “los otros”, los diferentes. Sin embargo, algo en este cambio de discurso ha sido insuficiente para que en la práctica, o sea en los centros educativos, se pueda acercar al “otro diferente”, y es que el cambio no puede reducirse sólo al área de educación, como lo manejan las nuevas políticas públicas, sino que estamos frente a un tema que requiere un cambio en todas las esferas, porque de quien estamos hablando es de un “otro” que hemos señalado e ignorado durante mucho tiempo, y por tanto requiere más que nuevas políticas públicas, sino de una nueva manera de mirar al “otro”, reconocerlo como persona.

Como se puede ver, la concepción descrita en el párrafo anterior termina por abrir la brecha entre “nosotros” y los “otros”; sin embargo, esta novedad de lo diverso vuelve a poner énfasis en lo igualitario, en lo homogéneo, puesto que “integrarlos” supone que tenemos que hacer lo posible porque sean como “nosotros”. Así es como entiendo el señalamiento de Skliar (2007): “imágenes...que provocan y producen una permanente sospecha acerca de la humanidad del otro o, dicho en otras palabras, la sospecha acerca de si el otro puede ser “tan humano” como lo somos, en apariencia, nosotros mismos...” pues surgen dudas tales como “...“esos” cuerpos paralizados ¿son cuerpos? “eso” que usan los sordos, ¿es una lengua?, “eso” que hacen los ciegos para leer, ¿es lectura?, “esa” forma de aprender de los que tienen problemas de aprendizaje es, ¿en verdad, aprendizaje?” (p.3).

Por lo que nos encontramos ante un hecho que requiere de mayor profundización y no sólo un simple cambio de “nombre”, es decir no requerimos de una solución superficial sino, por el contrario, de una nueva alternativa que nos permita un cambio de fondo, nuevas visiones de cómo comprender el mundo, porque este salto a lo diverso brinda la posibilidad de ser una opción, que, como lo señala Skliar (ibídem), avanza hacia un logro democrático, cito: “... [L]a diversidad se ha convertido en una palabra de orden (esto es, que se produce desde el orden y que, por lo tanto, profesa un orden) y que su simple mención constituye ya una virtud democrática, política, cultural y pedagógica, imposible de ser puesta bajo sospecha” (p.2). Así, ¿qué es lo que podemos hacer para reconocer al otro, que también nos conforma?

La pregunta anterior resulta crucial para comprender las implicaciones teóricas y prácticas de las personas con NEE, porque en el lugar donde nos posicionemos será el lugar desde el cual construiremos la noción de lo diferente, de la manera en cómo nos acercamos y lo que hacemos con esos otros “diferentes”. Justamente este trabajo de tesis pretende comprender el entramado de discursos que se han construido en torno al tema de Educación Especial y las repercusiones en el contexto familiar y educativo, para esto es necesario historizar brevemente el

concepto de diversidad, es decir situar el término con el que se ha pretendido acercarse a ese “otro” y mencionar los alcances en las áreas pedagógica y psicológica, aspectos que se abordarán en el primer capítulo.

En el segundo capítulo se abordarán las implicaciones del término de Educación Especial, las aportaciones que ha permitido esta nueva concepción y también las limitaciones que se producen a partir de esta nueva visión. Para, en el tercer capítulo, tocar nuevas concepciones teóricas del acercamiento a la diferencia, conceptos que consideramos relevantes y enriquecedores para la práctica profesional ya que nos permiten mirar desde otros puntos de vista el tema de lo diverso y recalcar los aspectos que, al parecer, se han considerado como limitaciones para acercarse al “otro”.

Así, una vez señalados algunos de los puntos relevantes y generales en el acercamiento al “otro” es que podemos iniciar con el objetivo de este trabajo, es decir, comprender las implicaciones teóricas y prácticas, dentro del campo de la psicología, tanto en un sistema institucionalizado como lo es el Centro de Desarrollo y Educación Comunitaria (CDEC) Chalma y el de atención particularizada en casa; no como contextos aislados sino como esferas relevantes en todo proceso de enseñanza y que requieren de una reflexión continua y la incorporación de nuevas visiones de ser y estar en el mundo.

Una perspectiva que aborde al otro-y al-nosotros como un par conceptual, que nos permita establecer un marco propicio para entender los aspectos que conforman a todo ser humano como un ser único y singular pero al mismo tiempo como perteneciente a un grupo, sociedad o comunidad. Particularmente se abordará dicho par conceptual como una herramienta ante el trabajo empírico de esta tesis: Ian, niño con problemas de aprendizaje del lenguaje que fue atendido en CDEC Chalma y a Lalo, niño con quien realicé algunas actividades en su hogar.

Por lo que el análisis de la información recopilada será desde el marco de la psicología cultural en la que pretendemos remarcar y comprender que “ellos” y

“nosotros” somos seres situados en prácticas particulares y específicas que no terminan de construirse y de construirnos, por lo que no podemos considerarla acabada y generalizada; que por el contrario somos seres activos que hacemos nuestras las diversas prácticas culturales en las que nos vemos inmersos y de las que participamos (Lave y Wenger, 2007). El análisis se basará en la reflexión sobre lo hecho con ambos casos y que tiene como fundamento conceptual el trabajo de Lave y Wenger, quienes reconocen en las aportaciones de Vygotski, principalmente en sus formulaciones sobre la “defectología”, una fuente importante, ya que estas dos consideraciones teóricas permiten resaltar el lugar de los niños como agentes sociales y activos en su propio desarrollo. Además de considerar el papel del profesional, como un profesional reflexivo (Shön, 1992) en la práctica profesional, lo que permite asumir su responsabilidad con la práctica que realiza.

Basar el análisis en estas fundamentaciones teóricas nos permite posicionarnos de otra manera ante la alteridad o diferencia, porque justamente éstas nos regresan la particularidad, no sólo de nosotros mismos sino también de las prácticas en las que nos movemos y de cómo las significamos, a pesar de que puedan ser las mismas.

Así, reconociendo la particularidad de ambos escenarios podremos comprender las implicaciones de la Educación Especial en donde la diferencia no representa un problema a resolver o carente de solución sino más bien un aspecto que requiere de una reflexión continua de nuestro posicionamiento en el mundo y del lugar que le damos al “otro”, tal vez no como alguien ajeno a nosotros sino como alguien que tiene mucho que ver en lo que somos. Lo que nos permitirá repensar lo que hasta ahora se ha hecho en el campo de la Educación Especial, no sólo en el ámbito teórico, sino lo que la psicología, y otras disciplinas han hecho para abordar lo “diferente” desde lo práctico; y, por último, formular algunas implicaciones de esta perspectiva.

CAPÍTULO 1. LA DIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN ESPECIAL

*“Todas las personas somos distintas, esto es un hecho incuestionable y observable empíricamente. Los distintos son en primer lugar los demás: el negro, el emigrante, el discapacitado. Que los demás sean distintos de mí no dice más que el hecho igualmente irrefutable de que yo también soy distinto de los otros. El primer diferente soy yo, cada uno de nosotros...”
(Aranguren y Sáez, 1998)*

En este capítulo se abordarán tres puntos: 1) la noción de diversidad como un parteaguas en la conceptualización de la educación especial, 2) la reconstrucción de la noción de educación especial que implica otra mirada del “otro”, que también tiene repercusiones en la práctica, y 3) las implicaciones del área de educación especial en la práctica en las dos disciplinas más involucradas, es decir, la pedagogía y la psicología.

Estos tres aspectos permitirán comprender las conceptualizaciones que se han realizado sobre el “otro”, las construcciones teóricas que señalan una manera de acercarse al “otro” en la práctica, que si bien es un acercamiento al “otro” también se ha convertido en otra forma de seguir señalando lo “diferente” en lugar de comprender y seguir reflexionando acerca de lo que se puede hacer con los “otros” y con “nosotros”, porque como veremos estas nuevas conceptualizaciones sólo hablan de “ellos” aislados de “nosotros” y no como un par necesario para la construcción de nuevas visiones tanto en el campo educativo como a un nivel más amplio, es decir el económico, político, emocional y social-cultural.

Por lo que este capítulo planteará que la diversidad va más allá de la escuela, que es una nueva posición ante la vida, implica la reflexión y participación continua de los maestros, familiares e instituciones para lograr mirar las diferencias como las características inherentes a cada uno de nosotros, y no como un problema que requiere solución; sino del trabajo conjunto que posibilite “otras” formas de ser y

estar en el mundo, más allá de lo que hemos definido como la única opción de pensar, sentir, ser y estar.

1.1 . Concepto y surgimiento de la noción de diversidad

Empezaré por formular qué entiendo por diversidad para posicionar la noción a lo que se ha venido entendiendo por Educación Especial, lo que permitirá comprender las múltiples implicaciones que se presentan con el surgimiento de “otra” conceptualización de ser humano.

En este sentido la diversidad es un término que en las últimas décadas ha sido utilizado en los discursos educativos, de salud y políticos que se enfrentan a una realidad que los rebasa y que requiere de otras aproximaciones en las que se reconozca al “Otro” como parte fundamental de las instituciones y de las sociedades multiculturales que han surgido como resultado de los diferentes cambios económicos, sociales y políticos que han construido nuevas formas de convivencia y que requiere de una nueva posición ante las formas emergentes de ser y estar en la sociedad. Como lo menciona Vattimo (op. cit.) “En la sociedad de la comunicación generalizada y de la pluralidad de las culturas, el encuentro con otros mundos y formas de vida es quizá menos imaginario de lo que Dilthey supusiera: las <<otras posibilidades de existencia están a la vista, vienen representados por múltiples <<dialectos>>, o incluso por universos culturales que la antropología y la etnología nos hacen accesibles. Vivir en este mundo múltiple significa experimentar la libertad como oscilación continua entre la pertenencia y el extrañamiento” (p.86).

Pensar en homogeneidad se vuelve imposible, y más cuando son “visibles” las múltiples posibilidades de ser. Sin embargo, cuando esa “otra” posibilidad nos confronta directamente, nos volvemos intolerantes, intentamos suprimirla, erradicarla y cambiarla por completo; convertir a ese “diferente” a nosotros, anular esa posibilidad en la que existe “otro” es la manera de imponer, de dominar y de

establecer arbitrariamente un nosotros, entonces a pesar de ser evidentes esos “otros”, la brecha entre “ellos” y “nosotros” se vuelve casi irreconciliable.

Rosano (2007) menciona que “[e]stamos demasiado acostumbrados a vivir desde los parámetros de la normalidad. La sociedad se muestra reticente a convivir con la diversidad, ya que la mayoría de las personas... es discapacitada para vivir y convivir en lo diferente. Y teniendo aunque sea vagas nociones de normalidad, ya vamos clasificando a las personas como clasificamos a las cosas. La sociedad necesita clasificar, ubicar a cada uno ‘en su lugar’; pero ¿por qué ese afán de encasillar?... ¿por qué hay que seguir manteniendo los privilegios de unas clases sobre otras..., de unas capacidades sobre otras, de unas ideas sobre otras, de unas personas sobre otras?” (p. 5).

Pero esta historia de dominación e indiferencia ante los “otros” ha sido rebasada por las voces que han sido silenciadas o anuladas por los discursos de control y reproducción de esquemas “normales”, para ser escuchadas y reconocidas como relevantes en todos los ámbitos de las sociedades. Entonces la cultura de y en la diversidad requiere de “... soñar otra sociedad, de pensar otras relaciones, de construir otra escuela, entre todas y todos, entre las otras y otros y yo; donde todas y todos nos reconocemos capaces para unas cosas y discapacitados para otras, donde todos estemos dentro del nuevo proyecto desde el comienzo, donde todas seamos sujetos constructores” (Rosano, ídem, p.4).

Uno de los primeros lugares, que se vieron obligados a re-conocer “otras” formas de ser y estar fue la escuela. Las instituciones educativas fueron, y son, el lugar de encuentro entre varias formas de pensar, sentir y hacer, en donde diversas culturas intentan convivir y compartir, pero que la propia estructura escolar impide que nos acerquemos a esas “otras” formas, ya que la educación está planteada bajo esquemas de reproducción y evaluación de conocimientos homogéneos, es decir, estructurados de la misma manera para cualquier persona, en donde lo que importa es la acumulación de conocimientos que se han pre-establecido como

“estrictamente necesarios” para avanzar a otro “nivel”. Y es que la educación ha sido la herramienta que han utilizados los discursos dominantes para mantener el control de lo que se debe pensar, enseñar y hacer, “... lograr domesticar a los sujetos con determinados valores, normas e ideales, que eran ‘útiles’ y necesarios para ‘aquietar’ a la sociedad, y así mantener un constante control social; por lo que la educación ha sido utilizada como dispositivo de control social y disciplinamiento de la sociedad” (González, 2005, p.7).

Precisamente esta noción de escuela se ve limitada cuando las voces que habían sido anuladas o ignoradas, se hacen presentes en el aula, entonces la escuela se ve incapaz de continuar con el “control” de la situación y, por tanto, requiere de una estructuración diferente de lo que hasta entonces se había establecido. Por eso para Rodríguez (2009) la noción de “diversidad” surge a partir de la exigencia del aula por dar cuenta de la heterogeneidad de los alumnos, es decir trata de dar solución al surgimiento de la educación intercultural, porque lo que se presentaba en el aula era el reflejo de nuevas situaciones sociales donde varias culturas conviven en una sola nación; y justamente para atender esta cuestión era necesario construir un discurso que permita dar cuenta de lo diverso que es el salón de clases.

Por lo que “[l]a atención a la diversidad supone el reconocimiento de la otra persona, de su individualidad, originalidad e irrepetibilidad, y se inscribe en un contexto de reivindicación de lo personal, del presente, de las diferencias, de lo más próximo. La diversidad es consustancial a la educación... y todas las personas son diferentes y no es de recibo categorizarlas o jerarquizarlas en función de estas diferencias. La diversidad es una realidad absolutamente natural, legítima y habitual” (Rodríguez, ídem, p.1).

“Atender” la diversidad se vuelve un requisito, ya que presupone el reconocimiento de la historia que se construye fuera del aula: cultural, familiar y personal que se entrelazan con las estructuras presentes y pasadas, que

proyectan un porvenir en los alumnos; aspectos que habían sido eliminados en el proceso de enseñanza y en la estructura de la propia institución educativa. Sin embargo, a partir del discurso de la diversidad se retoman como fundamentales para la educación aspectos que antes habían quedado fuera y modifican el papel de cada uno de los miembros implicados en el proceso de educación.

Tal es el caso del docente que comienza a considerar aspectos que no están inscritos en el estilo tradicional de dar clases, dejaría de ser aquel que posee todo el conocimiento y buscaría implicarse no sólo en lo que ocurre dentro del salón sino que comprendería que lo que ahí acontece es una manera de expresión de situaciones más complejas y particulares que suceden al exterior del sistema escolarizado, pero no menos importantes para la formación del alumnado, ya que como lo señala Rodríguez (ídem), las principales características de las escuelas basadas en el reconocimiento de la diversidad van más allá de la formación de competencias o conocimientos formales, más bien están enfocadas en la flexibilidad, comunicación y participación de todos sus miembros.

Por lo tanto, el concepto de diversidad está acompañado de nuevas políticas públicas que marcan el esfuerzo que se realiza a nivel mundial para concebir la educación, las naciones y al ser humano como algo más complejo de lo que hasta ese entonces se había manejado; reconociendo que si bien no era un total fracaso lo que hasta ahora se había hecho, sí era necesario incorporar nuevas visiones que permitan dar cuenta de las nuevas movilizaciones de las prácticas culturales propias de cada nación, y no sólo dejarlo en un nivel educativo sino más bien el aula como reflejo de lo multicultural de las sociedades, ya que como lo menciona López (1997) la educación es una forma de aculturación, en la que tanto el profesor como los alumnos se convierten en portadores de la cultura y no sólo de la repetición de conocimientos científicos y cerrados.

Por eso el discurso de la diversidad tiene como base, según Rodríguez (op. cit.), el discurso de Delors en 1996, el cual menciona que la educación debe tener como base los siguientes principios:

- Aprender a hacer, mejor junto a otros, aunque sean diferentes, que en soledad o en compañía de aquellos que son como yo.
- Aprender a vivir juntos, donde cada uno respete las diferencias de los demás y aprenda de ellas para conformar un mundo mejor.
- Aprender a ser, donde cada uno debe desarrollar su propia personalidad (p.3).

Ahora bien, si retomamos lo hasta aquí expuesto nos queda una pregunta por contestar ¿cómo se relaciona el término “diversidad” con la educación “especial”? según López (op. cit.) la nueva conceptualización de la educación permitió dar un salto en la visión que se tenía de las personas excepcionales, ya que pasaron de ser objetos: en el sentido de requerir un acercamiento meramente asistencial, “objetos” que requerían de cuidados, en su mayoría biológicos, para seguir sobreviviendo; a ser sujetos culturales: que también tienen una cultura propia y que pueden incorporar nuevas prácticas no sólo para ellos mismos sino también para la gente que se encarga del área de educación especial.

Las personas “anormales”, como algunos los llaman, se conciben como parte importante dentro de las nuevas formaciones culturales, reconociendo que ellos también aportan nuevas prácticas para la continua construcción social, por lo que, según el mismo autor, nos permite “ver al otro como es y no como nos gustaría que fuera (dignidad) es experimentar este sentimiento y reconocimiento de su propia identidad cuando la diversidad se hace valor” (López, 1997, p.9). Entonces el derecho a la diversidad va más allá de espacios que den cuenta del “diferente”, va más allá de políticas públicas que hablen de él y que intentan mirarlo; más bien hace énfasis en una cuestión que concierne a la relación que tiene cada persona con aquel “otro”, estaríamos hablando de respeto, tolerancia y equidad como ejes

fundamentales en la relación que tenemos con los “otros”, como lo mencionan Elboj, Espanya, Flecha, Imbernon, Puigdemívol y Valls (1998) “La igualdad es un objetivo más global que la diversidad, la diferencia o la opción. La igualdad incluye el derecho de todo el mundo para escoger ser diferente y ser educado en la propia diferencia... Cuando en nombre de la igualdad no se tiene en cuenta la diferencia, se impone un modelo homogéneo de cultura que produce exclusión y desigualdad” (p.61).

Visto de manera general, podría suponerse que los autores afirman la igualdad como un retorno a la homogeneidad de los conocimientos, habilidades y estructuras de las prácticas culturales en las cuales nos movemos, pero ellos aclaran que, precisamente, el problema de utilizar el concepto de igualdad de esta manera ha ocasionado más problemas que soluciones para acercarnos a lo diferente; más bien lo que ellos proponen es una “redistribución” de los recursos que se poseen en cada cultura y que estos sean accesibles a toda la comunidad y que no por la “diferencia” se mantenga aislado de los elementos culturales, relevante en la construcción como persona.

Lo que se pretende lograr es una “... cultura escolar que enfatice la noción de diversidad y explore la noción de diferencia y semejanza. Objetivos que necesitan profesionales que centren su actuación en la resolución compartida de problemas y en la negociación” (Arnaiz, 2002, p. 2). De lo que estamos hablando es de una reforma radical en el sistema educativo en el cual el currículo plantee las técnicas, planteamientos y medios materiales para afrontar las necesidades de todos los alumnos, eliminando la barrera que existe entre educación “especial” y educación “normal”.

El término de diversidad es un término que surge en el aula pero que tiene implicaciones que van más allá de cualquier institución educativa, porque requiere del trabajo conjunto, de un cambio radical de la posición y visión de la normalidad y del ser humano; enfatiza la reflexión del pasado y presente para una reforma en

la construcción del futuro, en donde las estructuras sociales reconozcan, en todos su miembros, la participación y colaboración, en una cultura de y en la diversidad. “Una cultura de la diversidad que no consiste en que las culturas minoritarias se han de someter... a las condiciones que le imponga la cultura hegemónica, sino justamente lo contrario: la cultura de la diversidad exige que sea la sociedad la que cambie sus comportamientos y actitudes con respecto a los colectivos marginados para que éstos no se vean sometidas a la tiranía de la normalidad” (Melero, en González, 2005, p.2).

1.2 . Concepto de Educación Especial

Como se mencionó en el apartado anterior, la diversidad se fundamenta, principalmente, en la escuela y en la “norma”, da cuenta de lo complejo y múltiple que es la vida, pero sobretodo, la escuela. Sin embargo, la visión de diversidad también representa un problema a solucionar porque va en contra de las ideas predominantes en las sociedades, del grupo dominante que ha estipulado, implícitamente, los “esquemas” que se deben de seguir y que hemos manejado como verdaderos; estos marcan la diferencia y el déficit entre los miembros que la conforman, y al mismo tiempo establece las políticas públicas bajo las que nos regimos, dejando fuera las ideas de control y homogeneidad; reconocer la heterogeneidad permite “nuevas” formas de pensar, sentir, ser y estar en el mundo (Arnaiz, 2002).

Lo anterior nos permite comprender que la escuela no escapa a estas ideas predominantes; y por el contrario sus planes, principios y prácticas están basadas en estos esquemas, provocando la exclusión de aquellos no aptos para estar “dentro” del sistema y estar paralelamente en “otro” sistema: el “especial”. Según la misma Arnaiz, esto ha sido uno de los probables orígenes de la división con la que se ha trabajado durante tanto tiempo: educación “normal” y educación “especial”; en donde la visión médica ha sido la idea “dominante” y el diagnóstico médico la base para establecer el grado de adecuación física y mental de la

persona al mundo social, por lo que enfatiza más el déficit y lo que se “puede” hacer en la persona para cubrir esa falta, que el reconocimiento de la persona que está ahí, es decir que pueda ser mirado, escuchado, valorado como una persona que puede construir su lugar en el mundo.

Por eso Suárez (2006) afirma que un niño que estuviera “diagnosticado” con algún problema, ya sea físico o mental, tenía que tener otro tipo de atención, una diferente a la “cotidiana”, esto remarcaba aun más esa diferencia por la que los habían “rechazado” en la escuela para “normales”. A partir de esta diferenciación se remarca lo que los conforma a “ellos” y “nosotros”, aspectos irreconciliables entre ambos y que requiere de “otro” trato, curriculum, actitud y espacio para ser atendido; así surge, en un primer momento, el área de Educación Especial que se encargaba de “[l]a atención educativa prestada a los alumnos que presentaban algún tipo de deficiencia física, psíquica, social, cultural... Hasta mediados del siglo XX la Educación Especial se identificaba con la disciplina encargada de atender... a aquellos sujetos que presentaban algún tipo de deficiencia o anomalía que les impedía su desarrollo normalizado y el aprendizaje de determinados contenidos con la metodología habitual, con lo que el sujeto deficiente era segregado y remitido a centros específicos” (ídem, p.3).

El área de Educación Especial, en sus inicios, trataba de “atender” a aquellas personas que presentaban rezago por cierta condición física o mental que impedía que tuvieran el mismo ritmo que los demás alumnos, lo que dificultaba el aprendizaje “normal” y pre-establecido. Como lo señala Fonseca (2007) “[e]l surgimiento de la educación especial, en su momento, fue un hecho positivo porque significó el reconocimiento de la necesidad de una educación especializada para quienes presentaban discapacidad cognitiva: educadores especiales, instituciones con programas especiales diferentes a los de la escuela común, métodos y estrategias especiales para facilitar los aprendizajes y materiales específicos” (p. 31).

Sin embargo la innovación en el sistema educativo, a pesar de toda la “especialización” de la atención, iba en contra de la aceptación de la diversidad, porque representó “otra” forma de segregación y de exclusión de los que no podían cumplir con los requisitos que la escuela establecía. El área de Educación Especial fue una manera reconocida e institucionalizada en la que se alejaba a las personas “incapaces” de pertenecer al sistema “normal”. La atención se basaba en la asistencia “especial” de los que requerían “ayuda” para cumplir con los objetivos de la escuela, o por lo menos que “mejoraran” algunos aspectos, por lo que la “especialización de la atención” implicó, más tarde, otro problema, porque representó el lugar al cual asistían todos los alumnos que la escuela no “podía” atender. “La intolerancia de la escuela regular promovió que los alumnos con problemas de comportamiento, discapacidades de distinto tipo, problemas de aprendizaje, inadaptación social y otros problemas, fueran enviados a los centros especiales” (ídem, p.31).

Debido a las nuevas implicaciones que tuvo el área de educación especial es que se tuvo que plantear “otra” alternativa que realmente contemplara la diversidad en el aula, incorporándose el término de “Necesidades Educativas Especiales” (NEE) que considera a niños que tengan alguna dificultad en el aprendizaje y requieran una atención especial. Como lo mencionan Roldan, Guglielmino, Coidcaud, Segovia (1996) el concepto de Educación Especial difiere al de Necesidades Educativas Especiales, ya que la primera refiere a todas las áreas especializadas que utilizan las estrategias particulares que se deben de llevar a cabo para brindarle atención a aquellas personas que la requieren, es decir todos los recursos pedagógicos que promueven un proceso de aprendizaje que permita el desarrollo de los estudiantes y mejore la calidad. Por tanto el concepto de Educación Especial refiere a tres aspectos importantes: 1) a la planificación y organización del contenido y objetivos que regulan las prácticas educativas, es decir lo que concierne a la Secretaría de Educación Pública, 2) a los programas y contenidos de instrucción para la especialización de profesionales en el área, que

posean las habilidades requeridas para las prácticas aplicadas, y 3) el desarrollo de las prácticas educativas en el aula.

En el caso del término de Necesidades Educativas Especiales remite a las personas que presentan dificultades en el aula para incorporar los conocimientos que en la escuela se imparten, por tanto requieren de una especialización en el sistema tradicional. “Este nuevo concepto no califica al niño, plantea como indispensable el contexto necesario para potencializar su desarrollo” (Rosete, 2011, p.189), aunque sigue existiendo los niños con NEE “con” o “sin” discapacidad, lo que vuelve a enfatizar lo que se tiene en común, pero sobretodo lo que marca la diferencia. El cambio fue el lugar de la atención ya que formaría parte de la institución educativa. Por lo tanto uno señala el que brinda y otro el que recibe el servicio.

Hasta aquí pareciera que seguimos bajo la misma línea ya que esta atención “especial” vuelve a poner énfasis en el “plus” que se debe de dar o hacer para lograr incorporar y atender a estos niños; remarcando aquella diferencia que le impide aprender de manera “normal”. Aunque lo que realmente se pretende es dejar a un lado la idea del niño como el problema y pasar a aplicar las prácticas adecuadas y especiales que se requieran para su incorporación y mantenimiento en el aprendizaje “normal”.

En este sentido estamos hablando de lo que el docente debe de hacer, todas las tácticas pedagógicas que debe de realizar para que el niño “con” NEE pueda incorporar nuevos conocimientos “... existe una NEE cuando alguna de las características personales del alumno afecta en tal medida su aprendizaje, que se hacen precisos medios extraordinarios de acceso al currículo y/o condiciones de aprendizaje adaptadas” (Suárez, op. cit., p.4). Por lo tanto, lo seguiríamos definiendo en cuestión de la ayuda adicional que debe de dar, no sólo el profesor, sino lo que la institución educativa, en su conjunto, debe hacer para lograr que los

niños con NEE formen parte del trabajo que se realiza dentro del centro educativo y no como una atención “extra oficial” a la que debe acudir.

Las líneas anteriores permiten mencionar cuatro puntos importantes: primero, al parecer lo que logra este nuevo concepto es que la escuela asuma responsabilidades con aquellos niños que por ciertas “condiciones” no pueden mantener el mismo ritmo que la “mayoría” de sus compañeros, pero esto no parece ser suficiente ya que a pesar de que la escuela comienza por reconocer sus puntos débiles ante ciertos retos educativos, vuelve a caer en el mismo punto, es decir, marcar la diferencia como punto de apoyo para incorporar nuevos métodos de enseñanza, que sin duda, se diferencian de los demás, que sí pueden seguir el ritmo estipulado en el currículo. Segundo, que a pesar de que pareciera ser una pantalla para caer en el mismo punto de inicio hay algo que enriquece esta nueva visión, y es el hecho de pensar la educación como un proceso que requiere reconocer las peculiaridades del alumnado y por tanto de la enseñanza, aunque tendríamos que ver cómo se aborda esto en la práctica. Tercero, que al hablar de personas con NEE se trata de no enfatizar el déficit sino lo que se puede hacer en el aula o en el ámbito social para su incorporación, es decir que hablamos de un término más general y no sólo de la categorización por el trastorno o el diagnóstico severo, sino a toda persona que requiere de técnicas diferentes y especiales de lo establecido. Y cuarto, está el aspecto que mencionan Roldan et al. (1996) en el sentido que fue necesario “... ofrecer un servicio a la educación común, para atender aquellos alumnos con necesidades educativas especiales que tienen posibilidades de ser integrados al sistema regular; sin perder de vista que la escuela es un espacio necesario para quienes no estén en condiciones de ser integrados” (p.3), es decir que hablamos de que el concepto intenta “integrar” a lo “normal” a aquellos que se encuentran “fuera de” lo establecido; pero esto solamente es posible en la medida que se crea que pueda avanzar y por tanto, que poco a poco pueda incorporarse al ámbito de la normalidad. Entonces surgen otras preguntas ¿sólo aplica para aquellos que tienen probabilidades de incorporarse?, ¿estamos tendiendo a la normalización

otra vez?, ¿dónde quedó el respeto a la diversidad y a la dignidad de la “otra” persona?

Justo en este último punto se incorpora un nuevo eje para las personas “con” NEE: la integración. El término permitió reconocer lo que se puede y debe de hacer dentro del aula para que sean considerados dentro de los currículos educativos los niños con algún problema que requiera de una atención especial, pero esto no se reduce al sistema escolar sino que al hablar de “integración” tenemos que considerarlo a un nivel más amplio, es decir un cambio de las personas “normales” al mirar a ese “otro” que hemos segregado durante tanto tiempo. Como lo mencionan Roldan et ál (idem) “La integración incluye aspectos de prevención, detección y atención de alumnos con Necesidades Educativas Especiales desde un enfoque interdisciplinario. Exige modificaciones en la formación de los recursos humanos, para el abordaje del curriculum con una distribución adecuada de profesionales con mayores competencias así como el favorecimiento en el cambio de actitud de la comunidad en general” (p.3).

Ahora bien, con el párrafo anterior podemos ir respondiendo a las preguntas que se formulaban con respecto a la integración y las condiciones bajo las cuales se establece, es decir la tendencia a la “normalización” y las características de la persona con NEE que puede irse incorporando; y es que como lo mencionan los mismos autores “El principio de normalización alude a la responsabilidad de la sociedad de poner al alcance de las personas con necesidades especiales formas de vida y condiciones de existencia cotidianas tan cercanas como sea posible a las circunstancias y género de vida de la sociedad a la cual pertenecen” (Roldán et al., 1996, p.4).

Entonces cuando hablamos de integración ¿a qué nos estamos refiriendo?; se supone que la idea era que las personas con NEE fueran respetadas en esa diferencia y no como un problema que requería de nuestro esfuerzo para realizar una solución, para darles las condiciones con las cuales los “normales” estamos

formados; y es que hablamos, otra vez, de brindarles las mismas condiciones o parámetros bajo los cuales está constituida nuestra sociedad, de ese discurso que nos rige en lo que hacemos, cómo lo hacemos y de qué manera miramos a lo diferente.

Sin embargo lo que vemos son estrategias pedagógicas enfocadas en el niño y que dejan fuera la acción del docente, es decir que estamos ante un “problema” que va más allá de lo que se ha estipulado en el papel, y más bien ante la falta de análisis y reflexión de lo que se está haciendo. Como lo afirman Darreche, Fernández y Piedrola (2010) “Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades” (p.1). En donde el niño no sea concebido como el “problema” a solucionar, y por tanto, se tenga que adaptar a las normas y currículo del sistema educativo inflexible ante las particularidades del alumnado.

Al respecto, Giné (2001) señala que plantear la educación desde una perspectiva integradora permitió que los centros educativos reconocieran los problemas y deficiencias que se presentan en los planteamientos fundacionales de las escuelas, y comenzaran a concebir el proceso de enseñanza de “otra” manera, aunque en la práctica lo que seguía sucediendo era la exclusión de los alumnos, ya que la atención se manejaba como “especializada” basada en el diagnóstico que enfatizaba las “deficiencias” como el punto de partida para acercarse al niño. Precisamente por las prácticas de exclusión que se mantenían en el aula es que se debió de considerar otra forma de acercarse a esos “otros”, en donde la diferencia, el déficit o la falla no se contemplara como el eje de trabajo.

Debido a los problemas que seguían presentándose en el aula, a pesar de los discursos de reconocimiento de la diversidad y de la estructuración de planes integradores, es que se debió plantear las limitaciones en la práctica para poder construir un planteamiento más sólido que diera cuenta de lo complejo de la

situación y de la nueva postura de la escuela. Centrarse sólo en el niño y en el lugar donde se realiza la integración, es decir el aula, fueron algunos de los principales puntos que influyeron en las limitaciones que se presentaban en la práctica, por lo que el cambio debía de contemplar los puntos que se reconocían en la diversidad y que a la vez involucrara a todas las estructuras de la sociedad para lograr el impacto en el aula.

El cambio se fundamentó en “otra” conceptualización, un concepto que reconsiderara a la diversidad más allá de todas las conferencias y congresos en los cuales se hablaba de ella, un término que considerara no sólo las implicaciones teóricas, una construcción conceptual que abarcara los diferentes puntos que se ven implicados en el reconocimiento de la diferencia, este concepto fue, y es: **Inclusión**, pues este es un modelo que promueve una educación basada en el respeto de las diferencias y no en la eliminación de las características que nos diferencian los unos de los otros, no se trata de una especialización de la enseñanza. Al contrario las diferencias se consideran como el eje que permite el enriquecimiento del proceso de enseñanza, ya que permite la colaboración y respeto de cada miembro del grupo para la construcción de conocimiento.

La escuela inclusiva, además de enfatizar la colaboración de todos los alumnos y maestros, también involucra la participación de diferentes miembros de la sociedad y no sólo las instituciones educativas. Darreche et al. (op. cit.) mencionan que la inclusión alude a: una cuestión de derechos humanos, reconocer y respetar las diferencias, un camino hacia la equidad, es decir que implica reducir las barreras de aprendizaje y fomentar la participación de todos los estudiantes, no únicamente de los que tienen N.E.E., por lo que refiere a un proceso dinámico de las instituciones educativas para contemplar “otras” formas de compartir en el aula.

Como lo señala Calvo (2009) “[l]a inclusión no es una cuestión de tiempos..., lugares... momentos,... en la que hay unos únicos actores (los profesores) sino

que es un continuo en el que participan tanto los alumnos como los profesores, los padres y los miembros de la comunidad educativa” (p.41). En este sentido la inclusión es un proceso continuo, de diálogo y participación de la comunidad en el proceso de construcción de conocimientos, la inclusión abarca la sociedad en cambio permanente, en donde la escuela puede ser el medio para lograr la construcción de comunidades implicadas y reconocidas en las instituciones.

Por lo tanto “[e]l tema de la inclusión no se circunscribe al ámbito de la educación. Constituye una idea transversal que ha de estar presente en todos los ámbitos de la vida social, laboral, familiar. Es una cuestión social que requiere el compromiso y la implicación de toda la comunidad en su totalidad, es decir, que la sociedad se debe implicar reconociendo que la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad y que la participación y compromiso de la comunidad es un factor relevante para ayudar a mejorar los resultados académicos del alumnado en la escuela” (Darreche, et. al, 2010, p.5).

La inclusión, a diferencia de la integración, plantea como fundamental la participación e implicación de todos sus miembros para la construcción de nuevas formas de aprender, enseñar, ser y estar, no sólo en el aula sino ante la vida. Es una posición ante el “otro” ya que permite su reconocimiento en lo que hace y es, pero también es la aceptación de las diferencias, no como una limitación para compartir y convivir sino como una “nueva” vía que permite el crecimiento de sus miembros. Es una mirada más amplia de lo que nos constituye y no la negación del otro, es una posición no sólo de términos y conceptos, sino de la reflexión en la práctica que permita enriquecer y crear “otras” alternativas.

Por tanto, la inclusión y la integración se diferencian en diversas cuestiones, sin embargo la principal, desde mi punto de vista, es que la integración considera que el niño es el que se debe de “adaptar” a las “normas” que se han estipulado en todo el sistema educativo para aprender, para hacer y para a ser, es decir se cree que el niño debe de cambiar y ajustarse a lo que en la escuela se dicta como lo

verdadero y único. En cambio la inclusión, al considerar los cambios en un nivel macro social, en donde la participación de la familia, la comunidad y la escuela, para crear prácticas más enriquecedoras, en las cuales exista el respeto y el trabajo colaborativo, permite un impacto profundo en la forma de vivir y no sólo en las prácticas educativas en el aula.

Aunque también hay que mencionar que el esfuerzo, tanto en la integración como el de la inclusión, tiene ciertas limitaciones que van más allá de la estructura de un nuevo paradigma, porque si bien es cierto que cada nueva posición ante la diferencia continua marcando el “plus” que se debe de hacer para considerar al “otro” como parte de una comunidad o de formas de vida pre-establecidas, también es cierto que el énfasis se debe de marcar el continuo esfuerzo que podemos y debemos hacer para reconocer en el “otro” formas diferentes, pero validas de ser y estar, no sólo en el aula sino en la vida misma. Porque “El problema no es la integración escolar en sí misma. El problema somos nosotros, nuestros propios límites conceptuales, nuestra capacidad para diseñar un mundo diferente, un sistema escolar diferente y no homogéneo, en el que cada cual pueda progresar, junto con otros, en función de sus necesidades particulares, y que puede adaptarse para satisfacer las necesidades educativas de cada alumno, de la mano de un profesorado que acepte y esté preparado para enfrentarse a la diversidad. El problema es, en definitiva, nuestra fuerza y disposición para transformar la realidad que nos rodea” (Echeíta, en Rosano 2007, p. 13).

Los cambios que han surgido, no sólo a nivel educativo, después de dar cuenta de la complejidad de la realidad, en donde las conceptualizaciones que se habían planteado hasta entonces limitan y dificultan la convivencia, los procesos de enseñanza y la creación de nuevas formas de pensar, ser y estar en este mundo diverso, han permitido acercarse a ese “otro” de otra manera y dejar de negarlo. Sin embargo, para seguir construyendo “otras” posibilidades es necesario reflexionar lo que ha acontecido sobre el tema y las implicaciones de estas nuevas

conceptualizaciones, ya que como lo señalé es un proceso continuo, en el que siempre podremos enriquecer las prácticas fuera y dentro del aula.

CAPÍTULO 2. IMPLICACIONES CONCEPTUALES DEL TÉRMINO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

“El ser humano es mucho más que unos miles de genes, es sobretodo convivencia y emoción. Y aquélla, la convivencia, se produce al aceptar al otro como es y no como nos gustaría que fuera. Es ésta la razón de la educación, el aceptar al otro como un legítimo otro en la convivencia (dignidad humana)” (López, 1997).

En el capítulo anterior se habló acerca del nuevo discurso que plasma la complejidad y variedad de formas de vivir en este mundo. Esta complejidad se refleja con mayor ímpetu en el salón de clases, en donde la institución educativa se ve obligada a dar cuenta de lo “diverso” que es estar en el mundo, por lo que desarrollar otros discursos y prácticas que permitan acercarse al otro fue el principal eje en la construcción de otra forma de convivir en este mundo.

Los cambios se establecieron principalmente en la escuela, ya que es el lugar donde se reúnen las múltiples formas de ser; por lo que requirió de la construcción de nuevas conceptualizaciones que dieran cuenta, más allá de lo teórico, de la realidad que estábamos enfrentando al volver visibles las diferentes formas de estar y ser. Así, la educación necesitó de un cambio completo, de una reforma que involucrara a todo el sistema educativo y no sólo buscar el cambio en los alumnos.

Sin embargo, para llegar a conceptualizaciones que fueran más allá del aula y que se aceptara como “otra” forma de convivir dentro y fuera toda institución educativa, se tuvo que trabajar en equipo, lograr compartir y co-construir nuevas formas de convivencia. La primera aproximación, como ya lo mencioné, fue el área de Educación Especial, específicamente en el área práctica, que tenía como aportación la noción de integración, más tarde se cambió por Necesidades Educativas Especiales que parte de la conceptualización de inclusión como una forma de vivir y no sólo una forma de enseñar-aprender.

En este capítulo abordaré tres aspectos importantes: 1) las aportaciones teóricas del área de Educación Especial, en sus tres niveles, término que a pesar de todos los discursos, sigue siendo utilizado para dar cuenta del “plus” que tiene que realizar la escuela para incluir a los “especiales”, 2) las repercusiones en la práctica de las nuevas reformas establecidas y 3) las limitaciones que se han presentado fuera y dentro del aula para dar cuenta del “otro”.

2.2. Aportaciones teóricas y prácticas

Iniciaré por plantear por qué, a pesar de todos los discursos de aceptación a la diversidad, seguimos hablando de un área “especial” que contemple a los “otros” como personas aisladas, este primer punto me permitirá abordar las aportaciones teóricas, pero principalmente prácticas, en esta área de la educación. El panorama irá desde los aspectos generales, en otros países, hasta llegar al campo de trabajo en México.

El término de Educación Especial refiere, todavía, a un área específica en el campo de la psicología y la pedagogía que abarca aspectos de rehabilitación e inclusión de personas “especiales” a aspectos “normales” de la sociedad, a pesar de que hayan existido cambios en los términos y ahora se intente hablar de Necesidades Educativas Especiales, el área de Educación Especial, tanto a nivel institucional, de profesionalización y de aplicación, aún marca la diferencia que separa una escolarización normal de una paralela y especial. Como lo señala Tovar y Fernández (2005) “[l]a educación especial se define y delinea entonces como aquella que atiende a individuos con desarrollos anormales, con carencias y limitaciones en su proceso evolutivo. Se plantea como un enfoque que se aplica a personas que “se apartan de la norma”. La consecuencia es que se propone como salida una intervención asistencial y educativa particular. Desde este punto de partida segregador, la educación especial apuesta por el desarrollo y aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales constituyendo un cuerpo creciente de conocimientos y estrategias, que permite a la educación especial hacerse de un lugar en las ciencias de la educación” (p.13).

La situación, a mi parecer, se remarca si seguimos bajo la misma línea de pensamiento, en la cual la especialización se establece como un punto de separación y segregación, y no lo comprendemos como otra forma de abordar la educación, en donde todo el sistema educativo se vea implicado en la construcción colaborativa de espacios de convivencia y no tanto en conocimientos cerrados y abstractos en donde sólo el educador o profesional tenga la verdad de las cosas. El área de Educación Especial no puede seguir viéndose como un término que segregue porque eso sucedería con todas las demás posibilidades que se intenten construir, más bien reconocer que la separación entre “ellos” y “nosotros” no es motivo para excluir sino para compartir y enriquecer la educación, la familia y la vida misma. Como lo señala López (op. cit.) “Otra cosa es debatir si la educación (especial) es un área de conocimiento o es una disciplina científica. Esto no es fácil de dilucidar ni de concretar porque hay que hacerlo desde la doble dimensión teórica y práctica (ciencia teórica o aplicada)... Probablemente tengamos que hacer mucha reflexión en esto porque, a mi juicio, el problema radica en la naturaleza de la diferencia (pp. 10 y 11).

Las reformas educativas tienen que contemplar la diferencia como parte constituyente del ser humano y no como el eje para construir nuevos discursos que sigan enfatizando la segregación de “ellos” y “nosotros”, ya que acercarnos de esta manera sólo enfatiza lo que nos separa y nos impide construir puentes que nos permita re-unirnos. Más bien, las conceptualizaciones deben estar encaminadas a reconocer “[l]a necesidad tanto del profesorado tutor como del especialista de renovar, mejorar y adaptar las estrategias de enseñanza y aprendizaje ante la diversidad del alumnado en las aulas y de la apuesta por una organización del aula en grupos heterogéneos para beneficio del alumnado con necesidades educativas especiales... La necesidad de crear unas condiciones físicas y de aprendizaje, de acuerdo a las necesidades educativas del alumnado, que puedan favorecer una atención educativa inclusiva así como la integración de este alumnado en las aulas (Lledó y Arnáiz, 2010, p.107).

Hablamos de la situación específica en la cual la institución educativa se implique en la construcción de prácticas profesionales que contemplen los diferentes aspectos que la conforman y no sólo la voz de la normalización, más bien que permita que el alumnado, los padres de familia y los miembros que laboran en la escuela conozcan otras formas de aprender, de ser, de estar, de convivir, en donde la “norma” no sea la herramienta de medición entre unos y otros, sino las particularidades que enriquecen a la propia institución.

Algunas de las aportaciones que permiten pensar las prácticas educativas de “otras” maneras, es decir no como un formulario que explicita cada uno de los puntos que se deben de realizar, sino consideraciones que permitan mirar otras formas de acercarse a ese “otro”; es lo que señalan Tovar y Fernández (op. cit.) ya que ellos enfatizan que la modificación de la educación se encuentra en la diversificación curricular, en el cambio en la evaluación que se maneja como garantía para acceder a otro “nivel”, debe de considerar la población a la que va dirigida, ya que sólo en la medida que se reconozca a la población, se podrá establecer formas de construcción de una dinámica de enseñanza, en donde los contenidos estandarizados no se dan por hecho sino que se van construyendo; para estos autores no se habla de “rendimiento” y repetición de los conceptos sino de un currículo que reconozca al alumnado como personas en un mundo.

Como lo reafirma Onrubia (2000) “... para no limitar y empobrecer artificialmente las situaciones y experiencias de aprendizaje por las que pasan los alumnos, parece esencial prestar la necesaria atención al trabajo de capacidades de equilibrio personal, de relación interpersonal y de inserción social, y no reducir artificialmente los objetivos de las áreas a las capacidades de carácter cognitivo o lingüístico” (p.4). Para él, se trata de un currículo que no priorice ciertos contenidos por otros, sino un proceso de enseñanza que busque el equilibrio entre conocimientos abstractos, procedimientos específicos y los trabajos que promueven escuchar y trabajar en equipo, reconocer “otras” formas de conocimiento enriquecido por la práctica que puede realizar, es decir “... espacios de mera práctica de destrezas y habilidades «manuales» más o menos mecánicas

y desconectadas de su base conceptual y actitudinal y de los procedimientos de carácter más amplio y estratégico que forman parte de ellas” (ídem).

Algunas de las estrategias psicopedagógicas que plantea Onrubia (Op. cit.) son las siguientes:

- La organización y secuenciación de contenidos: refiere a la participación que puede hacer cada alumno dependiendo de lo que sabe y puede comentar.
- Actividades de enseñanza-aprendizaje: considera la diversificación y flexibilidad para la estructuración de las actividades. La primera considera la implicación conjunta de los profesores y alumnos para llevar a cabo las diferentes actividades, la segunda habla acerca del grado de intervención del profesor en las actividades.
- Formas e instrumentos de evaluación: señala el uso de indicadores que permitan contemplar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Para lograrlo requiere que el educador aplique diferentes formas de evaluación, es decir que no sólo estén encaminadas a la repetición de conceptos, sino que den cuenta de las diferentes actividades que acontecen en el aula; además, la evaluación debe ser un proceso en el cual los alumnos se vean íntimamente involucrados.

El autor señala las acciones que puede seguir la escuela para considerar la multiplicidad de formas resaltando, principalmente, el papel del docente en el aula. Por su parte, Giné (op. cit.) señala los siguientes puntos dentro de la Acción Educativa:

- Colaboración escuela-familia: abarca el fortalecimiento de la comunicación con las familias, participación de los padres de familia para tomar decisiones y contacto con las familias.
- Transformación de los recursos destinados a la educación especial: considerar a todo el centro para la administración de los recursos,

considerar al profesor de apoyo para el trabajo colaborativo y la integración del psicopedagogo en la estructura del centro.

- Transformación de los centros de educación especial en centro de recursos para la educación inclusiva.
- Profesorado implicado: es decir desarrollar una institución a partir de la reflexión compartida y la negociación del profesorado, así como de su continua formación. Además de buscar alternativas e innovaciones para mejorar la práctica en el aula.

Para este autor, las aportaciones en el aula son parte de un progreso lento que culmina en la consolidación de nuevas prácticas, pero que requiere de la continua negociación compartida de nuevas miradas y nuevos significados que permitan la construcción constante de nuevas prácticas profesionales.

En el caso de México se ha organizado un congreso, por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para promover la difusión de las experiencias pedagógicas de la educación inclusiva en donde, como su nombre lo dice, recuperan las experiencias del profesorado y las aportaciones que han surgido en la práctica para considerar la diferencia en el aula. Rivas, Álvarez y Ruíz (2008) mencionan algunas aportaciones del trabajo que se ha realizado en el aspecto de la planeación de actividades:

- Contextualización del aula: permite considerar las necesidades particulares del alumnado.
- Análisis de Proyecto Escolar o Planeación Estratégica: se resalta la autonomía del alumno para el aprendizaje por descubrimiento, colaborativo y significativo. Además, considera al maestro como un mediador o facilitador del proceso de enseñanza.
- Organización y estructura del centro y los servicios de apoyo: resalta las condiciones de colaboración, comunicación, que posibiliten la movilización de acciones como apoyo para la mejora de los centros. Involucra la participación de todos los implicados en el sistema educativo, puntualizando

la corresponsabilidad de todos para el funcionamiento de los centros y de la unificación y vinculación del trabajo entre las Unidades de Servicio de Apoyo para la Educación Regular (USAER) y las escuelas.

Para estas autoras trabajar bajo el modelo de la diversidad permitió considerar a todas las personas que conforman el grupo como parte crucial en el proceso de enseñanza en donde "... la discapacidad o la característica de sobresalientes representan parte de su esencia. Por lo que es importante asegurar que el alumno participe al igual que el resto de sus compañeros y con sus compañeros en las actividades del trabajo en el aula, cuidando con ello alguna forma de segregación y discriminación; el análisis y las decisiones didácticas grupales no podrían obviar la individualización de cada uno de los alumnos; como seres únicos, pero resaltando además que el aprendizaje es un aprendizaje social" (Rivas, et al., 2008, p. 5).

Además, en esta misma línea, el Programa Nacional de Fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa (2002) establece los siguientes aspectos como acuerdos que promueven la educación en la diversidad dentro de toda institución educativa:

- "Que la acreditación y certificación de estudios sea la misma para los alumnos escolarizados en servicios de educación especial o en escuelas regulares, eliminando las boletas específicas de educación especial.
- Que la evaluación del aprovechamiento de los alumnos, tanto en servicios escolarizados de educación especial como en escuelas de educación regular, tenga como referencia el Acuerdo 200 de la Secretaría de Educación Pública. (es decir las normas de evaluación de aprendizaje para primaria y secundaria.)
- Que las escuelas que se construyan, cuenten con las adecuaciones de acceso físico e hidrosanitarias necesarias.

- Que las partidas presupuestales de los servicios de educación especial se ubiquen en educación básica para garantizar las condiciones de obligatoriedad de los servicios.
- Que los alumnos escolarizados en servicios de educación especial sean considerados en la distribución de los libros de texto gratuitos y que la planta docente tenga acceso a los materiales de apoyo para la enseñanza (programas, avances programáticos y libros para el maestro, entre otros).
- Que se cuente con formatos estadísticos específicos para organizar y sistematizar la información relacionada con los alumnos con discapacidad.
- Que se favorezca la programación detallada para los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicio de Apoyo para la Educación Regular (USAER).
- Que se recategoricen las plazas de educación especial, para lo cual es necesario definir las funciones de los profesionales en los distintos servicios de educación especial.
- Que los servicios de educación especial lleguen a poblaciones y comunidades en condiciones de rezago social.
- Que los centros educativos cuenten con un proyecto escolar que considere la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Que los Consejos de Participación Social apoyen la atención educativa de estos alumnos” (pp.14 y 15).

De acuerdo con Molina (2009) los diversos cambios que surgieron a nivel institucional fue debido a la incapacidad con la que estaban trabajando las diversas áreas de especialización que intentaban abordar el problema, por lo que fue necesario una reorientación y reestructuración de todo el sistema educativo. Estos cambios fueron plasmados en el Proyecto General de Educación Especial en México. “La base de esta propuesta es el reconocimiento del derecho de las personas a la integración social y del derecho de todos a una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo posible de las potencialidades propias” (p. 27). Así, las soluciones se encaminaron a una reestructura tanto administrativa

como conceptual, pero principalmente fue una reorganización de las instituciones, ya que en lugar de las escuelas especiales se crearon los CAM, que se encargan de brindar servicios de educación básica a niños con o sin discapacidad; y sustituyendo a los Grupos Integrados surgieron las USAER que pretenden la integración de los niños con NEE a las aulas.

En sí lo que se logra, más allá de una estructuración administrativa y conceptual, es un cambio de lugar y de nombre, ya que tanto los CAM como las USAER, siguen trabajando aislados de las estructuras educativas formales, sólo se han creado normas que suponen una integración a un sistema educativo que continúa en reglas de “normalización”, “rehabilitación” y “asistencial”; por lo que en la práctica aún tenemos que seguir trabajando para lograr los cambios más allá de las etiquetas.

Por lo tanto, las aportaciones que se han desarrollado a nivel teórico y práctico reconocen la diversidad en la escuela y la intentan integrar e incluir a las nuevas conceptualizaciones del proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, el proceso de continuar y reconsiderar los aspectos que se deben de trabajar, rechazar o seguir implementando para dar cuenta de lo que se ha hecho, sólo en la medida en que reconozcamos las limitaciones que surgen en la práctica es que podremos seguir considerando otras posibilidades para co-crear nuevos procesos de enseñanza/aprendizaje. Precisamente estas cuestiones son las que abordaré en el siguiente apartado.

2.2. Limitaciones

El reconocimiento de la diversidad es una cuestión que en la práctica aún no está terminada, ya que requiere de una continua reflexión y aplicación de nuevas actividades que sigan promoviendo una estructuración diferente a la que se ha implementado. Sin embargo, la situación parece seguir manejándose bajo la misma línea, en este apartado resaltaré las limitaciones que se siguen

presentando en el área de educación especial con base en las aportaciones que establecí en la parte anterior.

Las aportaciones que se han construido a nivel mundial para dar cuenta de la diversidad, muchas veces parecen una forma obligada y poco reflexionada, lo que limita la acción en el aula, ya que a pesar de tener como base el trabajo colaborativo y la comprensión de la diversidad, pocas veces las conclusiones y acuerdos son aplicados en clase por las complicaciones que representan para el propio docente y para toda la institución educativa. Precisamente la escuela sigue cayendo en la premisa de objetivos establecidos para cada uno de los grados de escolaridad y de intentar contemplar la diversidad mediante las mismas políticas que se aplican al sistema regular, sigue pensándose en una re-habilitación física e intelectual en donde sólo se piensa en las probabilidades de volver a ser “normal”, por lo que, la mayoría de las veces, tiene pocas repercusiones en la vida de las personas y en las relaciones que se tienen con otras personas o con las instituciones.

Al respecto Brogna (2006) señala que las personas con alguna discapacidad asumen la posición de resignación ante la situación que les ha tocado vivir, sin la posibilidad de rebelarse ante una sociedad que sigue siendo excluyente. Por lo “... que la discapacidad no es una condición a curar, a completar o reparar: es una construcción relacional entre la sociedad y un sujeto (individual o colectivo). La discapacidad toma cuerpo en un espacio situacional, dinámico e interactivo, entre alguien con cierta particularidad y la comunidad que lo rodea... Entendida como una creación social, significada dentro de una situación relacional, puesta en perspectiva como un evento situacional, la discapacidad es entonces el espacio contingente y arbitrario que se le asigna a ese sujeto y por lo tanto la situación de desventaja aumenta o disminuye en función de su contexto social (y económico)” (Brogna, op. cit., p. 2).

Las nuevas aportaciones que se han considerado para una mejora en el sistema educativo se ven rebasadas por aspectos sociales que se han ignorado por

completo, en el sentido de que se sigue pensando en incorporar a las personas “discapacitadas” a la normalización, se sigue pensando que el déficit es el que ocasiona la discapacidad, cuando la sociedad es la que insiste en señalar y construir barreras para que la discapacidad se vuelva más evidente e inherente a la persona, como una determinante inamovible, que en realidad “nosotros” hemos construido para señalar.

En el caso de México, las políticas públicas aplicadas para atender a las personas con diversidad siguen remarcando el déficit, se sigue pensando bajo la misma línea donde la especialidad sigue significando un problema a resolver, en donde las instituciones como el CAM o la USAER continúan excluidas del sistema educativo, y si se han “incorporado” es bajo los mismos estándares de normalización porque la acreditación y certificación de estudios sea la misma para los alumnos escolarizados, eliminar las boletas específicas de educación especial, evaluar el aprovechamiento bajo las normas de evaluación de aprendizaje para primaria y secundaria, que los alumnos escolarizados en servicios de educación especial sean considerados en la distribución de los libros de texto gratuitos y que la planta docente tenga acceso a los materiales de apoyo para la enseñanza, que se cuente con formatos estadísticos específicos para organizar y sistematizar la información relacionada con los alumnos con discapacidad, que se favorezca la programación detallada para los CAM y las USAER y que los centros educativos cuenten con un proyecto escolar que considere la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Estos son los lineamientos generales con los que se sigue pensando en inclusión e integración, es decir que los recursos que son asequibles para la educación regular también lo sea para el área de educación especial, pero ¿qué se resuelve con políticas públicas que caigan en el punto de la estandarización y la homogenización de las prácticas educativas?, ¿qué se soluciona con que ambos sistemas tengan las mismas boletas, las mismas reglas de evaluación o los mismos libros? Se ha brindado una solución superficial ante la problemática del

sistema regular y el sistema especial/rehabilitación, porque considerar dichas políticas como la base para el trabajo, vuelve a dejar fuera las particularidades de cada sistema escolar; todo lo que se plantea de contextualización del aula o la variedad de formas de evaluación no está contemplado en los puntos establecidos por las instituciones educativas.

El Programa Nacional (op. cit.) promovido por la SEP se basa en la “igualdad”, una igualdad que sigue intentando no distinguir las particularidades del alumnado, sino que marca su tendencia a la normalización de todos los alumnos ya que “[e]l ideal es que todos los niños y las niñas compartan los mismos espacios educativos y el mismo tipo de Educación” (p.34). ¿Dónde está el respeto a la diferencia, el reconocimiento de las particularidades del alumnado, la contextualización de las situaciones específicas?, se trata entonces de una incorporación superficial en donde la meta es que los “otros” estén bajo las mismas condiciones que “nosotros”, ¿no existe la segregación porque tienen los mismos lineamientos de evaluación y los mismos libros?

Por lo tanto, la línea de pensamiento se sigue basando en la homogenización de los objetivos de enseñanza. Giné (op. cit.) señala que “[l]a opción a favor de un currículum básico para todos los alumnos y, por tanto, de una escuela comprensiva, exige tomar en consideración las distintas necesidades presentes en el alumnado con objeto de que no se conviertan en fuente de discriminación sino que se perciban como indicadores del tipo de apoyos que van a necesitar con objeto de facilitar su progreso y, en última instancia, el logro de los objetivos establecidos para cada una de las etapas educativas” (p.2).

Como lo señala Molina (op. cit.), en términos generales puede decirse que los programas y servicios que “atienden” a personas con NEE no cubren las demandas de la población y de los criterios que se han establecido como fundamentales en el proceso de enseñanza. “El sistema educativo nacional persiste en las prácticas segregadoras y excluyentes. Un dato muestra esta

situación: casi un 25% de los niños con discapacidad en edad escolar en el Distrito Federal están fuera de la escuela, siendo que esta entidad es la que dispone de mayores recursos y servicios” (p.110).

Los nuevos paradigmas vuelven a caer en la separación y exclusión de los “otros” en donde la diferencia que se ha construido socialmente es el eje que marca la separación, separación que ha sido asumida por la familia, por la sociedad y por las instituciones como el eje que remarca la relación entre “nosotros” y “ellos”, los “otros”. El discurso de Educación Especial está bajo el mismo lineamiento ya que, “... a pesar de los cambios de proyectos y paradigmas, la situación de las personas actualmente denominadas con discapacidad, mantienen una condición de discriminación, rezago y desigualdad. Lo anterior obliga a estudiar y analizar porqué a pesar del cambio de programas y conceptos relacionados con este campo tales, como idiocia, imbecilidad, invalidez, deficiencia, retardo en el desarrollo, discapacidad, necesidades educativas especiales, diversidad, integración e inclusión; por decir sólo algunos; esta población permanece en condición de exclusión” (Jacobo, 2010, p. 9).

Cada nuevo paradigma o discurso, tales como el de integración y más tarde el de inclusión, trata de ser la solución ante la situación de exclusión bajo la cual se ha construido una realidad. Su intención aparece como posibilidad de “salvación”, en donde los que habían sido ignorados por el sistema son considerados para ser integrados a la normalidad; por tanto se busca su integración o inclusión a una sociedad “normativa”. Por esto Jacobo (ídem) menciona que el presente es una vinculación del pasado y el futuro, ya que los nuevos discursos que intentan dar cuenta de la diferencia se siguen basando en prácticas que tienen significaciones con una historia que aparece como inamovible, por lo que no posibilita que “realmente” podamos comprender a un “otro” diferente a nosotros, sino a un “otro” que queremos que sea como nosotros. “Las prácticas resultan escenarios vivos en donde la historia anticipa un nudo de significaciones..., Lo que el presente hereda

del pasado, es proyectado, incorporado y actuado a través de las estructuras y los significados que los sujetos mantienen vigentes en las prácticas” (ídem, p.12).

Los nuevos discursos no han roto con los esquemas, ya que siguen manteniendo significados inamovibles y por tanto continúan vigentes en las prácticas profesionales. Sin embargo, la principal premisa bajo la cual podemos intentar continuar construyendo otras formas de estar y ser en el mundo es la reflexión sobre la práctica, ya que esto le otorga mayor responsabilidad a las instituciones para responder de forma diferencial a las distintas demandas de los alumnos y de las comunidades.

Por esto, para López (op. cit.) el hecho está en no quedarnos resignados ante los eventos que suceden en las instituciones, sino por el contrario exigir la constante renovación de los servicios que se brindan, ya que sólo en esta medida podremos seguir avanzando y consolidando nuevas formas de enseñar, de aprender, de ser, de estar, de pensar y de sentir, en el mundo, que nos muestra día a día las interminables formas de aprehender la realidad, pero para esto “... hemos de exigirle a la pedagogía para que sea ella la que cambie los presupuestos y las normativas generales y contemple dentro de sí la singularidad, la identidad, la diversidad de sujetos de aprendizaje y no los excluya” (ídem, p.11). Pero no sólo a la pedagogía se le debe de exigir, tal vez sí sea el punto de inicio, pero no podemos dejarlo todo en manos de los docentes, más bien requiere de la implicación y el trabajo conjunto de varias disciplinas que vayan más allá de la atención de las necesidades y la solución de problemas. Más bien tenemos que considerar la construcción de nuevos significados en las prácticas en donde se considere a las personas que está ahí, más allá del problema, de la posibilidad de cura, retomar las diferentes realidades que lo constituyen y no sólo enfocarnos en el área de especialización.

Como lo señala Hegarty (1994) “[l]a forma de progresar tiene que ser mediante un cambio tanto en las escuelas especiales como en las comunes. Estas últimas

tienen que desarrollar su docencia y sus currículos de tal forma que puedan atender una mayor cantidad de necesidades de sus alumnos que en este momento; por su parte, las escuelas especiales deben desarrollar una postura que mire al exterior de sus murallas y asumir papeles significativamente nuevos... El desafío para las escuelas especiales, en consecuencia, es encontrar maneras de compartir sus experiencias, experticia y recursos, incorporándolos en un contexto educacional más amplio.” (pp.21 y 22). En la medida que logremos trabajar en conjunto y construir puentes que posibiliten el dialogo, no sólo entre profesionales, sino entre los “especialistas” y la persona que va esperando una mejora (que muchas veces hemos reducido a objeto de estudio) es que podremos ir comprendiendo y deconstruyendo los esquemas que hasta ahora han sido absolutistas y cerrados, y construir otra conceptualización de ser humano. Un trabajo que es parte de un proceso recurrente y que requiere de una reflexión constante de la teoría, de la práctica y de una flexibilidad para repensar las propuestas teóricas y las demandas de la práctica.

Precisamente en el próximo capítulo abordaré algunas propuestas, que a mi parecer, logran mirar hacia otros lugares, que han aparecido, hasta ahora, como invisibles o inasequibles pero que en la medida que sigamos abiertos a nuevas posibilidades podremos seguir enriqueciendo las prácticas profesionales.

CAPÍTULO 3. NUEVAS APORTACIONES TEÓRICAS

“La mismidad se refiere a la pertenencia, referencia, semejanza (de mi semejante) y reconocimiento, a todo aquello que haga función de identidad, unión, lazo, relación, reconocimiento. La diferencia como alteridad u otredad es su reverso, desemejanza, extraño, no reconocimiento, no pertenencia, no relación, separación, etc. Tanto la mismidad como la diferencia se representan en “figuras”, en significantes. La pregunta es desde dónde y cómo los hombres (en y por la cultura) van conformando los conjuntos de significantes de semejanza y diferencia; qué valores, imágenes, sentidos y significados les dan. La semejanza parece operar en significantes posicionados como “ideales” (Jacobo, 2010).

En el capítulo anterior resalté las aportaciones que se han implementado en las instituciones educativas para dar cuenta de la “diversidad”, recuperando las particularidades del alumnado, pero también de las nuevas formas en las que se puede concebir el proceso de enseñanza. Sin embargo, aún estamos lejos de pensar una sociedad incluyente en la cual las diferencias no signifiquen la segregación y exclusión, sino “otra” forma de ser persona en un mundo particular.

Como lo menciona la cita introductoria, la pregunta seguirá siendo desde qué posición estamos mirando al “otro”, desde dónde consideramos las nuevas conceptualizaciones que se han construido a partir del discurso de la diversidad; es decir, desde qué lugar miramos lo “especial”, lo “diferente”, la “discapacidad”. En la medida que podamos mirar y mirarnos es que podremos ir considerando otras formas de estar como legítimas, a pesar de las diferencias que nos separan, y más bien mirar al “otro” no como ajeno, sino como alguien que también nos conforma como ser en este mundo diverso.

Precisamente en este capítulo retomaré tres aportaciones teóricas que, a mi parecer, permiten reconsiderar los planteamientos que se han hecho en el área de la educación, tanto a nivel institucional, formativo y práctico; no para anularlas sino para re-pensarlas desde otra posición y enriquecer el trabajo que se ha implementado hasta ahora.

3.1 Concepto de Aprendizaje Situado: Participación Periférica Legítima (PPL)

Comenzaré por retomar los términos implicados en el aprendizaje situado, tales como: PPL, comunidades de práctica, implicación, identidad, que llevan a concebir el aprendizaje de otra manera, un aprendizaje situado que recupera las particularidades y peculiaridades de las prácticas educativas en un contexto específico y que permiten mirar de “otra” forma los procesos de aprendizaje.

En este sentido, el concepto de aprendizaje situado no se puede abordar si no consideramos otros conceptos que permiten comprender la complejidad de cualquier proceso de aprendizaje, ya que Lave y Wenger (op. cit.) marcan que al aprendizaje no está en la cabeza de las personas, sino en la participación e implicación que las personas tienen en las prácticas, un aprendizaje que va más allá de la reproducción de conocimientos porque concibe a las personas como agentes sociales capaces de incorporar prácticas diversas en la medida que coparticipan en diferentes mundos sociales. Por eso “... el aprendizaje es un proceso que toma lugar en un marco de participación, no en una mente individual. Esto significa, entre otras cosas, que está mediado por las diferencias de perspectiva entre los co-participantes” (Lave y Wenger, ídem, p.6).

Entonces la noción de aprendizaje se entiende sólo a partir de lo que la gente hace para incorporar a los recién llegados, en un primer momento como aprendices, en las prácticas que se va implicando hasta llegar a ser un experto y considerado como un miembro legítimo en las comunidades de práctica y de aprendizaje. El aprendiz debe apropiarse de las formas de “ser” y “hacer” en comunidades de práctica específicas.

En este sentido los niños son participantes, ya que participar refiere a una implicación en la práctica social que “... subjetiva así como objetiva, sugiere un interés explícito sobre la persona, pero como persona en el mundo, como

miembros de una comunidad sociocultural” (ídem, p.26) que están en proceso de legitimación, es decir de ser reconocidos como parte de las comunidades de práctica, es “... como un descriptor del compromiso en la práctica social que vincula al aprendizaje como un constituyente integral” (ídem, p.9) y que al mismo tiempo, tener la posición de “aprendices” les brinda la oportunidad de implicarse en las prácticas de los adultos, aunque también refiere a una participación restringida (puede estar segregado o proscrito participar) y que les impide una participación plena. Por lo que PPL permite “... argumentar que su significancia teórica deriva de la riqueza de sus interconexiones: en términos históricos, a través del tiempo y a través de culturas... “concepto” histórico y culturalmente concreto, describiendo la participación periférica legítima como una “perspectiva analítica” (Lave y Wenger, ídem, p.13).

Por lo que se debe de considerar que la PPL no es una forma educativa o una estrategia que puede seguir el docente para implementarla en el aula. Es un punto de vista sobre el aprendizaje, una manera de entenderlo; esta noción no limita el proceso de enseñanza a la escuela donde hay una intencionalidad para aprender, sino como un aprendizaje que sucede en las comunidades de práctica que necesitan ser situadas. El término de comunidad de práctica refiere a una serie de relaciones entre las personas, la actividad y el mundo a través del tiempo; es una condición intrínseca para la existencia del conocimiento, porque mínimamente proporciona un soporte interpretativo necesario para dar sentido al aprendizaje.

Al respecto Wenger, McDermott y Snyder (2002), señalan que las comunidades de práctica son grupos sociales constituidos con el fin de desarrollar un conocimiento especializado, compartiendo aprendizajes basados en la reflexión compartida sobre experiencias prácticas; en donde la especialización la da el objeto de estudio, mientras que el proceso de aprendizaje se da a través de la participación de un grupo de individuos experimentando, de diversas maneras, con el objeto de conocimiento en cuestión. La transferencia de dicho conocimiento de las redes

sociales permite darle una estructura formal a la comunidad a través de las experiencias que se comparten.

Wenger (1998), plantea que una comunidad de práctica se construye a partir de la participación, la cosificación y la identidad, como los tres elementos que convergen en las dimensiones de una comunidad de práctica, que deberán unirse al papel que deben desempeñar las organizaciones y las instituciones en la tarea de dicha construcción. El compromiso de la organización, su educación y la de sus integrantes aparecen, también, como elementos básicos para conseguir una arquitectura de aprendizaje que facilite el nacimiento de las comunidades de práctica.

En este sentido, el autor se adentra en el marco de la dualidad: de lo individual y lo colectivo, introduciendo el concepto de identidad como pivote entre lo social y lo individual, asume un punto de vista más amplio de práctica social. Por lo tanto, para Lave y Wenger (op. cit.), el aprendizaje involucra la construcción de identidades, y no es meramente una condición de membresía, sino que es una forma evolutiva de implicarse y participar. De esta manera, la identidad es concebida como las relaciones vividas, a largo plazo, entre las personas, su lugar y participación en comunidades de práctica. "... [I]dentidad, conocimiento y membresía social incorporan a unas y otras" (ídem, p. 27).

El aprendizaje reconocido como un proceso de co-participación permite considerar a los nuevos miembros en un proceso de implicación de formar parte de un mundo particular y cambiante. Los niños se incorporan a comunidades de prácticas específicas y cambiantes, en las cuales van "aprendiendo" formas de relacionarse, ser y estar en un mundo que tiene una estructura específica, en donde las herramientas y tecnologías tienen un papel en la apropiación de un aprendizaje situado.

Al respecto Brown, Collins y Duguid (2009) señalan que “[e]l entendimiento, del mundo y de la herramienta, continuamente cambia como un resultado de su interacción. Aprender y actuar están indistintamente entrelazados, el aprendizaje se convierte en un proceso continuo, a lo largo de la vida que resulta de actuar en situaciones... la comunidad y su punto de vista, así como la misma herramienta, determinan cómo se ha de usar una herramienta... La cultura y el uso de una herramienta actúan juntos para determinar la manera en la cual los practicantes ven el mundo; y la manera en la cual el mundo de la cultura les parece que determina el entendimiento del mundo y de las herramientas. Desafortunadamente, a menudo a los estudiantes se les pide usar las herramientas de una disciplina, sin ser capaces de adoptar su cultura” (pp.5 y 6).

Lave y Wenger (op. cit.) no refieren a herramientas sino a las tecnologías que son asequibles a los miembros que se están integrando a determinada práctica, ya que ésta dependerá de la posición que se le otorgue a los aprendices con relación a los miembros y artefactos de la comunidad de práctica, ya que los artefactos no sólo refieren a su uso sino a la historia relacionada con la práctica, las tecnologías son una forma de acercarse a la práctica y participar en la vida cultural. “La significancia de los artefactos, en la amplia complejidad de sus relaciones con la práctica, puede ser, más o menos, transparente para los participantes. La transparencia en su forma más simple puede solamente implicar que los mecanismos internos de un artefacto están disponibles a la simple inspección de los aprendices” (ídem, p.78).

Por lo que hablar de aprendizaje situado implica una transformación en el participante, ya que pasa de ser un aprendiz a un participante completo, un experto; que incluye comprometerse con las tecnologías/herramientas/artefactos, participar en las relaciones sociales y los procesos que siguen las prácticas en las comunidades de práctica que son variables en el tiempo, el espacio, sus integrantes y su estructura, “... el aprendizaje visto como incremento en la participación en comunidades de práctica, se interesa en la persona como

totalidad, actuando en el mundo. Concebir el aprendizaje en términos de participación, centra la atención sobre las maneras en las cuales hay un desarrollo, renovado continuamente una serie de relaciones; esto es, claro está consistente con un punto de vista relacional, de las personas, sus acciones y el mundo...” (ídem, p.22 y 23).

Así, la PPL como una categoría importante en la aproximación al “otro” permite re-posicionarnos ante el término de NEE porque precisamente lo que logra es reconocer el contexto, situar a la persona y comprender su forma particular y peculiar de participar en comunidades de prácticas específicas. Esta noción como eje analítico y no como una estrategia pedagógica permite re-considerar el proceso de enseñanza, precisamente porque retoma las particularidades de los miembros, artefactos y estructuras de las comunidades de práctica, posibilita pensar la posición que se les otorga a los aprendices y a los expertos. En este caso, conceptualizar al aprendizaje como la participación de los miembros permite re-considerar la educación en la diversidad más allá de la repetición de conocimientos y considerar que conocer y hacer no son términos opuestos sino complementarios, más bien conocer la historia de las prácticas sociales nos permitirá dejar de obviar y generalizar la forma de ser, y más bien mirar formas concretas y específicas de aprender, de participar y de ser miembro total de comunidades de práctica.

Los aspectos anteriores los abordaré en el apartado siguiente, mediante el término de *habitus*, noción que nos explica cómo las prácticas estructuradas las incorporamos y establecemos como inamovibles y a la vez, cómo podemos considerarnos agentes sociales implicados en las diferentes estructuras sociales que construyen diversas comunidades de práctica y que nos posicionan ante la realidad cambiante.

3.2 El *habitus* como otra mirada a la diversidad

En el apartado anterior resalté la importancia de situar el aprendizaje para considerar las peculiaridades que están implicadas. Además de reconocer que el aprendizaje es en relación con otras personas, con las situaciones y con los otros contextos que se van entrelazando; la persona que aprende, construye su propio conocimiento y puede modificar lo que ha aprendido, para aplicarlo en diferentes posibilidades. Precisamente en este apartado hablaremos de las estructuras que están dadas en el mundo socio-cultural y las que somos capaces de crear, es decir hablaré del concepto de *habitus*, que permite comprender desde otra mirada la cuestión de la diversidad.

En este sentido la noción de *habitus* permite entrelazar las cualidades biológicas con las estructuras sociales que les brinda un sentido de pertenencia a las personas, es decir que “[l]a doble faz del *habitus* como estructura estructurante: reproductora y creadora a la vez, ofrece las posibilidades teóricas para que entendamos cómo un recién nacido se inserta en el mundo sociocultural y se relacionan con sus próximos. Esto implica reconocer su carácter de personas: con dignidad y derechos, como agentes sociales, prestos a responder y provocar a sus allegados, a contribuir a la inter-acción y diálogo con los Otros. El paradigma social de la diferencia funcional nos sirva para plantear que la autonomía de elección y decisión es inherente al derecho de ser persona” (Yoseff, 2011, p.1).

Bourdieu (1991) señala que el “... *habitus* [refiere a] sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y re-presentaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente «reguladas» y «regulares» sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (p.92). Es decir que para Bourdieu, las

estructuras que han sido transferidas a través de las generaciones han marcado ciertas prácticas culturales que hemos aceptado y considerado como parte de nuestro mundo; sin embargo, estas estructuras que parecieran ser inamovibles resultan ser cambiantes y reconstruidas por las personas en todo momento, ya que somos capaces de crear otras formas, en la medida que consideremos el *habitus*.

Estas “otras” formas son las que posibilita la característica agentiva de las personas para romper o cambiar con el *habitus* que hasta ese momento no había sido confrontado “...éstos sólo incitan al *habitus* en la medida que éste es capaz de convertirlos en problema, aplicándoles sus esquemas, pero esta aplicación... implica siempre una adaptación activa, creativa, por eso el *habitus* va a ser un principio de improvisaciones reguladas no de reproducciones mecánicas” (Vázquez, 2002, p.84).

Por lo que el *habitus* se enmarca entre las normatividades que se han construido en un mundo socio cultural particular que rigen las relaciones y las prácticas que en éste se realizan, pero al mismo tiempo requieren de innovación, porque como lo señala el mismo Bourdieu (ídem) las estructuras predisuestas dependerán, siempre, de la persona que las incorpore, ya que a pesar de que las estructuras estén ahí y constituyan un mundo, también se enmarcan en la trayectoria de vida de cada persona en donde las posibilidades pueden considerarse como asequibles, visibles, inasequibles o invisibles. Como lo señala el mismo autor “... el *habitus* hace posible la producción libre de todos los pensamientos, todas las percepciones y acciones inscritos dentro de los límites que marcan las condiciones particulares de su producción, y sólo éstas. A través de él, la estructura que lo produce gobierna la práctica, no por la vía de un determinismo mecánico, sino a través de las constricciones y límites originariamente asignados a sus invenciones. Capacidad de generación infinita y, por tanto, estrictamente limitada... Debido a que el *habitus* es una capacidad infinita de engendrar en total libertad (controlada) productos —pensamientos, percepciones, expresiones, acciones— que tienen

siempre como límites las condiciones de su producción, histórica y socialmente situadas, la libertad condicionada y condicional que asegura está tan alejada de una creación de imprevisible novedad como de una simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales” (p.96).

Con base a lo anterior, comprendemos que la noción de *habitus* permite que las estructuras puedan reproducirse de una manera duradera y funcional, que se constituyen a lo largo de la historia particular basada en esa misma lógica particular bajo la cual se ha construido y que, al mismo tiempo, permite apropiarse de las formas y normas en las que las instituciones funcionan, y que posibilitan su continua acción en la construcción y apropiación de un mundo socio-cultural. Por esto, la noción de *habitus* permite comprender por qué lo diferente tiene la posición de exclusión, por qué las familias, instituciones y las propias personas que han sido catalogados por su déficit siguen manteniéndose fuera de las estructuras de normatividad que estipula cada nación, las presuposiciones culturales establecen significados de lo que es ser persona en un mundo, personas que cumple con ciertos criterios que lo mantienen dentro de ciertas prácticas culturales y fuera de otras.

Como lo señala Yoseff (op. cit.) “[l]a noción de *habitus* tiene el potencial para explicar por qué lo que hacemos se enraíza en nuestro quehacer ordinario y se convierte en modo de actuar que al automatizarse, nos convertimos en servidores de ese modo de actuar. Costumbres y tradiciones que se dan por sentadas y no se cuestionan hasta que no se ponen en duda. Pero también ese responder que no tiene efecto, que nos pone en alerta para ensayar otras formas de relación. Por lo cual es viable la propuesta de Vygotski, de que el problema se tiene que compensar con otras variantes de la socialización y de la práctica social. Se requiere, pues, restituir, el poder agentivo a estos niños; su capacidad para entrar en comunicación; esto es, su contribución a su propio desarrollo; conjunto de nociones que nos permiten comprender lo imbricado que es la noción de persona” (p.16).

El autor señala un punto clave en la noción de *habitus*, me refiero a poner en duda lo que se ha establecido como estándares objetivos de normatividad y que no cuestionamos hasta que nos enfrentamos a otras posibilidades de pensar el *habitus*, ya que las estructuras han sido mostradas como poderíos infranqueables, inamovibles y eternos que rigen todas las prácticas sociales, pero como lo menciona Ferreira (2007) “[e]l entorno socio-cultural en el que nos desenvolvemos nos provee de las herramientas representacionales que nos orientan y guían en nuestro quehacer cotidiano; pero, simultáneamente, el efecto práctico de nuestros actos, así orientados, modifica significativamente ese entorno, modificando con ello los referentes en virtud de los cuales elaboramos nuestras representaciones. Actuamos guiados por el modo de ver las cosas que hemos heredado y adquirido como miembros de los colectivos a los que pertenecemos, pero nuestra acción, lejos de ser un efecto puramente mecánico de esa herencia, transforma dichos condicionantes. Nuestras prácticas cotidianas implican una co-determinación recurrente de acción y pensamiento en la que aprendemos haciendo y hacemos aprendiendo. Ésa es nuestra concepción de la dimensión reflexiva de las prácticas sociales: lejos de asimilarse a la noción consolidada de la reflexividad en las teorizaciones sociológicas, se distancia críticamente de la misma, reivindicando la prioridad de su naturaleza constitutiva, como ingrediente de lo social, que es la condición que permite al investigador social asumirse en su tarea como reflexivo, y no a la inversa” (p.4).

Precisamente ese es el punto crucial del *habitus* ya que a pesar de presentarse como una estructura que impide que las personas puedan concebir o estructurar cambios, es en la medida que se incorporan ciertas estructuras y se comienza a cuestionar y a conocer otras formas de estar en este mundo social que podemos seguir pensando múltiples maneras, ya que el distanciamiento crítico permite que las prácticas cotidianas sean creativas, diversas, propositivas, y reflexivas, y además de que posibilita que las personas sean consideradas como seres agentivos, es decir que permite pensar que las personas son capaces de actuar con base en las significaciones de las prácticas culturales en las que participamos.

“En este marco reflexivo-transductivo hemos de encuadrar la realidad social de la discapacidad, lo cual supone comprender las implicaciones que conlleva esta lógica práctica para las personas cuya existencia cotidiana está sujeta a la singularidad propia de su condición de discapacitadas. Esa situación singular implica un espacio de actuación específico y, al tiempo, una herencia adquirida respecto al sentido que su discapacidad. Implica en el entorno inmediato de acción en el que se desenvuelve. Se sabe condicionada por sus limitaciones particulares para el desenvolvimiento cotidiano, y se sabe condicionada por la representación que dichas limitaciones conlleva” (Ferreira, ídem, p. 6).

Entonces pensar la discapacidad desde las normatividades que hemos apropiado, permite re-considerar los aspectos que hemos obviado por estar dentro de determinadas estructuras sociales, por lo que acercarse a la diversidad, desde esta noción, debe de considerar las particularidades normativas de lo que es ser persona en un mundo socio-cultural determinado y no como reglas universales que nos señalan que hacer, porque sólo en la medida que consideremos cada *habitus* y sus peculiaridades es que podremos comprender cómo los estándares de normatividad han adquirido significados estables que, muchas veces, nos impiden mirar hacia otros lados. Por tanto el *habitus* permite, por un lado, especificar las prácticas que realizan día a día las “otras” personas, en un mundo con estructuras pre-establecidas y dominantes en donde “... su insuficiencia, su incapacidad y su valía es reducida respecto de las suficiencias, capacidades y valías de la generalidad de la población no discapacitada... que ha de repercutir en los procesos de interacción cotidianos en los que han de implicarse” (Ferreira, ídem, p.7) pero, al mismo tiempo posibilita “otra” mirada a esas mismas prácticas en las que “ellos” y “nosotros” podemos transformarlas, si nos volvemos críticos y reflexivos de nuestra experiencia cotidiana.

El *habitus* nos permite tener una mirada crítica de las prácticas socio-culturales cotidianas; prácticas que son significadas y re-significadas por las personas y que le brinda pericia debido a la experiencia que han vivido. Justamente en el último

apartado hablaré de un término que permite re-pensar la experiencia en el aula, una noción que se ha menospreciado por no cumplir con los estándares normativos propios de esta época, es decir el conocimiento objetivo, en donde se anula a la persona que está en las diferentes prácticas profesionales y sólo se piensa en la reproducción del conocimiento; por lo que pensar el *habitus* de la institución educativa desde los acontecimientos diarios en el aula, brindan “otra” forma de concebir el proceso de enseñanza en la diversidad.

3.3 La experiencia para reflexionar la práctica

En este apartado plantearé una noción que, a mi parecer, permite considerar el *habitus* desde “otra” forma, es decir lo propuesto por Larrosa como un eje de concebir, no sólo el aula sino la vida misma. Comenzaré por mencionar lo que implica retomar la experiencia en las prácticas cotidianas, pero sobretodo en el aula, para más tarde abordar las implicaciones que puede tener al considerar la experiencia como eje para mirar de “otra” forma a los que han sido señalados como “otros”.

La noción de experiencia desde lo que propone Larrosa (2005) posibilita re-considerar lo que hemos estipulado como fundamental en el proceso de enseñanza; ya que plantea como legítima una posibilidad que habíamos anulado por no cumplir con los estándares pre-dispuestos para conocer y estar en este mundo. A lo que me refiero es al hecho de que la ciencia ha estipulado la manera en la que debemos de conocer lo que nos rodea y además ha marcado los lineamientos que deben ser seguidos para considerar a un ser humano como capaz o incapaz de incorporarse a las prácticas de normatividad y apropiarse de las estructuras que rigen el mundo socio-cultural. En nombre de la ciencia se ha marcado lo que se debe o no debe de hacer, lo que se debe de seguir al pie de la letra porque es la “verdad” y la “mejor” manera de hacerlo.

“Por eso el saber de experiencia está más cerca de la opinión que de la verdadera ciencia, porque la ciencia es siempre de lo que es, de lo inteligible, de lo inmutable, de lo eterno... Además, la filosofía clásica, como ontología, como dialéctica, como saber según principios, busca verdades que sean independientes de la experiencia, que sean válidas con independencia de la experiencia. La razón tiene que ser pura, tiene que producir ideas claras y distintas, y la experiencia es siempre impura, confusa, demasiado ligada al tiempo, a la fugacidad y la mutabilidad del tiempo, demasiado ligada a situaciones concretas, particulares, contextuales, demasiado vinculada a nuestro cuerpo, a nuestras pasiones, a nuestros amores y a nuestros odios. Por eso hay que desconfiar de la experiencia cuando se trata de hacer uso de la razón, cuando se trata de pensar y de hablar y de actuar racionalmente. En el origen de nuestras formas dominantes de racionalidad, el saber está en otro lugar distinto del de la experiencia... En la ciencia moderna lo que le ocurre a la experiencia es que es objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida en experimento” (ídem, p.3).

La experiencia ha sido reducida a una opinión y no a un saber, por lo cual su valor como forma de conocimiento no es considerado dentro de los estatutos de las instituciones, por lo menos no en aquellos establecidos y marcados como fundamentales para realizar las prácticas cotidianas, aunque en el día a día podemos corroborar que en las prácticas siempre acontece algo que va más allá de lo establecido porque las personas siempre realizan “algo” más de lo que se dice en el discurso oficial. Por lo que la noción de experiencia refiere a “... el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros. Y la existencia, como la vida, no se puede conceptualizar porque siempre escapa a cualquier determinación, porque es en ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es en ella misma posibilidad, creación, invención, acontecimiento... la experiencia es lo que es, y además más y otra cosa, y además una cosa para ti y otra cosa para mí, y una cosa hoy y otra

mañana, y una cosa aquí y otra cosa allí, y no se define por su determinación sino por su indeterminación, por su apertura” (ídem, p.5).

Precisamente por estas razones, el autor considera fundamental retomar la experiencia como eje de las prácticas cotidianas, ya que permite reconsiderar lo que hacemos día a día, un hacer que no se parece a lo anterior ni a lo que sucederá, una planeación y estatuto que va más allá de todos los postulados determinantes de cómo ser y qué hacer; pero que como lo vimos en el apartado anterior, limitado por un marco de referencia, que al mismo tiempo que (parece) imposibilitar, permite crear sentidos que se marca cómo forma(s) de existir en un mundo particular, complejo y cambiante. Así, la experiencia adquiere sentido no sólo de forma individual sino en las estructuras institucionalizadas, una de éstas es la escuela.

Las instituciones educativas se basan en estatutos y objetivos, aparentemente, claros y objetivos, los cuales pretenden la reproducción de conocimientos y que el alumnado y los padres de familia se apropien de una “única” forma de pensar las formas de conocer, el saber y la vida misma, estos objetivos van de la mano con el discurso de la ciencia y de verdad que se ha manejado; es por esto que la escuela se basa en formas de evaluación establecidas que miden y valoran lo que los alumnos “deben” saber con respecto a conocimientos cerrados y objetivos, formas de proceder en el aula, que como la ciencia objetiva, son universales y generalizables a todas las situaciones y a todas las personas, razón por la cual “... la experiencia de la escuela es una experiencia en la que no vivimos nuestra vida, en la que lo que vivimos no tiene que ver con nosotros, es extraño a nosotros” (ídem, p.11).

En la escuela, los alumnos sólo se reconocen en la medida que las reflexiones que realicen sobre determinados temas se base en lo que Otros (autores, maestros) dicen de eso, negándose la posibilidad de crear procedimientos, reflexiones y sentidos propios. La escuela ha sido el principal promotor de la

invalidación de “otros” discursos, de “otras” prácticas y de “otras” personas. El punto de que nuestra(s) experiencia(s) no tengan sentido es porque hemos anulado al “otro”, “otro” que es necesario para lograr co-construir nuevas formas de estar y que nos permite repensar y repensarnos dentro y fuera del aula.

Y es que el aula, lejos de ser el lugar de convivencia y encuentro de múltiples formas de ser y estar en el que se construyan comunidades de aprendizaje que reconozcan al otro como parte fundamental en la constitución de ser humano, más bien se ha definido como el espacio de segregación en el cual se anula al “otro”, se rechaza o se niega. Como lo menciona Eddings (2010) desde que nacemos nos incorporamos a una cultura desconectada y discontinua “... incluso el jardín de niños, puede ser el peor lugar posible para una persona “normal”. La sonoridad de las campanas, el olor de los otros niños, la interminable y estrecha dirección que debemos seguir, intentando poner atención a una sola persona que repite una sola cosa, y todo esto establecido de una forma que impedía la libertad y el afecto, sabía que fracasaría ahí. Me sentaba en mi escritorio en la escuela... y sentía la presión exterior... me pregunto si podría desaparecer. Yo estaba segura de que sucedería...” (p.56).

En la escuela se ha vuelto imposible considerar la experiencia porque se ha anulado la voz de los alumnos, de la familia y de la comunidad en la que está localizada la institución educativa. Debido a esto, la escuela carece de sentido para los alumnos porque ha construido una estructura que se basa en la imposibilidad de poder escuchar, mirar, contemplar, construir y crear el sentido propio, el sentido que se ha construido de la escuela es el “sinsentido”, el cual se ha transmitido como la única posibilidad de ser en la escuela. “Ya no hay experiencia porque vivimos nuestra vida como si no fuera nuestra, porque no podemos entender lo que nos pasa, porque es tan imposible tener una vida propia como una muerte propia, igual que nuestra muerte es anónima, insignificante, intercambiable, ajena, igual que hemos sido despojados de nuestra muerte, nuestras vidas también son anónimas, insignificantes, intercambiables, ajenas,

vacías de sentido, o dotadas de un sentido falso, falsificado, algo que se nos vende en el mercado como cualquier otra mercancía, piensen si no en todos los dispositivos sociales, religiosos, mediáticos, terapéuticos que funcionan para dar una apariencia de sentido, piensen si no en cómo compramos constantemente sentido... porque la experiencia de nuestra lengua es que no tenemos lengua, que estamos mudos, porque la experiencia de quién somos es que no somos nadie”. (Larrosa, op. cit., p.10)

La experiencia permite reconocer a la persona que vive, que siente, que reflexiona y que se construyen en relación con “otros” y con múltiples prácticas culturales; recuperar el sentido que se ha mostrado como negado y reflexionar sobre lo que nos hemos apropiado y considerado como fundacional en lo que somos, nos permitirá reconocernos de otra manera y no en la línea de la homogenización o generalización de las experiencias que el discurso dominante ha marcado como único y legítimo. Dejar de pensar en qué es mejor o peor, sino en la variedad de posibilidades que nos permitirán crear sentidos en las instituciones educativas que se transfieran a otros lugares y otras personas más allá de los conceptos cerrados e inamovibles, y se comience a respetar al “otro” como ser humano con dignidad, en donde la diferencia no sea motivo de exclusión sino de reunión y de co-creación de nuevos sentidos. Lograr lo que Eddings (op. cit.) señala, es decir, plantear en las nuevas generaciones una forma de ser solidario con las personas, reconocer su valor por el simple hecho de ser, ser humano; buscar la verdad sabiendo que nunca podremos encontrarla toda porque siempre se está construyendo, ser honesto cuando requieran respuestas, permitiéndoles ser críticos y propositivos a otras formas de pensar, mostrarles que nunca hay respuesta finales y absolutas, porque ser visto como “otro” depende en gran medida de lo que el contexto ha establecido pero que podemos cambiar en la medida que sigamos construyendo y apropiándonos de nuevos sentidos.

Contemplar estas tres nociones: 1. Aprendizaje Situado (Participación Periférica Legítima), 2. *Habitus* y 3. Experiencia, permite repensar lo que se ha realizado en el área de educación especial. El aprendizaje situado porque considera las particularidades y peculiaridades implicadas en el proceso de aprendizaje, en el cual los participantes se van conformando como miembros legítimos y agentes sociales de comunidades de prácticas específicas en las cuales cada miembro asume una posición y postura ante las prácticas socio-culturales, esto resalta la participación del alumnado, padres de familia y comunidades en la conformación de escuelas más abiertas y basadas en programas de diversidad. Para esto se requiere de una reflexión continua sobre el *habitus* que se ha mantenido en las escuelas y en las prácticas sociales fuera de la institución educativa, y que impiden, de alguna manera, crear “otras” estructuras dentro del marco que establece la cultura particular. Finalmente considerar estos dos aspectos posibilita la creación de nuevos sentidos mediante la recuperación de las voces, miradas y convivencias de las comunidades de aprendizaje, gracias a la recuperación de las experiencias en las que se puede sustentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, más allá de conceptos cerrados y abstractos.

Sin duda, para lograr vincular esas tres nociones, se requiere de un esfuerzo de toda la institución educativa para que sea el punto de cambio, que permita, más tarde la implicación de las otras estructuras sociales, porque es un trabajo que se puede iniciar en la escuela pero que no puede quedarse sólo en esta institución, requiere del trabajo colaborativo, políticas públicas reflexivas y dialógicas que impacten y reconozcan al “otro” más allá de las características biológicas, de los resultados de unas pruebas o de los estándares de normalidad, sino como un ser que también nos constituye y nos posibilita otras formas de ser.

Precisamente este trabajo de tesis pretende comprender las implicaciones teóricas y prácticas, dentro del campo de la psicología, tanto en un sistema institucionalizado como lo es el Centro de Desarrollo y Educación Comunitaria (CDEC) Chalma y el de atención particularizada en casa; no como contextos

aislados, sino como esferas relevantes en todo proceso de enseñanza y que requieren de una reflexión continua y la incorporación de nuevas visiones de ser y estar en el mundo.

Una perspectiva que aborde al otro-y al-nosotros como un par conceptual, nos permitirá establecer un marco propicio para entender los aspectos que conforman a todo ser humano como un ser único y singular pero al mismo tiempo como perteneciente a un grupo, sociedad o comunidad. Particularmente se abordará dicho par conceptual como una herramienta para abordar el problema empírico de este trabajo: *Ian*, niño con problemas de aprendizaje del lenguaje que fue atendido en CDEC Chalma y a Lalo, niño con quien realicé algunas actividades en su hogar y que aparentemente tenía problemas de desarrollo neuropsicológico.

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN- ACCIÓN

4.1. Fundamentación Metodológica

El método utilizado para este trabajo de tesis se hizo bajo la perspectiva de autores como Hundeide (2008) y Hojholt (2007) que permiten mirar al “otro” como una persona implicada en comunidades de prácticas sociales diversas y complejas, que le brindan la oportunidad de reflexionar y construir una postura ante aquello que vive día a día. Retomar el contexto, el desarrollo y la posición de la persona en escenarios y épocas particulares de su vida, permiten dar cuenta de las diferentes posibilidades de hacer y ser en un mundo, vislumbrar formas diferentes a la norma, y asumir la responsabilidad que conlleva hacerlo.

Para lograr lo anterior los autores se basan en un método con tintes etnográficos; como lo menciona Geertz (2001) “... hacer etnografía es establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogía, trazar mapas del área, llevar un diario, etc. ... Lo que la define es cierto tipo de esfuerzo intelectual: una especulación elaborada en término de... descripción densa” (p.21). Precisamente, realizar una descripción densa permite comprender las estructuras que conforman las diferentes prácticas en las que se desarrolla toda persona; por esto, el mismo autor señala que “... la etnografía es descripción densa. Lo que en realidad encara el etnógrafo... es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y explicarlas después” (ídem, p.24).

Estas estructuras forman parte del desarrollo y construcción de una persona situada. Al respecto Hundeide (op. cit.) afirma que la perspectiva socio-cultural se caracteriza por concebir al desarrollo de los participantes no sólo en términos

personales sino que también permite incorporar las características macro-sociales que están involucradas en todo proceso de desarrollo. Por eso él menciona que “Más allá de individuos, hay senderos de desarrollo incorporados en la tradición con concepciones culturales enlazadas a diferentes categorías sociales... que establecen límites a lo que son las carreras de vida de desarrollo apropiadas...” (p.3). Desarrollo entendido como senderos de vida que son invisibles, congruentes/incongruentes y disponibles o no disponibles para el participante; que le dan la oportunidad de asumir una postura ante estos múltiples senderos, es decir reflexionar y tomar decisiones.

Para explicarlo retomaré la metáfora que él mismo señala:

“... El desarrollo es dibujar a la persona en desarrollo como embarcándose metafóricamente, en un viaje en un paisaje socio-histórico con diferentes vías o senderos, llevándole a diferentes destinos dependiendo de qué posición en el paisaje se localice/sitúe la persona. En este viaje hay algunas paradas o estaciones donde otros senderos se cruzan, llevándole a destinos, y es en esos puntos que las posibilidades surgen para cambiar la dirección y saltar sobre otro tren... a un nuevo destino...” (ídem, p.1).

Así, la perspectiva socio-cultural permite dar cuenta de los participantes en un nivel micro y macro social, remarcando la complejidad de pertenecer a una comunidad específica que plantea, de manera implícita, expectativas “determinantes” para cada miembro; pero al mismo tiempo reconoce las habilidades de la persona para decidir o vislumbrar nuevos senderos, que lo llevarán a nuevas posturas y posiciones ante la comunidad a la que pertenece y ante las nuevas comunidades a las cuales quiere incorporarse.

Al mismo tiempo, la comunidad está constituida por diversas prácticas sociales bajo las cuales las personas van conformándose y entramándose; lo que permite que su trayectoria no sea lineal y unificada, sino compleja y particular. Como lo afirma Hojholt (op. cit.) “El contexto social no sólo debiera ser considerado como una estructura de determinación sino como una que es mantenida, negociada, mediada y cambiada por sus participantes particulares” (p.130).

Esta perspectiva permite observar y describir, a partir de un observador externo, a la persona que participa en varias prácticas sociales, y cómo se desarrolla en éstas; la manera en la que contribuye en sus propias posibilidades de desarrollo; y, finalmente, realizar interpretaciones (no determinantes) y nuevas reflexiones que den cuenta de lo complejo de ser persona en cualquier comunidad. Porque "... es importante investigar las prácticas de desarrollo particulares como partes de una totalidad compleja... captar la complejidad, pluralidad y las conexiones en relación con las trayectorias de desarrollo de los niños [y no sólo] en y a través de los contextos sociales" (Hojholt, op. cit., p.140).

Justamente el método se basa en las proposiciones teóricas de estos autores, con un método etnográfico, porque conciben el proceso de investigación situado en la(s) práctica(s) que conforman a la persona y al investigador como parte importante del proceso. Como lo señala Eddings (op. cit.) "Como antropólogos, sólo podemos hablar por nosotros mismos; hablar acerca de lo que vemos y que tiene sentido para nosotros debido a nuestra historia personal. Estamos intentando comprender nuestro lugar en relación con el lugar, particular, en el que nos encontramos, en el que nos encontraremos, y, tal vez lo más importante, quienes somos en relación con nuestro pasado, las uniones de una cadena larga de historia" (p.57).

Además de ser una investigación con tintes etnográficos, también es un trabajo de investigación-acción, ya que mi trabajo, en ambos casos, fue un servicio que requería de mi compromiso, responsabilidad para brindar un servicio particular y reflexión para comprender las particularidades de cada caso. Yuni (2005) menciona que la investigación acción se caracteriza por una continua integración de la teoría con la práctica que obliga al investigador a tener una mirada crítica de la práctica profesional que realiza, de los supuestos teóricos bajo los cuales se fundamenta, pero sobretodo, una crítica que posibilita la reflexión acerca de su propio trabajo en relación con la práctica particular en la que se encuentra; lo que produce "nuevas" interpretaciones dentro de la práctica, pero también un trabajo

de teorización por parte del investigador implicado en un trabajo profesional particular.

Sirva lo anterior como panorama general y antecedente metodológico importante para lo que se ha hecho en esta investigación, que se detalla en sus diferentes partes.

4.2 Método

Participantes:

Para este trabajo de investigación se contó con la participación de dos niños:

- a) Ian¹ de 4 años 6 meses (actualmente de 6 años 6 meses). Él participó de agosto de 2009 a enero del 2010 en el Centro de Desarrollo Educativo Comunitario (CDEC) ubicado en la calle Aguascalientes s/n Colonia Chalma de Guadalupe, Delegación Gustavo A. Madero, Ciudad de México D.F. En un horario de 8 a 10 de la mañana, de lunes a viernes.

- b) Eduardo, “Lalo” de 12 años. Él participó de julio a agosto del 2011 en su casa, ubicada en el Municipio de Tlalnepantla de Baz, Estado de México; en un horario de 9 de la mañana a 2 de la tarde, de lunes a viernes.

Escenarios

En este apartado se describen con detalle los espacios, los objetos que los ocupan, su significación y sentido en términos de la organización de las actividades que se realizan en ellos. Como se puede observar, los dos participantes fueron en momentos y lugares diferentes:

¹ Se les nombrará así, a los participantes principales, por motivos de privacidad. En el caso de los familiares se les asignará una abreviación para nombrarlos.

a. *El Centro de Desarrollo Educativo Comunitario (CDEC)*

El primer escenario, es decir el CDEC, está en los límites del Distrito Federal y el Estado de México. Esta zona se consolidó como una Colonia gracias a la iniciativa de los pobladores para acceder a un terreno, por lo que las construcciones se hicieron con material que los colonos tenían a la mano y, por tanto, sus casas fueron construidas por ellos mismos. Los terrenos "... fueron entregados a los campesinos como ejidos... para que se cultivara, pero que no se puede vender como propiedad privada. Los campesinos pobres del lugar pasaron a poseer parcelas del ejido de Chalma... [y más tarde] Luis Echeverría implementa una política de fraccionamiento de los ejidos de esta manera los ejidatarios pudieron dar en posesión lotes de tierra a cambio de una cantidad de efectivo... esta era una zona suburbana, sólo con luz y drenaje, sin agua corriente, ni pavimentación, con casas auto-construidas con el material más económico y sin ningún tipo de acabados, con familias viviendo en condiciones de extrema pobreza" (Rosete y García, 2005, pp.3 y 4).

Por tanto la Colonia Chalma de Guadalupe es habitada, en su mayoría, por gente que se dedica al comercio, la albañilería, servicio de transporte público, etc., en donde los hombres siguen siendo los únicos proveedores de la casa y las madres lo responsables de los niños y el "orden" de la casa. Por esto no es de sorprenderse que haya sido el ímpetu de las madres de familia, que buscaban un espacio para sus hijos, más allá de la improvisación del espacio para atender a la población, lograran, que por parte de la delegación Gustavo A. Madero, les proporcionaran un terreno para comenzar a construir el CDEC, con la idea de que fuera una Asociación Civil para que los donativos fueran deducibles de impuestos y fueran las madres quienes guiaran el camino de crecimiento del propio centro. Exactamente fue hasta "... 1989 obtienen la autorización para usar una aula prefabricada destinada para servicio a la comunidad para instalar allí, el CDEC Chalma y dejar los patios de las casas en las que habíamos trabajado durante 9 años" (ídem, p.6). Además, como señalan las mismas autoras, contar con un

espacio físico permitió que existiera un reconocimiento de la población por el trabajo que se realizaba en el CDEC.

El CDEC se ha mantenido gracias al trabajo de las madres que se han organizado para realizar labores de recaudación de fondos, limpieza de las instalaciones, organización de los espacios, administración del dinero para la compra de materiales, pago de servicios tales como, agua potable, luz, gas, etc. y la organización de las madres de familia que se integran semestre tras semestre en la dinámica del Centro. Según Rosete y García (ídem) “El trabajo de organización y administración se hace con todo el grupo, pero fundamentalmente con la mesa directiva y específicamente con la presidenta de la asociación” (p. 9).

Por otro lado el trabajo de los psicólogos es coordinado por la directora del Centro, es decir por la Maestra Carolina Rosete Sánchez, quien se encarga de impartir el material teórico que funge como base para el trabajo práctico, la organización de las diferentes áreas de trabajo (coordinadas por otros maestros), la coordinación de actividades extracurriculares y la supervisión del cumplimiento de los alumnos con los objetivos del Centro, del Programa de Servicio Social y de la formación de estudiantes de Psicología de quinto y sexto semestre que acuden a realizar sus prácticas de la materia de Psicología Aplicada Laboratorio V y VI. Además que es gracias a la dirección de la Maestra que se ha podido mantener el vínculo entre el CDEC, los alumnos y la FES-I.

El centro, al tener estas tres funciones, las cuales están vinculadas entre sí, parte de objetivos específicos para cada función. Primero su misión como institución no lucrativa que brinda un servicio a una comunidad específica; segundo la responsabilidad de la formación profesional de psicólogos de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I); y tercero cumplir los lineamientos que se establecen en Programa de Servicio Comunitario, es decir del Servicio Social. Como Asociación Civil el Centro tiene como objetivo “... proporcionar la atención necesaria para estimular el desarrollo psico-afectivo-emocional de sus hijos con

NEE²... estas acciones dan cuenta de una construcción social encaminada a posibilitar la inclusión educativa, emocional, social y, recientemente, laboral y económica de sus hijos y de ellas mismas en la comunidad que crearon, el CDEC Chalma en la que participan activamente, así como también la inclusión al contexto histórico-social general en el que viven” (Rosete y García, ídem, p.2).

Con respecto al área de formación del psicólogo, el programa tiene contemplado los siguientes objetivos:

- 1) Atender las solicitudes de casos con alteraciones en el desarrollo psicológico, sin restricciones de edad y etiología.
- 2) Elaborar un sondeo para establecer el nivel de desarrollo en el cual se encuentra cada uno de los niños.
- 3) Hacer el análisis de caso, de acuerdo a sus características: orgánicas, físicas, familiares, sociales, escolares y económicas particulares, en la medida de lo posible, de manera multidisciplinaria.
- 4) Realizar una jerarquización y justificación para determinar los aspectos fundamentales de la estrategia de intervención en función de las características personales, familiares y sociales de cada caso.
- 5) Diseñar las estrategias de intervención multidisciplinaria de acuerdo a las características de cada caso, estimulando la participación de los miembros de la familia.
- 6) Socializar la problemática que viven las familias que se atienden, con el propósito de buscar alternativas psicopedagógicas, afectivas, emocionales y físicas para el desarrollo de sus hijos.
- 7) Promover la autogestión del grupo de madre que acuden al servicio para atender las necesidades que se presenten en el trabajo psicopedagógico de sus hijos.

² Las siglas corresponden a “Necesidades Educativas Especiales”.

- 8) Presentar al final de cada periodo de servicio social un expediente que incluya las actividades realizadas, los resultados y los avances de cada niño (Rosete, Campos y Herrera, 2008, p.137).

Por tanto el trabajo del psicólogo consiste en realizar evaluaciones, planeaciones e intervenciones que van dirigidas específicamente a un niño, con base en las prioridades particulares de cada caso, aunque también se realizan actividades grupales que promueven la socialización, convivencia y respeto por otras personas; así, cada plan de actividades depende de cada asesor y de la visión e intención por parte de los padres al acudir al centro, en el trato con cada niño y con aquellos que se relacionan dentro y fuera del centro.

Finalmente dentro de los objetivos del Programa de Servicio Social se encuentran los siguientes:

- a) Llevar hasta la propia Comunidad la atención de NEE que se demanda;
- b) Aprovechar el contacto con el ámbito familiar, escolar y comunitario de los niños, para diseñar estrategias de intervención, acorde con esas características específicas;
- c) Aprovechar al máximo los recursos materiales y humanos para estimular el desarrollo de los niños;
- d) Elaborar, en la medida de lo posible, evaluaciones y estrategias de intervención multidisciplinarias y
- e) Estimular las actividades de autogestión de las madres para atender a las necesidades de sus hijos (Rosete, et al., 2008, p.134).

El Centro tiene 30 años de historia, lo que le ha brindado prestigio y confianza de sus pobladores para mantener al CDEC como parte importante de la Colonia, ayudando a su mantenimiento y consolidación como una Asociación Civil para la atención de la población con y sin daño orgánico. Lo que el CDEC ha logrado desde su consolidación como Asociación Civil, es primeramente "... valorar la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social, tanto

de los niños como de los psicólogos y padres de la familia. Ha implementado un estilo pedagógico que reconoce y se adapta a las diferentes capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de los niños y jóvenes, concretando de esta manera una inclusión multidimensional” (Rosete y García, op. cit., p.15); y segundo el trabajo de autogestión por parte de las familias ya que “... ha permitido que ese trabajo de socialización de las necesidades de sus hijos y búsqueda de soluciones conjuntas conduzca a muchas de esas mujeres a: a) reconocer sus propias necesidades, b) manifestarlas ante sus compañeras, psicólogas o sus propios esposos, c) plantear soluciones posibles y d) realizar acciones para dirigirse a ellas” (Rosete y García, ídem, p.10).

Además el CDEC también ha logrado que se vayan implementando diferentes servicios, los cuales no van encaminados sólo a la atención a los niños, sino a los padres de familia que están implicados directamente en el desarrollo de los niños, algunos de los servicios que ofrece el CDEC son los siguientes: educación inicial, iniciación a la lectura, apoyo psicopedagógico a niños escolarizados, terapia física, hidroterapia, asesoría psicológica a padres, capacitación en cocina y capacitación para el trabajo en el taller de panadería a la comunidad.

Lo anterior resulta relevante para comprender las implicaciones históricas que se encontraban implícitas durante el trabajo con lan, principalmente porque toda la atención que se brindó fue en el CDEC Chalma. El cual estaba conformado de tres pisos: en el primer piso estaba el área de panadería que consta de varios hornos y aditamentos para realizar las comidas que se venden a los asesores (psicólogos) al terminar el turno. Este espacio surgió, afirman Rosete y García (2005) con la finalidad de “... procurar la capacitación para el trabajo, primero de las madres y luego de los jóvenes con mira a lograr su inclusión económica en nuestra sociedad. De tal manera que esto pudiera actuar cómo una pequeña empresa para auto emplear a los jóvenes y a las madres con escasos recursos económicos” (p.9). Aunque realmente era coordinado y mantenía su funcionamiento gracias a las madres; ellas eran las que organizaban los horarios

en los que cada madre le tocaba apoyar y/o aprender a realizar las diferentes tareas; planeaban los días festivos para preparar pan de muerto y rosca de reyes para los niños del centro y administraban económicamente el taller de panadería y cocina³ para comprar la materia prima (ver figura 1a y 2a). Además, en este lugar se realizaban las juntas semanales en las que organizaban asuntos pendientes o llegaban a acuerdos respecto a diversos aspectos como la administración del lugar, el reporte de las cuotas que entran a la asociación y el reporte de las personas que están atrasadas en sus pagos; en ocasiones llamaban a la Maestra Carolina, pero sólo en situaciones específicas, tales como para organizar los paseos o los días festivos.

Enfrente de este espacio se encontraba el salón de hidroterapia que estaba conformado por una regadera, una tina de hidromasaje, un vestidor, un casillero y un cuarto de usos múltiples⁴. (Ver figura 3a y 4a). Esta área también estaba organizada por una madre de familia, ella se encargaba de: a) cobrar a las mamás el uso de la tina, con la finalidad de cubrir los gastos del gas y del agua; y en algunos casos también se vendía pañales especiales para nadar, b) organizar los horarios para lavar la tina y para indicar los turnos⁵ y, c) revisar que los niños, madres y asesores siguieran el reglamento del área de hidroterapia. Este abarcaba los siguientes puntos:

1. El niño y el asesor, antes de entrar a la tina, deben de enjuagarse todo el cuerpo, para entrar lo más limpio que se pueda, porque el agua es la misma para todos los que pasen ese día.
2. Respetar los 30 minutos que abarcaba cada sesión. Para lograr esto se debía estar 10 minutos antes de empezar, para cambiarse y enjuagarse. Y a la salida, 5 minutos antes, para bañarse rápidamente.

³ Como se verá más adelante, tanto el área de panadería como de cocina fueron habilitados con el mismo propósito, difiriendo en algunos aspectos, que serán señalados más adelante.

⁴ Este salón era utilizado por un asesor para realizar las terapias físicas al niño, ya que éste era muy alto y le costaba trabajo mantenerse sentado y/o caminar hasta el salón que le tocaba.

⁵ Estos horarios quedaban marcados al principio del semestre, aunque en algunas ocasiones cambiaban cuando alguno de los niños no podía pasar.

3. El niño y el asesor debían de bañarse rápidamente para permitir el uso de la regadera a los del siguiente turno. Cabe mencionar que en la mayoría de los casos, las mamás se tardaban bastante en bañar y cambiar a los niños, y en algunas ocasiones era casi imposible cumplir con el horario.
4. En el área de hidroterapia sólo podían estar las personas que habían terminado su sesión y las del turno siguiente.
5. Cada quien debía hacerse responsable del material que utilizaba, en dado caso que éste se olvidara en el salón de hidroterapia, debía de consultarse con la encargada, quien lo guardaba en el casillero.

Después se encontraban dos cuartos de baño, cada uno contaba con dos escusados y un lavabo. En la parte de afuera había un lavadero en el que se enjuagaba el material que se utilizaba en las diferentes áreas (ver figura 5a). En seguida estaba la cocina conformada por un fregadero, una bodega y la estufa (ver figura 6a). En este lugar se guisaban el relleno de las empanadas y los alimentos que no requerían del uso del área de panadería. Además este espacio era utilizado por las madres para platicar con otras madres acerca de sus problemas (principalmente con sus hijos y sus esposos⁶), específicamente cuando no tenían que realizar ninguna actividad en el centro o para hacer el almuerzo de sus hijos (ver figura 7a).

Para subir a los salones se construyó una rampa, esto con la finalidad de que las personas con silla de ruedas, carriolas, bastón o muletas les fuera más fácil subir al segundo piso (ver figura 8a).

Específicamente en la parte superior encontramos 6 salones: el primero, constaba de un área común y de 3 cubículos (ver figura 9a). En el área común se organizaban las mesitas y sillitas para que los niños almorzaran o realizaran

⁶ Esta actividad, al parecer, sólo la realizaban las madres que ya tenían varios años en el Centro, por lo que habían construido lazos de confianza y de apoyo entre ellas. Hablamos, entonces, de un proceso que requería de tiempo y de disposición de la “nueva madre” al entrar al CDEC.

actividades grupales; en el primer cubículo se trabajaba con los niños de 2 y 3 años (ver figura 10a), en el cubículo de en medio se realizaban las sesiones de acupuntura para algunos niños y, algunas veces, madres de familia; en el tercer cubículo trabajaban algunos asesores con ciertos niños, principalmente los niños de la Casa Hogar⁷, aunque por lo general permanecía vacío. Esta sección estaba coordinada por la Maestra Carolina Rosete. Continuo estaba otro salón integrado por los niños de primaria con y sin lesión orgánica. Este salón era utilizado lunes y miércoles por los niños de edades de 3 a 5 años, y martes, jueves y viernes, por los niños de primaria. Ahí se realizaba la Terapia Física Lenta y la Terapia Física Rápida⁸ debido a que este salón era más grande y se podían colocar las colchonetas para realizar los ejercicios (ver figura 11a.).

Inmediatamente después, estaba un pequeño salón que constaba de lavabo, mesitas, sillitas, juguetes y casilleros para guardar el material escolar (lápices, tijeras, diferentes tipos de papel, pegamento, diamantina, lentejuela, pinturas, pastas, etc.); este salón era utilizado lunes y miércoles por los niños de primaria, y martes, jueves y viernes por los niños de 3 a 5 años (ver figura 12a.). Estas dos secciones también eran coordinadas por la Maestra Carolina Rosete.

En el cuarto salón estaban los niños en edad de 11 a 35 años de edad; la mayoría de ellos tenían lesión orgánica, razón por la cual no pudieron contar con educación superior. Esta sección era coordinada por el Maestro Agamenón Orozco (ver figura 13a.)

Finalmente, casi al fondo del segundo piso, se encontraba el salón de la psicóloga, egresada de la FES-I, que brindaba terapia a las madres que acudían al centro. Este salón, por lo general, permanecía cerrado, ya sea por motivos terapéuticos o porque no asistía la psicóloga. Cabe señalar que en la época en la que yo estuve

⁷ La relación del CDEC con la casa hogar fue gracias a la maestra Felicitas Salinas quien laboraba ahí. Debido a esto es que se decidió apoyar a la Casa Hogar trabajando con 5 niños, aunque esta sección estaba coordinada por el profesor Agamenón Orozco.

⁸ Más adelante se describirá con detalle en qué consiste cada Terapia.

en Chalma, se estaba recaudando dinero para finalizar la construcción de otro salón, más amplio que los demás, y que ahora ya se encuentra en uso, por lo que las zonas antes descritas han sido modificadas (ver figura 14a).

En el tercer piso se encontraba el área de Estimulación Temprana, aquí acudían los bebés y aquellos niños que requieren de terapia física diaria⁹ (ver figura 15a), esta área estaba coordinada por la Maestra Felicitas Salinas. Para acceder al tercer piso era necesario subir una rampa diseñada con ciertos aditamentos para facilitar la subida de los niños (ver figura 16a).

Además este espacio era utilizado para tomar la clase de Educación Especial y Rehabilitación Teórica I antes de que los niños llegaran al CDEC, ya que el horario de la clase impedía el traslado al Centro para realizar la práctica aplicada. Esta área tenía un reglamento específico:

1. Se tenía que entrar sin zapatos porque había que mantener limpias las colchonetas, esparcidas por el piso.
2. No se podía entrar con alimentos (específico para los asesores).
3. El material de esta área no podía ser utilizado para otros fines, o sea que el material de esta sección no podía sacarse del salón de Estimulación Temprana, y en dado caso de que fuera muy necesario tenía que pedir permiso a la maestra Felicitas.

La descripción detallada del Centro resulta relevante ya que es el lugar donde se realizó el trabajo de investigación-acción con Ian, y que de manera implícita se relaciona con lo que se hizo durante el semestre, ya que la consolidación del CDEC en un espacio físico particular mantiene una estrecha relación con la construcción de significados de la administración del lugar, del papel de las madres, del lugar de la FES-I a través del servicio de sus alumnos y de las

⁹ Los niños que requerían terapia física todos los días pertenecían, principalmente, a los niños de la casa hogar que acudían a recibir el servicio.

prácticas profesionales y culturales presentes en el Centro, que lo constituyen y caracterizan como una comunidad de práctica específica, y por tanto diferente a las prácticas educativas institucionalizadas.



Figura 1a. Área de panadería donde se coloca la mezcla lista para el horno



Figura 2a. Área de panadería en la que se realiza la mezcla para la preparación del pan.



Figura 3a. Salón de hidroterapia. De izquierda a derecha está: el vestidor, la tina y la regadera.



Figura 4a. Casillero y vestidor del área de hidroterapia.



Figura 5a. Sanitarios para niños, padres de familia y asesores.



Figura 6a. Cocina. Algunas de las madres preparando los alimentos que se venderán a los asesores.



Figura7a. Área del fregadero y la pequeña alacena.



Figura 8a. Rampa de acceso al segundo piso. Además es posible observar la zona que se utiliza para vender la comida que se realizó en el día.



Figura 9a. El salón común y dos de los cubículos que lo conforman.



Figura 10a. Uno de los cubículos



Figura 11a. Salón de escolares y de terapia física.



Figura 12a. Salón de kínder. Intercambiable con los alumnos de primaria.



Figura 13a. Salón de adultos jóvenes.



Figura 14a. Salón utilizado para la Terapia Psicológica (flecha roja). Salón en proceso de construcción (flecha azul)



Figura 15a. Salón de Estimulación Temprana.

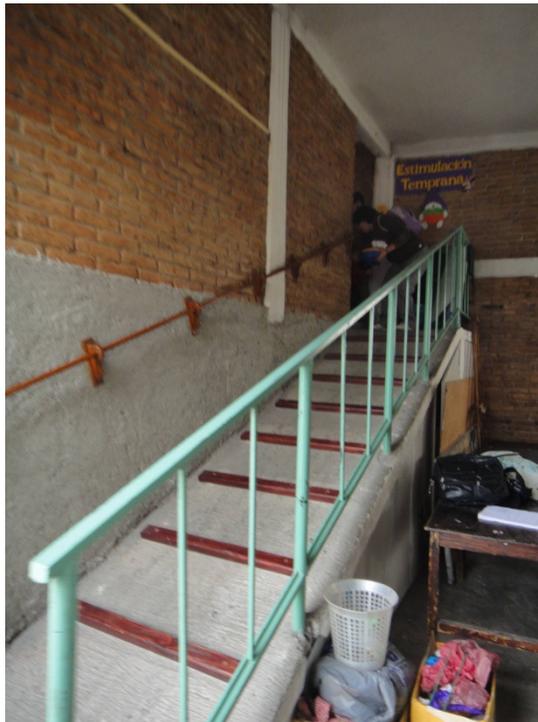


Figura 16a. Rampa para subir al salón de Estimulación Temprana.

b. La Casa de "Lalo"

La casa de Lalo, que es el segundo escenario, está ubicada en la Colonia Prado Habitacional Vallejo, en los límites del Estado de México y el Distrito Federal, aunque esta colonia sigue perteneciendo al municipio de Tlalnepantla.

Las casas de esta zona son grandes y, en su mayoría, de dos pisos; además existen diversos comercios de alimentos, vestimenta y servicios educativos del sector privado.

Específicamente la casa de Lalo es de dos plantas. En la planta baja se encuentra el patio en el que caben 3 autos, después a mano derecha un medio baño y del lado izquierdo la sala, en seguida está el comedor, a la derecha está la cocina, donde su abuelita se la pasa la mayor parte del tiempo, preocupándose por la comida y lo que tiene que arreglar, a pesar de que tenga una señora que le ayude a hacer los quehaceres de la casa. Después de la cocina hay un pequeño patio donde se encuentran las plantas de la abuelita de Lalo, el lavadero (aquí se lava la ropa y los trastes porque el fregadero no funciona); además en esta parte construyeron dos cuartos aparte de la casa, uno encima del otro: el de su primo (PA), de 25 años aproximadamente. Debido a que el tiempo en que trabajé fue durante la época vacacional, él no iba a la escuela y sólo ocasionalmente subía y saludaba a Lalo, aunque la mayoría de las veces permanecía en su cuarto, escuchando música; sin embargo, en condiciones cotidianas él acude a la Universidad del Valle de México. En la parte superior está el otro cuarto con baño donde habita uno de sus tíos, al cual nunca vi, debido a que sale muy temprano a trabajar y regresa muy tarde, según me comentó la abuelita.

En la parte superior, en la cual trabajaba la mayor parte del tiempo con Lalo, había 4 cuartos, a mano izquierda estaba el cuarto de su prima (Pr), de aproximadamente 28 años de edad, ella trabaja de lunes a viernes y su horario es variado, ya que algunos días comenzaba a arreglarse a partir de las 10 de la mañana para salir a la hora en que comíamos, y en otras ocasiones cuando yo llegaba a la casa ella ya estaba lista para salir. El cuarto de Pr sólo estaba abierto cuando ella estaba arreglándose, pero cuando salía a trabajar lo cerraba con llave (ver figura 1b.).

A mano derecha de las escaleras (ver figura 2b.) están dos cuartos: el de la abuelita de Lalo que consta de dos camas, una de éstas la ocupa ella y la otra era para una hermana de la señora que vivió en la casa, pero que falleció recientemente (ver figura 3b.). Enfrente está el cuarto de Lalo, que también cuenta con dos camas, una para Lalo y otra para el papá de Lalo (ver figura 4b.); en medio de los dos cuartos hay un baño completo (ver figura 5b). Finalmente el cuarto que está a lado del de Lalo es el cuarto de su tía (T), que cuenta con una cama matrimonial y donde Lalo va a ver la televisión, además este cuarto tiene otro baño completo (ver figura 6b.)



Figura 1b. Pasillo y al fondo del lado izquierdo se puede ver el cuarto de su prima (flecha).

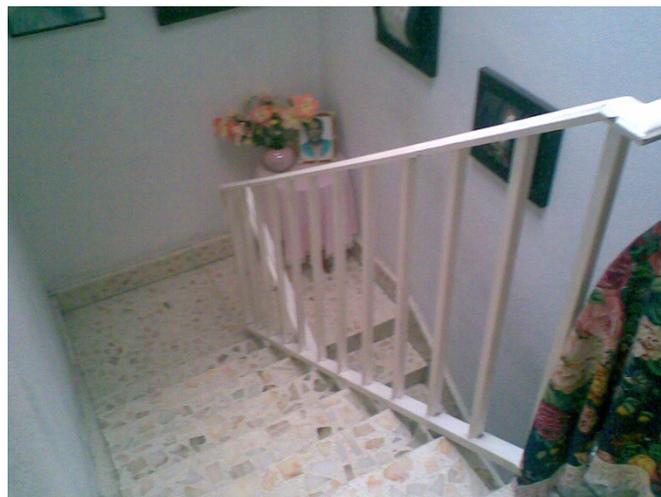


Figura 2b. Escaleras



Figura 3b. Cuarto de la abuelita de Lalo. La cama que se ve al fondo es donde dormía la señora que vivía ahí.



Figura 4b. Cuarto de Lalo. La cama en la que está acostado es en la que duerme, y la otra es donde duerme su papá.



Figura 5b. Baño de la planta alta de la casa.



Figura 6b. Cuarto de la tía de Lalo. Del lado izquierdo se encuentra la televisión y el baño.

Materiales

A lo largo de la investigación-acción se utilizaron diversos materiales. Por ejemplo para las notas de campo se usó un cuaderno de campo que me permitió hacer anotaciones sobre puntos relevantes que observaba durante la práctica, para más tarde profundizar en ello. También se utilizó un celular modelo Sony Ericsson cyber-shot K790a que me permitió recaudar información auditiva y visual.

En el caso de Lalo, específicamente, se utilizó una cámara de video Canon Digital Cam Corder modelo ZR500 con la cual se grabó algunos momentos. Además se usaron unos CD's, el primero de ellos de música Barroca basándome en lo que según Tomatis producen "... los sonidos de alta frecuencia... por lo general resuenan en el cerebro e influyen en las actividades cognitivas como el pensamiento, la percepción espacial y la memoria..." (en Campbell, 2002, p. 44). Este disco compacto fue utilizado durante los masajes, ya que además de favorecer el aprendizaje, permitía que Lalo se relajara y pudiera realizar los ejercicios físicos. Las canciones que contenía son las siguientes:

1. Concierto de Navidad: Arcangelo Corelli
2. Canon in D Major: Johann Pachelbel
3. Suite for Orchesta No. 3, II; Air: Johann Sebastian Bach

4. Brandenburg Concerto No. 3, II; Johann Sebastian Bach
5. Summer II: Antonio Vivaldi
6. Concerto 4 Organ: Georg Friedrich Händel
7. Lichtlabe Genug (BWV82a): J. S. Bach
8. Double Concerto in A Major: J.S. Bach
9. BWV1055: J. S. Bach

El segundo disco era de músicaailable. De las once canciones que contenía el disco, sólo utilizaba cinco, porque a Lalo no le gustaban las demás, realmente era él quien las escogía, esto lo observaba porque cuando pasaban estas canciones comenzaba a mover la cadera, lo que yo interpretaba como que esa le gustaba, éstas fueron las siguientes:

1. La bomba: Azul, Azul
2. Shabadabada: OV7
3. Levantando las manos: El Símbolo
4. Matador: Los Fabulosos Cadillacs
5. México: Timbiriche

El tercer disco que utilicé fue para ampliar la variedad de canciones y de ritmos con los cuales se había estado trabajando, principalmente porque Lalo ya sabía qué hacer en cada canción y esto, en algunas ocasiones lo aburría; además porque empezamos a trabajar con un memorama de la película de Toy Story y pensé que sería enriquecedor comenzar con canciones de películas, y más porque muchas veces traen más que la canción, fragmentos de las películas que involucran otros sonidos de fondo (por ejemplo: sonidos de animales o de personas) y con otros ritmos. Este disco contenía 14 canciones, de éstas sólo fueron utilizadas las siguientes:

1. Perdóname: Misión S.O.S
2. Puedes contar conmigo: La Oreja De Van Gogh

3. Si Amigo Sabes Ser: Banda Sonora de la película “El zorro y el sabueso”
4. Amigo Fiel: Banda Sonora de la película “Toy Story”
5. Somewhere Over The Rainbow: Israel Kamakawi’Ole

4.3 Estrategias de Investigación

La investigación se realizó en dos partes, cada una dividida en diferentes apartados y con diferente número de notas (ver tabla 1).

Tabla 1. Número de notas recabadas

Participante	No. de Notas elaboradas	Descripción
Ian	17 (semanales)	<p>Las notas realizadas con Ian forman parte del expediente que se elaboró durante el curso de la materia de Psicología Teórica V. Los reportes eran semanales, se entregaban durante el día de la tutoría junto con los planes semanales (ver anexo 1).</p> <p>Estos reportes semanales contienen lo que se realizó con Ian y los avances que se observaron durante la semana.</p>
Eduardo	33 (diarias)	<p>Con Lalo las notas se realizaban de manera diaria, ya que tenía el tiempo para realizarlas con detalle, además de que era yo la que guiaba y analizaba mi propio trabajo para brindarle una mejor atención a Eduardo.</p> <p>Para realizar las notas con mayor detalle lo que hice fue anotar aspectos que consideraba relevantes, mientras Lalo se bañaba y ya en mi casa retomaba estas notas para profundizar en ciertos aspectos.</p>

El trabajo se dividió de la siguiente manera:

Tabla 2. División de la Investigación-Acción

Partes	Apartados
Primera Parte: Trabajo con Ian	Historización (aspectos familiares pero, principalmente, hablo del vinculo del CDEC con Ian) Interpretación de datos
Segunda Parte: Trabajo con Lalo	Historización (aspectos familiares) Interpretación de datos

Primera Parte: Trabajo con Ian

a) Historización: Mi contacto con el CDEC, a diferencia de lo demás alumnos de Psicología del grupo 1, fue desde primer semestre. Primero, porque en la clase de Psicología Experimental Teórica I la maestra que me dio clases realizó varios comentarios acerca del centro, tales como su ubicación y las condiciones físicas bajo las cuales se trabajaba, condiciones que ella consideraba como poco aptas para realizar las prácticas de quinto y sexto semestres, dichos comentarios ocasionaron en mí, y en varios compañeros, cierta curiosidad por las prácticas educativas que se realizaban en la carrera. Segundo, porque una de mis compañeras conocía el Centro y la historia de cómo y por qué se había estructurado de esa manera, ya que ella tenía un vinculo muy cercano con la Directora del Centro; por lo que nos hizo una invitación a conocerlo al terminar el semestre, es decir en el período intersemestral de invierno; ya que los alumnos seguían acudiendo a cubrir su práctica a pesar de que el semestre hubiera concluido.

En esta primera visita me mostraron las instalaciones y la funcionalidad de cada sección, además de que fue mi primer trabajo en el CDEC; en esta primera ocasión estuve a cargo del trabajo de dos niños, ya que el número de alumnos que acude en el periodo intersemestral se reduce, lo que ocasiona que varios niños se queden sin asesor. En este primer acercamiento mi trabajo se basó en seguir las instrucciones de las asesoras responsables y apoyar en lo que ellos requirieran.

Durante esta primera visita pude conocer la forma en la que trabaja el Centro, la implicación de las madres en el trabajo con los niños, la estructura física del CDEC y la labor de los académicos y de los alumnos de psicología para brindar un servicio a una comunidad particular.

Mi segunda visita fue hasta el segundo intersemestral de invierno, donde una vez más acudí a apoyar en el trabajo que se realizaba en el centro, aunque en esta ocasión no fue tan necesario porque la mayoría de los alumnos asistieron a trabajar en cada sección. En el panorama anterior, conocí a Ian, cuando él tenía tres años seis meses. En aquel tiempo él presentaba mutismo, él se comunicaba por medio de gestos, ya que hacía muchas caras; en ese momento supe que cuando yo estuviera trabajando formalmente en el CDEC quería trabajar con él. Después de un año me reencontré con Ian, esta vez se veía mucho más despierto, hablaba más y convivía con sus compañeros. Yo fui su tercera asesora en el Centro, según comentaba su mamá (“M”).

Ian acudió al centro porque presentaba “problemas de lenguaje” ya que tenía tres años y él no hablaba, según “M” se tardó mucho tiempo en hablar y no fue hasta que su hermana (“Me”) empezó a hablar que Ian intentó articular palabras, sin embargo aun presentaba problemas de articulación y sintaxis, aunque él podía decir muchas cosas con sus expresiones faciales esto no se acercaba a lo que “M” quería y más porque estaba a punto de entrar al kínder, lo que demandaba que pudiera comunicarse con otras personas, y la forma establecida era a través de un lenguaje claro, comprensible y articulado.

Este retraso en el habla era explicado debido a las complicaciones que presentó “M” durante el parto, ya que se detectó “... una brida amniótica que son cordones de sacos llenos de líquido que rodean a un bebé en el útero, los cuales pueden causar una deformidad congénita (presente al

nacer) de los brazos, las piernas, los dedos de la mano o de los pies. Debido a lo anterior fue necesario una cesárea pero al final fue un parto natural, dicha decisión provocó que durante el parto lan sufriera de una fractura en la clavícula, no hubo llanto al nacer y presentó un soplo en el corazón, el cual está completamente cerrado; así lan permaneció una semana en la incubadora” (consultar expediente, p. 39¹⁰). Estos antecedentes ocasionaron que se pensara en un posible retraso leve o hipoacusia, por lo que fue remitido al psicólogo del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y como trabajo complementario el CDEC; aunque realmente ambas suposiciones- tanto el retraso leve y la hipoacusia- han sido descartadas con el paso del tiempo.

Además “M” mencionaba que lan era enfermizo desde pequeño, ella consideraba que los primeros años se debió a las complicaciones que tuvo durante el parto y que el departamento en el que vivían, en aquel entonces, era “*muy frío*”¹¹, pero una vez que entró al CDEC las frecuencia en los cuadros de gripe disminuyeron, según ella debido a que “*agarró defensas*” y esto le permitió fortalecer su sistema inmunológico. “M” comentaba que pensaba que lan tenía alergias al polvo o a los perros ya que constantemente presentaba salpullido en los brazos, razón por la cual acudía al dermatólogo.

En aquel tiempo lan vivía unas calles arriba del CDEC con unas tías de su papá (“P”), pero debido a ciertos problemas entre las tías y “M” es que se decidió buscar un lugar propio, además de que el espacio que tenían no era suficiente para que vivieran ahí los cuatro. Sin embargo antes de vivir en ese lugar ya habían vivido en otros tres lugares, el primero de ellos fue “... un departamento ubicado en el Municipio de Cuautitlán Izcalli, en el cual, de

¹⁰ Debido a que el expediente de lan es muy extenso y detallado ha sido imposible anexarlo a este trabajo de investigación-acción, por lo que si alguien se interesará por consultar el expediente completo, favor de comunicarse al siguiente correo: el.i.saaack@gmail.com

¹¹ Las frases que se encuentran entre comillas y en cursivas, refieren al discurso que “M” o, en el caso de Lalo, que la abuelita me comentaron durante el tiempo que trabajé con ellos.

acuerdo con “M”, se enfermaba demasiado porque el lugar era muy frío. Más tarde debido a ciertos conflictos (no especificados) se mudaron a casa de la mamá de “M”, durante este tiempo, ella fue capaz de reanudar la relación con su madre, ya que cuando ella se casó, la señora se mostró en desacuerdo con la decisión, según “M” porque ella representaba el soporte de su madre después del divorcio de sus padres, ya que ella se encargaba de sus hermanos, de la comida, la casa y, además, trabajaba y estudiaba. Sin embargo llegado el momento de mudarse de nuevo, la señora quería que se quedaran con ella, pero de acuerdo con Sandy por el bienestar de todos fue “mejor el cambio de vivienda, ya que cada quien necesita su espacio”, su nueva vivienda fue en la calle de Campeche en la Colonia Guadalupe Chalma, en un departamento; con esto el espacio se redujo pero la privacidad aumento; durante su estancia en el departamento Sandy comenta que cada quien tenía su cuarto, televisión, DVD, baño y el espacio para la cocina, sin embargo debido a ciertos conflictos tuvieron que dejar el departamento” (consultar expediente, p. 38).

Con lo que respecta a la dinámica familiar, el vínculo que establecí con “M” me permitió conocer varios aspectos de la relación con Ian, con “Me” y con “P”, ya que la historia personal de “M” tenía mucho que ver con la estructura familiar que había establecido con sus hijos y esposo. Así, debido al distanciamiento que tuvo “M” con su madre, a la situación de divorcio y a la responsabilidad que asumió con sus hermanos después de la separación de sus padres es que “M” ha construido una dinámica familiar que evite repetir la historia que ella vivió.

Por esto, “... al enterarse de su primer embarazo consideró dejar de trabajar y dedicarse al hogar ya que cree que el que alguien más cuide a sus hijos no es lo más adecuado, por lo que acordó y aceptó ser ella la que se queda en casa mientras “P” acude a trabajar, los niños representan toda la atención “M” hecho que no sucedió con su madre, ya que como ella

misma lo menciona ella se preocupaba por la limpieza o la comida que por pasar tiempo con ellas” (consultar expediente, pp. 40 y 41). En el caso de “P”, él salía a trabajar y era el único proveedor de la casa mientras que “M” es la que se encuentra a cargo de la casa mientras “P” no está. Sin embargo cuando “P” llegaba del trabajo la situación cambiaba, ya que la autoridad de “M” se desvanece frente a los niños.

Por otro lado, al hablar específicamente de Ian, era especial porque “P” aceptaba que Ian era su consentido, lo anterior reflejaba, entre otras cosas, las concesiones o favoritismos que Ian tiene en casa, por lo menos por parte del padre y que Sandy acepta en consecuencia. Por lo anterior Ian difícilmente llegaba a conocer límites o la continuidad en los mismos se desvanecía con extrema facilidad, manteniendo una situación permisiva.

Algunos de los “problemas” que acontecieron debido a esta dinámica familiar, repercutieron en varios aspectos en Ian, por ejemplo en el aspecto de sociabilización, Ian al ser hijo único, durante poco más de un año, provocaba berrinches por la posesión de objetos, lo que ocasionaba que arrebatara lo que deseaba obtener, también el consentimiento, por parte de ambos padres, para que Ian realizara el mínimo esfuerzo en varias actividades, incluyendo el lenguaje, posicionó a Ian en un lugar de comodidad que impedía que potencializara varios aspectos. Esta situación cambió con la llegada de “Me”, ya que la atención se enfocó en ella, logrando cierta independencia en las acciones y por tanto con el inicio del habla por parte de Ian. Aunque debido a este papel que asumió “M” con respecto de ser madre produjo que ella hiciera la mayoría de las actividades que podían realizar ellos mismos pero que por berrinches o flojera, era “M” la que terminaba haciendo todo.

Los avances que ocurrieron durante mi trabajo con Ian fueron, a mi parecer, en dos aspectos: primero, su estancia en el CDEC ayudó a Ian a mejorar la

postura de su pie, la articulación de algunos fonemas, la relación con sus compañeros (Ian no le gustaba compartir) y la independencia para realizar algunas actividades (bañarse, cambiarse, comer solo); y segundo con “M” ya que al conocer varios aspectos personales de su vida, me permitió comprender mejor la dinámica familiar, que de alguna manera repercutía en Ian y conocer la postura de “M” al ser madre, por lo que este vínculo de confianza que establecí con “M” no sólo ayudó en mi trabajo sino en Ian y en “M”.

Actualmente Ian ya no acude al CDEC porque, aproximadamente, hace año y medio se mudaron a Tultitlán Estado de México ya que “P” consiguió un crédito para una casa. Ahora viven en una casa propia, “M” sigue encargándose del cuidado de los niños, “P” sigue trabajando en Marinela, “Me” está cursando el último año del kínder y Ian ingresó al primer año de educación primaria.

Segunda Parte: Trabajo con Eduardo: “Lalo”

a) Historización: En el caso particular de Lalo, la situación y el escenario son muy diferentes; primero, porque no estamos hablando de una institución que se dedique a la atención de una población determinada; segundo, mi situación dejó de ser de estudiante para ser alguien profesional, alguien recién egresada de la licenciatura; tercero, era yo quien iba a la casa de Lalo, a ese lugar privado para la familia y que en cualquier institución poco se sabe de ella; y cuarto, que se realizaba un trabajo “con Lalo”, aquí no existió una situación de compañerismo o socialización con otros niños, y yo no podía compartir con otros compañeros la responsabilidad o experiencias que vivía día a día, éramos simplemente él y yo durante, aproximadamente, 5 horas diarias, ya que la familia (como se analizará más adelante) a pesar de estar en su hogar, no se involucraban durante las horas que trabajaba con él.

Ahora bien, Lalo ha vivido ahí a partir del divorcio de sus padres. La abuelita paterna de Lalo se ha encargado de él, ya que antes de este suceso dejaban a Lalo en su casa desde la mañana y lo recogían hasta en la noche cuando ambos padres regresaban de trabajar, así que podemos plantear que Lalo ha vivido con ella desde que era un bebé, esto enfatiza el interés, por parte de la abuelita, de encontrarle una escuela, de llevarlo al doctor, de aceptar que se queden a vivir en su casa y todos los cuidados y consentimientos que tiene con Lalo, porque para la abuelita (y como veremos más adelante para casi todos los integrantes de la familia) Lalo a sus 11 años de edad sigue siendo un “bebé”¹², a pesar de que él ya esté entrando a la adolescencia y esté presentando cambios anatómicos notables, tales como: crecimiento del vello púbico o sudoración con olor, etc.

Cabe mencionar que en la casa en la que vive, no es sólo él, su papá y su abuelita sino que también vive la tía de Lalo: “T1”, sus dos hijos: “PA” y “Pr” de entre los 25-30 años de edad; y el otro tío de Lalo “T2”. De acuerdo con lo que comenta su abuelita, Lalo mantiene una estrecha relación con T1 y con Pr ya que ellas lo consienten, le compran cosas y cuando ambas llegan de trabajar Lalo se emociona demasiado y se va al cuarto de T1 a ver la televisión y jugar con ellas. En cambio, la señora menciona que con PA y T2 casi no convive, aunque Lalo le hace mucho caso a PA y la abuelita recurre a él para realizar tareas específicas (como cortarle las uñas).

En la relación con su papá, Lalo sólo lo ve en las noches cuando regresa de trabajar y, algunos días, desayuna con él, así que realmente es la abuelita la que procura a Lalo durante todo el día o por lo menos hasta que se va al Centro de Atención Múltiple (CAM). En esta

¹² Las comillas refieren a las pláticas que tenía con algunos integrantes de la familia, principalmente con la abuelita de Lalo, o a palabras específicas que utilizaban para referirse a Lalo.

institución Lalo acude de dos a seis de la tarde, él va en cuarto de primaria. Aquí él realiza trabajos de historia, geografía, español y planas de números, colores, etc., es más Lalo tiene los libros gratuitos para Educación Primaria los cuales permanecen guardados en la casa, también le mandan tarea diarias y vacacionales, en esta ocasión fueron planas de números (consultar notas de campo, no. 8¹³).

Lalo ve a su mamá y su hermana (de 20 años de edad) los fines de semana, y algunas temporadas vacacionales las pasa con ellas, pero la abuelita comenta que realmente la mamá no se hace cargo de él, que simplemente le compra ropa o lo que necesite para la escuela “... y eso a veces, porque luego dice que no tiene dinero”.

El papá y la abuelita de Lalo comentan que Lalo había nacido “*bien... salió del hospital con todo bien...él era muy grande, pesó 3.800*”. El parto fue por cesárea y en las visitas de rutina al pediatra no presentaba ninguna anomalía; hasta que sus papás se percataron de que no incorporaba la cabeza, y él seguía ganando peso; ellos comentan que el pediatra les mencionó que todo estaba bien, que probablemente en poco tiempo lograría levantar la cabeza; sin embargo, esta situación no se presentó, y justamente cuando Lalo cumplió un año de edad, y no sostenía su cabeza por sí mismo, fue cuando el pediatra mencionó que “*la situación ya se le había salido de las manos*”, que tenían que ir con un especialista que les informara qué era lo que estaba sucediendo con Lalo.

A partir de este suceso, Lalo comenzó a visitar varias instituciones y especialistas que ayudaran a esclarecer el “problema” que estaba enfrentando la familia. Le realizaron varios estudios, la mayoría iban dirigidos a la tiroides debido a que Lalo era muy grande “*él al año*

¹³ Debido a que todo el trabajo de las notas de campo es muy extenso no se ha podido anexar al trabajo de investigación-acción, por lo que si alguien se interesara en el trabajo completo, favor de comunicarse al correo: el.i.saaack@gmail.com

pesaba lo que tenía que pesar un niño de dos años”, una vez que todos estos estudios no mostraban qué era lo que le pasaba a Lalo, decidieron mandarlo con un neurólogo del Hospital Español. Él les informó que de acuerdo con los estudios “Lalo, en el espacio de su cabecita donde deben ir neuronas había líquido, ese espacio ocupa casi toda la parte frontal”, pero este diagnóstico nunca tuvo seguimiento ya que, como menciona su papá Lalo comenzaba a hablar, sonreía, lo único diferente en él era que no podía sostener su cuerpo, ya que Lalo no caminaba, “cuando lo poníamos en la andadera, él podía permanecer horas sin moverse para atrás o para adelante, sólo se quedaba ahí; ahí donde lo dejabas, ahí se quedaba, no iba a ningún lado”.

Por esas fechas Lalo presentó una serie de “ataques”, que de acuerdo con su papá y su abuelita, sucedían debido a que Lalo no sabía como sacar las flemas; el ataque más grande fue cuando él tenía dos años y medio, *“estábamos jugando todos, Lalo estaba muy emocionado y fue cuando su PA comentó: “a Lalo le está dando un ataque..., Lalo se quedó varios momentos así como ido. Lo llevamos con el neurólogo, quien le mandó muchos medicamentos”.* El medicamento tenía el efecto de controlar los ataques, pero al mismo tiempo lo mantenía en estados ausentes; Lalo no se relacionaba con nadie, no hacía nada; pero a pesar de toda la medicina, Lalo tuvo otro ataque, *“los ataques ocasionaban que todo lo que Lalo aprendía, se le olvidara por completo y tuviera que volver a empezar todo otra vez”.*

Debido a este nuevo ataque es que su neurólogo decide aumentarle la dosis, situación que no convence al padre por lo que decide ir con otro especialista, éste le menciona que los medicamentos que estaba recibiendo tienen funciones contrarias, es decir, que una de las medicinas funcionaba como inhibidor y otra como activador, lo que ocasiona que el cerebro se confundiera más; además de que las dosis

eran muy fuertes, por lo que decide reducirlas. Este segundo neurólogo, después de un año, decide dar de alta a Lalo y es cuando entra al Teletón; ahí recibe ayuda de otro neurólogo, quien le quita poco a poco las medicinas que recibía: *“en el Teletón lo ayudaron mucho, mejoró bastante durante ese tiempo”*, en esta institución le daban terapias físicas que le ayudaron a mejorar su marcha, aunque sólo asistía dos veces a la semana, además les informaron que para seguir recibiendo el servicio, era necesario que los demás días Lalo estuviera asistiendo a una escuela pública, razón por la cual él acude por las tardes al CAM.

Paralelo a las visitas a los doctores y hospitales, Lalo asistía a instituciones académicas. La primera de ellas fue un kínder cerca de su casa, aquí cursó hasta el último año correspondiente a este ciclo, es decir justo antes de entrar a la primaria; la abuelita de Lalo comenta que ahí avanzó mucho: *“se encontraba muy feliz con los demás niños, además de que en esa institución aprendió los colores en inglés y en español, las figuras geométricas, comenzó a hablar un poco más; pero cuando la escuela ya no lo pudo admitir, fue olvidando todo lo que había aprendido”*. Después acudió a la Clínica Universitaria de Salud Integral (CUSI) de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I), aquí la abuelita y el papá de Lalo recibieron orientación con respecto al tema de “Educación Especial”. Más tarde, Lalo estuvo con una psicóloga recibiendo atención privada, ella iba a su casa y por las tardes lo acompañaba al Teletón, ella estuvo trabajando con Lalo, aproximadamente tres años hasta que tuvo que irse; después de ella estuvo otra chica que duró sólo seis meses con Lalo y que de acuerdo con la abuelita *“no veía que avanzara gran cosa”*; y finalmente Lalo estuvo trabajando conmigo. Lo que la familia demandaba era que Lalo no hiciera tantos *“berrinches”* ya que él está entrando a la etapa de la adolescencia y cada vez es más difícil que su abuelita se haga cargo de todas las actividades de Lalo.

CAPÍTULO 5. REFLEXIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN- ACCIÓN

En este capítulo abordaré las categorías bajo las cuales guié mi reflexión en relación con los dos casos, para lo cual explicitaré qué abordaré en dichas categorías. En un segundo momento, profundizaré en las reflexiones de cada categoría para elaborar algunas interpretaciones de lo sucedido y recuperado en cada caso.

5.1. Categorías de Análisis

Con la finalidad de dar cuenta de las implicaciones teóricas y prácticas en ambos escenarios de trabajo, es que se trató de analizar el trabajo en seis dimensiones fundamentales, que permitieran contrastar ambos casos; lo que permitirá recuperar la particularidad y singularidad de cada uno de ellos, pero al mismo tiempo dar cuenta de la comunidad o grupo en el que están implicados, que también conforma a ambos casos.

En este sentido las cinco dimensiones de análisis son las siguientes:

1. *Negociación*: Plantea lo que se realizó anterior al trabajo directo con el niño. En el caso del CDEC hablamos de las clases previas que sirvieron como ejes para acercarse al niño, de las técnicas y pruebas que se plantearon como posibilidades para la práctica, de la lectura del expediente anterior a mi práctica; cuestiones que implícitamente sirvieron para formular de qué manera sería mi primer acercamiento al caso, mi trato y vínculo con “M” y Ian.

Con Lalo, la negociación, aunque también refiere a una etapa anterior al trabajo directo con el niño, no se trata de las clases o técnicas que fueron planteadas en el aula, sino de cómo surgió el vínculo entre Lalo y yo, de cómo la familia se enteró de mi práctica profesional en el Centro Ocupacional

para el Deficiente Mental Adulto (COPADEMA), que sirvió como recomendación para considerarme para atender a Lalo y la entrevista de trabajo con la abuelita y papá de Lalo, previo a mi intervención con él.

2. *Entrada a la Práctica Profesional:* Esta dimensión refiere, en ambos casos, al primer acercamiento. Cómo fue, qué pasó, qué se planteó a partir de estas primeras sesiones con el niño y cómo se mira a ese “otro”.

En el primer caso, la entrada al campo resulta ser un protocolo dentro de una institución, la “ceremonia de bienvenida” que permite acercarse al niño y a la madre, conocer qué servicio demanda la madre y también comentar nuestras intenciones al trabajar con el niño, es decir construir un vínculo que le brinde confianza a la madre y al niño.

En el caso de Lalo, la construcción de empatía no fue con una ceremonia, ni con una plática con la abuelita y el papá ya que esto formó parte de la negociación. Más bien este punto abarca la primera semana con Lalo, mis primeras impresiones, mis reflexiones con respecto al trabajo realizado, mis expectativas y cómo fue construyéndose la relación entre ambos.

3. *Estrategias de Intervención:* Aquí se incluye las particularidades de cada caso y cómo éstas fueron guiando las reflexiones y, por tanto, los planes de intervención que se realizaron en la práctica. Tomando en cuenta que el trabajo realizado con Ian fue bajo la asesoría de Maestra Carolina Rosete, que de alguna forma, fue guiando lo que se aplicaba en el trabajo diario en el CDEC, mientras que en el caso de Lalo era yo la total responsable de todo lo que realizaba, desde las nuevas estrategias que implementaba, hasta las que eliminaba de la práctica profesional.
4. *Habilidades Lingüísticas:* Se consideró una dimensión relevante debido al interés de ambas familias para que el niño hablara; en ésta se retomaron

aspectos como: a) qué consideramos como lenguaje en la teoría, b) cómo es abordado en la práctica y c) qué y cómo “hablaba” el niño; estos aspectos permiten observar cómo en cada caso es una situación diferente y cómo fue el progreso.

5. *Sociabilización*: Esta dimensión se retomó por la situación de trabajo que se vivió en ambos casos. Primero, Ian pertenecía a la sección de pre-escolar, formaba parte de un grupo de pares con los cuales compartía diversas experiencias, y también el grupo estaba conformado por asesores con los que también compartía otras experiencias; es decir, que Ian no estaba sólo conmigo, y tampoco yo estaba sola con él, entonces me refiero a que Ian y yo estábamos en relación con los niños de la sección y de otras secciones, con los asesores de la sección y de otras secciones, con los maestros titulares de las secciones y con las madres de familia.

En el trabajo con Lalo todo recae en la psicóloga, o sea en mí, ya que a pesar de trabajar en la casa -donde supondríamos un vínculo más cercano con la familia-, la familia poco se acercó a la práctica que realizaba. Por tanto sólo éramos Lalo y yo, no existía otra relación más que la nuestra. Sólo a la hora de la comida observábamos a Lalo en relación con otras personas (la abuelita, la señora del aseo, “T1”, Pr, etc.).

5.2 Interpretaciones de las Categorías de Análisis.

1a. Negociación con Ian

Para lograr que Ian fuera “mi” niño, fue necesario, como requisito dentro de la materia, tener un número de participaciones durante las clases previas a la entrada al campo, es decir las dos primeras semanas de clases en la CUSI que sirven como curso introductorio antes de acercarnos al trabajo profesional con los niños. Para lograr esto tuve que leer, opinar o exponer sobre el tema de la clase y

reunir la mayor cantidad posible de participaciones, pues ello me permitió elegir con quien trabajar.

Los aspectos que se cubrían en las clases introductorias fueron las primeras herramientas que nos daban para acercarnos a nuestra primera práctica aplicada, a nuestro primer caso. El marco de las clases teóricas fue desde la Metapsicología de Contextos, que plantea que la realidad está fragmentada o dividida por varias visiones del mundo y, por tanto del ser humano, lo que ha ocasionado que sólo nos enfoquemos en un punto de esa realidad, olvidando todo lo que la conforma; por lo que su principio es re-construir la realidad fragmentada; recuperando las diferentes dimensiones y discursos que se han elaborado para dar cuenta del ser humano, es decir reconocer que “la realidad es compleja, dinámica y temporal” (Apunte de clase, 13 de agosto 2009).

Los textos revisados abarcan varias posturas teóricas precisamente porque cada una, por separado, sólo es capaz de mirar una parte del todo. Algunos de los textos contenían los siguientes puntos: historia del proceso de consolidación del CDEC Chalma, estructura de la entrevista desde diferentes marcos teóricos, tales como: psicoanálisis, médica, conductual, etc. conceptualización del error en los problemas de aprendizaje, estructura de los masajes para la Cavidad Oro-Facial y para problemas motrices, los programas de reforzamiento, entre otros. Cada uno de los textos estaba acompañado de anécdotas de casos del CDEC y de las reflexiones por parte de los alumnos sobre los temas que se abordaban.

Finalmente unos días antes de la entrada al campo se asignaba el niño. En mi caso, y debido a las participaciones, pude elegir a Ian. La primera tarea fue leer el expediente anterior, organizar la actividad de bienvenida y la manera de trabajar por sección. Ian, que en aquel entonces tenía cuatro años seis meses, y yo pertenecíamos a la sección de pre-escolar, conformada por seis niños y cuatro tutores.

En el expediente anterior pude observar la forma en que se estructuraba: datos demográficos, las pruebas que se administraron (Guía Portage de Educación Pre-escolar, Evaluación Neuro-fisiológica y Neuro-psicológica para la cavidad Oro-Facial: Lenguaje, Evaluación Neurofisiológica y Neuropsicológica Generalizada de la Actividad Muscular y de la Actividad Cerebral Superior, Examen de Articulación, Evaluación de Aprendizaje y Prueba de Barrido), los avances que se establecieron, los planes semanales y los reportes correspondientes a cada semana.

Para la actividad de bienvenida se planeó una obra de teatro, la cual se montó con la sección de educación inicial, de lecto-escritura y pre-escolar, es decir la sección coordinada por la Maestra Carolina Rosete. La idea fue montar una obra de Teatro como una posibilidad para llamar la atención de los niños y de recordarnos, a asesores y madres de familia, que todos fuimos niños alguna vez. Al terminar la obra invitamos a los niños a jugar y bailar con los actores, después del baile cada actor (asesor) se presentó ante las madres y los niños diciendo su nombre y el niño que le había sido asignado, al concluir cada asesor, fueron las madres las que se presentaron diciendo su nombre, el nombre de su hijo y lo que esperaban de este curso. Al finalizar la presentación de ambas partes se dio un refrigerio y cada asesor se acercó a conocer a los padres.

En mi caso, sólo había asistido M; enseguida cito lo que escribí en su expediente de ese día:

“... en esta ocasión M “se mostró muy abierta conmigo y me ofreció su apoyo para todo lo que necesitara, esto me tranquilizó demasiado ya que su ayuda será fundamental para que lan avance, me ofreció su casa para la entrevista y me pasó su número de teléfono para cualquier situación que se presentara. Por otro lado mi primer contacto con lan me dejó ver que habla mucho más de lo que se describía en los expedientes previos, sin embargo pude notar dificultad para pronunciar la “L” y la “R”. Es un niño muy sociable y activo, estuvo corriendo por todo el centro con un niño, además pude notar su gusto por el baile y la música; recurso que deberé explotar para que aprendamos de manera dinámica y divertida” (Consultar expediente, pp. 110 y 111).

Otro de los puntos importantes en esta etapa de negociación fue que pude observar, durante la primera plática que tuve con M, cómo trataba a los niños; por

ejemplo: en el momento en que les servimos un pequeño refrigerio, observé que M seguía dándoles en la boca, esto según M para evitar que se ensuciaran.

En este caso, en la etapa de negociación se abrió un panorama para cada uno de los asesores, porque ahora ya no se contarían ejemplos sobre personajes abstractos. Con la entrada a la práctica profesional se abrió un panorama en donde no sólo conocíamos a los personajes de las historias, sino que además formábamos parte de esa historia.

Análisis de lo Realizado con Ian

Para comprender el análisis de la etapa de negociación con Ian, lo plantearé en las siguientes esferas: (1) curso introductorio, (2) lectura del expediente y (3) ceremonia de bienvenida.

(1) Curso Introductorio

El CDEC, además de ser una Institución comunitaria que brinda atención a las personas que lo soliciten, también tiene que cumplir con la formación profesional de los estudiantes que acuden a cubrir los créditos de una materia y su servicio social. Estas dos actividades son las que le brindan el prestigio al CDEC dentro de la colonia y la distinguen más allá de una Institución Educativa.

Las clases introductorias fueron el primer acercamiento a la práctica. La teoría nos permitió comprender cómo era concebido el niño desde esa institución y la manera de trabajar desde ese marco teórico, pero también hubo momentos prácticos dentro de la misma clase: por ejemplo, cuando nos enseñaron los masajes para la Cavidad Oro-Facial tuvimos que hacérselo a otro compañero, o en la estructura de las entrevistas, el grupo se dividió en equipos y cada uno pasó a representar cómo sería una entrevista, desde diferentes marcos teóricos, remarcando los pros y los contras de cada una de ellas.

Lo anterior nos permitía abordar la realidad desde diferentes miradas y teorizaciones, porque precisamente la postura de la clase y de la práctica en el centro parte de la Metapsicología de Contextos, es decir de la comprensión de la personas a partir de las múltiples dimensiones que la conforman y no sólo desde una mirada; esto debía permitir comprender la complejidad de cada uno de los casos, las diferentes esferas que estaban implicadas y reconocer las diferentes habilidades en cada uno de ellos para la realización de diversas tareas. La estructuración desde esta perspectiva intentaba recuperar lo que Rosete y García (op. cit.) comentan como fundamental del trabajo en el CDEC: la aceptación, “[a]ceptación significa reconocer el derecho de la persona a su dignidad y respeto, a pesar de su problemática. Es percibir al individuo tal como es, incluyendo sus habilidades y limitaciones, actitudes, sentimientos y comportamientos. Aceptación es una actitud positiva y dinámica que no puede confundirse con neutralidad (tolerancia) o condescendencia (conformarse con)” (p.5).

El trabajo en clase trató de retomar la historia familiar, escolar, médica y social que han llevado a la construcción de opiniones con respecto a su hijo “otro”, y que ahora nosotros como recién implicados en el caso, debíamos asumir nuestra posición con respecto a ese niño (“otro”) y llegar a la aceptación, que retoman como fundamental en el trabajo en el centro.

(2) Lectura del Expediente y Planeación de la Ceremonia de Bienvenida

La lectura del expediente, además de permitirme entrever lo que se realizaba en el centro, permitía conocer a Ian, saber lo que había avanzado en un semestre, las consideraciones que remarcaba el anterior asesor, qué puntos se recuperarían para trabajar con él, qué consideraciones se debían de tomar, etc. Aunque realmente todo lo reportado era bajo la mirada del asesor anterior, por lo que tenía que construir la mía; pues como lo señala Hojholt (op. cit.), el niño no es el mismo en todas las prácticas en las que se desarrolla, ya que

éstas están situadas históricamente y en relación con diversas personas, también situadas; por lo que la lectura del expediente sólo debe considerarse como una posibilidad de “ser” del niño en relación con “otra” persona y por tanto otra situación histórica, pero nunca como una determinante. Sólo es en la medida que nos vamos implicando, acercando a ese “otro”, es que podemos decir que el “otro-es”, el “otro” es en relación “con” y en una situación histórica particular, para ambas partes de la relación.

Situar lo reportado en el expediente me permitió no construir una concepción cerrada de Ian, ya que lo que ahí se decía de él tenía que ver con la relación que tenía con su asesora, con el trabajo que establecían los dos, pero sobretodo de la visión que construyó la psicóloga sobre Ian. Esta idea me permitió considerar que Ian, más allá de sus avances, había construido un vínculo y una forma de trabajar. Así que lo mencionado sólo me serviría en la medida que lo tomara como opción para continuar trabajando, pero no como una determinante de lo que él era; ésta era una tarea que me tocaba construir a partir del nuevo vínculo, que estaba por comenzar.

(3) Ceremonia de Bienvenida

La ceremonia de bienvenida es un acto protocolario que permite que los asesores, los niños y las madres de familia conozcan a los nuevos integrantes del centro, principalmente a la persona que va a trabajar con su hijo, pero también es un pretexto para conocer a los padres, platicar con ellos acerca de lo que esperan del curso, observar cómo es el trato con el niño y escuchar las quejas, opiniones y sugerencias, que de alguna manera dejan entrever cómo conciben a sus hijos.

Justamente estas actitudes tienen diversas implicaciones en el trato con el niño, y ante estos eventos tuve que estar atenta porque muchas veces la visión de los padres sobre los hijos es la que detiene el proceso de trabajo; hay que

considerar esto como un eje relevante en toda institución y dejar de pensar al niño “como el problema”, como “el portador del conflicto”, casi como una cuestión inherente a él; por el contrario el niño es en relación con personas que tienen, también, una historia particular ante la cual se han posicionado y han construido la visión del niño. Ante este breve acercamiento el asesor debe de escuchar, observar y reflexionar, no tomarlo como la verdad absoluta y cerrada, sino como la posición de la madre sobre su hijo, la relación con él, su trato.

Aprovechar las pequeñas oportunidades que nos brindaba el CDEC para observar la relación de la madre con su hijo, fueron hechos valiosos para profundizar en el caso de Ian, ya que cualquier otra Institución Educativa dejaría fuera o poco se profundizaría sobre la historia familiar, ya que la atención del niño se basa en lo que se realiza dentro de ésta y lo que acontece fuera de ella nada tiene que ver con las áreas trabajadas en el centro, la familia “no cuenta” dentro de la atención del niño, él sólo está para recibir un servicio que le permita hacer su vida más llevadera, más fácil, pero realmente de la posición de la familia con respecto al niño no se toma en cuenta para su atención y, sobretodo, para comprender qué esa posición familiar ha repercutido en el desarrollo del niño.

Por otro lado, con la ceremonia de bienvenida se da por terminada la etapa de clases abstractas, a partir de ahora las clases tenían su fundamento sobre la experiencia con el niño, las dudas que surgían en y de la práctica que se realizaba; y que los textos, por más que intentaban capturar algo dejaban fuera, hablo de una persona situada que tiene nombre, historia familiar e institucional y que dicha experiencia la han llevado por diversos caminos. Como lo señala Larrosa (op. cit.) la experiencia abarca la pasión, el conflicto, la duda pero sobretodo la capacidad de reflexionarlo y contarlo, lo que se logra es la construcción de un sentido propio, que enriquece la práctica profesional y permite visualizar otras formas de acercarse a ese “otro”.

1b. Negociación con Lalo

Con Lalo la negociación no formó parte del protocolo de una Institución Educativa, sino del procedimiento de un trabajo formal. Yo llegué a trabajar en la casa de Lalo por recomendación de una amiga, que al observar a la persona que estaba trabajando con Lalo, a su parecer, no hacía nada; fue que le comentó a PA que tal vez yo podía trabajar “mejor” con Lalo.

Más tarde me informaron la situación con Lalo y que les gustaría que yo lo conociera para que trabajara con él. En esta primera ocasión PA me comentó que su abuelita lo consentía mucho, que no lo dejaba realizar casi nada y que la chica con la que trabajaba no hacía nada tampoco, opinaba que *“Lalo hace lo que quiere”*, y que esto se ha intensificado porque está entrando en la adolescencia; además mencionó que sus papás están divorciados, por lo que sólo ve a su mamá los fines de semana y a su papá, por las noches, cuando llega de trabajar (consultar notas de campo, no.1). También me preguntó qué trabajaría con Lalo y la manera en la que yo realizaba mi trabajo; yo le contesté que tendríamos que ir viendo qué era lo que Lalo requería, pero sobretodo que me gustaría trabajar en conjunto con la familia. Aquel día PA me dijo que a él si le gustaría que yo comenzara a trabajar con Lalo, pero era necesario que le comentara al papá de Lalo y a su abuelita sobre el tema para decidir lo mejor para Lalo.

Esta primera negociación con PA, además de establecer contacto formalmente con algún familiar de Lalo, también me permitió conocerlo. PA lo llamó desde la sala y Lalo fue bajando las escaleras poco a poco, en este breve acercamiento me percaté que Lalo “... no le cuesta trabajo caminar, aunque realmente no flexiona las piernas; su visión se desvía del lado derecho, aún no mide su fuerza, ya que cuando me saludó apretó demasiado mi mano, además de que intentó tomar un insecto que estaba en la sala, pero lo terminó matando, debido a la fuerza que aplicó para sujetarlo” (consultar notas de campo, no.1).

Después de esta breve negociación, pasó más de un mes para que tuviera la cita formal con el papá de Lalo y con su abuelita, esto fue debido, principalmente a mi compromiso con la escuela y los asuntos que tenía que resolver antes de trabajar con Lalo. La cita para la entrevista con la abuelita y el papá fue hasta finales de junio, cuando mi amiga me habló para decirme que los familiares de Lalo querían entrevistarme el viernes 1 de julio al medio día en su casa. Yo acepté.

La entrevista comenzó un poco tarde porque el papá de Lalo no llegaba del trabajo, la espera hizo que mis nervios incrementaran, pasaron treinta minutos hasta que el papá de Lalo llegó, la abuelita lo saludó y le comentó si se realizaría la entrevista en la sala, pero, al final, decidieron realizarla en otro lugar que no fuera la casa porque en la parte de arriba estaba la chica que trabajaba con Lalo. Así que decidieron que fuéramos a un café cerca de la casa.

En el trayecto de la casa al café, ellos me comentaron algunas cosas, por ejemplo que Lalo había acudido a la CUSI en Iztacala, pero que realmente el servicio había estado dirigido a los familiares porque les dieron pláticas y talleres en los que les ayudaron a comprender lo que sucedía con sus hijos. Una vez que llegamos al café hubo un silencio, la abuelita y el papá de Lalo estaban más interesados por saber lo que pedirían y no fue hasta que todos pedimos algo de beber que nos sentamos, esperando a que alguien iniciara. Debido a esta situación tuve que ser yo la que iniciara con la entrevista; lo primero que les comenté fue mi experiencia laboral, es decir los lugares en lo que había trabajado, tales como: el CDEC, COPADEMA y mi labor en el Programa Social PERAJ (Adopta a un amig@: un programa de la FES-I para niños escolarizados), también les dije que ya había terminado la carrera en la FES-Iztacala y que me agradecería realizar mi trabajo de tesis con el reporte de trabajo con Eduardo.

Lo anterior les pareció muy interesante, pero no hicieron más preguntas al respecto, más bien fue el punto de partida para que ellos iniciaran a contarme

acerca de Lalo. Información que ya he usado para describir lo que fue la historización. Por lo que no abundo más.

La historia que me fueron contando, principalmente la abuelita de Lalo, me sirvió para comprender más o menos qué era lo que sucedía con la situación de Lalo, primero porque ninguno de los dos mencionó a la mamá de Lalo en el proceso de diagnóstico, ni en la búsqueda de escuela; sólo se referían a ellos dos y PA como involucrados en el desarrollo de Lalo. Sin embargo era muy pronto para realizar conjeturas de lo que estaba pasando, más bien me permitía comprender el paso de Lalo por todos los especialistas, tratamientos y personas con las que ha estado Lalo a lo largo de su vida, y de alguna forma cómo se ha constituido su lugar en la familia, aunque este sólo era el inicio de un proceso que requería de mi destreza para ir conociendo más sobre el caso de Lalo.

Al finalizar la entrevista de trabajo, la abuelita me comentó las cosas que Lalo sabía realizar, tales como *“... comer, cambiarse, bañarse e ir al baño por él mismo; pronunciar algunas palabras, tales como: más, caca y el nombre de su papá”* (consultar notas de campo, no.1), pero realmente sólo era la referencia de la abuelita, tendría que convivir con Lalo y observar cómo era la relación conmigo. En esta última negociación les dije que a mí me gustaría que trabajáramos en conjunto, que hubiera cooperación por parte de ellos para lograr que Lalo fuera más independiente, porque precisamente esa fue la demanda de ambos *“que Lalo dejara de hacer berrinches y empezara a realizar las cosas por él mismo”*, ambos aceptaron y establecimos que mi trabajo sería de Lunes a Viernes de nueve de la mañana a una y media o dos de la tarde, iniciando el día Lunes cuatro de Julio de 2011.

Análisis de lo realizado con Lalo

El trabajo con Lalo difiere, en varios aspectos, de lo realizado con Ian; primero porque la etapa de negociación representó un trato con la familia para establecer

mi situación laboral, para conocer lo que yo realizaba y considerar si era pertinente que yo trabajara con Lalo, de acuerdo con sus expectativas y lo que ellos pensaban que era lo mejor para Lalo.

En este caso, era yo la que iba a ofrecer el servicio y la que tenía que convencer a los familiares de que yo era una opción para lograr lo que ellos requerían con Lalo. Yo no me basé en la lectura detallada del trabajo que había realizado un profesional, sino en la experiencia de los familiares en la convivencia diaria con Lalo, de lo que percibían, del recuerdo de la trayectoria vivida con Lalo y de lo que ellos habían significado y re-significado como relevante compartir para comprender la situación particular.

A pesar de que ellos no profundizaron en la historia de Lalo, sí me brindaron detalles que me hicieron re-pensar el caso de Lalo, porque lo que yo había conocido hasta ese momento era lo que el novio de mi amiga le decía a ella y, que a su vez, me comentaba a mí. Sin duda, esta cadena de información que pasaba de PA a mi amiga, basada en las opiniones que él había asumido con respecto al caso de su primo y en las cuales no se podía desligar de su historia personal que se entrelazaba con la historia de Lalo; era interpretada y significada por mi amiga, que también asumió una posición con respecto a los hechos que le contaba su novio, y que al final, llegaban a mí. Esto resulta relevante porque yo no podía basarme “ciegamente” en lo que me decían acerca de Lalo, es más yo aún en la entrevista llegué con varias dudas respecto a todos los hechos que me habían contado (dudas que tenía que aclarar durante mi trabajo con Lalo), y a pesar de que el papá y la abuelita de Lalo me narraron varias historias que remarcan la trayectoria de Lalo con especialistas, medicamentos, tratamientos o los avances de Lalo a lo largo del tiempo y que me aclaraban, un poco, la situación; sin embargo, yo no podía retomar lo dicho por ellos como una situación determinante, como si las quejas y logros fueran hechos definitivos y permanentes en Lalo, además de que en esos comentarios también estaba la trayectoria de ambos, que

se había entrelazado con la situación de Lalo, en la que habían construido y asumido una postura con Lalo.

Por el contrario, sólo en la medida en la que yo fui trabajando con él, conociendo sus actitudes, y en este caso, estableciendo una mirada más amplia de la situación familiar, porque también mi estancia en la casa representaba la oportunidad de conocer, en “carne propia”, lo que sucedía en el hogar, más allá de lo que ellos me podían comentar. Este aspecto fue uno de los ejes fundamentales que me planteé después de esta primera entrevista y en los que basé mi trabajo con Eduardo, ya que sólo en la medida que yo fuera comprendiendo y reflexionando lo que pasaba en su hogar y en las relaciones que se establecían ahí, es que yo podría construir una posición y opinión acerca de lo que me habían comentado.

Sólo en la medida en que yo reconociera en el discurso de la abuelita y del papá “una” de las formas de ser de Lalo, en la que ellos conocen a un Lalo, es que podría construir con Lalo una forma de trabajar, de ser y de estar conmigo y que podía ser re-significada por Lalo y por la familia como “otra” posibilidad de ser Lalo. Es decir, que exigía de mi parte una creatividad para realizar la práctica, para establecer una relación con Lalo, que más allá de ser diferente a las “otras” relaciones, fuera una posibilidad, para ambos, de comprender diferentes formas de estar en su casa, en el CAM, etc., una forma que hablara de Lalo y no de las estadísticas del discurso médico o del discurso de la institución educativa que “sabe” que es lo mejor para la familia y para el niño.

Para lograr lo anterior fue necesario preguntarme lo que Shweder (2000) menciona como eje para comprender al “otro” “¿Cuál es la mejor manera de comprender los pensamientos y acciones, creencias y prácticas de los otros? ... “otros” refiere a la gente cuyos pensamientos y acciones, creencias y prácticas, no sólo son diferentes a las propias sino que parecen extrañas...” (p. 213). El extrañamiento del “otro” no es para etiquetar y señalar, sino como una forma que

nos permite acercarnos al otro y, además, seguir cuestionándonos por lo que conforma al otro, no como algo definido y determinante sino, como parte de la trayectoria de vida que se entrelaza con otros y otras historias, y que van construyendo a la persona. En este caso yo llegaba a formar parte de esa historia, una historia que sería diferente a las demás pero que, al mismo tiempo, era necesario conocer y re-conocer en Lalo esa historia que lo había conformado hasta ahora.

2a. Entrada a la práctica profesional lan

Los días siguientes fueron decisivos para mi trato con lan. Las primeras semanas fueron fundamentales para la construcción del vínculo y la base para el trabajo profesional, tomando en cuenta que el centro, al ser una institución con fines educativos, para los que acuden a recibir un servicio y para los que ahí laboran, establece como primer paso la evaluación del nivel de desarrollo del niño, utilizando las pruebas revisadas en el curso introductorio.

Debido a lo anterior, la planeación de actividades, de las primeras dos semanas, estaban centradas en la aplicación de las pruebas; primero optamos por seguir lo planeado pero al percatarnos que no funcionaba, porque los niños no querían realizar las actividades, ya que se distraían al ver lo que hacían otros niños, decidimos organizar los planes semanales con base a los criterios que se tenían que cubrir en las pruebas, de tal forma que lan, y los niños, no se cansaran, aburrieran y se negaran a participar; por ejemplo en la parte de las pruebas del área de cognición (discriminación de colores, formas u objetos; trazo de figuras, etc.) organizamos actividades con aros de colores, esto implicaba observar si reconocían los colores, la forma geométrica del aro y nociones espaciales como dentro, fuera, alrededor, arriba o abajo; ésta manera de realizar las pruebas nos permitía avanzar en la aplicación y conocer los gustos de cada niño.

Además como varios puntos de las pruebas se repetían no era necesario realizarlo varias veces, sino que con una sola actividad se podía cubrir diferentes pruebas, es más, en algunas ocasiones durante todo el día el niño, “sin querer”, cubría varios puntos sin la necesidad de volver a implementar la actividad planeada, más bien requería de una observación detallada del niño durante las actividades del día.

Sin embargo, había una prueba que era imprescindible aplicarla “al pie de la letra”; ésta era la evaluación de articulación, contenía más de 40 fonemas que iban del más sencillo al más complicado, comenzando por fonemas vocálicos (a-e-i-o-u) hasta la pronunciación de oraciones cortas; cada letra, palabra u oración debía de ser escuchada por el psicólogo e identificar cuál fonema se omitía, aumentaba o sustituía. Precisamente por la extensión de la prueba, resultaba complicado lograr que Ian se sentara a repetir palabras, esto carecía de sentido para él y además era tedioso; por estas razones había sido complicado terminar de aplicar la prueba; hasta que un día, M no llegaba por Ian y él comenzó a jugar con un carrito alrededor de la mesa, como él estaba jugando solo decidí, involucrarme en su juego, yo pretendí ser una caseta de cobro y para continuar el trayecto el auto debía de pagar cuota, ésta era decir una palabra de la prueba, así cada vez que Ian llegaba a la “caseta” tenía que repetir una palabra, esto además de ayudarme a cubrir la aplicación de la prueba, me daba el tiempo suficiente para anotar qué era lo que había dicho con detalle (consultar expediente pp. 110-113).

Ian, en muy poco tiempo, comprendió la rutina que estábamos implementando, y comenzó a considerarme como parte de su día; al llegar al centro Ian preguntaba por mí y sabía que conmigo trabajaría. Aunque a ambos nos faltaba mucho que conocer del “otro”, teníamos disposición para intentar construir un vínculo conjunto.

Análisis de lo Realizado con Ian

De lo anterior se pueden destacar varios aspectos relevantes: primero, el CDEC al ser una Asociación Civil cumple con darle servicio a la comunidad atendiendo a los niños que lo soliciten con una cuota mínima y meramente simbólica. Por otro lado, tiene la función de cubrir con la profesionalización de los alumnos-asesores, que se encuentran brindando la atención a los niños y madres del centro, y que deben cubrir con los criterios del programa de las materias que se imparten como parte del servicio social en el CDEC, precisamente estas dos posturas son los ejes de la atención del niño.

La aplicación de diferentes pruebas son un aspecto indispensable en la formación de psicólogos interesados en el área de Educación Especial y son el eje en el trabajo profesional porque permiten saber el nivel de desarrollo del niño; a pesar de que propiamente no se nos dieron las herramientas para interpretar la evaluación, tal vez esto tenga que ver con la postura teórica desde la cual se miraba al niño ya que la interpretación de las pruebas obliga a establecer un resultado o diagnóstico que muchas veces parece determinante; el conocerlas y buscar diferentes formas para su aplicación tiene que ver con la posición del centro para la formación de profesionales. Si pensamos el número de pruebas que fueron proporcionadas para su aplicación, comprenderemos que el CDEC deja de ser una institución educativa común; primero porque cada niño tenía un asesor especializado en la atención de uno o dos niños, en particular; en una escuela existe sólo un responsable de un grupo, y la institución elige una prueba que abarque los aspectos que desea cubrir; por lo que pensar que un psicólogo aplique tan diversas pruebas a un grupo, se convierte en una situación poco probable y no funcional para una Institución Educativa “común”.

Enfrentarse a la aplicación de las pruebas, más allá de la hoja con ítems, con un grupo de niños resulta un reto para el psicólogo que inicia la práctica profesional. La aplicación de las pruebas “controladas”, como lo mencionan muchos de los

instructivos, deja de ser el requisito indispensable, más bien se deben de idear formas para su aplicación porque los niños no estarán sentados contestando cada una de la preguntas, y más si son seis pruebas diferentes, pero esto sólo se sabe una vez que se ha entrado al campo y que es necesario ir reflexionando en la práctica, sólo de esa manera, el profesional puede ir construyendo nuevas formas de cumplir con el requisito institucional e ir más allá de éste. Como lo menciona Wright (1965) “El trabajo intelectual es la elección de un tipo de vida tanto como de una carrera; sépalo o no, el trabajador intelectual forma su propio yo a medida que trabaja para perfeccionarse en su oficio; para realizar sus propias potencialidades y aprovechar las oportunidades que se ofrezcan en su camino (...). Lo que significa esto, es que debéis de aprender a usar vuestra experiencia de la vida en vuestro trabajo intelectual, examinándola e interpretándola sin cesar” (p. 206 y 207).

2b. Entrada a la práctica profesional con Lalo

El primer día de trabajo con Lalo implicó que planeara una alternativa para el día lunes; en esta ocasión no habría ceremonia de bienvenida y lo poco que me habían dicho de Lalo, en la entrevista previa, era lo único que sabía sobre él y, de alguna forma, fue la base para la planeación. Lo que pensé en realizar fue un poco lo que hice en mis dos experiencias previas: observar qué era lo que él podía hacer por sí mismo y realizar un par de evaluaciones que me permitieran conocer aspectos motrices, pero antes de estas cuestiones más formales, fue necesario que yo me ganara la confianza de Lalo, porque pasar de meses de convivencia con alguien, con el cual ya se tiene un forma de trabajar a un desconocido, requiere de un proceso de construcción de un vínculo entre “el nuevo intruso” y Lalo.

Debido a esta situación, yo esperaba que la abuelita de Lalo estuviera algunos momentos conmigo para que Lalo no se sintiera invadido, pero más bien lo que

sucedió fue que al abrir la puerta, todo lo que yo pensaba no sucedió, más ocurrió lo siguiente:

“voy por más a la cocina, [refiriéndose a la gelatina] porque me pidió otra porción. Él está allá arriba sentado, suba”, yo subí. Lalo se encontraba acostado viendo “Aladino”. Cuando me vio, sonrió y señaló la televisión, yo dije “mira Aladino.” No existieron intermediarios entre Lalo y yo, tuve que enfrentarme a la situación yo sola, sin la ayuda de la familia, sólo la abuelita de Lalo “... me mostró un cajón donde tenía colores, crayolas, cuaderno, memoramas, juguetes, pinturas, etc.; que utiliza para trabajar en su casa. Me mencionó que lo que quisiera tomar de ahí estaba bien, le agradecí informarme. En ese momento salió del cuarto diciendo “te pones a trabajar, haces lo que te diga la señorita” a lo que Lalo contestó moviendo la cabeza” (consultar notas de campo, no.3).

A partir de ese pequeño momento de presentación, empezaría una nueva etapa de trabajo para ambos, en la cual los dos nos iríamos conociendo.

Además de este vínculo de confianza que se tenía que ir construyendo, fue necesario que yo observara, comparara con lo que me habían dicho de Lalo y reflexionara sobre lo que pasaba en los siguientes días. El primer suceso fue que después de que subí, por orden de la abuelita, al cuarto de Lalo:

“... llegó su abuelita con gelatina y una quesadilla partida en cinco porciones, Lalo dejó la quesadilla a un lado y se fue directo por la gelatina; una vez que acabó pasó a la quesadilla; mientras comía pude observar que no mastica la comida; por ejemplo en el caso de la gelatina, ésta se deshace en su boca, pero con la quesadilla simplemente se la traga, la mantiene unos segundos en su boca pero al final se la termina tragando. Una vez que terminó de desayunar su abuelita le puso los calcetines, los zapatos y lo cobijó” (consultar notas de campo, no. 3).

Estas breves observaciones de la relación de la abuelita con Lalo serían fundamentales para comprender la posición de Lalo dentro de la familia, y la postura de los familiares hacia Lalo, pero también requería de mi destreza para observar lo que sucedía día a día.

Hasta ese momento todo parecía que marcharía poco a poco y sin mayor percance. Sin embargo lo que sucedió fue exactamente lo contrario, en el momento en que terminó de desayunar decidí apagar la televisión para que pudiéramos trabajar, lo primero que hice fue mostrarle un estuche lleno de lápices, plumones, gomas, etc., que había decidido traer para llamar su atención, pero realmente fue poco el tiempo que Lalo se interesó por las cosas que le iba mostrando, así que debido a esta situación es que le dije que me ayudara a recoger. Lo que sucedió fue lo siguiente:

“Después de esto empezaron los problemas Lalo se pasó a la cama que está junto a la suya, es decir donde duerme su papá; ahí se quitó los zapatos y los calcetines, los aventó. Realmente mi intención en ese momento era realizar la Evaluación... Una vez que me ayudó a levantar los bolos y ponerlos en su lugar, Lalo comenzó a ver las cosas que estaban en el tocador, pero de inmediato las empezó a lanzar. Otra vez intenté explicarle que no debía lanzar las cosas pero él sólo se reía. De repente se tiró en la cama de su papá y comenzó a brincar, por unos segundos se tranquilizó y me hizo la seña de que me sentara a su lado, yo le respondí que sí, pero de inmediato me jaló el pelo. En ese momento me pasé a la otra cama y le dije que si él no me hacía caso yo no le haría caso tampoco, él siguió brincando y aventando las cosas; durante todo este tiempo Lalo balbuceó varias palabras, tales como má, caca y una serie de sonidos que realizaba con la garganta, así que en los momentos que él gritaba “caca” yo le decía que si quería ir al baño pero él negaba con la cabeza, hasta que en un momento empezó a señalar sus genitales yo le dije que si quería ir al baño debía de ponerse los zapatos pero él sólo seguía riéndose, por lo que me hizo pensar que tal vez sólo seguía jugando. Debido a que no me hacía caso y sólo quería que yo le pusiera los zapatos, porque cuando me acercaba con ellos levantaba sus pies en señal de que se los pusiera, yo los colocaba en el piso e iniciaba su rabieta otra vez” (consultar nota de campo, no.3).

El primer día de trabajo requería que yo conociera lo que a Lalo le gustaba o no hacer, pero también sus costumbres y la manera en la que se comunicaba con los demás y conmigo; por esto, al principio comprendí que lo que estaba realizando era una forma de protestar ante los cambios que estaban sucediendo, ya que por lo que me había comentado PA, con la otra persona Lalo se la pasaba la mayor parte del tiempo viendo la televisión acostado en su cuarto, tal vez a Lalo le

pareció que yo estaba alterando esa comodidad en la que se encontraba, y su manera de protestar fue aventando las cosas y haciendo todo lo contrario a lo que yo le pedía, precisamente al pensar en ese momento en lo que estaba sucediendo fue que decidí que tal vez podríamos jugar con las cosas que tenía en su cuarto. Sin embargo lo que sucedió fue que:

“...pero Lalo sólo quería prender la televisión, y a pesar de que intentaba explicarle que después de que jugáramos un rato podría ver la película, él no me escuchaba y se reía (realmente fue como un juego para él). Sin embargo, hubo un momento que alcé un poco mi voz y su mirada cambió, tal vez porque entendió que yo no estaba jugando, aunque de inmediato inició con otro juego...” (consultar notas de campo, no.3).

El trabajo con Lalo este primer día fue una constante “lucha” y requirió de paciencia y comprensión para que poco a poco Lalo y yo fuéramos construyendo una manera de trabajar, pero al mismo tiempo que esta lucha se presentaba (durante los primeros días), debía de mantenerme atenta ante cada evento que sucedía, ya que sólo en la medida en que yo observara a Lalo con detalle es que sabría qué podría hacer y así establecer, implícitamente, los aspectos que se trabajarían, no sólo en lo que yo observaba en el trabajo diario con él, sino de los hábitos en la familia, de lo que ellos perciben de Lalo y de lo que ellos consideran relevante contarme para el trabajo diario en casa.

Un suceso que muestra claramente los tres puntos que hasta ahora he marcado fue la primera vez que Lalo fue al baño. En esta primera ocasión yo me basé en lo que me habían comentado en la entrevista, es decir, que “Lalo sabe ir al baño”, para mí esto implicaba que él pudiera hacer del baño en la taza sin que requiriera de la ayuda de nadie; sin embargo, lo que sucedió aquel día fue la confrontación con lo que me habían dicho:

“... porque [él] estaba parado en la puerta se bajó los pantalones y se mojó todo. Simplemente camina al baño pero no hace dentro de la taza del baño; y... no tiene pene, sólo tiene un pequeño orificio en la parte superior de sus testículos por el que sale la orina, lo que complica más que pueda darle dirección a su orina. En ese momento, al verse mojado

se quitó toda la ropa y se fue a sentar a su cama, yo fui con su abuelita para solicitarle una jerga pero ella respondió que en un momento subía; ella trapeó el baño, y cambió a Lalo, no dejó que él hiciera nada; lo que tiene sentido porque Lalo todo el tiempo estuvo esperando a que yo le pusiera los zapatos” (consultar notas de campo, no.3).

Este hecho confrontó varios aspectos, primero ¿a qué se referían cuando me decían que Lalo sabía ir al baño?, ¿había sido un accidente o un forma de queja porque yo estaba ahí?, ¿por qué la abuelita manejó la situación como un hecho común, como si Lalo lo hiciera continuamente? y segundo ¿por qué no se me informó que Lalo no tiene pene?, ¿por qué no lo habían considerado un hecho relevante en el trabajo diario con Lalo? Sin duda estas primeras interrogantes tenían que irse aclarando en el trabajo diario con Lalo y con la familia de Lalo, porque mucho de estas cuestiones tiene que ver con el lugar en que ha colocado la familia a Lalo y, también, a la persona que trabaja con él.

Realmente enfrentarme al trabajo con Lalo representó un reto, primero porque lo que habían comentado su papá y su abuelita el día de la entrevista, contrastaba con todo lo que sucedió aquel primer día. Esto me obligaba a buscar soluciones y nuevas formas de estar con Lalo, porque realmente, para mí, aquel primer día representó un total fracaso y me hizo re-pensar varias cuestiones relacionadas con mi profesión y con el trabajo que estaba realizando. Por ejemplo, al finalizar mi primer día de trabajo salí cuestionando lo que la familia esperaba de mí, porque:

“... este día me dejó pensando si realmente lo que quieren es una psicóloga o una enfermera para Lalo. Además de que tengo que ver otra forma de acercarme a él.... Tal vez todo fue tan complicado porque fue nuestro primer día y ambos estamos viendo qué es lo que sucede” (consultar notas de campo, no.3).

El segundo día:

“... cuando me dirigía a la casa de Lalo me puse a pensar en qué podría suceder hoy y en la forma que me debería de comportar con él, si debía realizar las evaluaciones que tenía para esa semana o qué haría. Llegué a la conclusión que no aplicarías las pruebas y que me dedicaría a observar qué era lo que pasaba con él y así ir aclarando ciertas cuestiones, sin embargo también reconocí que era importante que Lalo se moviera, ya que todo el tiempo se

la pasa acostado y por eso sus movimientos son tan “torpes”, por lo que consideré que sería pertinente realizar los masajes para la cavidad oro-facial, la de brazos y piernas” (consultar notas de campo, no.4).

Precisamente el primer día había cuestionado mi profesión, la posición de la familia ante mi trabajo, pero sobretodo había reconocido que tal vez estaba exigiendo a Lalo que hiciera lo que yo quería que hiciera cuando ni siquiera me conocía, era un cambio brusco para ambos, porque para mí era totalmente nuevo y diferente trabajar en la casa de un niño durante cinco horas. Precisamente por estas cuestiones fue que el segundo día decidí observar más detenidamente qué era lo que pasaba entre Lalo y yo, y entre la abuelita de Lalo, Lalo y yo, porque finalmente no lograría nada imponiendo mi visión de trabajo sin antes mirar un poco más allá la situación particular de la casa, esto era un proceso continuo, lento y dinámico para ambos, y no podría pre-establecer cómo sería sino reflexionaba y construía otras formas de estar con él.

Por eso en este segundo día mis expectativas de trabajo con Lalo cambiaron, decidí intentar trabajar con diferentes materiales en donde él quisiera pero que supiera que no me quedaría viéndolo dormir o descansar, más bien lo que yo buscaba era que me tomara en cuenta en su día, que reconociera que estaba ahí, no para molestarlo o invadirlo, sino con alguien con la que podía construir una nueva forma de estar. Con esta idea intenté llamar su atención con el material que me había mostrado su abuelita, por ejemplo con:

“... un memorama con dibujos como: zanahoria, nubes, sol, corazón, dinosaurio, caballo, mosca, uvas, chocolate, leche, huevo etc.... Conforme iba sacando las tarjetas yo le decía el color y el nombre del objeto, justo en esos momentos observé que Lalo puede reconocer ciertas cosas, por ejemplo cuando salió el corazón Lalo inmediatamente tocó su corazón, cuando apareció “caballo” él comenzó a moverse como si estuviera cabalgando uno; con “chocolate” el abrió la boca para comérselo, y en el caso de “sol” señaló la ventana que estaba abierta, refiriéndose que allá afuera estaba el sol. En el momento que realmente empezaría el juego Lalo las comenzó a aventar, se desesperó y no me hizo caso; yo le dije

que teníamos que recoger antes de hacer otra cosa, para mi sorpresa él accedió inmediatamente” (consultar notas de campo, no.4).

Esto fue diferente al primer día, porque en esta ocasión no intenté que siguiéramos jugando sino más bien mi intención fue que lográramos construir una forma de comunicarnos y de estar juntos, en la cual tanto él como yo comprendamos las exigencias y disgustos del otro, es decir no era sólo yo quien tenía que conocer a Lalo, sino también él a mí. Los dos éramos aprendices, él de lo que yo intentaba realizar con él, y yo en conocer la dinámica de la casa en relación con él y además de re-conocer en Lalo como alguien capaz, alguien más allá de estar acostado viendo la televisión. Por tanto, mi trabajo iba más allá de mi trato con él, porque también requería la comprensión de los hábitos familiares implicados en mi trabajo con Lalo, ya que, de alguna manera, la forma en la que trataban a Lalo se relacionaba con la actitud que él asumía conmigo y que, sin duda, contrastaba con el trato que la abuelita mantenía con él, por ejemplo en una ocasión que Lalo no se quería desvestirse para meterse a bañar, sucedió lo siguiente:

“Lalo la pellizcó [a su abuelita] y ella de inmediato lo jaló del cabello y le dijo “yo te quiero mucho pero a mí no me pegues ni me pellizques”, Lalo sólo se tocó la cabeza y se quejó, pero de inmediato se quitó la ropa, claro, con la ayuda de su abuelita” (consultar notas de campo, no. 7).

Lo anterior mostraba cómo solucionaban los berrinches de Lalo pero también la manera en que él respondía ante las acciones de reprimenda por parte de su abuelita, tal vez por esta razón Lalo cambiaba cuando yo levantaba un poco mi tono de voz, tal vez porque para él era un preámbulo del castigo, estas situaciones implicaban que Lalo reconociera en mí otra forma de solucionar el enojo, el berrinche o el capricho, por ejemplo:

“Lalo hizo un berrinche de más de 30 minutos en los cuales yo sólo me salí del cuarto y sólo escuchaba lo que aventaba y cómo se quejaba, cuando había un silencio yo le gritaba desde el pasillo “¿ya Lalo?” pero él no respondía; no fue hasta que lo levanté de la cama y le

dije “ya es suficiente, tienes que recoger todo lo que tiraste”. Lalo comenzó a gruñir, pero poco tiempo después se levantó a recoger todo lo que había tirado, yo saqué de nuevo las tarjetas, pero inició de nuevo el berrinche, por lo que en ésta ocasión preferí guardarlas” (consultar notas de campo, no. 6).

En otra ocasión:

“Lalo guardó su mochila en su lugar, se aventó a su cama, se quitó los zapatos y los calcetines e inmediatamente después los aventó, yo le dije que los recogiera, él se negó por lo que no le dije nada me senté en la cama de al lado pero él siguió aventando los peluches; me salí del cuarto, aquí me pude percatar que Lalo realiza un ruido cuando se enoja, como un tipo “gruñido” a manera de queja y va acompañado de un golpe en la cama con su mano; esto duró poco tiempo porque cuando me percaté que dejó de hacer ruido o algún movimiento le pregunté ¿ya Lalo? Él asintió, le dije ponte los calcetines y los zapatos, yo le ayudé un poco...” (consultar notas de campo, no.4).

Análisis de lo realizado con Lalo

La primera semana fue un esfuerzo, de ambas partes, para conocernos, para saber cómo era el otro, qué esperaba de mí Lalo y también para enfrentarme a mis propias ideas y sentimientos sobre lo que yo pensaba que sería trabajar con Lalo, porque a pesar de que yo sabía que sería diferente a cualquier trabajo que había realizado hasta el momento, nunca pensé que sería tan “extremadamente” diferente. Al principio yo pensaba que el trabajar en la casa me permitiría establecer un vínculo con la familia, sobretodo por lo que me habían comentando en la entrevista previa y por la disposición que habían asumido, tanto la abuelita como el papá de Lalo, en el trabajo diario con él; sin embargo, tuve que olvidar un poco estas ideas y empezar a conocer y comprender qué era lo que solicitaba la familia en las actividades cotidianas en la casa, y no sólo en lo que ellos me habían comentado acerca de Lalo y sobre lo que hacían con él, estos aspectos me permitieron comprender la posición de la familia, no sólo con Lalo, sino de mi trabajo y de lo que ellos esperaban de él.

Lo anterior surgió después de mi primera semana de trabajo con Lalo, porque sólo en la medida que trabajé con él pude reconocer: 1. que la planeación se iría construyendo durante el día, 2. que no era necesario una pre-planeación de las actividades, ni una evaluación de las habilidades de Lalo, y 3. que mi relación con él debía de comprender lo que se realizaba en la familia, más allá de lo que ellos me querían decir o informar sino de lo que yo observaba en los pequeños momentos en los que estaban juntos, es decir que mi trabajo se basaría en mi habilidad para observar y reflexionar lo que acontecía en la casa en relación con Lalo y con mi trabajo con Lalo (consultar notas de campo, no. 4 y 5).

Comprender las diferencias implicadas en mi trabajo con Lalo fue parte de un proceso de reconocimiento de la singularidad de lo diferente, porque a pesar de que mi trayectoria de trabajo en el área de educación especial se veía íntimamente involucrada en lo que hacía y lo que pretendía hacer con Lalo, sólo en la medida que me fui adentrando en el caso de Lalo fue que pude ir estableciendo una manera de trabajar con él, y también con la familia. Como lo señala Wright (1965) conjuntar las reflexiones, el “trabajo intelectual”, con las experiencias que se viven en lo personal del trabajo profesional, permite enriquecer lo que estamos realizando porque permite ir pensando nuevas formas de estar y ser en relación con el otro, en este caso con Lalo, el eje de mi trabajo ya no podía basarse en lo que su abuelita y su papá me decían de él, sino de lo que yo observaba, reflexionaba y hacía con Eduardo durante las cinco horas diarias que estaba con él.

De modo que, el trabajo con Lalo requirió de mis habilidades para reconocer en él- y en mí- otra posibilidad de estar en su casa, otra manera de estar y ser con su familia; pero sobretodo de mantenerme en esta permanente “oscilación”, como lo señala Vattimo (1990), entre la pertenencia y el extrañamiento, acción que requiere del reconocimiento de nosotros y de los otros en la implicación en el trabajo, pero sobretodo de un continuo esfuerzo por reconocer esa historia personal que nos conforma pero que no nos determina porque, al final “ ... el ser

no coincide necesariamente con lo que es estable, fijo, y permanente, sino que tiene que ver más bien con el evento, el consenso, el dialogo y la interpretación, ... esta experiencia de oscilación del mundo posmoderno como chance de un nuevo modo de ser (quizás, al fin) humano” (p.87).

Además, a diferencia de las primeras semanas en el CDEC, en las cuales tuve un acercamiento teórico previo a la entrada a la práctica profesional, también tuve una experiencia práctica que antecede a mi trabajo formal en el Centro que, de alguna manera, guió mi práctica profesional y que me brindaba sustento en lo que hacía o dejaba de hacer, es decir, que trabajar en una Institución marca ciertas pautas establecidas que se deben de seguir como parte de un protocolo de programación, en el cual los profesionales siguen las líneas establecidas para realizar su trabajo. Situación que no sucedió con Lalo, aunque si bien es cierto que tuve que hacer uso del conocimiento y habilidades, teóricas y prácticas, que había adquirido en mi formación profesional, también fue necesario que reflexionara sobre la práctica sobre qué era lo que haría con Lalo, porque no había ningún protocolo de lo que debía de hacer, más bien formulé ciertas ideas de trabajo con base en mi experiencia, ideas que, en su mayoría no llevé a cabo porque la situación en la casa de Lalo fue diferente a lo que yo había pensado. Yo era la “cuidadora” de Lalo para que la familia realizara sus actividades diarias, este evento me llevó a nuevas reflexiones y nuevas formas de trabajar con él.

Como lo señala Shön (1992) el aprendizaje debe de ir más allá de saberes teóricos que se formulan en el salón de clases, debe de haber una reflexión de la teoría en una situación práctica, debe de existir un diálogo entre los conocimientos teóricos y las exigencias reales de la práctica lo que exige una reflexión continua por parte del profesional que se enfrenta a una realidad práctica que supera los presupuestos teóricos.

3a. Estrategias de Intervención con Ian

Las estrategias de Intervención se basaron en los resultados de las pruebas, en la entrevista que se realizó a M al inicio del trabajo en el centro y en las observaciones del trabajo diario con Ian. Todos estos aspectos fueron un eje fundamental para comprender y reflexionar el trabajo que realizaba con Ian, además de establecer los aspectos que debía de cubrir para la entrega final del expediente, tales como: (a) nivel de desarrollo, (b) contextualización del caso en base a la historia de vida, (c) jerarquización y justificación de las estrategias implementadas y (d) las estrategias que se siguieron para que Ian lograra los aspectos planteados. Aspectos que serán abordados abajo.

a. Nivel de Desarrollo

Específicamente, el nivel de desarrollo se basó en lo que Nieto y Peña (2004) conceptualiza como fundamental para reconocer el problema del fracaso escolar: el error. Para ella, los errores, en la mayoría de los casos, representan fracasos o falta de habilidades, lo que conlleva a la etiquetación del déficit, etiqueta que el niño carga durante toda su vida; por eso ella entendía al error no como una determinante inamovible sino como el inicio del análisis para comprender mejor qué es lo que sucede con el desarrollo del niño. En este sentido, menciona que el análisis del error “trata de identificar los elementos causales de las dificultades escolares del niño, para comprender con mayor certeza el por qué de sus equivocaciones, lo cual trae consigo la mejor solución a su problemática” (p.126).

Las áreas que se cubrían en el reporte eran las siguientes:

1. Desarrollo perceptivo-motor que comprendía: noción corporal, espacial, viso-espacial, lateralidad, temporal, ritmo, modalidades sensoriales. Se basaba en la idea de que “la noción corporal y el control de su movilidad constituyen la base y

punto de partida de todo aprendizaje. Por esto el origen del lenguaje es el movimiento corporal, y así, a través del movimiento el niño va conociendo su cuerpo” (consultar expediente, p. 48).

2. Desarrollo verbal: En este punto se resaltaba el trabajo del asesor para “... potencializar cada uno de los repertorios de los niños para que al llegar a la primaria no se les dificulte el aprendizaje de conocimientos lógicos matemáticos. En el caso del lenguaje oral se debe promover el habla espontánea entre pares, ya que esto permitirá una ampliación el acervo verbal del niño, la socialización, la memoria, articulación y la fluidez en el habla (consultar expediente, p.55).

4. Desarrollo del pensamiento lógico: Comprendía las repercusiones que acontecían debido al desarrollo perceptivo-motor y del desarrollo del lenguaje para que se desarrolle su pensamiento lógico, es decir para los conceptos más formales como las figuras geométricas, armar rompecabezas, seguimientos de instrucciones o los colores.

5. Equilibrio afectivo-emocional: Abarca aspectos de sociabilización y pertenencia a un grupo, es decir que los niños de pre-escolar resulta fundamental que se reconozcan como parte de un grupo, en el cual existen “reglas” de convivencia que se van aprendiendo.

b. Contextualización del Caso con base en la Historia de Vida

Esta parte se realizó con base en la postura teórica de la metapsicología de contextos, que reconoce que existen diversas dimensiones presentes, simultáneamente, en la constitución de todo ser humano. “Por tal motivo, es necesario ejercitar las múltiples miradas posibles de las diferentes dimensiones presentes en los procesos psicológicos...” (Rosete, 2012, p.107).

La contextualización se logró gracias a la elaboración de la historia de vida de los padres de familia, en el caso de Ian fue con base en los datos obtenidos de lo que “M” platicó acerca de su vida y que, implícitamente, tenía implicaciones en el trato con Ian. Las dimensiones que se trabajaron para comprender a profundidad el caso de Ian fueron las siguientes:

1. Dimensión Morfológica: refiere a las características corporales de Ian
2. Dimensión Topográfica: refiere a los lugares en los que ha vivido Ian (ver parte de historización)
3. Dimensión Biológica (Sistemas anátomo-fisiológicos): antecedentes de enfermedades familiares que pueden ser hereditarias y enfermedades de Ian.
4. Dimensión Económica: situación monetaria en la familia.
5. Dimensión de género: estructura y dinámica familiar (ver parte de historización)
6. Dimensión Intelectual/Cognitiva: nivel de estudios de los padres y habilidades intelectuales de Ian.
7. Dimensión Emocional Familiar: expresiones de afecto dentro de la familia.
8. Dimensión Conciencia- Autoconciencia- Inconsciente: basado en el texto de Maud Manoni.
9. Dimensión Espiritual: prácticas religiosas.
10. Dimensión Estética: aspectos de vestimenta e higiene.
11. Dimensión Hólistico –Corporal: habilidades corporales y estado de salud.

c. Jerarquización y Justificación de las Áreas de Trabajo con Ian

Después de mencionar cuáles eran los puntos que se podían trabajar con Ian, para que lograra alcanzar la ZDP (Zona de Desarrollo Próximo o Potencial), se consideraron las áreas que debían de poner mayor atención para lograr que Ian potencializara su desarrollo en las áreas señaladas. Éstas fueron las siguientes:

1. *Lenguaje*: Se consideró como primer punto el lenguaje debido a: la demanda de la madre porque Ian “hablara bien” y la entrada al kínder que requiere de mayor comunicación verbal con sus pares y con los maestros. Convirtiendo en requisito fundamental “saber hablar”.
2. *Sociabilización*: Este punto mantenía estrecha relación con el lenguaje, porque Ian al no “hablar bien” le costaba trabajo iniciar o mantener una relación, principalmente, con sus compañeritos que no lograban comprender qué era lo que Ian quería decir; lo que provocaba frustración, desesperación y retraimiento. Ian dejaba de hablar y de participar en las actividades, por lo que incluirlo en las actividades, motivarlo a hablar (aunque no le entendieran) y que sus compañeros intentaran comprender qué era lo que él quería decir, se volvió uno de los puntos primordiales en el trabajo con Ian.
3. *Autosuficiencia*: Se consideraba de vital importancia que Ian realizara diferentes tareas para mostrarle a M que podía hacer las actividades, si se le daba la oportunidad de intentarlo y tenía paciencia para que lo hiciera a su ritmo, y también para que Ian se percatara de sus potencialidades en diferentes áreas.
4. *Actividades Pre-académicas*: Desarrollar sus conocimientos formales sobre las cosas que lo rodean, fue un aspecto importante debido a que Ian, al siguiente año, entraría a pre-escolar, por lo que las exigencias escolares aumentarían considerablemente. De esta manera Ian poco a poco fue conociendo algunas de las exigencias, estrictamente académicas, es decir conocimientos formales, de la escuela.

d. Estrategias de Intervención

Con base en el nivel de desarrollo y en la jerarquización de cada una de las áreas, se implementaron las estrategias de intervención; éstas se diseñaron para que Ian fuera construyendo su conocimiento a partir de las experiencias que tenía a diario. Además se estableció una rutina con horarios definidos para actividades particulares, por ejemplo: lunes teníamos terapia física lenta, martes hidroterapia,

miércoles terapia física rápida, jueves la actividad del ritmo y, finalmente, los viernes, juego de roles que permitía el aprendizaje de un tema en específico, daba la oportunidad de imaginar y experimentar situaciones particulares, la convivencia entre iguales y el trabajo en equipo.

Específicamente, las estrategias de intervención fueron las siguientes:

- I. **Lenguaje:** Consistió en las siguientes actividades (consultar expediente pp.114-145):
 - Masaje para la cavidad oro-facial: era la primera actividad que hacía cuando lan llegaba al CDEC. Se implementó a partir de la tercera semana y se realizaba todos los días durante media hora, el masaje consiste en:
 1. Realizar 10 movimientos circulares en las mejillas hacia delante.
 2. Realizar 10 movimientos de arriba hacia abajo con los pulgares en la comisura de la boca.
 3. Realizar 10 movimientos de arriba hacia abajo con los pulgares en las paredes de la nariz.
 4. Realizar 10 movimientos de adentro hacia fuera, con las de los dedos, en la frente.
 5. Realizar 10 movimientos de adentro hacia fuera, con toda la mano, en la papada.
 6. Abrir la boca ligeramente y con un abate lenguas realizar movimientos circulares en la lengua y en las paredes internas de la boca (derecha e izquierda).
 7. Con ayuda de algún alimento que se pueda embarrar y que le guste, por ejemplo: mermelada, Duvalín, Nutellas, cajeta, etc.; colocárselo en la parte superior e inferior de la boca, en la parte izquierda y derecha de la boca, en los dientes y el paladar para que con su lengua se quite el dulce de cada uno de los lugares señalados.

8. Realizar los ejercicios de soplo, con objetos ligeros y pesados. Se colocan plumas sobre la mesa y se le dice al niño que sople hasta que lleguen al otro lado de la mesa. Lo mismo con los objetos más pesados como crayolas o colores.

Este masaje pretendía que Ian fortaleciera los músculos implicados en el habla para que poco a poco, y a su ritmo, lograra hablar con mayor fluidez.

- Contar un cuento: Durante esta actividad yo contaba un cuento, principalmente el de Aladino, y después Ian lo contaba (a su manera), esto daba la oportunidad de que él ampliara su vocabulario, le diera la confianza de hablar libremente y escuchar cómo se pronunciaban algunos fonemas. Esta actividad la realizábamos Ian y yo solos, porque se distraía con los demás niños o los demás niños se distraían con la lectura del cuento y dejaban de poner atención en la actividad.
- Fonemas Semanales: Cada dos semanas se establecían 3 palabras que contenían el fonema específico a trabajar, pero además durante todo el día se corregía la pronunciación de los mismos fonemas, tratando de recordarle el punto y modo en cada situación posible (para lograr “hablar bien”). Se escogían palabras que estuvieran al alcance de su experiencia diaria; las principales palabras fueron las siguientes:

“L”: Luna, león, lago

“F”: fuente, foca, fichas

“C”: casa, carro, cama

“D”: dedo, diente, dona

“RR”: rosa, ratón, roca

“G”: gato, goma, gusano

- Ritmo: Esta actividad la implementamos con base en lo que leímos en clase, ya que en algunos de los textos que revisamos, principalmente el de

Nieto y Peña (2004), afirman que el ritmo se encuentra en todo y en todos, por lo que establecer ciertos ejercicios con diferentes ritmos tiene impacto en el desarrollo del lenguaje, lectura, escritura y coordinación. Por esta razón se pensó en diseñar una dinámica a la semana que permitiera experimentar varios ritmos con diferentes instrumentos de percusión, ésta ocurría todos los jueves durante 15 o 20 minutos, ésta consistía en lo siguiente: se colocaban los diferentes instrumentos de percusión sobre la mesa y cada niño pasaba y escogía el que más le agradara, lan casi siempre escogía el tambor; cuando todos tenían un instrumento alguna de las asesoras ponía el ritmo, el primer ritmo fue sencillo era “1 golpe, 2 golpe, 3 silencio”. Al principio fue complicado porque todos los niños realizaban 3 golpes o más, por lo que nosotras teníamos que colocarnos detrás del niño tomar el instrumento junto con él y mostrarle el ritmo. Al final de la sesión los ejercicios consistían en ritmos libres, la única instrucción que de daba era “rápido”, “lento”, “fuerte” o “quedito”.

- II. Sociabilización:** Esta área abarcaba todas las actividades diarias, por ejemplo, cuando realizábamos la actividad del cuento, lan y yo nos pasábamos a otro salón pero en el trayecto nos encontrábamos con otras personas, en estos casos yo motivaba a lan para que saludara a los niños y asesores, para que después él se interesaba por las actividades que realizaban las demás personas preguntándoles “¿te hacen?”, “¿tómo te llamas?”, etc. También en las actividades grupales, tales como: armar un rompecabezas, armar pulseras, jugar a las sillas o ‘Simón dice’, permitieron la expresión de necesidades y compartir sentimientos de agrado o desagrado con los demás; y durante el desayuno, que fue programado de manera grupal (las secciones coordinadas por la Maestra Carolina tenían 30 minutos de desayuno de manera grupal), platicábamos acerca de lo que hicimos en el día, los niños expresaban sus recuerdos de otras experiencias similares o de situaciones que ocurrían en casa o en otros lugares (consultar expediente pp. 113- 130).

III. Autosuficiencia: Realmente no existen actividades específicas en las cuales se potencializara ésta área; más bien el aspecto del “yo puedo” se trabajó en todo momento en cada una de las actividades. Brindarle confianza en sí mismo, dejar que él lo intentara a pesar de que se equivocara, buscar soluciones ante los problemas que se le presentaban en cada una las actividades y alentarle a realizar las cosas por su cuenta, fueron los aspectos ejes para que lan tuviera iniciativa para realizar las cosas; algunas de las actividades relevantes se encontraban durante el lavado de dientes al permitirle abrir la pasta, llenar su vaso con agua y lavárselos por su cuenta; en el desayuno abrir su recipiente, tomar el tenedor, acabarse todo el desayuno, sin estarlo presionando, y recoger sus cosas por su cuenta; en las actividades lúdicas respetar el turno, escuchar las instrucciones e intentar seguirlas; en hidroterapia fue fundamental porque era el único momento que M se podía dar cuenta de que lan era capaz de hacer las cosas a su tiempo y a su manera, por lo que lan se vestía, desvestía o bañaba casi sin ayuda y presión por parte de M; es más, en las últimas fechas lan le decía “yo solo ma” (consultar expediente pp. 110-154).

IV. Actividades pre-académicas: Éstas fueron las siguientes actividades:

- Noción Espacial y Corporal

Terapia Física Lenta: Se realizaba todos los lunes de 8:00-9:00 am. Se ejercitaba y estimulaba el fortalecimiento de los músculos, además aprendía nociones de “derecha-izquierda”, “arriba-abajo”, “cerca-lejos” y partes del cuerpo. En algunas sesiones también se implementaban actividades sensoriales, durante éstas los niños, con los ojos vendados reconocían diferentes sabores, texturas y objetos (consultar expediente pp. 126-155).

La terapia lenta consistía en lo siguiente:

Se le pide al niño que se acueste boca arriba sobre las colchonetas. Después, se le solicita que cierre los ojos, esto permite que el niño relaje los músculos de su cuerpo. Cuando se encontraba tranquilo y relajado se iniciaba con los ejercicios.

El primer ejercicio consistía en tomar el pie del niño y hacer una serie de:

- 20 movimientos hacia la izquierda y hacia la derecha con cada pie.
- 20 movimientos hacia arriba y hacia abajo, cada ejercicio se realizaba con cada pie.
- Ligeras presiones y movimientos circulares con las yemas de los dedos en las plantas de los pies, alternándolos, realizando una serie de 20 movimientos con cada pie.

En las piernas:

- Flexionar la pierna derecha llevando la rodilla a la altura de su pecho y 20 segundos después extenderla. Repetir el ejercicio con la pierna izquierda.
- Realizar una serie de ejercicios flexión-extensión de ambas piernas, realizando una serie de 20 flexiones
- Tomar ambas piernas y flexionarlas a la altura del pecho.
- Movimientos circulares con la cadera y terminando con la extensión de piernas; primero hacia el lado izquierdo y después hacia el lado derecho (2 series de 20 movimientos para cada lado).

Movilización de los brazos:

- Estirar y juntar ambos brazos.
- 20 movimientos del centro hacia el lado derecho del cuerpo, y después del centro hacia el lado izquierdo.
- Flexionar los brazos sobre su pecho, el asesor toma de las manos al niño y realiza 20 ejercicios de flexo-extensión, hacia arriba y hacia

abajo (repitiendo en voz alta “arriba y abajo” para que los niños identifiquen y asocien los movimientos con la noción correspondiente; lo mismo se llevó a cabo con los movimientos derecha izquierda).

Los ejercicios con la cabeza fueron:

- Dos series de 10 movimientos con la cabeza de arriba hacia abajo
- Serie de 20 movimientos con la cabeza hacia el lado derecho y luego hacia el izquierdo.

Finalmente realizaba los movimientos de “cunita” que consistían en cargar al niño y moverlo de un lado a otro como si estuviera arrullando a un bebé. Al concluir, hacía los ejercicios de respiración profunda, colocaba su mano en su corazón para que él sintiera el ritmo de sus latidos.

Terapia Física Rápida (TFR): En esta terapia se planeaban diferentes actividades en las cuales los niños realizaban ejercicios de coordinación, de conocimiento de las partes del cuerpo, del espacio que los rodeaba, del seguimiento de instrucciones mediante recorridos, en los que también (re)conocían cualidades de las cosas (colores o tamaños) que lo rodeaban, por ejemplo: en algunas ocasiones la TFR consistía en jugar con los aros de colores y dar instrucciones como “dentro del aro”, “fuera del aro”, “correr alrededor del aro”, “ir a un aro rojo”, etc., en otras ocasiones se colocaba una cuerda sobre las colchonetas y los niños tenía que saltar con los dos pies, con un pie, pasar por debajo de ella, etc., también establecíamos ciertos recorridos en los que tenían que pasar por debajo de una mesa, subir a una silla, saltar, pasar por dentro del gusano (cilindro hueco, hecho de tela) y regresar al inicio saltando “como conejo” (con los dos pies juntos). La mayoría de las veces, las instrucciones se realizaban con el modelado de las acciones que

debían de seguir, algunas veces un niño lo modelaba y en otras ocasiones un asesor lo hacía (consultar expediente pp.124-145).

Hidroterapia: Tenía como objetivo mejorar la tonicidad muscular y coordinación del cuerpo, mediante ejercicios bajo el agua. Esta actividad se realizaba una vez por semana con una duración de 30 minutos por sesión (consultar expediente pp.117-155).

- Centrifugado: Colocar la espalda del niño en una de las salidas del centrifugado, aproximadamente cinco minutos, durante este tiempo el asesor ponía sus manos en los oídos del niño y se hacían ligeros movimientos de arriba hacia abajo, desde la nuca hasta la parte superior de la cabeza.
- Flexo-extensión de cuello: El asesor, que debía de estar detrás del niño, colocaba su mano sobre la cabeza y la otra en la barbilla, llevaba a cabo movimientos de adelante hacia atrás, durante 10 repeticiones.
- Flexiones laterales de cuello: El asesor, detrás del niño, colocaba su mano sobre la cabeza y la otra en la barbilla, llevaba a cabo movimientos del lado izquierdo al derecho y viceversa, de forma lenta, durante 10 repeticiones.
- Circunducción de cuello: El asesor, colocado detrás del niño, ponía una de sus manos sobre la cabeza y la otra en la barbilla del niño, moviendo la cabeza de forma circular de atrás hacia delante y de izquierda a derecha. Diez repeticiones cada mano.
- Flexión de Muñeca: El asesor, detrás del niño, tomaba la mano del paciente y la lleva hacia la región anterior del antebrazo. Diez repeticiones con cada mano.

- Extensión de muñeca: El asesor, colocado detrás del niño, tomaba la mano del paciente y dirigía el dorso de la mano hacia la región posterior del antebrazo. Diez repeticiones con cada mano.
- Circunducción de muñecas: El asesor, colocado detrás del paciente, tomaba la mano y hacía círculos con la muñeca del niño. Diez repeticiones con cada mano.
- Flexión de codo: El asesor, colocado detrás del niño, tomaba el antebrazo del paciente para acercarlo al brazo. Diez repeticiones con cada brazo.
- Circunducción de hombros: El asesor, colocado detrás del niño, tomaba con una mano el hombro del paciente, y con la otra el antebrazo, dirigiendo todo el brazo a movimientos circulares de adelante hacia atrás y de atrás hacia adelante. Diez repeticiones para cada movimiento.
- Flexo-extensión pierna por pierna: El asesor se colocaba frente al niño y tomaba con una mano el tobillo y con la otra sostenía la rodilla, para que en el momento de estirla se logre la total flexo-extensión, se realizaban diez repeticiones para cada pierna.
- Flexo-extensión de piernas: El instructor, de frente al niño, tomaba ambas piernas con los tobillos juntos y se realizaba la flexión de rodillas y cadera (tomando con una mano sus tobillos y con la otra las rodillas para que queden completamente estiradas). Se realizaban diez repeticiones con ambas piernas.
- Circunducción de pierna: Se tomaba, con una mano, el pie del paciente y con la otra la rodilla para hacer círculos con toda la pierna estirada. Diez repeticiones con cada pierna.
- Extensión del pie: Se tomaba el pie y se dirigía la planta del pie hacia abajo. Diez repeticiones cada pie.

- Circunducción de tobillos: Se sostenía el tobillo con una mano y con la otra se hacían movimientos de forma circular. Diez repeticiones para cada tobillo.
- Cruzamiento de piernas: Las piernas debían de estar estiradas y juntas, se tomaban los tobillos con las manos y se iniciaba a abrir-cerrar, intercalado con la posición arriba-debajo de las piernas. Se realizan 10 repeticiones

Lateralidad derecha-izquierda: Para desarrollar esta noción se realizaron varias actividades durante toda la semana, en las que con ayuda del juego y el uso de cada uno de sus sentidos se trató de establecer la lateralidad. Algunas de las actividades fueron: elaborar pulseras que se colocaron en la mano derecha; cantábamos la canción del calentamiento, enfatizando entre derecha e izquierda, jugábamos con globos de colores en una mano o en un pie y cada quien con el pie o la mano que no tenía globo tenía que reventarle el globo a su compañero. Además cuando Ian y yo íbamos al baño, a otro salón por material o trabajar el área de lenguaje, él iba delante de mí y le decía “a la derecha”, “a la izquierda”, dependiendo del salón al que nos dirigíamos (consultar expediente pp.126-130).

- Colores

Para el aprendizaje de los colores se trabajó con diversas actividades, éstas actividades pretendían que los niños identificaran el color con su cinco sentidos, por lo que las planeaciones semanales de las actividades correspondían, también, al uso de algún sentido, es decir, no basábamos nuestras actividades para el uso exclusivo de algún sentido sino que requería el uso de la multisensorialidad en cada uno de las actividades. Por ejemplo, los lunes conocíamos cosas a través de la vista, el martes pintábamos con las manos sobre hojas de papel, el miércoles lo identificábamos en los que nos rodeaba y, el viernes comíamos alimentos del color de la semana, esto

permitía que los niños conocieran de diferentes formas los colores (consultar expediente pp. 116-120).

- Figuras geométricas

De igual forma que en los colores, se pretendió que los niños utilizaran sus cinco sentidos para el reconocimiento de las figuras geométricas. El lunes identificamos las figuras geométricas en las cosas que nos rodean, el martes formamos series, identificando las características de cada uno, el miércoles dibujamos un títere con una figura geométrica y el viernes realizábamos sándwiches de diferentes formas, en cada una de las actividades con las figuras geométricas insistimos en que los niños tocaran las figuras para que se percataran del número de lados que tiene cada una (consultar expediente pp. 139-142).

- Clasificación de frutas y verduras

Mediante el juego y el trabajo en equipo se trató de conocer las diferencias entre frutas y verduras. Los niños probaban, observaban y tocaban las frutas y las verduras, con el objetivo de que fueran significativas para ellos, por ejemplo se recortaron varias imágenes de frutas y verduras, éstas se colocaron en una mesa, cada niño tomaba la fruta o la verdura y lo colocaba en el carrito del supermercado que correspondía, también se jugó al supermercado con frutas y verduras de plástico y envolturas de varios alimentos, como: cajas de cereal, envases de leche, yogurt, jugos, etc. (consultar expediente pp.138- 139).

- Partes del cuerpo (generales y específicas):

Mediante canciones, juego, trabajo en equipo y uso de los cinco sentidos; mostramos las partes del cuerpo, primeramente con las más generales, tales como: brazos, piernas, cabeza o espalda y después las específicas como: pestañas, cejas, dedos del pie y de la mano o tobillos. Algunas de las actividades fueron: construir una cara sin ningún detalle, los niños debían de buscar en revistas las partes de la cara que le faltaba y colocarlas en el lugar que correspondía, también armamos un “monigote” colocando cada parte del cuerpo en el lugar que correspondía. Estas actividades las complementamos

con la canción del “Juego del calentamiento” ya que ésta nos permitía repasar las partes que habíamos visto durante el día. Esta canción le gustaba mucho a Ian y la cantábamos en varios momentos, no solamente durante la semana que se vieron las partes del cuerpo (consultar expediente pp. 128-130).

- Tiempo

Mediante el juego, canciones y trabajo en equipo aprendimos las actividades que se realizaban durante el día y cuales durante la noche, conocimos las diferencias entre una y la otra, mediante un juego que consistió en montar un ambiente nocturno, es decir tapamos todas las ventanas del salón, colocamos las colchonetas, les pedimos a las mamás que fueran vestidos con la pijama y otro cambio de ropa. Esto permitió que los niños experimentaran las actividades que se realizan en la noche (cenar, lavarse los dientes antes de dormir, ponerse la pijama y acostarse) y las que se realizan en la mañana (desayunar, lavarse los dientes, cambiarse, tomar su lonchera y salir a un picnic) destacando que cada quien tiene rutinas en casa particulares pero que no por esto son mejores o peores, sólo era formas de hacer las cosas de manera diferente (consultar expediente pp.146-148).

- Vocales

Con actividades lúdicas, canciones y representaciones gráficas los niños fueron reconociendo cada vocal. En el caso de Ian ya se las sabía pero no las reconocía en ningún lugar, así que para la planeación de las actividades se tuvo que tomar en cuenta que algunos no sabían ninguna vocal, otros si se las sabían todas y algunos otros simplemente no las reconocían. En este sentido las estrategias se basaron en que aquellos que ya sabían identificar las vocales ayudaran a sus compañeros que aun se encontraban en proceso, específicamente las actividades fueron: encontrar la “a” y la “e”, rellenar con diferentes materiales la “i” y la “o”, cantar la canción de las vocales reconociendo las características de cada una de ellas, etc. (consultar expediente pp. 149-155).

Análisis de lo Realizado con Ian

Las estrategias de intervención se realizaron con base en el nivel de desarrollo que se había establecido, retomando los planteamientos que se recuperaban en clase, es decir en las lecturas revisadas y comentadas. Particularmente retomar a Nieto y Peña (2004), permitía que en la sección de pre-escolar se desarrollara una dinámica más lúdica y de trabajo en equipo (a pesar de que las estrategias se planteaban de manera individual con base en las particularidades de cada caso), porque reconocía que cada niño tenía habilidades y potencialidades para realizar determinadas actividades; cada uno cooperaba en la dinámica grupal basada en la solidaridad y la aceptación de las diferencias.

Logramos establecer una manera de trabajo que identificaba al grupo como unidad de apoyo para llevar a cabo las actividades y no como una competencia en la que cada quien, por separado, debía de lograrlas. Como lo menciona la misma autora, el trabajo en el aula debe permitir contextualizar el currículo al niño, al momento específico en el que se desea realizar cierta tarea "... para procurar darle una educación a su medida, desde el inicio de la etapa escolar hay que evaluar al niño investigando los conocimientos culturales que tiene, las características de su conducta y de su adaptación social..." (Nieto, 1987, p.127).

Sin embargo, como ya lo he mencionado, el trabajo en el CDEC parte desde la postura de teórica de la Metapsicología de Contextos, por lo que quedarnos con lo mencionado por Nieto y Peña no sería suficiente para comprender el caso de Ian. Era necesario abordarlo desde varias teorías para dar cuenta de la complejidad ante la cual nos estábamos enfrentando. En este sentido, la reflexión del nivel de desarrollo se basó en uno de los conceptos teóricos claves de la Psicología Educativa de corte Vygotskiano, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), es decir potencializar las áreas en las cuales Ian necesitaba la ayuda de otro (compañerito o asesor) para realizar las actividades; en el caso de la sección de pre-escolar fue fundamental el apoyo de los niños que ya acudían a una escuela "formal", pues

nos ayudaron en el trabajo diario con aquellos que apenas se estaban incorporando a las exigencias de una institución educativa, tales como: tareas en casa, reglas de sociabilización, etc. (consultar expediente pp. 47-56).

Establecer lo que se deseaba lograr con Ian a través de la ZDP permitió programar ciertas actividades que facilitarían alcanzar lo establecido en el nivel de desarrollo, pero también era necesario reflexionar sobre las estrategias de intervención que se seguirían durante el trabajo con Ian. Lo anterior se logró con base en las aportaciones de tres diferentes posturas teóricas:

(1) Análisis Conductual Aplicado (ACA)

El CAC “sostiene que la conducta se presenta debido a las influencias del exterior, basándose en la asociación de estímulos que pueden incrementar (reforzador) o decrementar (castigo) la conducta, así se consideró que no era pertinente trabajar mediante reforzadores materiales, debido a que el efecto en los niños pasa a ser un aspecto fundamental para realizar actividades que disfrutarían sin la necesidad de ser reforzadas (...) se decidió utilizar reforzadores sociales que no sólo fomentaban que se presentara la conducta, sino que también tenían un impacto a nivel emocional... En el caso del castigo, lo que se usó fue el tiempo fuera, el cual se aplicaba en las situaciones en las que Ian no quería participar en las actividades, durante este tiempo fuera no se dejaba al niño encerrado en un cuarto, más bien se intentaba hablar con él acerca de lo que sucedía o las razones por las cuales no quería participar en las experiencias; durante este tiempo lo que se buscó principalmente es que él pudiera expresar en palabras lo que sentía...” (consultar expediente p. 59).

(2) Currículo con Orientación Cognitiva (COC)

La segunda propuesta teórica, eje para la construcción de las estrategias de intervención fue el COC que “... uno de sus principios básicos es apoyar las capacidades de cada niño para desarrollar sus talentos individuales por

medio de actividades continuas mediante el aprendizaje activo. Así el programa se basa en tres aspectos, aplicados tanto para el adulto como para el preescolar: planea-actúa-revisa... Se parte de la idea de un aprendizaje activo que permite a los niños explorar, plantear preguntas y buscar respuestas acerca de lo que los rodea; sin embargo dicho aprendizaje depende, en buena parte, de las interacciones positivas con los niños, es decir desde esta perspectiva ambos (niño y adulto) comparten el control, formando relaciones con ellos. El niño deja de ser un estudiante más y se convierte en una relación bidireccional en la cual ambos son capaces de aprender uno del otro... La triada planea-actúa-revisa fue uno de los componentes para la elaboración de los planes semanales, para pasarlo a la acción con los niños y, más tarde, en la realización de los reportes semanales que me permitieron tener otra visión de lo acontecido en la semana. Sentarse a escribir permite comprender de otra forma lo sucedido durante las actividades... la triada tuvo un impacto en los niños, ya que las experiencias clave estaban enfocadas en... un aprendizaje coactivo en el cual tanto niños como asesores van conociendo acerca de lo que los rodea” (consultar expediente, p. 60).

(3) Postura Psicoanalítica

Se retomó la postura psicoanalítica desde la posición teórica de Mannoni, quien menciona la importancia de la figura materna en la constitución psíquica del niño ya que “... las angustias, miedos o imaginarios, que se ven contrastados con la realidad, pueden frenar o dificultar el proceso de crecimiento del pequeño y crear etiquetas, que algunas veces, más allá de un daño orgánico, se convierten en determinantes que impiden que el niño crezca emocional e intelectualmente. Así, la autora comenta que la historia de los padres tiene un impacto en la vida del niño, más aun si el niño sufre de “retardo”, en donde todas estas angustias, culpas y miedos se vierten en el niño, creando fortalezas que impiden acercarnos al caso... Con lo anterior Mannoni, trata... de fomentar el habla, el diálogo que nos brinda un

acercamiento a la realidad, a lo simbólico y lo imaginario de aquel otro que está frente a nosotros, y... comprender el sentido que le da el niño a la situación en la que se encuentra y también el sentido que le dan los padres, particularmente la madre, ante las misma situación..." (consultar expediente, p. 61).

Estas tres posturas, no sólo aportaron ideas al caso de Ian sino también mostraron la complejidad que implica para todo estudiante en proceso de profesionalización, relacionar las posturas que se leen en clase al caso. Leer lo que establecen varios autores como fundamental (desde cada mirada) en el acercamiento al niño en desarrollo, requiere de un compromiso, implicación y reflexión continua por parte del profesional, para dar cuenta de la complejidad y particularidad de cada caso más allá del decreto de una verdad absoluta para el niño y para la familia. Construir nuevas formas de ser y estar, más allá de lo que dice el libro, se logra a través de la confrontación diaria de aquel "otro" con nosotros mismos, no para separar sino para comprender que hay algo que los une a los dos y que puede permitir la co-construcción de un vínculo y del conocimiento.

Además, remarca el compromiso de los coordinadores del CDEC con la FES-I de brindar las herramientas teóricas, metodológicas y prácticas para que los estudiantes puedan desarrollar habilidades en el campo de acción de la psicología, pero también exige tener una mirada crítica de lo que se revisa y realiza en el centro para modificar y repensar lo que se está consultando en la clase, ya que cada profesor tiene una mirada de la psicología, una postura teórica y práctica de lo que es el ser humano y la manera de abordarlo. Por tanto el estudiante de psicología no puede quedarse con las ideas que se revisan en la teoría, porque precisamente la práctica da cuenta de que hay algo que no se puede decir en los libros o en los textos, esto es la particularidad de cada persona en relación con un momento específico de su vida.

Como lo señala Bourdieu (op. cit.) la teoría puede ser, muchas veces, el lugar del idealismo en donde todo es posible, donde se objetiviza las prácticas, los discursos, las personas, la historia, etc., pero en la “actividad real como tal” (p.91) encontramos la urgencia, la creatividad, las cosas que se dicen y se hacen; convirtiendo en necesario el regreso a la práctica, a la reflexión de la prácticas culturales que permiten recuperar a la persona en estructuras sociales particulares, a la persona en relación con la institución y con las personas que la conforman. Pensar en la práctica profesional permite enriquecer el trabajo que se realiza en el CDEC porque exige, implícitamente, al profesional pensar en otras posibilidades que no se plantean en la teoría y, además, permite reconocer su lugar en relación con el niño, lugar que muchas veces es negado en las construcciones teóricas pero que en la realidad práctica es un eje fundamental que brinda la posibilidad, tanto al niño como al profesional, de ser considerados como agentes sociales en prácticas culturales concretas y que requiere de un proceso de apropiación.

Como lo señala Rogoff (1993) “el desarrollo infantil implica la apropiación de los instrumentos y habilidades intelectuales de la comunidad cultural que rodea al niño. Por ello, es esencial considerar el papel de las instituciones formales de la sociedad y las interacciones informales de sus miembros como aspectos centrales del proceso de desarrollo cognitivo” (p.34). En este caso la “apropiación” ocurrió en dos sentidos: primero en el mi participación en la estructura del CDEC lo que me fue implicando en las forma de trabajar con Ian, con base en la comunidad de práctica que representa el Centro, y segundo que Ian fuera “apropiándose” de los lineamientos de convivencia implícitos, en el Centro y que le permitieron tener un desarrollo “multidireccional” que contemple los aspectos biológicos, pero también las prácticas culturales en las que está inmerso el desarrollo de Ian.

3b. Estrategias de Intervención con Lalo

Como ya lo he mencionado, mi forma de trabajar con Lalo cambió a partir de mi reflexión de los primeros días, ya que decidí construir una manera de trabajar con

Lalo en donde él conociera otras formas de estar en su propia casa, es decir no sólo estar acostado viendo la televisión y comiendo, sino que “trabajáramos” con otros materiales y con otras actividades que también le podían gustar, y que tendrían repercusiones en su forma de “ser” y “estar” en su hogar. Por esto, el primer acercamiento fue de vital importancia, porque me permitió elaborar una manera de estar con Lalo que fuera más allá de ser su “cuidadora”, es decir que atendiera y solucionara cada uno de los conflictos en los que Lalo se metía, sino que ambos lográramos la construcción de una forma de comunicación que nos permitiera compartir lo que ambos estábamos viviendo y así establecer una manera de trabajar en la que él y yo reconociéramos al otro como parte fundamental para la realización del trabajo o actividad.

En este sentido, la manera de trabajo se basó en aspectos relevantes que permitían que tanto Lalo, como su familia, reconocieran otra posibilidad de “estar” en la casa, tomando en cuenta la situación específica que vive Eduardo, en la que él fuera reconocido más allá de la sobrevivencia biológica; como un miembro de la casa que es capaz de implicarse en las actividades que se desempeñan ahí, fuese un miembro de pleno derecho en ese lugar que a veces no parecía hogar, o comunidad de práctica como lo conciben Lave y Wenger (op. cit.). La manera en la que se realizó el proceso de reconocimiento de Lalo en la casa, se basó en actividades que, tal vez, puedan parecer meramente académicas, pero que tuvieron repercusiones en la visión de la familia hacia Lalo. Era clave implicarlo en otro modo de participar, y en consecuencia de ‘ser, pensar y sentir’.

Las áreas que trabajé tuvieron que ver, en su mayoría, con su activación física, porque durante las primeras observaciones me percaté que no realizaba ninguna actividad física o, más aun, ningún movimiento muscular que requiriera de un esfuerzo de su parte, tan sólo cuando iba al baño, bajaba a comer, o cuando recogía los materiales que habíamos utilizado. Sólo era hasta que él entraba al CAM, que de alguna manera, realizaba más actividad física. Lalo tiene las piernas y pies hacia adentro y pie plano (consultar notas de campo, no.5). Esta situación

de sedentarismo complicaba varios aspectos, primero el movimiento y realización de varias actividades, por ejemplo el levantar los piernas, agacharse a recoger cosas del piso o perder fácilmente el equilibrio y, segundo, que la falta de actividad motora promovía que él siguiera acumulando grasas, es decir que incrementara su peso, por tanto que se dificultara, aun más, la realización de muchas otras actividades, porque sus piernas no podían “cargar” a Lalo, y debido a su sobrepeso, su abuelita u otras personas no podían cargarlo cuando se caía o cuando no quería levantarse.

En segundo lugar trabajé los berrinches, que a pesar de ser una demanda por parte de la abuelita y el papá de Lalo, porque mencionaban cosas como *“es muy terco... sólo quiere hacer su santa voluntad...Lalo sabe con quién hacer berrinche”* o *“te toma la medida”* (consultar notas de campo, no. 1); porque consideré que más allá de la demanda familiar, era importante que Lalo conociera otras formas de expresar lo que sentía, ya que a pesar de que él no tiene un lenguaje articulado, él es capaz de establecer una conversación con los otros y, además, comprender las razones y motivos por los cuales se tienen que realizar ciertas actividades (como la tarea del CAM).

Para mí los berrinches eran formas de expresar su oposición ante las actividades que tenía que hacer pero no porque no pudiera, sino porque las actividades interrumpían su actividad favorita: “estar acostado viendo la televisión”, realizar cualquier otra cosa implicaba para él romper con ese estado de comodidad en la que nada se le exigía e intentar realizar otras actividades, y además terminarlas aunque se tardara, le costara trabajo o realizara berrinches durante la mayor parte del día (consultar notas de campo, no. 3, 4,5 y 6).

En estrecha relación con los dos puntos anteriores está la independencia de Lalo, ya que Lalo al no querer renunciar a ese estado de comodidad, en el cual lo había posicionado tanto la familia y que él había asumido, se relacionaba y complicaba por la visión de la familia hacía Lalo, él era visto como un bebé y por tanto tratado

como tal, porque a pesar de que su abuelita y papá mencionaron, en la entrevista de trabajo, que Lalo sabía hacer muchas cosas; durante mi trabajo con él me percaté que al final ellos terminaban realizando las cosas por él, la mayoría de las veces porque tenían prisa porque realizara las tareas cotidianas si tenía que llegar al CAM o los familiares tenían cosas que hacer; por lo que involucrarlo en las tareas de la casa, tales como recoger su cuarto, poner y quitar la mesa, intentar ir al baño él solo y hasta que él tome decisiones sobre sus deseos y acciones, fueron aspectos relevantes, no sólo para Eduardo sino también para la familia, ya que resultaban ser una muestra de que él era capaz de hacer más cosas que sólo estar acostado viendo la televisión.

Podemos decir que se trabajaron tres áreas: la física, la emocional (por llamarlo de alguna manera) y la realización de acciones que reconocieran en Lalo una implicación en las actividades personales (el cuidado de sí) y de la familia. A pesar de que estas áreas fueron las primordiales, también se encontraron, íntimamente relacionadas, otras áreas que no se podían dejar fuera y que representaban una exigencia por parte de la Institución Educativa a la que asistía, es decir abordar conocimientos formales como los números, colores, etc.

Área Física

En el caso del área física se realizaron las siguientes actividades:

- Masajes

Se realizaban todos los días durante treinta minutos y era la primera actividad del día. Los masajes se dividían de la siguiente manera:

- Masaje para la cavidad oro-facial:

1. Realizar 10 movimientos circulares en las mejillas hacia delante.
2. Realizar 10 movimientos de arriba hacia abajo con los pulgares en la comisura de la boca.
3. Realizar 10 movimientos de arriba hacia abajo con los pulgares en las paredes de la nariz.
4. Realizar 10 movimientos de adentro hacia fuera, con dos dedos, en la frente.

5. Realizar 10 movimientos de adentro hacia fuera, con toda la mano, en la papada.

• Los ejercicios a realizar con la cabeza son:

1. Dos series de 10 movimientos con la cabeza, primero hacia arriba y abajo
2. Serie de 20 movimientos con la cabeza hacia el lado derecho y luego hacia el izquierdo, con el fin de relajar y ejercitar los movimientos del cuello

• Masaje de piernas:

El primer ejercicio consiste en tomar el pie del niño y hacer una serie de:

1. 20 movimientos hacia la izquierda y hacia la derecha.
2. 20 movimientos hacia arriba y hacia abajo (cada ejercicio se realizara con cada pie)
3. Ligeras presiones y movimientos circulares con las yemas de los dedos en las plantas de los pies, alternándolos, realizando una serie de 20 movimientos con cada pie.
4. Flexionar la pierna derecha llevándola la rodilla a la altura de su pecho y 20 segundos después extenderla. Luego con la otra pierna.
5. Realizar una serie de ejercicios flexión-extensión de ambas piernas, realizando una serie de 20 flexiones
6. Tomar ambas piernas y flexionarlas a la altura del pecho.
7. Movimientos circulares con la cadera y terminando con la extensión de piernas; primero hacia el lado izquierdo y después hacia el lado derecho (2 series de 20 movimientos para cada lado).

• Movilización de los brazos

1. Estirar y juntar ambos brazos
2. Moverlos hacia la izquierda y la derecha
3. Hacia el centro y hacia la derecha (serie de 20)
4. Flexionar los brazos sobre su pecho, tomándolas de las manos 20 ejercicios de flexo-extensión, hacia arriba y hacia abajo (repitiendo en voz alta “arriba y abajo” para que identifique y asocien los movimientos con la noción correspondiente; lo mismo se llevará a cabo con los movimientos derecha izquierda) (ver nota de campo 4).

- Baile y Ritmo

Los días martes y jueves realizábamos bailes, esto fomentaba los movimientos del cuerpo, coordinación y seguimiento de instrucciones. Esta actividad duraba, aproximadamente, 40 minutos y era la última actividad a realizar.

Utilizaba dos discos con música, que en su mayoría, indicaba qué se debía hacer. Comencé a utilizarlo al recordar que unos chicos de COPADEMA me habían regalado un par de discos que contenían canciones de músicaailable, es decir “con ritmo pegajoso”. Estos discos me permitieron que Lalo tuviera mayor activación física, ya que si bien la terapia física fortalecía sus músculos, él no realizaba algún esfuerzo físico para intentarlo, más bien era yo la que lo “forzaba” a moverse; en cambio con los Cd’s podía lograr que Lalo se moviera libremente o que siguiera ciertos pasos, y así fortaleciera sus piernas o se mantuviera de pie durante lapsos de tiempo más largos. Sin embargo, estos discos lograron más que su propósito inicial, porque a) empezamos a construir ciertos pasos que correspondían a determinadas canciones y que Lalo lograba identificar en qué canción correspondía cada paso b) elaboramos un “código”, ya que en determinadas partes de ciertas canciones Lalo inició a realizar movimientos que referían, específicamente, a una palabra; por ejemplo “que sube que baja”, Lalo levantaba las manos o las bajaba, “corazón” señalaba su corazón, etc. Además había canciones específicas en las que Lalo se tenía que levantar a bailar durante toda la canción, porque permitía que fortaleciera sus piernas y su equilibrio.

Alguna de estas ocasiones sucedió lo siguiente:

“... cuando empezó la música Lalo comenzó a mover la cadera, le dije que se sentara para bailar. Cuando se sentó tomó a su chango de peluche y lo comenzó a mover como si quisiera que bailara; yo lo tomé e inicié a hacer movimientos con las manos del chango, él empezó a reírse y a imitar los movimientos que realizaba, yo le dije que se parara a bailar pero él sólo quería estar sentado. Bailamos casi media hora, durante la cual logré que se parara en un par de ocasiones unos cuantos minutos, en estas ocasiones me percaté que si

puede levantar los pies porque “marchábamos” y daba vueltas (muy lentas pero las daba) entonces no sé porque los arrastra. (consultar notas de campo, no. 5)

- **Actividades Lúdicas**

Las actividades de juego fueron importantes porque no consistían en juegos de mesa sino más bien motrices, para lograr establecer estas actividades como parte del trabajo requirió plantear diferentes posibilidades para lograr que él se involucrara, debido a que él no hacía nada por las mañanas fue muy complicado que él quisiera implicarse en los diferentes juegos, y más si estos se realizaban fuera de su casa. Estos se realizaban lunes y miércoles.

Algunos de los juegos consistían en salir al patio, y más tarde a la calle, a jugar con la pelota, jugar boliche o baseball. La finalidad era la misma, que Lalo realizara movimientos con sus piernas y sus brazos, mantener el equilibrio y recuperar la confianza para realizar ciertos movimientos, como agacharse por la pelota o ir por ella cuando la aventaba; estas actividades cansaban a Lalo pero también lo motivaban a realizar otras cosas. Poco a poco fue ganando confianza para levantarse él solo, bajar la banqueta y fijarse por donde caminaba, aunque también hubo momentos en los que perdía el equilibrio, se asustaba y quería regresar a ese lugar cómodo, por lo que tenía que empezar de nuevo intentando que él quisiera iniciar otra vez con la actividad, así que también yo tenía que ayudarlo a reconstruir esa confianza para realizar otras cosas y aceptar cuando era suficiente (ver nota de campo 9, 10, 11, 13).

La primera ocasión que salimos a jugar pasó lo siguiente:

“Volví a utilizar la técnica de la pelota que se cae por las escaleras Lalo se levantó muy emocionado y fuimos por la pelota. Cuando estábamos abajo Lalo intentó subirse de nuevo pero yo lo fui empujando para el patio, logramos estar afuera por primera vez. Una vez afuera seguí jugando con la pelota pero de repente Lalo ya no quería hacer nada, sólo señalaba la puerta de la casa en señal de que se quería meter; en ese momento llegó el señor del agua, Lalo se quedó recargado en la camioneta de su primo en lo que yo iba a avisar, porque sabía que Lalo me acompañaba ya no quería salir después, cuando regresé

salí acompañada de su primo Lalo comenzó a aplaudir y a decir en varias ocasiones papapapa, se acercó y lo besaba y lo abrazaba. Le dije que teníamos que quitarnos de la camioneta porque su primo saldría, él hizo caso y ayudó a cerrar la reja, esto no le costó trabajo (tal vez porque es de esas rejas corredizas) y le dijo adiós moviendo su mano.

Cuando se fue seguimos jugando con la pelota, hasta que Lalo las aventó fuera de la reja, yo le dije que si lo seguía haciendo él iría por ellas, él sólo se reía. De repente se encontró una pelota de futbol, la señaló, yo le dije que la tomara pero él se fue con las otras pelotas con las que estábamos jugando, de repente se tiro en el piso, no se quería levantar de ahí hasta que fui y lo levanté le dije que teníamos que estar otro rato jugando. Más tarde... jugamos boliche un rato, él solito las tiraba y las acomodaba otra vez; en el momento en que dejó de jugar y sólo se quedó tirado en el piso, le dije que era tiempo de meternos que recogiera pero, él se rehusó durante varios minutos hasta que al fin lo ayudé a levantarse (porque realmente le cuesta mucho trabajo hacer este paso, más sino tiene de donde detenerse) y finalmente me ayudó a recoger (consultar notas de campo, no. 9).

Finalmente los viernes las actividades lúdicas las dirigía Lalo, él escogía cuáles materiales bajaríamos y cuando empezar y terminar con el juego. Durante estos juegos, lo único que procuraba era que Lalo mantuviera el movimiento en sus piernas y no quisiera sólo estar sentado en el piso; por ejemplo, si aventaba la pelota, tenía que acompañarme a recogerla o si jugábamos boliche, insistía en que se agachara para rodar la pelota.

El área de activación física representó un reto para él y para mí, para él porque era más cómodo estar acostado y que los demás hicieran todo por él que intentar realizar las actividades; y para mí porque requería que yo, al principio, casi lo cargara o empujara para realizar las actividades ya que modelarle o explicarle lo que haríamos no era suficiente para que él se interesara en realizar las actividades. Fue un proceso en el que Lalo y yo aprendimos a confiar en el otro, él en el sentido de que yo estaría ahí si él perdía el equilibrio o si sentía que no podía realizar cierto movimiento, y yo porque reconocí en él su decisión de querer intentar realizar las actividades.

Área emocional

En el caso de los berrinches, no puedo decir que haya una actividad en específico, sino más bien lo que ocurría era que en los momentos en los que él empezaba el berrinche yo le explicaba por qué debíamos de hacer tal cosa; si estos persistían, me salía del cuarto o me sentaba en la cama de al lado ignorando su berrinche hasta que fuera él mismo quien intentara empezar a trabajar, por ejemplo había momentos en los que con su mano tomaba mi cara para que volteara a verlo, yo le preguntaba si estaba listo para empezar y sólo cuando asentía con la cabeza era cuando comenzábamos a trabajar.

Los berrinches de Lalo sucedían porque se oponía a realizar lo que se le estaba solicitando. En general, consistían en poner rígido su cuerpo y negarse a levantarse de la cama; en aquellos que eran más intensos, Lalo pegaba en la cama con su puño y hacía un ruido fuerte (como quejándose) o tomaba las cosas con fuerza hasta romperlas o las aventaba; en los menos intensos, Lalo tomaba mi cabello y lo jalaba o me enterraba las uñas; en estos casos yo lo tomaba de la mano para que dejara de hacerlo y le decía que eso dolía, que no lo debía de hacer (ver notas de campo a partir de la nota no. 4).

Cito una de aquellas ocasiones:

“En el momento que empezamos a jugar con el rompecabezas Lalo ya no quería jugar, [o al menos yo lo interpretaba de esta manera] por ejemplo cuando ponía un pieza en la mesa de inmediato me la arrebatava y se empezaba a reír (por eso al principio pensé que estaba jugando conmigo) después en lugar de reírse las aventaba y hasta las intentó romper pero yo lo detuve en varias ocasiones, le dije que sino quería jugar que me ayudara a guardar el rompecabezas y que entonces podríamos hacer otra cosa, él nuevamente accedió de inmediato. Mientras íbamos recogiendo le dije que sacaría unas acuarelas para que jugáramos pero realmente no le interesaron, por lo que volvió a sacar el rompecabezas de la bolsa (tal vez en señal de que prefería el rompecabezas a las pinturas); yo decidí no hacerle caso y comenzar a pintar, él al ver que yo no le prestaba atención me quitó las pinturas e inició a pintar con su dedo, yo le dije que primero recogiera el rompecabezas, de nuevo accedió. Concluido lo anterior pasamos a pintar, pero Lalo al poco rato se puso a pintar el

vidrio de la mesa en lugar del cuaderno y más tarde a arrancar las hojas del cuaderno (justo como el día anterior).

De repente a pareció su abuelita quien no le dijo nada por estar rompiendo el cuaderno y sólo pasó y le dijo que si quería un plátano, él asintió con la cabeza, su abuelita se lo dio Lalo lo intentó pelar pero su abuelita se lo quitó de las manos y termino ella haciéndolo por él; cuando se lo estaba comiendo me di cuenta de que Lalo no calcula las porciones para comer ya que se metió casi todo el plátano por completo, después señaló que quería una manzana pero su abuelita dijo que no le gustaban las manzanas porque están duras (si recordamos Lalo no mastica solo deja que se deshaga la comida en su boca), su abuelita ya no le quiso dar otro plátano por lo que le dije que teníamos que ir a lavarnos las manos pero el no quiso ni si quiera levantarse de su lugar.

Otra vez decidí pintar con las acuarelas, le dije que se fijara cómo era el procedimiento pero él no me volteaba a ver y terminó haciendo lo que él quiso, yo le enfatizaba que me observara que tenía que meter su dedo en el vaso con agua y después en las pinturas, pero él jamás lo hizo. Hasta que de repente comenzó a arrancar más hojas, hacerlas cachito y aventarlas al piso, claro finalizaba con una carcajada como si estuviera jugando. Yo decidí no intervenir y dejarlo romper su cuaderno, yo en esos momentos no lo volteaba a ver ni decía una sola palabra, cuando lo hice Lalo intentó agarrar la fruta para aventarla pero lo detuve, justo en ese momento determiné que era suficiente; lo tomé de las manos le dije que con la fruta no se jugaba, él me intento enterrar sus uñas pero yo decidí agarrarlo con fuerza de sus manos hasta que se tranquilizó, le pregunté ¿ya Lalo?, él asintió con la cabeza, me levanté y fui por el bote de la basura y empezó a recoger todos los papelitos que había levantado.

...Una vez arriba Lalo guardó su mochila en su lugar, se aventó a su cama, se quitó los zapatos y los calcetines e inmediatamente después los aventó, yo le dije que los recogiera él se negó por lo que no le dije nada me senté en la cama de a lado pero él siguió aventando los peluches me salí del cuarto; aquí me pude percatar que Lalo realiza un ruido cuando se enoja, como un tipo “gruñido” a manera de queja y va acompañado de un golpe en la cama con su mano; esto duró poco tiempo porque cuando me percaté que dejó de hacer ruido o algún movimiento le pregunté ¿ya Lalo? Él asintió, le dije ponte los calcetines y los zapatos, yo le ayudé un poco con los calcetines pero él pudo completamente con los zapatos (consultar notas de campo, no. 4)

Área de Independencia

En esta área, Lalo tenía que asumir las consecuencias de sus actos, por ejemplo, cuando Eduardo hacía algún berrinche y aventaba las cosas, sabía que al final él tenía que recoger todo lo que había tirado, sabía que su cuarto tenía que estar ordenado para que pudiéramos comenzar a trabajar o se aprovechaban los momentos en los que se tenía la oportunidad de ayudar en la casa ya sea tendiendo la cama, poniendo y quitando la mesa, ayudando a hacer el agua de limón, etc. En esta parte, lo relevante era que la familia se percatara de otras cosas que puede hacer Lalo, convertirse en un integrante activo dentro de la familia y no como el bebé que sólo come y duerme, que va más allá de la sobrevivencia biológica, fue uno de los puntos cruciales en el trabajo con Lalo.

Las, aproximadamente, 4 horas de trabajo diario que se tuvo durante mes y medio, es decir que el trabajo de intervención tuvo cierto impacto en Lalo, lo que permitió notar ciertos avances:

- a) En el área física, encontramos que las diferentes actividades lograron que Lalo levantara los pies al caminar, saltara pequeños obstáculos o brindarle mayor seguridad para realizar ciertos movimientos como bajar banquetas o fijarse por donde va caminando para evitar accidentes; sin embargo, aún no resiste tanto tiempo de pie y en algunas ocasiones pierde el equilibrio provocando que se caiga; esto resulta relevante ya que Lalo no tiene reacciones de defensa, es decir si siente que se va a caer, no mete las manos para cubrirse la cabeza; por el contrario, Eduardo cae “como tabla”, su cuerpo se pone más rígido y sólo intenta sujetarse de lo que se encuentre cerca para evitar la caída, pero si no hay nada o nadie cerca, caerá golpeándose fuertemente.

- b) En cuanto a los berrinches también hubo avances, estos dejaron de presentarse con tanta frecuencia, aunque había días, principalmente los lunes, en los que Lalo no quería hacer nada, no cooperaba y no entendía

razones, aunque comparándolo con las primeras sesiones Lalo mejoró bastante, por ejemplo: en un principio Lalo no quería realizar la tarea del CAM pero poco a poco él mismo era quien quería empezar con esta actividad.

Por otro lado, noté que los berrinches sucedían cuando estaba presente algún familiar y por acciones que ellos realizan por él; una muestra de ello era cuando Lalo no alcanzaba a ir al baño, se tenía que cambiar toda la ropa otra vez; en estos casos sus familiares (principalmente su abuelita y su prima) subían y lo vestían, por lo que en estos casos era complicado que él realizara la actividad porque para él, y también para la propia familia, es más fácil y cómodo que alguien realice el trabajo a que él lo pueda intentar. Por eso, en repetidas ocasiones cuando ya estábamos solos, él quería que yo hiciera todo por él y no quería ni siquiera intentarlo, justo en estas ocasiones era cuando más prolongados se volvían las rabietas, es decir en las acciones de autocuidado: ir al baño, lavarse las manos, quitarse la ropa, ponerse la ropa, usar zapatos para estar en la casa, o en actividades de la casa como poner la mesa, hacer la cama, etc.

- c) Como se puede observar las áreas se encuentran íntimamente relacionadas entre sí, es decir que en las dos anteriores podemos notar de qué manera fue avanzando Lalo en el aspecto de toma de decisiones-autosuficiencia, que a pesar de ser un aspecto muy amplio, se logró que poco a poco fuera relevante para él mantener su cuarto ordenado antes de comenzar a trabajar, recoger el material que se había utilizado para alguna actividad o, simplemente levantarse para ir a tirar la basura en el bote y no en el piso; estas acciones aunque parecen insignificantes permitieron que Lalo asumiera responsabilidades no sólo de sus cosas sino de otras acciones, como las del momento de la comida.

En este punto es importante recalcar el papel de los familiares, ya que ellos, al igual que Eduardo, fueron comprendiendo lo que él es capaz de hacer y de asumir responsabilidades, por eso en un principio era difícil que ellos mismos dejaran que él hiciera determinadas actividades pero que con el paso del tiempo fue más notorio que Lalo también se encontraba “cómodo” realizando actividades que ayudaban a la familia, así que poco a poco ellos también permitieron que Lalo realizara actividades que lo comprometían con el orden de la casa, y así cooperar y compartir la responsabilidad de las actividades que se realizaban dentro de la casa. El trabajo realizado pretendía que los familiares permitieran que Lalo participara en las actividades y que reconocieran en Lalo otra forma de estar en la casa, más allá de los berrinches y de estar todo el día en la cama viendo la televisión.

Análisis de lo Realizado con Lalo

Las estrategias con Lalo, fueron construyéndose conforme las aplicaba. En este caso no había asesorías que me guiaran para realizar mi trabajo, era yo la que tenía que implementar lo que consideraba pertinente para trabajar con Lalo, pero sobretodo consideraba aquellas actividades en las que Lalo se implicaba e intentaba realizarlas, para establecerlas como parte del trabajo diario, aunque también en algunas ocasiones me basaba en los comentarios de los familiares para realizar ciertas actividades, principalmente en las que implicaban la participación de Lalo en las labores de la casa. Por lo tanto, fue crucial trabajar con Lalo más allá de los comentarios de sus familiares, porque esto me permitió no encasillar a Lalo en una forma de “ser”, sino como una posición que él había asumido debido al lugar que la propia familia le había dado, precisamente yo retomé sus comentarios, pero no como hechos determinantes sino como la visión de la familia y, sobretodo, la exigencia de la familia porque Lalo no hiciera tantos “berrinches” y obedeciera, como uno de los posibles aspectos a trabajar.

En mi trabajo nunca estuvo el remarcar el “defecto” o el “déficit” como el eje para trabajar con Lalo, o por lo menos no como comúnmente se retoma el déficit, porque eso sólo me encasillaría en lo que “no” puede hacer, en lo que “no” puede llegar a ser, en el “problema”; lo que me impediría trabajar cualquier aspecto; más bien en el sentido que le da Vygotski (1997) porque para él “[e]l defecto se convierte, por consiguiente, en punto de partida y principal fuerza motriz del desarrollo psíquico de la personalidad. Establece el punto final, la meta hacia la cual tiende el desarrollo de todas las fuerzas psíquicas, y orienta el proceso de crecimiento y formación de la personalidad” (p.15). No es lo que impide realizar actividades, o te niega la posibilidad de ser, sino como aquello que permite potencializar y compensar el desarrollo del niño, porque “...Por una parte, el defecto es el menos, la limitación, la debilidad, la disminución del desarrollo, por otra, precisamente porque crea dificultades, estimula un avance elevado e intensificado. La tesis central de la defectología actual es la siguiente: todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación... no puede limitarse a determinar el nivel y gravedad de la insuficiencia, sino que incluye obligatoriamente la consideración de los procesos compensatorios; es decir, sustitutivos, sobreestructurados y niveladores, en el desarrollo y la conducta del niño... la minusvalía de una capacidad se compensa por completo, o en parte, con el intenso desarrollo de otra” (Vygotski, ídem, p.14).

Vygotski permite mirar el “defecto”, no como la imposibilidad de hacer o ser, sino como la parte fundamental que posibilita el desarrollo del niño, porque “[p]ara la educación del niño mentalmente retrasado es importante conocer cómo se desarrolla, no es importante la insuficiencia en sí, la carencia, el déficit, el defecto en sí, sino la reacción que nace en la personalidad del niño, durante el proceso de desarrollo, en respuesta a la dificultad con la que tropieza y que deriva de esa insuficiencia. El niño mentalmente retrasado no está constituido sólo de defectos y carencias, su organismo se reestructura como un todo único. Su personalidad va siendo equilibrada como un todo, va siendo compensada por los procesos de desarrollo del niño” (Vygotski, ídem, p.134).

En el caso de Lalo no había existido un interés familiar para que Lalo, más allá de su tratamiento en el Teletón o del trabajo en el CAM, participara en la dinámica familiar que le permitiera continuar con el trabajo de estas dos instituciones, y así continuara potencializando diferentes aspectos, porque a pesar de que el Teletón había rehabilitado su motricidad y la fuerza en sus piernas, físicamente Lalo no estaba acostumbrado a realizar algo más allá de estar acostado, comer y ver la televisión (a pesar de que el papá de Lalo y la abuelita comentaban que salía a jugar con la pelota algunas veces), requería de un esfuerzo, de ambos, por intentar realizar “otras” actividades y por fortalecer aquellos aspectos que, parecían haber sido abandonados, y por tanto, se habían estancado y atrofiado, precisamente por esto, fortalecer sus músculos fue uno de los puntos más relevantes en el trabajo con Lalo porque en la medida que se realizaron los masajes y se implementaron diferentes actividades que le permitieron movilizar varias partes de su cuerpo fue que Lalo se implicó en las actividades que realizábamos. Además como lo menciona Vygotski (ídem) “... Investigaciones posteriores demostraron que el desarrollo de las funciones motrices puede ser -y en efecto es- una de las esferas centrales de la compensación de la insuficiencia mental, y viceversa: el caso de insuficiencia motriz suele intensificarse en los niños el desarrollo intelectual. La distinción y comprensión de la peculiaridad cualitativa de la actividad intelectual, verbal y motriz muestra que el retraso nunca afecta todas las funciones, pese a su unidad, hace que el desarrollo de una función se compense y redunde en otro” (p.141).

De tal modo, que trabajar la motricidad de Lalo, no sólo permitió el fortalecimiento de sus músculos, principalmente de sus piernas, sino también incorporarse en las actividades de la casa que lo implicarían en la dinámica familiar, intentando realizar otras actividades, actividades que iban más allá del “bebé de la casa”, de ese lugar cómodo, para ambas partes. Las actividades motrices “forzaban” a Lalo a que intentara realizar las cosas, tales como: guardar sus juguetes o ir a tirar la basura al bote, que más allá de implementar, el orden posibilitaban que Lalo

realizara más acciones durante el día en las que él mismo se implicara, para que formaran parte fundamental de su día.

El área motriz permitió que Lalo, además de mejorar la movilidad de los músculos que habían estado sin movimiento, y que por tanto complicaban la situación motriz de Lalo, también fue el “pretexto” para que Lalo fuera reconocido por la familia, no como un bebé al cual tiene que alimentar, bañar, vestir y cuidar sino como un miembro de la familia que es capaz de aportar y ayudar a la situación familiar, porque “[e]l defecto orgánico se realiza como anormalidad social de la conducta. Incluso en el seno de la familia, el niño ciego y el sordo es sobre todo un niño especial, surge hacia él una actitud excepcional, inhabitual, que no es la misma que hacia los otros hijos. Su desgracia cambia en primer lugar la posición social en el hogar. Y esto se manifiesta no sólo en las familias donde miran a ese niño como una carga pesada y un castigo, sino también en aquellas donde rodean al hijo ciego de un cariño redoblado, de una solicitud y una ternura decuplicadas. Precisamente allí, esas dosis elevadas de atención y piedad constituyen una pesada carga para el niño y una valla que lo separa de los demás” (Vygotski, ídem, p.73).

Las estrategias que se manejaron como fundamentales en el trabajo con Lalo, fueron un pretexto, por llamarlo de alguna manera, para que Lalo lograra ser reconocido en la familia. La manera fue a través de sus logros en los aspectos que trabajé, pero que sólo adquieren relevancia en la medida en que los “otros” con los que se relacionan con Lalo lo reconocen con la capacidad de ser alguien más, alguien diferente al discurso médico, alguien más allá del déficit o del “problema”, y más bien reconocerse como parte fundamental en el proceso de desarrollo de Lalo, porque Lalo no es en aislado, más bien Lalo es en “relación con” o en la interacción con “otros”. Bourdieu (1991) señala que la interacción debe de ir más allá de la relación que existe entre las personas, más bien él habla de retomar la interacción como una situación específica, es decir requiere considerar el momento particular, el lugar, las personas y la historia tanto del lugar como de las

personas involucradas, para comprender la interacción que se mantiene en un grupo, en este caso en la familia; esto permite no reducir las relaciones de Lalo con sus familiares de manera superficial y determinante, sino cambiantes y complejas.

Considerar a Lalo en relación con una estructura familiar específica permitió reconocer las particularidades del caso, en las que Lalo aprendió, debido a esta estructura familiar, a ser un participante poco implicado y reconocido como un miembro incapaz de enriquecer las prácticas que se realizan dentro del hogar. Por eso, lograr que Lalo fuera reconocido como un participante activo en el hogar, como alguien que era capaz de seguir las normas establecidas en la casa para realizar diversas actividades, tales como comer, utilizar el baño, mantener el orden en su cuarto o en la casa, fue un proceso que le fue brindando la oportunidad de ser un participante legítimo dentro de la estructura familiar, ya que al mismo tiempo que era reconocido por los demás miembros de la familia, también él mismo logró reconocerse como una persona que puede contribuir, construir, crear, y asumir un compromiso con la estructura familiar.

Retomar las prácticas específicas realizadas en la estructura familiar de Lalo permitió "... considera[r] el aprendizaje como una parte de la práctica social, hemos centrado nuestra atención sobre la estructura de la práctica social... el aprendizaje debe ser entendido respecto de la práctica como un todo, con su multiplicidad de relaciones- tanto dentro de la comunidad y con el mundo en conjunto" (Lave y Wenger, 1991, p. 92). Justamente el trabajo tuvo que considerar el trabajo de Lalo con su "multiplicidad de relaciones" es decir con lo que la estructura familiar demandaba, pero también lo que cada miembro hacía y decía en relación con Lalo, lo que mostraba su posición en el hogar, y que construía una noción de "ser" Lalo en la casa. Por lo tanto retomar a Lalo como un participante activo y legitimizado por los demás miembros de la estructura familiar le regresaba la posibilidad de colaborar a la estructura familiar.

Además tiene que ver con lo que Rogoff (1993) nombra como “participación guiada” es decir aquella que se presenta en las actividades rutinarias que adquieren un peso fundamental en la que los niños tiene un papel activo para valorar y reconocer sus propias destrezas, pero también en la manera en que los “otros” son posibilidades de apoyo para realizar las tareas o actividades. “La participación guiada se presenta como un proceso en el que los papeles desempeñan el niño y su cuidador están entrelazados, de tal manera que las interacciones rutinarias entre ellos y la forma en que habitualmente se organiza la actividad proporcionan al niño oportunidades de aprendizaje tanto implícitas como explícitas” (ídem, p.99).

4a. Habilidades Lingüísticas con lan

En el caso de lan, el lenguaje fue una de las áreas en las que mayor atención se puso. Como mencioné, en las estrategias de intervención había una demanda de la madre porque lan “hablara bien”, demanda que surgió debido, tal vez, a la apropiación del discurso médico-educativo, en la que el niño a determinada edad debe de saber hablar, y además “hablar bien”, es decir que tenga articulación, sintaxis, gramática y/o semántica apropiadas, es un lenguaje que se basa en características lingüísticas, enfocándose en la habilidad oral “correcta”.

Justamente desde esta mirada se trabajó con lan, primero se evaluó con la prueba de articulación que, como se mencionó con anterioridad, enfatizaba los fonemas que lan omitía, aumentaba y/o sustituía, ésta abarcaba fonemas sencillos hasta fonemas más complejos, tales como: BR, TR, BL o CL; al final de la prueba los fonemas se evaluaban en la pronunciación de oraciones completas. Con base en los resultados de la prueba se determinaba qué fonemas se debían trabajar a lo largo del semestre (consultar expediente pp. 18-21, 112 y 113).

En las asesorías se trabajaron dudas respecto al trabajo diario con Ian, por lo que éstas estaban encaminadas en la recomendación de técnicas para que Ian potencializara su conocimiento en el área de lenguaje, principalmente la forma que debía de enseñar a Ian a articular los fonemas en los que había tenido dificultades.

El masaje para la cavidad oro-facial fue la base para el trabajo de intervención pero se complementó mostrándole el “punto y modo” de pronunciar determinadas palabras, por ejemplo en las palabras con “L” le enseñaba cómo tenía que colocar la lengua para que pudiera hacer el sonido. Sin embargo había sonidos que aunque le mostrara la posición de la lengua para realizar el sonido y así “hablar bien” Ian no podía; uno de los sonidos que se le dificultó fue de la letra “r”, el asunto iba más allá de la posición y fuerza de la lengua o que Ian no entendiera la instrucción que le estaba dando

Precisamente, estos eventos requerían que pensara otra forma de comprender lo que estaba sucediendo con Ian y hacer algo más de lo que se veía en clase o en el centro, requería de mi postura crítica ante lo que estaba sucediendo para repensar otra forma para que Ian lograra la demanda de la escuela y de la madre. Ian, implícitamente, me solicitaba que yo implementara otra forma de enseñarle.

Debido a lo anterior, la técnica del punto y modo cambió. Dejé de presionarlo para que pronunciara correctamente las palabras y comencé a dejarlo hablar de la forma que él quisiera, aunque seguía existiendo la hora establecida para trabajar el área de lenguaje, ya no me enfocaba en cómo lo hacía sino en que fuera “soltándose” más para hablar a pesar de los “errores” o de la articulación de los fonemas. La relación con el lenguaje cambió, porque ya no existía la presión para decir las palabras “bien” o corrigiéndolo en todo momento, sino que Ian fuera capaz de hablar con los demás a pesar del “problema”, tal vez al principio yo fungía como intermediario entre Ian y los demás, porque yo interpretaba y traducía

lo que él decía,¹⁴ esto le brindó seguridad para hablar más con otras personas, “a pesar del problema” (consultar expediente pp.126-130).

Por esto, los avances en el área de lenguaje pueden ser considerados como accidentes, aunque realmente surgió a partir de re-considerar mi posición frente al lenguaje, es decir dejé fuera la postura de precisión en la pronunciación por una que lo dejara hablar, no sólo conmigo sino con los demás. Precisamente al tomar esta posición con Ian, algo cambió. Ian hablaba más, se emocionaba al contar las cosas; es más, era tanta su emoción, que muchas veces hablaba tan rápido que poco se le entendía; muchas veces llegué a pensar que el “problema” de lenguaje estaba en su emoción por contar todo lo que podía, en la velocidad con que contaba todo, y no tanto que no pudiera pronunciar las palabras, debido a esta situación es que yo le decía que hablara más lento (consultar expediente pp. 126 y 127). Otro ejemplo que corrobora la manera accidental de sus avances es la siguiente anécdota: en una de las ocasiones que acudíamos a la sesión de Hidroterapia Ian se estaba cambiando cuando “... escuché como hacía el sonido de “RR”, volteé de inmediato para ver si era él y así noté que realmente sí puede hacer este sonido y que sólo hay enfatizarlo un poco más” (consultar expediente, p.121).

Estos curiosos “accidentes” me obligaron a reflexionar lo que estaba haciendo con Ian, y mirar hacía otra forma de realizar las cosas. Claro, siempre cumpliendo con lo estipulado por la Institución como requisito para realizar el trabajo con el niño; esta nueva forma de pensar el lenguaje con Ian es una cuestión que quedó plasmada, implícitamente, en el reporte del expediente, pero que no se desarrolló más a fondo.

¹⁴ En un principio yo tampoco comprendía qué era lo que quería decir, más bien fui comprendiendo lo que él decía debido a la convivencia que teníamos a diario, fue un proceso de construcción entre ambos y que nos permitió establecer un “código” de comunicación.

Análisis de lo Realizado con Ian

El lenguaje en el CDEC, y en la mayoría de los centros de rehabilitación, se aborda desde la fonética, la asociación de imágenes con conceptos, la repetición y corrección de los errores. Un lenguaje más a tono con lo que se cree en las escuelas, un 'lenguaje gramatical'. Algunas veces esta concepción es funcional para la institución y para la madre, ya que corroboran el avance del niño, pero otras, como fue el caso de Ian, requiere que el psicólogo o el terapeuta estén atentos ante el trabajo diario con el niño y reflexionen sobre el caso en particular.

La planeación establecida para el área de lenguaje, tales como el Masaje para la Cavidad Oro-Facial y el cuento fueron fundamentales para el proceso de articulación que demandaba la madre y la institución, pero al mismo tiempo fue necesario diseñar áreas de trabajo que sirvieran de apoyo o complemento a las establecidas; sin embargo, éstas estaban bajo el mismo sustento: que Ian "hablara bien", así la rutina de hidroterapia tenía como objetivo estimular el área del cerebro que se encarga del lenguaje, la actividad del ritmo que los niños tuvieran mayor motricidad que permite el desarrollo del lenguaje, que Ian expresara en palabras lo que sentía, pensaba o deseaba. La mayoría de las actividades eran pensadas para que Ian hablara, tal vez ya no corrigiéndolo todo el tiempo, pero sí para que la articulación y sintaxis fueran mejorando.

Las actividades anteriores mostraron avances en el proceso de habla de Ian pero una pregunta surge ¿por qué es estrictamente necesario que Ian al entrar al kínder tenga que "hablar bien"?, ¿ante qué implicaciones sociales nos estamos enfrentando?, o ¿acaso es una demanda del Ian el "hablar bien"? Estas preguntas nos obligan a mirar de otra forma el lenguaje, el lenguaje "común", "normal" que nos facilita la vida en sociedad y que se vuelve un requisito de convivencia, ya que de lo contrario requería un esfuerzo, por parte de los demás, comprender qué es lo que estoy diciendo. Al respecto Vygotski (1997) menciona que "... el niño no siente directamente su deficiencia. Percibe dificultades que derivan de la misma.

La consecuencia directa del defecto es el descenso de la posición social del niño; el defecto se realiza como desviación social. Se van reestructurando todos los vínculos con las personas, todos los momentos que determinan el lugar del hombre en el medio social, su papel y destino como partícipe de la vida, todas las funciones de la existencia social” (p.18).

Para Ian no existía mayor problema en hablar “bien” o “mal”; esto se convirtió en un problema hasta que el “otro” no le entendía ni realizaba el intento de comprender lo que él decía, porque ya estaba en edad de hablar “bien”, porque precisamente “... la ausencia de habla humana, la imposibilidad de dominar el lenguaje, engendran una de las complicaciones más penosas de todo el desarrollo cultural” (Vygotski, 1997, p.24). El habla es la forma más común y normal que nos permite establecer vínculos con los “otros”, y si éste se ve afectado por cuestiones biológicas o psicológicas agrava el “problema”; porque a nivel social el niño es aislado de las actividades cotidianas o él mismo se retrae al no lograr una respuesta, una mirada que lo reconozca.

Por eso “[e]s preciso organizar la vida del niño de tal manera que el lenguaje le resulte necesario e interesante, en tanto que la mímica no sea para él ni interesante ni necesaria. Se debe de orientar la enseñanza en el sentido de los intereses infantiles y no en contra de ellos. Debemos convertir los instintos del niño en nuestros aliados y no en nuestros enemigos. Debemos crear la necesidad del lenguaje humano, entonces el lenguaje vendrá por sí mismo. La experiencia convalida esto” (Vygotski, 1997, p.90).

Tal vez a juicio de lo que propone Vygotski no logre avances rápidos y visibles, porque estamos hablando de un proceso en el que el niño está implicado en una comunidad que habla, sólo en la medida que se le aliente a hablar lo intentara, y finalmente lo lograra, pero si lo seguimos concibiendo de una forma gramatical, algo se está perdiendo en la complejidad del habla, en una determinada cultura, porque “[n]i el lenguaje en sí, ni el método visual-directo, objetivo, de enseñanza

del lenguaje pueden satisfacernos. La articulación no es un fin en sí mismo. El lenguaje siempre es alguna cosa más, una parte de la conducta integral, del acto, de la acción, de la experiencia. Todas las demás consideraciones, tanto especiales como generales sobre la educación, están subordinadas a esta consideración fundamental y a la exigencia de una enseñanza precoz (...) La participación en la vida activa y laboral debe iniciarse en la escuela; sobre esa base debe de estar construido todo lo demás” (Vygotski, 1997, p.91).

Entonces ¿qué hacer en la práctica?, ¿qué formas serían las que pueden ir más allá de los aspectos gramaticales del habla? Desde mi punto de vista la cuestión recae en el asesor o terapeuta que al enfrentarse a la práctica profesional requiere de una constante “auto exigencia” para mirar otras formas de hacer las cosas, pero al mismo tiempo comprender que se requiere de un proceso de trabajo en equipo entre la familia y la institución educativa para construir otra mirada del lenguaje, que vaya más allá de la comunicación verbo-bucal y de la gramaticalidad, dejar a un lado la técnica para poder ver a lan, a lan como una persona que puede establecer comunicación más allá de una “buena” pronunciación.

4b. Habilidades Lingüísticas con Lalo

En el caso de Lalo la demanda, por parte de la familia, llegó después de un tiempo de estar trabajando con él, ya que lo que ellos me comentaron en un primer momento era que Lalo fuera “obediente” e hiciera las cosas que le decían, sin tener que hacer berrinches. La familia nunca me comentó que ellos quisieran que Lalo hablara, más bien mencionaron que en algún momento Lalo había comenzado a hablar pero que después de los “ataques” había tenido retrocesos irreversibles, ya que Lalo había dejado de hablar. Sólo mencionaron, en la primera entrevista, que Lalo pronunciaba algunas palabras como “caca”, “papapa” pero no había más intentos por hablar; sin embargo, Lalo comprendía e intentaba comunicarse con las personas que le rodeaban, tal vez no con palabras

articuladas pero sí mediante, señas, gestos y sonidos, que adquirirían un sentido para la familia; aunque también hubo ocasiones en las que la familia se quejaba de que no comprendían lo que él quería decir, esto provocaba que Lalo se sintiera frustrado y se enojara en los momentos que nadie comprendía lo que quería.

En mi caso, cuando yo llegué con Lalo, yo no entendía nada de lo que él me decía, y más porque todo lo que me habían dicho de él no concordaba con lo que me estaba enfrentando. Al principio todo lo que decía Lalo, para mí, eran sonidos de queja y reclamos por mi estancia en la casa, específicamente con él, se la pasaba haciendo berrinches la mayoría del tiempo y sólo rompía las cosas, me jalaba el cabello y me pellizcaba; para mí, él me estaba diciendo “¡vete, déjame en paz!”. Todas estas acciones eran una forma de comunicación no verbal, la cual yo interpreté como el sentimiento de enojo de que yo intentara que hiciéramos algo diferente a lo que él estaba acostumbrado (consultar notas de campo, no. 4).

Para lograr entender lo que Lalo me quería comunicar, tuve que implicarme en lo que él me intentaba decir y así ir construyendo un código entre ambos. Un ejemplo de lo anterior fue en la cuestión de ir al baño: Lalo decía, en un principio, casi todo el tiempo “cacaca” y yo, al inicio, pensaba que él quería decir que quería ir al baño, así que intentaba que se levantara y fuera al baño pero él se oponía a ir, fue tiempo más tarde que me percaté que él lo hacía como un juego, porque él se reía cada vez que yo intentaba llevarlo al baño, además sabía cuando comenzar a decir “cacaca”, lo utilizaba como una distracción porque era justo en los momentos en los que él no quería realizar una actividad cuando iniciaba con la repetición constante y yo interrumpía lo que intentábamos hacer por llevarlo al baño. No fue hasta que compartí con él más tiempo, que logré comprender la mayoría de las cosas que él decía; así pude ir distinguiendo cuando él estaba jugando y cuando realmente quería ir al baño, las diferencias consistían en pequeños detalles en la expresión de la cara, porque Lalo comenzaba a mover las piernas insistentemente, la expresión de su cara era seria, y en los casos que ya no aguantaba más señalaba sus testículos, se levantaba e iba al baño; sin embargo,

para que yo llegara a comprender esto, tuvieron que pasar varios días, en los cuales Lalo no llegaba al baño, no entendía sus señales y se hacía del baño en la ropa; realmente fue un proceso de apropiación de lo que Lalo me intentaba decir (consultar notas de campo a partir de la nota no. 8).

Al ser un proceso continuo y cambiante tuve que ir considerando cada momento con Lalo para poder establecer una comunicación que fuera más allá de gritar, pegar o romper las cosas todo el tiempo (como fue la primera semana), sólo en la medida que estuvimos juntos, es que pudimos establecer un código y una rutina en la que ambos fuimos conociendo, y re-conociendo, los gestos y tonos de voz del otro, precisamente en esto se basó nuestra comunicación, código que se iba perfeccionando conforme pasaban las semanas de trabajo y que requería de mi total implicación ante las nuevas expresiones que se iban presentando, y más cuando la familia estaba presente ya que con ellos la comunicación era más fluida que conmigo, comprendían más fácilmente lo que Lalo quería decir, y es que con ellos había construido una manera de comunicarse en la que la familia podía comprender que era lo que Lalo quería decir, por lo que era necesario que yo prestara atención cuando a los pequeños momentos en los que estaba con la familia, y así ir re-construyendo las interpretaciones y significado que le había dado a las expresiones de Lalo.

Una situación que ejemplifica lo anterior es cuando Lalo tenía calor o cuando percibía un olor desagradable, ya que en ambos casos Lalo agitaba su mano cerca de su cara; para mí, en todas las ocasiones, esta señal refería a que “algo” olía mal, ya que generalmente lo hacía cuando se quitaba los calcetines. Sin embargo, en alguna ocasión yo interpreté el movimiento de su mano delante de su tía, quien me corrigió al decirme que tenía calor, entonces la pregunta surgió ¿qué era lo que estaba omitiendo, que no me permitía diferenciar entre un seña y la otra?, justamente al observar detenidamente, me di cuenta de que realizaba un gesto con la nariz cuando se refería al olor y movía la mano más rápido cuando tenía calor (consultar notas de campo, no. 27 y 32).

Análisis de lo Realizado con Lalo

El trabajo diario con Lalo me permitió ir comprendiendo lo que él quería comunicarme, tal vez no a través de palabras articuladas sino de “otra” forma de expresar lo que él quería hacer, lo que quería expresar, esta “otra” forma requería un esfuerzo de mí parte por tomar en cuenta lo que él intentaba comunicarme, por ir construyendo un código y, a pesar de que al principio yo no comprendía del todo lo que él me quería decir, yo no dejaba de hablar con él ni de comentarle todo lo que estábamos haciendo, lo que haríamos y hasta cómo me sentía, tal vez Lalo no me respondía de la manera “común” y “normal” pero sin duda fue una forma de implicarlo en lo que realizábamos, una forma de tomarlo en cuenta en lo que estábamos haciendo. La construcción de ese código hizo posible el diálogo, cada quien con sus posibilidades y recursos.

Como lo menciona Vygotski (1997) “[e]l niño empieza a comprender el lenguaje antes que hablar” (p.140), precisamente, para mí ese fue el aspecto fundamental con Lalo, por eso yo podía contarle lo que iba pasando, porque él, a pesar de no contestarme con palabras, él comprendía y contestaba de otra manera. En este caso, a diferencia de la situación en el CDEC, el fin último no era que Lalo articulara “bien” las palabras, que le enseñara el punto y modo para la pronunciación de diferentes fonemas sino más bien, que él, más allá de decir las correctamente, tuviera “otra” forma de comunicarse, en la cual es necesario un esfuerzo del interlocutor para construir “otra” dinámica de comunicación porque “[e]stamos habituados a la idea de que el hombre lee con los ojos y habla con la boca, y sólo el grandioso experimento cultural que ha demostrado que se puede leer con los dedos y hablar con la mano, descubre ante nosotros toda la convencionalidad y dinamismo de las formas culturales de la conducta. Desde el punto de vista psicológico, estas formas de educación logran superar con éxito lo más importante, a saber: inculcar al niño sordomudo y al ciego el lenguaje y la escritura en el sentido propio de las palabras” (Vygotski, 1997, p.186).

De tal modo que, la comunicación con Lalo, aunque en este caso no era ni sordomudo o ciego, debía de ir más allá de lo cotidiano, de lo común, requería de mi implicación en el código que ya tenía con la familia, y al cual yo me estaba incorporando, pero también que Lalo reconociera otra forma de relacionarse con el “otro”, porque la manera en la que hablaban con Lalo correspondía con la postura que había asumido la familia ante Lalo, es decir, como un bebé. Precisamente en este trato infantil hacia Lalo también implicaba la forma en la que le hablaban, en algunas ocasiones, como si él no comprendiera lo que le decían y tuvieran que reducir su conversación a preguntas sencillas e indispensables o puros monosílabos. Justo en este punto mi forma de comunicación con Lalo cambió. Yo dejé de tratarlo como un bebé y sólo hablar lo indispensable con él y, más bien, poder pensar que Lalo comprendía lo que le estaba diciendo y además que me podía contestar (de “otra” forma), lo que le brindaba otro lugar en nuestra relación.

Sin embargo, para llegar a comprender que Lalo no requería de una evaluación, ni un entrenamiento en la pronunciación de diferentes fonemas, para lograr pensar de otra manera el lenguaje, más allá de la forma cotidiana de concebirlo, fue necesario que yo me enfrentara a la situación particular con Lalo, a ser crítica de lo que estaba sucediendo día tras día, porque precisamente, todas las decisiones recaían en mí, y la base de éstas debían ser la reflexión continua, porque aquí no tenía el asesoramiento de nadie para que me guiara o me ayudara a pensar desde diferentes puntos lo que estaba pasando, pero al principio de mi trabajo yo seguía con la idea de la asociación de sonidos, de la articulación de palabras, es más, hasta intenté establecer un horario para trabajar el “lenguaje”. Como lo menciona Bruner (1995) “El aprendizaje del lenguaje fue asumido como si en gran parte fuera algo similar, digamos, al aprendizaje de sílabas sin sentido, excepto que en este caso podía apoyarse en la imitación: el sujeto del aprendizaje puede imitar la actuación del <<modelo>>, siendo así reforzado para una actuación correcta. Su énfasis recaía sobre las <<palabras>> más que sobre la gramática” (p.33).

Precisamente bajo esta idea general de lo que es el lenguaje intenté, en un principio, trabajar con Lalo, y más cuando la demanda de la familia se hizo más evidente e insistente, porque la familia “soñaba” con la idea de que algún día Lalo hablara y pudiera establecer una conversación con ellos, por lo que intenté implementar “formas” en las que Lalo repitiera las palabras imitando los movimientos de mi boca. No fue hasta que me impliqué en lo que estaba realizando, que llegué a entender que ése no era mi propósito, y mucho menos la forma de lograrlo. Lo que decidí realizar en mi trabajo diario con Lalo era hablarle, como si estuviera hablando con cualquier otra persona, hablarle todo el tiempo que estaba ahí, tal vez en algunas ocasiones Lalo no me respondía como estamos acostumbrados pero yo seguía hablando, para mí esta era otra forma de reconocer a Lalo, más allá de estar acostado en la cama, tal vez por eso la familia me dejaba sola con él, porque yo hablaba con alguien que no podía hablar, y es que los familiares a pesar de tener un código con Lalo muy pocas veces se dirigían a él de una manera cotidiana; esta observación me permitió establecer que Lalo se había apropiado de una forma de referirse a ciertas cosas, palabras y hasta expresiones porque como lo señala Bruner (1995) “En expresión de Charles Fillmore, <<los significados están relacionados con contextos>>, y esto aplica una <<asignación de perspectiva>>. Determinadas expresiones imponen una perspectiva...” (p.36).

Contextualizar ese código con la familia, y además comprender que ese mismo código se complementaba con lo que Lalo y yo hacíamos a diario, con esa otra forma de conversar y estar con él, porque, precisamente, ese código que habían construido permitía observar que “... el conocimiento del mundo sería funcionalmente organizado desde el punto de vista del niño” (Ibídem, p.38), pensar que Lalo había co-construido (junto con su familia) una forma que más bien se basaba en órdenes, regaños o respuestas monosilábicas cuando él intentaba decirles algo, esto le brindaba otra posición a Lalo en relación con sus familia, que los propios integrantes de la casa no se percataban que a través de las experiencias cotidianas con Lalo, habían estructurado una forma de comunicación

con Eduardo que se relacionaba con las cosas y actividades que realizaban, y que en esta medida implementaron un código en la que mostraban la forma en la que Lalo se relacionaba con las cosas y con ellos.

El área de lenguaje tiene que considerar otros aspectos que los gramaticales o los verbo-bocales porque, como lo señala Vygotski (1997) "... para juzgar correctamente las posibilidades de desarrollo y el nivel real de desarrollo de un niño retrasado es preciso tener en cuenta no sólo lo que puede decir, sino también el grado en que puede comprender" (p.141). Por lo que "El desarrollo del lenguaje, entonces, incluye la intervención de dos personas. El niño no se encuentra con el lenguaje de grado o por fuerza; éste está modelado para hacer que la interacción comunicativa sea efectiva y armónica. Si es que hay un Mecanismo de Adquisición del Lenguaje, la entrada a éste no es una avalancha de lenguaje hablado, sino una estructura altamente interactiva... delineada por un Sistema de Apoyo de Adquisición del Lenguaje adulto" (Bruner,1995 p.41).

5a. Sociabilidad con lan

El trabajo con lan estuvo al margen de una Institución Educativa, es decir que lan no sólo convivía conmigo sino que el trabajo, a pesar de que estaba directamente a mi cargo, se realizó en conjunto. El área de pre-escolar siempre tuvo el objetivo de que los niños logaran potencializar sus conocimientos, en cualquier área, a través del apoyo de sus compañeritos, asesores y maestros.

En el caso de sus compañeritos, se presentó el caso de que uno de los niños que conformaban el salón asistía al kínder en las tardes y asistía al CDEC de forma complementaria al trabajo, esto nos ayudó a que los niños tuvieran más ánimo para trabajar, él los impulsaba a participar en cada una de las actividades, de los juegos grupales y en la hora de desayuno los motivaba a terminarse sus alimentos. Con los asesores sucedía algo peculiar, lan comenzó a hablarles, y a pesar de que en muchos de los casos yo era la intermediaria entre ellos y él,

existió la construcción de vínculos con ciertos asesores. Este hecho se logró debido a la relación de amistad que yo tenía con ellos, precisamente, esto permitió que Ian entablara una relación más estrecha con ellos y les mostrara sus logros o avances en determinadas áreas, por ejemplo cuando realizábamos alguna manualidad Ian acudía con alguno de ellos y les decía “mida mady”, aunque al principio yo era la que lo motivaba a comentar con otros compañeros, al final fue él quien decidió continuar hablándoles (consultar expediente pp.110-155).

Sin duda la relación con los compañeritos y asesores fue parte de un proceso que se fue construyendo a lo largo del trabajo diario, además de que permitió que implementáramos otra forma de construir el aprendizaje cotidiano, porque permitía compartir experiencias y ser reconocido por “otro”, más allá del señalamiento y la etiqueta de “problemas de lenguaje”.

Análisis de lo realizado con Ian

El área de sociabilización permitió que el desarrollo de Ian se potencializara en otras áreas (el lenguaje, reglas del salón o del juego, respeto por sus compañeros, etc.), sólo en la medida en que Ian fue incluido en las actividades diarias en el centro, en el trato con otros asesores, mamás y coordinadores; fue que el “problema” principal, el “déficit” se descartó como lo que se tenía que atender o “arreglar”. Lo principal fue el reconocimiento de sus pares, y demás personas que laboran en el centro, que intentaron comprender y mirar a Ian cuando hablaba, reconocer que a pesar de eso que impide una relación “normal”, hay alguien que sigue intentando hablar para ser reconocido como parte del centro.

En un principio, era yo la que promovía la inclusión de Ian a las actividades que se realizaban en la sección de pre-escolar o en otras secciones, ya que Ian asumió la postura de aislarse de varias actividades porque no comprendíamos qué era lo que quería decirnos, precisamente esta postura dificultaba la relación de Ian con

sus compañeritos y con otros asesores, no fue hasta que se promovió la participación de Ian en varias actividades, en el reconocimiento de sus habilidades y la trabajo en equipo, un equipo de apoyo, que Ian fue “soltándose” para realizar las cosas. En este sentido Vygotski (1997) señala que “[L]a colectividad es la fuente del desarrollo de estas funciones, en particular, en el niño mentalmente retrasado..., la colectividad infantil es la fuente, el medio nutricio del desarrollo de las funciones psicológicas superiores, cuando existe cierta diferencia óptima en el nivel intelectual de los niños que la componen” (p.140).

La colectividad permitió que Ian se sintiera parte de algo, y se considerara como un miembro importante en lo que se realizaba en el centro; formar parte de una comunidad brinda el reconocimiento, la confianza y la responsabilidad de realizar o intentar realizar diversas actividades; tiene un impacto que va más allá de lo que se podría esperar, ya que el trabajo en colectividad, además de potencializar las áreas establecidas como importantes, estrictamente a nivel pre-académico o institucional, permite el reconocimiento social de Ian más allá del déficit. Por tanto la colectividad actúa en dos direcciones: en el “déficit” pero, sobretodo, en la estructura cultural del CDEC, en el reconocimiento de las diferencias como diferente posibilidades de ser y actuar.

Trabajar a partir de la noción de comunidad posibilita que Ian pueda ser considerado como un agente de cambio dentro de la propia institución y además de brindarle seguridad a Ian, porque lo que hace, dice y siente es tomado en cuenta como parte importante, tanto de la estructura del CDEC como de la dinámica grupal del área de pre-escolar. Al respecto Lave y Wenger (1991) mencionan que la “... idea de identidad/membresía está fuertemente atada a una concepción de motivación. Si la persona es tanto miembro de una comunidad y un agente de actividad, el concepto de persona liga estrechamente el significado y la acción del mundo” (p. 99). Existe, por tanto, un valor en la participación de Ian, un valor que aumenta conforme se va implicando en la práctica, que comienza a adquirir un significado para él y para los que conforman la práctica.

5b. Sociabilidad con Lalo

Mi trabajo con Lalo se redujo a la compañía que teníamos entre ambos, sólo en momentos específicos podíamos establecer relación con otras personas, que eran integrantes de la familia. Debido a esta situación tan particular en la que trabajábamos, es que yo tenía que lograr que Lalo se entusiasmara por las actividades programadas que realizábamos, todo el tiempo, juntos.

El trabajo y la motivación que produce estar en un salón de clases con compañeritos, con otros niños; en el caso de Lalo no existía, sólo era yo la que le decía que jugaríamos, y sólo conmigo lo hacía. Al principio fue un reto para los dos, porque Lalo al estar todo el tiempo en su cuarto, él solo, pues yo era la intrusa en su espacio e iba contra todas las actividades que yo intentaba implementar; más tarde al motivarlo e implicarme en su lenguaje y en los juegos es que él me aceptó como parte de su día, sólo poco a poco pudimos ir avanzando en las actividades que hacíamos, yo formé parte del juego más que como la guía del juego, como era el caso del CDEC.

Sin embargo, esta situación también complicaba las cosas, ya que Lalo se molestaba cuando yo participaba en las actividades, y es que él siempre se la pasaba en su cuarto, y aunque su abuelita mencionaba que sí había intentado trabajar con él pero que a Lalo no le gustaba terminar las actividades o le dejaban de interesar por lo que ella ya no lo intentaba otra vez, y él continuaba viendo la televisión, por lo que lograr que Lalo accediera a que yo formara parte del juego, y no sólo que él jugara alejado de mí fue un proceso en el cual yo fui reconocida por Lalo, como parte en la dinámica que estábamos realizando. Este reconocimiento no fue sólo en los juegos, sino también como una persona que forma parte de su día y con la cual realizaba actividades diferentes a las que hacía con anterioridad y, por tanto construimos una dinámica “diferente” en la que ambos participábamos activamente para llevar a cabo el trabajo (consultar notas de campo, a partir de nota 5).

Aunque debo aclarar que no habló de un aprendizaje lineal o de mera imitación sino como lo señala Lave y Wenger (1991) "... el aprendizaje nunca es simplemente una materia de "transmisión" del conocimiento o la "adquisición" de una habilidad; la identidad en relación con la práctica, y de aquí que el conocimiento y la habilidad con su significatividad para el sujeto y la comunidad, son siempre problemáticos" (p.95). Sin duda para la estructura familiar resultó un problema el que Lalo empezara a implicarse en las actividades cotidianas, porque requería que reconociera y re-organizaran las prácticas familiares para que Lalo pudiera realizar actividades cotidianas a su tiempo y a su manera, lo que complicaba las actividades de todos los integrantes de la casa.

Análisis de lo Realizado con Lalo

Como lo he mencionad, con anterioridad, la situación de trabajo con Lalo difiere en varios aspectos de la situación de Ian, primeramente porque la historia de Lalo pasa por un diagnóstico médico que lo encasilla en una posición no sólo dentro de la familia, sino también en un nivel cultural porque "... a consecuencia del retraso mental, surge un retraso en el desarrollo cultural del niño" (Vygostki, 1997, p.29). Porque a pesar de que en un principio la familia intenta que Lalo se incorpore a una institución educativa "normal", existió un punto en su desarrollo que tuvo que aislarse de lo "común", las oportunidades, que se promueven como asequibles para todos, se cerraron para él. Esta posición social y cultural en la que el desarrollo de Lalo se dificultó por las propias estructuras culturales y por las características particulares de Lalo, tales como: los medicamentos diarios, la responsabilidad constante de un familiar para el cuidado de Lalo y la falta del habla en Lalo fueron aspectos asumidos por la familia como determinantes y ante los cuales poco se realizó para poder incorporarlo.

Lalo, a pesar de asistir a diferentes instituciones, no ha establecido lazos con personas que no sean parte de la familia. Lalo mantiene una rutina aislado de lo que pasa fuera y dentro de la casa, porque sólo sale al CAM y dentro de la casa

está siempre en su cuarto viendo la televisión, así que a pesar de que la abuelita mencione que Lalo es “muy adaptable” no mantenía relación con otras personas, y con su familia parecía ser una relación basada en la sobrevivencia biológica de Lalo, es decir que comiera “bien”, que estuviera aseado o que no estuviera haciendo “desastres” en su cuarto, precisamente todas estas acciones y decisiones que posicionan a Lalo “fuera” de la norma eran asignadas por un “otro” y Lalo había asumido esta posición fuera y dentro de la familia.

Como lo sostiene Vygotski (1997) “Supongamos que un defecto orgánico no conduce, por causas sociales, a que aparezca el sentimiento de inferioridad, o sea, a la baja valoración psicológica de la propia posición social. Entonces tampoco habrá conflicto psicológico, pese a la presencia del defecto orgánico... el proceso de desarrollo de un niño deficiente está condicionado socialmente en forma doble: la realización social del defecto (el sentimiento de inferioridad) es un aspecto del condicionamiento social del desarrollo; su segundo aspecto constituye la orientación social de la compensación hacia la adaptación a las condiciones del medio, que se han creado y se han formado para un tipo humano normal” (p.19). Este condicionamiento social que señala al defecto e impide una incorporación a la vida social “cotidiana” fue el aspecto al que me enfrenté, ya que el lugar de Lalo, y ahora el mío, estaba aislado de las actividades de las casa.

El trabajo implicó un esfuerzo por parte de la familia, de Lalo y mío por tener “otro” lugar dentro de la casa, un lugar que lo reconociera y que le permitiera desarrollar más sus habilidades. Sin embargo, este retraimiento en la propia familia también detenía la posibilidad de que Lalo realizara más actividades, porque, a pesar de que Lalo había sido “re-habilitado”, motrizmente, pasaba la mayor parte del tiempo acostado o sentado viendo la televisión él solo; por lo que la poca convivencia que tenía con “otras” personas que le permitiera co-construir diferentes formas de ser y hacer, le complicaba la oportunidad de conocer y de implicarse en otras prácticas.

Vygotski (1997) señala que "... es necesario comprender cada uno de sus momentos no sólo en relación con el pasado, sino también en relación con el futuro... el niño con defecto no es inevitablemente un niño deficiente. El grado de su defecto y su normalidad depende del resultado de la compensación social, es decir, de la formación final de toda su personalidad..." (p.20). Por lo tanto en la medida que Lalo pudiera participar en otras actividades, con otras personas y ser reconocido como parte de éstas es que él podría conocer y reconocerse en este vínculo con otros porque "La colectividad es la fuente del desarrollo de estas funciones, en particular, en el niño mentalmente retrasado... la colectividad infantil es la fuente, el medio nutricio del desarrollo de las funciones psicológicas superiores, cuando existe cierta diferencia óptima en el nivel intelectual de los niños que la componen" (p.140).

En el caso de Lalo, no pudo existir una colectividad con sus pares pero sí se inició una colectividad dentro de la familia, en la que cada quien reconocía en Lalo la posibilidad de hacer "otra" cosa a estar en su cuarto aislado de toda actividad que se desarrollara en la casa, este reconocimiento social en el familia permitía otro lugar para Lalo, lugar que le posibilitaba intentar hacer otras cosas y en las cuales el defecto no estaba remarcado como la característica inherente a él, sino que en la medida que se construyan puentes en los que Lalo pueda estar y ser él, entonces podrán existir cambios en otros aspectos de su desarrollo. "Es por eso que la historia del desarrollo cultural del niño permite proponer una tesis: el desarrollo cultural es la esfera fundamental donde resulta posible la compensación de la insuficiencia. Donde resulta imposible un desarrollo orgánico ulterior, se abre ilimitadamente el camino del desarrollo cultural" (Vygotski, 1997, p.187).

CAPÍTULO 6. A MANERA DE CONCLUSIÓN

En este trabajo de investigación-acción se ha abordado el tema de la Educación Especial. En la primera parte se abordó el tema desde las teorizaciones y nuevas conceptualizaciones que se han formulado para dar cuenta de la constitución de las nuevas sociedades, que tienen un impacto directo en las instituciones educativas, las cuales tuvieron que enfrentar nuevos retos, que implicaban un cambio estructural de las prácticas escolares que se habían realizado hasta el momento, y finalmente se mencionaron “otras” conceptualizaciones que pueden ayudarnos a entender de diferente manera lo que hasta ahora se ha logrado, tanto a nivel teórico como práctico.

En este sentido, la primera parte habla del tema desde una mirada macro social, que implica el reconocimiento de sociedades múltiples, complejas y cambiantes, es decir la noción de “diversidad”, concepto que ha sido el parte aguas para el reconocimiento de “otras” formas de ser y estar en el mundo. Sin embargo, para lograr llegar a concebirlo en términos de inclusión, más allá de un constructo teórico, y más bien como una “filosofía de vida” en la cual la relación con los “otros” puede ser a través de la convivencia, el trabajo colaborativo y el enriquecimiento de las prácticas culturales en las que “todos” aportan nuevas y diversas formas de realizar las cosas, de ser, de sentir y de pensar.

Precisamente este discurso de diversidad e inclusión tuvo lugar en la escuela, ya que en las instituciones educativas se reflejaba la situación de la sociedad, una sociedad que había dejado de establecerse bajo parámetros únicos y homogéneos y pasar a la multiplicidad y complejidad de las diferentes formas de ser. Las instituciones educativas al estar constituidas bajo un sistema “igualitario”, es decir un sistema que “era” aplicado por igual a todos los educandos, sin importar las particularidades de cada uno para aprender, para hacer y para ser, fue de las primeras en recibir el impacto de “otras” formas de ser y estar; principalmente, en el aula, por lo que tuvo que realizar varios ajustes. Estas modificaciones, en un

principio, fueron superficiales y rápidas ya que parecían estar enfocadas en remarcar la diferencia, en excluir y en negar la diversidad existente en todo y todos, por lo que los cambios realizados fueron soluciones que “aparentaban” resolver los nuevos cambios presentes.

Las modificaciones realizadas, a nivel práctico, en las instituciones educativas partieron de las aportaciones teóricas de las diferentes instituciones y organizaciones que se encontraban implicadas en la mejora del sistema educativo, en el cual ya no cabía la idea de formas únicas de aprender, de enseñar y de evaluar. Sin embargo, los primeros cambios fueron soluciones parciales y aparentes, ya que lo que se realizó fue la constitución de sistemas educativos paralelos, dirigidos a las personas que no “podían” con el sistema “normal”, es decir que la escuela no había logrado cambiar los procedimientos y estructuras que la conformaban, más bien se deslindó de toda responsabilidad y se conformaron ayudas “extra curriculares” que atendieran la problemática.

Al reflexionar acerca de las nuevas implementaciones en el sistema educativo y ante el fracaso que representó la apertura de un sistema paralelo, fue que se modificaron las prácticas y las teorizaciones que se habían dado hasta el momento, se dejó fuera la concepción de centros paralelos, fuera de la escuela y se implementaron prácticas de apoyo a los alumnos dentro de la misma institución, esto, supuestamente, resolvía el problema de exclusión y de normatividad bajo el cual se había constituido el nuevo sistema que daba cuenta de la diversidad. Aunque lo que podemos ver es que en la práctica aun persiste un sistema que sigue excluyendo a aquellos que no “pueden” con un sistema normativo inflexible, ya que a pesar de que se han planteado nuevas formas de evaluación y de trabajo en la escuela, algo acontece en el aula que nos lleva a “normalizar” y “estandarizar”, a continuar con prácticas que nos impiden mirar otros lugares.

Por eso la continua reflexión de lo que se piensa, se teoriza y se realiza en la práctica debe de ser el eje que guíe hacia el enriquecimiento de nuevas miradas que nos permitan repensar y construir “otras” formas de mirar a ese “otro” que ha sido señalado, rechazado y anulado por un sistema estructurado para una mayoría homogénea. Las nuevas aportaciones deben permitir la continua y cambiante construcción de nuevos pensamientos y acciones en comunidades de práctica específicas (Lave y Wenger, 1991), en las cuales sus particularidades y peculiaridades son el eje para construir un marco que se fundamente en la diversidad de la escuela y de la comunidad en la que se encuentra la misma.

Las nuevas conceptualizaciones que he considerado permiten retomar las prácticas escolares a partir de la mirada particular en la cual la diferencia es parte de una historia particular de un sistema educativo ubicado en un contexto específico que posiciona al educador y al alumnado de cierta manera. Así las nociones de “aprendizaje situado”, “habitus” y “experiencia” brindan la oportunidad de re-pensar lo que hasta ahora hemos hecho al generalizar, como lo menciona Borges en *Funes el Memorioso* “pensar es olvidar las diferencias, generalizar, abstraer”, y es que justamente hemos realizado nuestros pensamientos bajo la misma línea de pensamiento que a través de los años se ha dedicado a marcar lo diferente como un posible daño a la estructura de normatividad, por lo que es “mejor” no mirarlas y continuar bajo la misma línea de pensamiento y de acción.

Por lo que estas tres aportaciones teóricas brindan la oportunidad de comprender cómo ha sido que nos hemos apropiado de formas lineales de pensar y estar en este mundo, cómo hemos abstraído una realidad dejando fuera las particularidades de cada sistema educativo, de cada práctica cultural (específicamente la escolar); cómo hemos anulado la experiencia en nombre de una forma “suprema” de aprender, en la cual se niega la creación, la vivencia, el sentimiento y la relación que se construye con aquellos con los que se va conociendo. Hechos que nos han orillado a concebir al “otro” como un rival, como

un loco o como un tonto y no como alguien que también nos conforma en nuestra forma de pensar y de ser.

Así, en la primera parte retomé lo que se ha concebido para abordar al “otro” en las instituciones educativas y las nuevas miradas que permiten continuar enriqueciendo las prácticas culturales en el sistema educativo y en la vida misma. En la segunda parte profundicé en las implicaciones teóricas y prácticas del área de Educación Especial en situaciones particulares, esto con la finalidad de dar cuenta de la complejidad y especificidad que requiere la reflexión de lo que se realiza en la práctica, retomando aspectos relevantes para pensar a la persona en relación con una familia, con un centro educativo, con una trayectoria de vida particular que lo posiciona en un mundo, igualmente, particular, ante el cual las personas son capaces de modificar y crear nuevas formas de pensar, ser y estar.

Por lo que el análisis de ambos casos es un esfuerzo por considerar al contexto como un eje para comprender al “otro”, porque justamente retomarlo, permite reconocer que cada práctica es situada y que tiene aspectos particulares que hacen de cada caso una práctica diferente, que más que remarcar las diferencias, las considera como el fundamento para que el profesional piense en ese “otro” que demanda “algo” más que prácticas educativas pre-establecidas y normativas. También debo de enfatizar el concepto de “participación guiada”, que en ambos casos funge como eje en el trabajo con Ian y con Lalo ya que resalta el trabajo del niño, pero también del psicólogo, cuidador o guía en el trabajo ya que posibilita “a) la construcción de puentes, desde el nivel de comprensión y destreza que el niño muestra en un momento dado, para alcanzar otros nuevos; b) la organización y estructuración de la participación infantil en determinadas actividades, incluyendo cambios en la responsabilidad que el niño asume a través del desarrollo. Los niños utilizan como guía recursos sociales... al desempeñar papeles cada vez más especializados en las actividades de su comunidad” (p.31). Situación que sucedió en ambos caso, al considerar una co-construcción del aprendizaje en

donde ellos eran activos en su propio desarrollo y yo “facilitaba” los medios para que éste aconteciera.

Sin embargo existen diferencias fundamentales. En este caso, la diferencia se encuentra en el hecho de que el trabajo con Ian fue bajo la mirada de una institución “educativa” como el CDEC; una institución que al mismo tiempo que tiene prácticas educativas también se aleja de una institución “normativa”, ya que su historia, estructura física y organización de las responsabilidades para que el Centro siga funcionando; remarca las particularidades que la convierten en una Institución diferente.

Y es que el trabajo en el CDEC parte de una labor conjunta y colaborativa entre cuatro partes fundamentales: 1) el trabajo de las madres, 2) el trabajo de los alumnos de quinto o sexto semestre de la carrera de Psicología, 3) la Dirección de la Maestra Carolina Rosete, así como su equipo de trabajo y, 4) la FES-I al considerarlo como parte del Trabajo Social que deben realizar los alumnos, lo que también brinda un prestigio al CDEC dentro de la misma comunidad. Sin embargo, para que el Centro tenga más de 30 años de estar “atendiendo” las demandas de la comunidad, es necesario un vínculo que mantenga a los cuatro partes comunicadas, esto se logra a través de la dirección de la Maestra Carolina Rosete quien mantiene una constante comunicación con los alumnos, las madres de familia y la FES-I; y es que precisamente esta estructura es la que brinda la “diferencia” del CDEC con cualquier otra, porque no sólo está comprometida con la comunidad (que es el principal aspecto) sino que también tiene la responsabilidad de formación de profesionales que deben (o deberían) de hacer uso de los conceptos teóricos que han aprendido desde el primer semestre de la carrera y que, justo a partir de quinto semestre debe de poner en práctica; por ejemplo las pruebas que se “administran” posibilitan que los alumnos se las “ingenien” para encontrar una manera en la que puedan usarlas sin que los niños se sientan forzados, cansados o intimidados, es decir que el trabajo en el CDEC, además de brindar las herramientas teóricas bajo las cuales se fundamenta la

entrega del expediente al final del semestre, también exige al profesional establecer una relación con el “otro” y apropiarse de la estructura organizativa del CDEC para realizar el trabajo, lo que demanda un compromiso y responsabilidad por parte de los alumnos. Y es que el CDEC al ser la primera entrada al campo “aplicado” dentro de la carrera de psicología, se convierte en un cambio para los alumnos, los cuales se enfrentan a una práctica que rebasa los conceptos teóricos abstractos y descontextualizados (Lave y Wenger, 2007), que frente a una práctica concreta, particular y cambiante poco pueden hacer; lo que exige desarrollar habilidades que permitan reflexionar y plantear su lugar en relación con el “otro”, con la práctica y con el CDEC; tal y como es la propuesta del *Profesional Reflexivo* de Shön (op. cit.).

Por esto resulta crucial retomar la posición del profesional ante una práctica que demanda más de lo que los conceptos teóricos nos han marcado como fundamentales, implica un compromiso por parte de los alumnos para no sólo brindar un servicio para atender las “necesidades” de los niños y de la familia, sino también como la construcción de formas de convivencia que van más allá de los lineamientos educativos que se deben de cubrir, es decir que el CDEC está todavía en esa línea delgada que la mantiene lejos de ser una institución educativa formal y más como un lugar de convivencia en donde las madres y los niños construyen lazos dentro de una comunidad en la que no se marca lo que los hace diferentes como el eje de trabajo, sino lo que los une para co-construir formas de vida, de ser y estar, en donde se considere al “otro” como una pieza importante que posibilita el trabajo, pero no como lo que se debe de “arreglar”. Entonces, los lineamientos bajo los cuales se trabaja en el CDEC, como las pruebas, los reportes semanales o la planeación de actividades que se debe de hacer como parte de una calificación de una materia, también reconoce la flexibilidad, compromiso y reflexión crítica por parte del profesional para hacer el “trabajo” porque estar implicados en la atención de un caso brinda la oportunidad de ir más allá de lo que la teoría estipula, y más bien el alumno comienza a formar

parte no sólo de la posibilidades de desarrollo del niño, sino como parte de la comunidad que es el CDEC.

En cambio, el trabajo con Lalo difiere en lo que realicé con Ian, primeramente porque el lugar en el que trabajé no era una institución especializada que buscaba la atención y seguimiento de los que acuden a recibir un servicio específico, y tampoco era el lugar de convivencia en la que se compartía formas de ser y estar, más allá de las “limitaciones” físicas e intelectuales que alguien pudiera tener; más bien el trabajo se suscribió a la casa, a esa historia familiar que había marcado en Lalo una posición dentro de la estructura de la casa y de la familia, ya que Lalo se la pasaba en su cuarto viendo la televisión, sólo salía de ese lugar específico cuando bajaba a comer y cuando tenía que ir al CAM a sus clases, esta “condición” en la que Lalo era un bebé que nada podía hacer o ser dentro de la familia, ser “atendido” en los aspectos biológicos no cambian en nada su posición en las prácticas familiares, lugar que Lalo asumió y que le costó mucho trabajo conocer y re-conocer otras formas de estar y ser en su propia casa.

Sin embargo para que yo lograra plantear estas formulaciones tuve que estar en una constante reflexión sobre lo que es ser psicólogo, sobre lo que tenía y esperaba hacer con Lalo y lo que implícitamente me demandaba Lalo para hacer “otra” cosa, algo más allá de lo que yo conocía, gracias a mi experiencia en el CDEC; esto también me obligó a posicionarme ante Lalo de “otra” manera, reflexionar sobre la demanda de la familia y lo que yo vivía al estar cinco horas diarias en su casa. El trabajo con Lalo me obligó a re-pensar en lo que yo esperaba hacer, ya que yo consideraba que la familia era la posibilidad para que Lalo fuera implicándose en las prácticas familiares, situación que fue totalmente diferente ya que tuve que replantear mi posición en la casa, tuve que enfrentarme a un verdadero trabajo profesional en donde no existiera una práctica teórica paralela que sirviera como fundamento en lo que yo realizaba y mucho menos que tuviera asesorías semanales que me pudieran apoyar para continuar mi trabajo; lo que potencializó mi compromiso para pensar en “otras” alternativas para trabajar

con Lalo, alternativas que sólo se hacían posibles y visibles en la medida en que yo seguía trabajando con él, en la medida que la familia, sin quererlo, me dejaba conocer ciertos aspectos de la vida de Lalo, que para que también fueran accesibles fue necesario de una habilidad para “obtener” información a los familiares sin que sintieran “cuestionados” o “investigados”, es decir, que la posición que la familia había colocado sobre mí y mi trabajo con Lalo, de “cuidadora” de Lalo, era un papel que de alguna forma debía de asumir, porque tanto la estructura familiar como la postura de la familia hacia mi trabajo me orillaron a re-pensar lo que debía de hacer, más allá de cuidar a Lalo.

Fue asumir un compromiso hacia mi profesión, hacía Lalo y hacia conmigo por hacer algo más que cuidarlo, algo más que acompañarlo a ver la televisión o llevarlo al baño, fue un trabajo que comenzó por reconocer en Lalo a una persona, una persona con posibilidades que habían sido limitadas por un diagnóstico médico que había recaído en la familia y que impedía mirar a Lalo más allá de las limitaciones físicas e intelectuales como alguien que tiene posibilidades de ser y estar, dentro de la propia estructura familiar, de “otra” forma. Fue un trabajo que requirió de un cambio en mi visión del trabajo del psicólogo y del lugar de la familia, ya que la idea de ir a ser la “cuidadora” de Lalo nunca estuvo en mis planes para comenzar a trabajar y menos siendo mi primer empleo, y segundo, enfrentarme a una familia que no formaba parte de mi trabajo y que con Lalo parecía limitarse a una asistencia física en la cual se preocupaban por que estuviera bien alimentado, bañado, fuera al médico para sus terapias de rehabilitación o al CAM, distaban mucho de que en él reconocieran a una persona que ha crecido y que tiene posibilidades de ser y estar más allá del trato como un bebé.

Definitivamente mi trabajo con Lalo me permitió conocer y reflexionar acerca de lo que yo misma había construido como parte de mi trabajo profesional, fue un constante reto en el cual no sólo cuestionaba mi saber teórico acerca de lo que para mí era importante recuperar en el trabajo profesional, fue un reto recuperar a

la familia como una estructura familiar que había asumido una posición ante la situación de Lalo, ya que implicaba una visión crítica de lo que la teoría me decía con respecto de la importancia de la familia, y las barreras a las cuales me enfrentaba en la práctica, porque nada de lo que se dice en los libros, ni tampoco de mi experiencia en otras prácticas institucionales se parecía a lo que viví en casa de Lalo. Mi trabajo diario tuvo que replantearse constantemente, tuvo que irse re-estructurando y considerando varios aspectos que al principio yo no había contemplado, y por el contrario re-pensar los que yo había considerado como fundamental para mi trabajo profesional en la casa de Lalo y que tuve que reconsiderar debido a las particularidades que se presentaron durante mi trabajo. Precisamente este constante vaivén entre lo que yo consideraba era una opción a trabajar y la exigencia de la práctica fue la que posibilitó que asumiera “otra” postura con Lalo, una postura en la que él mismo se percatara de sus posibilidades de ser y hacer más allá del cuidado biológico.

Todo lo anterior, a pesar de que enfatiza la importancia de considerar al “otro” como un ser situado, también remarca el trabajo del profesional, el lugar que la familia, la institución le otorga, que también le exige cierto compromiso y trabajo, pero sobretodo lo que el profesional hace con esas demandas, lo que él es capaz de conceptualizar y hacer en la práctica para implicarse con el “otro” más allá de las obligaciones que tiene que realizar. Es decir, que en ambos se ve marcadamente, mi compromiso y mi lugar como Elisa ante una realidad que exige, constantemente, una mirada que vaya más allá de los mandatos, exige el desarrollo de habilidades que la escuela no considera dentro del currículo pero que en la práctica se vuelve una exigencia a cubrir. Mi lugar (o el lugar del profesional) en las dos prácticas es un aspecto que debe de reconsiderarse en todo trabajo profesional y nunca dejarse fuera, porque sólo esa constante exigencia de considerarse parte del trabajo es lo que posibilita “otras” formas de ser y estar para ambas partes y no sólo para quien recibe el servicio “asistencial”.

En síntesis, los dos casos que se analizaron dieron cuenta de la complejidad que representa para el profesional pensar al “otro” no separado del proceso de enseñanza, de las estrategias de intervención o ajeno al propio profesional, sino más bien pensar que el “otro” y la historia que lo conforma es parte estructural en el trabajo profesional; crearse una historia de ambos funge como eje en las primeras aproximaciones a ese “otro” y que, conforme nos implicamos en el trabajo, podemos concebir al “otro” no como un extraño al cual se le debe de enseñar las normas establecidas, sino más bien comprender que el trabajo debe ser una co-construcción en la que ambas partes aportan y crean formas de relacionarse entre ellos y además formas particulares de trabajar. Hablaría entonces de lo que Rogoff denomina “procesos de intersubjetividad” en los cuales las personas colaboran y comparten intereses y objetivos con los “otros” que también ayudan, participan y se involucran unos con los otros, adquiriendo una comprensión , en conjunto, de las prácticas culturales en las que están implicados.

El área de Educación Especial, y no sólo ésta, debe de ir más allá de la etiqueta de especialidad que resalta, y más bien pensar el trabajo del profesional como cambiante e irrepetible, en la cual el “otro” y “nosotros” no son personas terminadas y finitas, sino en permanente proceso de construcción y deconstrucción, con la posibilidad de crear y de mirar otras maneras de hacer, ser y pensar. Un trabajo en el cual el profesional se vea en relación con el alumno y no aislado de éste, en el que se reconozca que cada día ambos son capaces de crear “otras” formas de convivencia que vayan más allá de los patrones de referencia que se han establecido como inamovibles.

Aunque por otro lado tenemos que reconocer que debemos seguir trabajando en los discursos que siguen siendo estructurantes, ya que aun existen prácticas que siguen remarcando el padecimiento de un sujeto, se sigue hablando en términos de un diagnóstico médico determinante e inamovible, continuamos bajo la línea de asistencia en la cual tenemos que ayudar al “otro” a entrar en la norma, en donde el “otro” debe ser el que cambie su forma de ser y termine “adaptándose” y

“resignándose” a una vida de “ayuda” obligada y no de reconocimiento del “otro” en la construcción de un “nos-otros” (Levinas en Jacobo, 2010), porque la discapacidad continúa configurándose bajo estructuras normativas de convivencia y estas estructuras son las que han definido las posibilidades de prácticas como las referencias culturales que dan sentido a nuestras acciones.

El acercamiento hacia el “otro” sigue enfatizando a la persona como la responsable de su “condición”; lo que obliga a la familia, las instituciones educativas, en una palabra, a todas las estructuras sociales, a implementar soluciones ante un problema que siempre ha estado presente pero que ahora se vuelve visible. Como lo menciona Jacobo (2010), las personas continúan siendo vistas “... como el efecto de un sistema que no se hace cargo de sus propios excretos, sino que los consigna al lugar de marginados y criminales en potencia, al estar fuera del orden de lo productivo, responsabilizándolos de su condición, y ni por asomo responsabilizándose de ella” (p. 125). Lo que ocasiona que el problema de Educación “Especial” sea visto como un problema ya resuelto y que sólo requiere de tiempo para formalizarse, consolidarse y “funcionar” en la práctica en un sistema educativo.

Sin embargo el problema se complejiza cuando pensamos que la situación no debe de reducirse ni concentrarse en el aula, sino más bien pensarlo como un punto de partida para el enriquecimiento en las demás prácticas que rodean al sistema educativo. “El problema del niño con retardo o anormal no sólo tiene que ver con el individuo como algo intrínseco, sino que el medio social empieza a destacar como posible causa de deficiencia mental. Se correlacionan ambientes: familias empobrecidas o deprimidas, con deficiencia mental. Sin embargo, sobre los niños recae el significante de “anormales”, es decir, enfermos, moral, social o biológicamente, aún sea esta deficiencia biológica por desnutrición. Instalados ya los sistemas de detección, clasificación y propuesta de intervención en las instituciones, se requiere de personal capacitado para llevar a cabo las intervenciones” (Jacobo, 2010, pp.150 y 151). El compromiso debe de estar en el

profesional para analizar y reflexionar el acontecer en el aula, en la casa, en relación con sus compañeros; requiere de un trabajo intelectual constante en la que él mismo se reconozca dentro del proceso educativo, y también como parte de la experiencia particular y limitada en relación con el niño en un tiempo y lugar particular.

Sólo en la medida que reconozcamos al “otro” como parte de la estructura social y lo que nos constituye como personas, es que podremos pensar en un camino construido en conjunto, en el cual la convivencia se base en el respeto y aceptación del otro en lo que es y no de los cambios que necesita hacer para ser lo que nosotros queremos. “Quizás lo que nos quede es el acompañamiento, el concernimiento, la escucha, intentar la conversación... desde las coordenadas del existente, de un sujeto que puede advenir en otra cosa y nosotros juntos con él, apostar por un porvenir. Apostamos a esta fraternidad paradójica, a direccionar hacia una ética de la fraternidad desde una **relación disimétrica**, una diferencia/alteridad irreductible... este ocuparse y hacerse responsable de, con y por el otro” (Jacobo, 2010, p.324).

Tal vez sea una apuesta difícil de ganar, sobretodo porque representa el reto de reconocer al “otro” tal y como es, de trabajar de forma conjunta para lograr objetivos compartidos, y es que estamos hablando no sólo de “otra” forma de mirar al “otro” sino de constituir “otra” forma de vivir en la que el cambio es una constante y la imposición una situación difícil de dejar pero que se puede lograr si continuamos en la lucha de escuchar, de ver, de sentir lo que nos hemos negado a hacer, y es que tampoco hablo de dejar al otro ser en el sentido de aislar sino de, precisamente, preocuparme por el otro no para salvarlo, sino como alguien importante porque representa parte de lo que somos, de lo que nos constituye y que nos brinda la oportunidad de apre(h)ender otras realidades, otras formas de ser. Es un reto que requiere de una constante lucha ante un sistema que se ha presentado como un monstruo inamovible e invencible pero que sólo en la medida que sigamos intentando co-construir es que seguiremos, tal vez fracasando, pero

también logrando una infinita gama de posibilidades que no representen o enfatizan la separación entre todas ellas sino como una forma de unión y respeto ante la multiplicidad de voces, de miradas, y seres que somos.

Sólo la continua crítica de lo que hacemos, pensamos y somos nos llevara a nuevos posicionamientos ante la realidad cambiante y compleja, que muchas veces parece rebasarnos, apoderándose de nuestros pensamientos y acciones dejándonos pasivos y vacíos. A lo que debemos de seguir apostando es al dialogo, un dialogo que nos lleve a nuevos senderos, senderos que habían sido invisibles o inasequibles pero que en la medida que vamos implicándonos con los otros se enriquecen, se complejizan y nos redireccionan a “otros” lugares que también siguen siendo parte de los seres humanos.

BIBLIOGRAFÍA

Administración Federal de Servicios Educativos en el D.F. Encuentro Internacional. (2002). *Proceso de Atención a la Diversidad y sus Implicaciones en la Práctica. La Educación Básica en un contexto inclusivo.*

Disponible en:

<http://www.educacionespecial.sepdf.gob.mx/.../EP/AtencionDiversidad.pdf>

Arnaíz, S. P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. Disponible en:

<http://www.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/inclusion.pdf>

Bourdieu, P. (1991). Estructuras, habitus, prácticas. En: *El Sentido Práctico*. (pp. 91-111). Madrid: Taurus.

Brogna, P. (2006). El nuevo paradigma de la discapacidad y el rol de los profesionales de la rehabilitación. Publicado por *El Cisne. Argentina*. 8 págs.

Disponible en:

[http://www.um.es/discatif/PROYECTO DISCATIF/Documentos/Brogna_profesionales.pdf](http://www.um.es/discatif/PROYECTO_DISCATIF/Documentos/Brogna_profesionales.pdf)

Brown, J., S., Collins, A. & Duiguid, P. (1989). *Cognición Situada y la Cultura de Aprendizaje*. Traducción de Yoseff, B., J., J.(2009).

Bruner, J. (1995). *El habla del niño: Cognición y Desarrollo humano*. España: Paidós. pp. 21-44.

- Calvo, A., M., I. (2009). Participación de la comunidad. En Publicaciones de la INICO (Ed.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp. 41-58). Salamanca, España. Disponible en: <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>
- Campbell, D. (2002). El sonido y la escucha. En *El Efecto Mozart*. México: Urano, pp. 43-69.
- Darreche, U., Fernández, A. G. & Piedrola, G. (2010). ¿La educación inclusiva como utopía que nos ayuda a caminar? Trabajo presentado en el Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires: Argentina. 13 -14 de septiembre.
- Disponible en: http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EDUCINCLUSIVA/R1879_Darreche.pdf
- Eddings, P.D. (2010). An Exceptional Path: An Ethnographic Narrative Reflecting on Autistic Parenthood from Evolutionary, Cultural, and Spiritual Perspective. *Ethos: Journal of the Society for Psychological Anthropology*, 38(1), 54-68. doi: 10. 1111/j.1548-1352.2009.01081.x.
- Elboj, C., Espenya, M., Flecha, R., Imbernon, F., Puigdellivol, I. & Valls, R. (1998). Comunidades de Aprendizaje: sociedad de la información para todos (cambios sociales algunas propuestas educativas). *Contextos Educativos*, 1, 53-75. Disponible en: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=201037&orden...

- Ferreira, M. A. (2007). Prácticas Sociales, Identidad y Estratificación: tres vértices de un hecho social, la discapacidad. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 1(2), 1-14. <http://www.intersticios.es>
- Fonseca, V., M., E. (2007). De la integración a la inclusión escolar de niños y niñas con discapacidad cognitiva. *Enterese: Boletín Científico Universitario*, no. 22, pp. 25-40. <http://www.umb.edu.co/PDF/enterese22.pdf>
- Geertz, C. (2001). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En: *La interpretación de las culturas* (pp. 19-40). Barcelona: Gedisa.
- Giné, G., I. (2001). "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo". Ponencia en el III Congreso Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Disponible en: <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>
- González, L. (2005). Educación y discapacidad. La educación en el Uruguay: ¿¿excluye la capacidad de incluir?? http://www.rau.edu.uy/fcs/dts/Gedis1/Monografias%20y%20Tesis/monografia_gonzalez.pdf
- Hegarty, S. (1994). Educación de Niños y Jóvenes con Discapacidades: Principios y Práctica. UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/281_65_s.pdf
- Hojholt, C. (1997). *El Desarrollo Infantil en Trayectorias de la Práctica Social*. Trabajo presentado en la Conferencia de Berlín de la Sociedad Internacional para la Psicología Teórica. Traducción realizado por: Pérez, C. G., Alarcón, D. I., Yosef, B. J. J & Salguero, D. M. (2007). En: *Psicología Cultural volumen 1* Universidad Nacional Autónoma de México: FESI, pp. 129-141.

- Hundeide, K. (2005). "Socio-cultural Tracks of Development, Opportunity Situations and Access Skills. *Culture & Psychology*. 11 (2): 241–2611.
<http://cap.sagepub.com/content/11/2/241.abstract>
- Jacobo, Z., B., E. (2010). *La discapacidad como figura de discriminación en la modernidad de la historia a las prácticas vigentes*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México-facultad de filosofía y letras, posgrado de pedagogía.
- Larrosa, J. (2005). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>
- Lave J., & Wenger, E. (2007). *Aprendizaje Situado. Participación Periférica Legítima*. Traducción de Raúl Ortega Ramírez. México: UNAM FES-I.
- Lledó, C., A. & Arnáiz, S., P. (2010). Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109.
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art6.pdf>
- López, M., M. (1997). La educación (especial): ¿Hija de un dios menor en el mundo de la ciencia de la educación? *Educación*, 21, 7-17.
<http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn21p7.pdf>
- Molina, A., M., M. (2009). De la educación especial a la inclusión. La situación de México. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México-facultad de psicología división de estudios de posgrado. Disponible en:
- Nieto, M. & Peña, A. (2004). *¿Por qué hay niños que no aprenden?* México. D.F.: La Prensa Médica Mexicana.

- Onrubia, J. (2000) La atención a la diversidad en la enseñanza secundaria obligatoria. *Aula de Innovación Educativa* 12, 115- 132. <http://www.altas-capacidades.net/insti-internacional/PDF/atenc-diversidad-secundari.pdf>
- Rivas, Y., C., Álvarez, G., G. & Ruíz, V., L., E. (2008). Experiencia Exitosa: Proceso de Atención a la Diversidad y sus Implicaciones en la Práctica. Disponible en:
<http://www.educacionespecial.sep.pdf.gob.mx/.../EP/AtencionDiversidad.pdf>
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, España: Paidós. (pp. 25-100).
- Rodríguez, C., M. (2009). Concepto de Diversidad. Trabajo presentado en el X Congreso Internacional Galego-Portugues de Psicopedagogía. Braga: Universidad de Minho.
<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/134.pdf>
- Roldan, A., M., Guglielmino, E., Coicaud, M., C. & Segovia, M., R. (1996). *La Educación de los niños y las niñas con Necesidades Educativas Especiales*. Disponible en:
http://www.biblioteca.unp.edu.ar/ asignaturas/pracensen/files/curriegb/EDUCACION_ESPECIAL.pdf
- Rosano, S. (2007). *La cultura de la diversidad y la educación inclusiva*. (Tesis de maestría, sin publicar). Recuperado de:
<http://faceducacion.org/inclusion/sites/default/files/LA%20CULTURA%20DE%20LA%20DIVERSIDAD%20Y%20EDU.%20INCLUSIVA.pdf>

- Rosete, S., C. (2011). Reflexiones críticas sobre la Educación Especial en México. En: *Territorialidades y corporalidades: Ensayos sobre ciencias sociales*. México: Instituto Politécnico Nacional: CIECAS (pp. 183-194).
- Rosete, S., C. (2012). Cómo aprender y aprehender: pasado, presente y futuro desde la metapsicología de contextos. En: *Una formación metodológica en psicología*. México: FES Iztacala, DGAPA: (pp.91-111).
- Rosete, S., C., Campos, H., M., A. & Herrera, S., F. (2008). Asesoría Psicológica en el Ámbito Comunitario: Una experiencia integrativa de docencia-servicio-investigación. En: *Servicio Social en la Formación de Estudiantes de Psicología*. México: UNAM, FES-I. pp. 131-152.
- Rosete, S., C. & García, L. (2005). "Un sueño hecho realidad. Inclusión educativa desde nuestra experiencia". Trabajo presentado en el IV Encuentro Internacional sobre inclusión educativa y social. Guayaquil- Ecuador 20 de Octubre.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós/Series.
- Skliar, C. (2007). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. Trabajo presentado en las Primeras Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. Mendoza 3 y 4 de Mayo.
- http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/Pretension_diversidad_o_Diversidad_pretenciosa.pdf

Suárez, V., A. (2006). El nuevo concepto de Educación Especial. *I+E: Revista Digital Investigación y Educación*, 27, 1-11.

http://www.csif.es/archivos_migracion_estructura/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n27/27010101.pdf

Shweder, R. A. (2000). The Psychology of Practice and the Practice of the Three Psychologies. *Asian Journal of Social Psychology*, 3:207-222.

<http://humdev.uchicago.edu/publications/shweder/3P.pdf>

Tovar, S., T. & Fernández, C., P. (2005). La Educación de las Personas con discapacidad. Trabajo de presentado en el Congreso de la República por la Comisión de Estudios de Discapacidad (CEEDIS) en Lima, Perú.
<http://www.congreso.gob.pe/comisiones/2002/discapacidad/areas-estudio/Estudio-Educa.pdf>

Vattimo, G. (1990). *La Sociedad Transparente*. España, Barcelona: Paidós/I.C.E de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Vázquez, G., F. (2002). Espacio Social, Capital y Clases Sociales. En: *Pierre Bourdieu: la sociología como crítica de la razón*. Editorial Montesinos. Disponible en:

<http://books.google.com.mx/books?id=6MsX6FT6qT4C&pg=PA84&lpg=PA84&dq=bourdieu+y+el+acontecimiento&source=bl&ots=ivy11lxm7b&sig=vrNoPu-NICwKb4wztJxsBHLFtel&hl=es&sa=X&ei=ZRcqT4HvK4q62gXR3JiGDw&ved=0CDoQ6AEwAw#v=onepage&q&f=false>

Vygotski, L. (1997). *Defectología*. Cuba. Obras Completas. Vol. 5.

- Wenger, E. (1998). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business School Press.
- Wright, C. (1965). Sobre Artesanía Intelectual. En: *La imaginación sociológica* (pp.206-236).México: Fondo de Cultura Económica.
- Yoseff, B., J., J. (2011). El *habitus* hacia los niños diferentes, personas con dignidad y derechos. Manuscrito presentado en el XIII Congreso de Antropología Social. Chetumal.
- Yuni, J., A. (2005). La investigación-acción. En: *Mapas y Herramientas para conocer la escuela: Investigación Etnográfica* (pp.130-162). Argentina: Editorial Brujas