

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 071

MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO VIA MEDIOS

LINEA DE ESPECIALIZACIÓN:

INTEGRACIÓN EDUCATIVA

**“LA INTERACCIÓN FAMILIAR EN EL PROCESO DE INTEGRACIÓN
EDUCATIVA EN LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL”**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
VÍA MEDIOS: LÍNEA INTEGRACIÓN EDUCATIVA**

PRESENTA:

MARIA DOLORES LÓPEZ CORTÉS

TUTOR:

MTRO. JOSÉ EDGAR HERNÁNDEZ PALACIOS

COORDINADOR DE LA MAESTRIA:

MTRO OREL SALINAS ROBLES

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS, FEBRERO DE 2004

DEDICATORIAS

A DIOS: Por haberme dado la gran oportunidad de vivir, de amar y de ser feliz.

A MIS PADRES: Que han sembrado en mí la semilla de la superación con su ejemplo y amor.

A MI ESPOSO: Que con su amor y paciencia me impulsa a superarme día con día.

A MTRO. OCTAVIO REZA BECERRIL: Por ser la persona que me impulsó a realizar esta maestría y por sus conocimientos compartidos,

A MTRO. JOSÉ EDGAR HERNÁNDEZ PALACIOS: Por iluminarme con su enorme sabiduría y por su excelente calidad profesional y, sobre todo, humana.

A MTRO. GIL TOVILLA HERNÁNDEZ: Porque seguramente, donde quiera que esté, se sentirá muy orgulloso y satisfecho con lo que estamos cosechando.

A MIS COMPAÑERAS Y COMPAÑEROS DE LA MAESTRÍA: Por las tensiones, emociones y frustraciones compartidas, por vivir juntos esta aventura.

A MIS COMPAÑERAS Y COMPAÑEROS DE PIJIJAPAN: Porque gracias a su apoyo y amistad fue posible la realización de ésta investigación.

INDICE

PÁGINA

A manera de introducción

CAPITULO I LA EDUCACIÓN ESPECIAL: UN CAMPO OLVIDADO

1.1. La política educativa internacional: coyuntura política en el caso de México y Chiapas.	1
1.2. La tendencia actual: educación especial e integración educativa	16
1.2.1. Antecedentes de la educación especial	16
1.2.2. Integración educativa: del déficit a la discapacidad	20
1.2.3. Reorientación de los servicios de educación especial	24
1.2.3.1. Centro de Atención Múltiple	26
1.3. Necesidades Educativas Especiales	27
1.3.1. No tan diferente: discapacidad intelectual y deficiencia mental	34
1.3.1.1. Concepto de deficiencia mental	36
1.3.1.2. Causas de la deficiencia mental	38

CAPITULO II INTERACCIONES FAMILIARES: EL COMPLEJO MUNDO SIMBÓLICO

2.1. Interacción e interacción social	42
2.1.1 Enfoque centrado en la relación maestro-alumno	42
2.1.2 Enfoque centrado en la interacción	43
2.1.3 Enfoque del interaccionismo simbólico	45
2.1.4 Enfoque desde la interacción social	48
2.1.5 Enfoque de los elementos morales en la interacción	50
2.1.6 Enfoque psicoanalítico	52
2.2. Interacción familiar	54
2.2.1. El niño con deficiencia mental y la familia	66

	PAGINA
2.2.1.1. Actitudes de los padres de familia	66
2.2.1.2. Descubrimiento de la deficiencia mental: fases criticas	71
2.2.1.3. Actitudes de los hermanos	75
 CAPITULO III LOS NIÑOS CON DEFICIENCIA MENTAL Y LA INTERACCION FAMILIAR: UNA APROXIMACIÓN METODOLOGICA AL OBJETO DE ESTUDIO	
3.1 Enfoque, Método, Población y Muestra	77
3.2 Instrumentos, Técnicas y Método de Organización de Datos	78
3.3 Descripción cualitativa de las familias	82
3.4 Contextualización	83
3.5 Proceso de negociación	84
3.6 Sistematización de la información	86
3.7 Análisis e interpretación de los datos	87
3.7.1 La supervivencia en la cotidianidad de los desposeídos	87
3.7.2 La huella de la sociedad	89
3.7.3 La negación de la realidad	90
3.7.4 El campo de las interacciones familiares	90
3.7.5 El valor de educar	94
3.7.6 El juego: proyección de los sentimientos más profundos	96
3.7.7 La historia continúa: nuevos escenarios e interacciones nuevas	97
3.8 CONCLUSIONES	98
BIBLIOGRAFÍA	104
ANEXOS	

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

La integración educativa en nuestro país cuenta con los marcos legales establecidos para su desarrollo. Sin embargo, esta no ha podido concretarse en la realidad. La distancia entre el discurso y la realidad es aún enorme. El artículo 41 es claro al especificar que toda persona con o sin capacidades diferentes tiene derecho a una atención educativa y la coloca en condiciones de igualdad. Sin embargo, las instituciones escolares enfrentan serios problemas porque no han podido dar cabida y cumplir con el enorme compromiso de brindar una educación de calidad a los niños con capacidades diferentes.

En el capítulo 1, comienza con un recorrido histórico sobre la educación especial desde el plano internacional, nacional y estatal. Así mismo se rescatan los antecedentes de la educación especial hasta conocer aspectos importantes de la integración educativa. La integración educativa y escolar conllevan a la reorientación de los servicios de educación especial así como la modificación de algunas prácticas educativas homogeneizadoras y segregadoras. Ahora se reconocen las necesidades educativas especiales de los niños con o sin discapacidad en parte. Además se abordan el concepto y las causas de la deficiencia mental. La diversidad cultural implica el reconocimiento de las capacidades múltiples ya que prevaleciendo esta concepción ya no existen las discapacidades. Se reconocen sus potencialidades y se busca accionar sobre las necesidades de los niños.

En la presente tesis los sujetos de estudio están constituidos por dos familias con hijas con deficiencia mental, ambas estudiantes en el grupo de primaria del Centro de Atención Múltiple No. 7, “Dr. Juan Castro Zambrano”, ubicado en Pijijiapan, Chiapas.

La deficiencia mental se encuentra ubicada dentro de las discapacidades intelectuales y representa, no una enfermedad, sino una condición cuya principal característica es un déficit de la función intelectual que hace que la capacidad general de estas personas para aprender y adaptarse a la vida social se vea reducida.

Las personas con deficiencia mental tienen un ritmo más lento para aprender y requieren mayor número de experiencias y más tiempo, pero es un hecho que pueden aprender y desarrollar su capacidad de aprendizaje cuando cuentan con la ayuda y la educación que requieren. Las personas con capacidades diferentes tienen derecho a un trato digno e igualdad de oportunidades a la vida. En México, el 5% de la población tiene algún grado de deficiencia mental (Plan Nacional de Educación 2001-2002).

En el capítulo 2, se presentan algunos aspectos de la interacción e interacción familiar. La mayoría de las investigaciones giran en torno a las interacciones entre alumnos y maestros. Así el mismo artículo 41 sostiene que la vinculación entre padres de familia y maestros es una necesidad que aún hay que estudiar y comprender. En este capítulo se reconoce la importancia de la familia ya que representa para la institución escolar un medio por el cual los niños aprenden, estructuran, reconocen valores, refuerzan conocimientos generados en la escuela y transmiten afectos. No obstante, la función de la familia se ve transformada cuando en el seno de la misma existe un niño con necesidades educativas especiales con discapacidad. Esta transformación puede deberse a la falta de información y sensibilización acerca de la discapacidad, de cómo enfrentarse y sobre todo cómo educar a un niño.

La institución familiar es la primera y más importante institución educativa que puede impulsar la inclusión, por ser ella misma integradora en las actitudes y en las prácticas cotidianas de sus niños, o puede ser también el más cruel mecanismo institucional de exclusión. Pérez de Lara sostiene que “en los planteamientos integradores, la familia es considerada como una institución clave ya que es el ambiente primero en que el niño se desarrolla, que supone su introducción en el mundo social, el primer paso hacia él”.¹

Algunos autores consideran que la familia debe ser objeto de información, atención, y asesoramiento constante sobre discapacidad y estrategias para su atención, otros consideran a los padres como protagonistas y colaboradores que tienen mucho que enseñar

¹ PÉREZ de Lara N. LA CAPACIDAD DE SER SUJETO. Edit. Alertes psicopedagogía. España, 1998. Pág.140.

a los profesionales y se llega a considerar a la familia como la principal fuente “rehabilitadora”, “terapeuta” o “educadora” de sus hijos durante los primeros años de vida.

Los principales actos dados en la familia se generan a través de las interacciones entre los miembros de la misma. La interacción implica aquella serie de acontecimientos o episodios sucesivos que son influenciados por los anteriores y que éste a su vez influirán al siguiente. Las interacciones dentro de una familia representan aquellas relaciones recíprocas verbales o no, temporales o repetidas según cierta frecuencia, por lo cual el comportamiento de un miembro de la familia tiene influencia sobre el comportamiento del otro. El interaccionismo simbólico representa experiencias internas de los miembros de la familia y su representación en el proceso social. Se rescatan experiencias, acciones que el otro interpreta a partir de su propia vivencia. Los símbolos pueden ser verbales o no, aunque los más importantes son los que se expresan mediante la lengua. La internalización de símbolos, de estructuras de significado, así como la estimulación del pensamiento mediante el lenguaje, aumenta el poder reflexivo de las personas. Al interior de la investigación se muestran hallazgos que ponen en tela de juicio las interacciones posibilitadas de una integración social: primer paso para la integración educativa.

Se parte del supuesto que resulta fundamental conocer todas aquellas interacciones familiares y la representatividad de las mismas debido a que existe una implicación muy fuerte entre la institución familiar y la integración educativa. El reconocimiento de la función social de la familia ha puesto en juicio la ambivalencia en las relaciones familiares y de manera especial en las familias en las que la aceptación o no de un miembro etiquetado como “disminuido” se convierte en el núcleo fundamental de la dinámica interaccional.

En mi experiencia son pocos los padres de familia de niños con necesidades educativas especiales que atienden, colaboran y se ocupan por el avance de sus hijos. La mayoría permanece indiferente ante las necesidades de sus hijos, pensando que con llevar a sus hijos a la escuela cumplen con su función y compromiso social y personal como padres.

¿A qué responden estas actitudes de los padres de familia?, ¿qué sucede al interior de estos núcleos familiares?, ¿cómo se entrelazan estas personas con pensamientos y sentimientos diversos? ¿Qué de estas interacciones facilitan su inclusión o exclusión a la vida social y educativa de sus hijos con discapacidad? ¿Es la escuela o la familia la primera institución que segrega a los niños con discapacidad? ¿Son reales las preocupaciones externadas en el discurso de los padres de familia? Estos son algunos de los cuestionamientos que generan el proceso de problematización y que condujo a la delimitación del objeto de estudio: *las interacciones que se dan entre los padres de familia y los niños con deficiencia mental, la identificación de las actitudes que los padres de familia asumen ante la discapacidad de un hijo y la manera en que estas actitudes afectan la integración educativa de éste.*

Es, por tanto, una necesidad más que una inquietud el análisis de los factores que en las interacciones familiares pueden beneficiar u obstaculizar el proceso de integración educativa del niño con necesidades educativas especiales con discapacidad.

Por último en el capítulo 3, se realiza una aproximación metodológica al objeto de estudio: la interacción familiar. Se especifica el enfoque, método, población y muestra utilizados así como las técnicas, instrumentos empleados y el método para la organización de datos. También se realizó el análisis e interpretación de los datos concluyendo así con el relato de los acontecimientos significativamente encontrados en la presente investigación.

En síntesis, el presente estudio de caso indaga cómo incide la interacción familiar en el proceso de integración educativa en niños con discapacidad intelectual, y de constituir un aporte hacia la educación e integración de los niños con discapacidad. Padres de familia, hermanos y maestros representan una población que está claramente expuesta a la falta de orientación y comprensión para con la educación de los niños con discapacidad, por tanto se considera que la presente investigación puede aportar relevantes hallazgos para comprender, un poco más, este interesante pero complejo y crítico mundo de la vida familiar. Esta es la nueva política de integración educativa en el plano del deber ser, pero muy lejana aún de la realidad cotidiana en algunos centros escolares.

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN ESPECIAL: UN CAMPO OLVIDADO

Para realizar una revisión teórica acerca de lo que ha sucedido en la educación es necesario comenzar por un recorrido histórico desde las distintas perspectivas: internacional, nacional y estatal. Con esto se pretende observar que el papel de la familia se destaca muy poco dentro de los principios de la educación.

1.1 La política educativa internacional: coyuntura política en el caso de México y Chiapas

Existen diversas conceptualizaciones del término “educación” a continuación se revisan algunas de ellas para comprender por qué es importante la educación en el desarrollo de todo ser humano.

Olguín Velasco V. define a la educación como “el proceso por medio del cual las generaciones adultas transmiten sus experiencias y cultura a las generaciones en formación”.¹ En esta definición pareciera ser que la educación es un proceso que no involucra los aspectos intelectuales.

Suárez considera que “la educación es un proceso que desarrolla las facultades humanas para una mejor adaptación del individuo al medio ambiente. Por consiguiente es de fundamental importancia la integración de las habilidades, actitudes, necesidades físicas y afectivas dentro de un contexto social que permiten crecimiento personal”.² Esta es una definición más completa que abarca diversos aspectos del individuo.

¹ OLGUÍN, V. LA DIRECCIÓN DEL APRENDIZAJE Y SUS PROBLEMAS. Escuela Nacional de Maestros, México, 1977. Pág. 12.

² SUÁREZ, R. D. LA EDUCACIÓN. Edit. Trillas México, 1980. Pág. 13.

La educación como enseñanza, en su sentido más estricto, puede clasificarse en:

Educación formal.

Educación informal.

Educación no formal.

Educación formal:

Suárez (1977) afirma que la educación ofrecida dentro de un sistema planeado y controlado. El proceso educativo formal es básicamente un mecanismo de control social que se basa en la acción de los sistemas escolarizados para lograr su objetivo. Dicho proceso se da a través de dos instancias:

1.- La exteriorización y la objetivación:

En la cual el individuo concibe a la sociedad como una realidad objetiva la cual influye en él, y dicha influencia es aprobada para obtener su aceptación.

2.- Internalización:

Da a la sociedad la categoría de realidad subjetiva, la persona acepta la influencia de la sociedad porque es congruente con su sistema de valores.

Para la educación formal es importante el proceso de socialización el cual tiene tres componentes:

- ✓ Socialización Primaria: Es el proceso que el individuo desarrolla en la familia.
- ✓ Socialización secundaria: Es el proceso que desarrolla en las instituciones sociales.

- ✓ Resocialización: Es el proceso en el que se integra básicamente la educación permanente, la cual permite reforzar actitudes y conductas no aprendidas; es decir que el individuo va a buscar en los demás los indicios que le permiten organizar y estructurar su medio y poder darles así un significado; estos indicios le permiten aprender actitudes, creencias y valores que utilizará como guías en sus futuras acciones.

Educación informal:

Bartolucci (1981) dice que “son los procesos de aprendizaje incidental que forman parte de lo asistemático, no planificado oficialmente ni controlado explícitamente”.³ De la Fuente (1964) considera que “es el proceso de educación informal un mecanismo condicionante que actúa en los primeros años de vida con el objeto de transmitir los valores de la sociedad, está a cargo de la familia y del grupo local en el cual el individuo nace, no está sistematizada y se imparte en el transcurso de la vida con la intención de prepararlo para su actuación en la sociedad”.⁴ El entorno familiar representa un ambiente que influye, no solo en los primeros años de vida, sino que a lo largo de ésta, ya que, establece pautas de comportamiento en un futuro.

Cisneros Paz Erasmo (1977) indica que el proceso educativo informal se da a partir de la interrelación directa de los individuos entre sí, principalmente por la transmisión verbal de la manera de vivir del grupo de sus costumbres y tradiciones. De esta manera se garantiza la continuidad de los valores sociales y culturales, mismos que se transmiten de generación en generación.⁵

Es en este rubro, la familia representa un medio de aprendizaje de manera informal, ya que no se encuentra legitimado pero que, a diferencia de la escuela, las enseñanzas aprendidas en la familia dejan huellas muy profundas.

³ Citado en ARIAS M., Melesio R. ACTITUD DE PADRES Y MADRES HACIA UNA EDUCACIÓN SEXUAL EN NIÑOS PREESCOLARES. U.N.A.M. México, 1997. Pág. 26

⁴ Loc Cit.

⁵ Loc Cit.

Educación no formal:

Es aquella que no está inscrita dentro de un sistema formal, es decir, dentro de un sistema escolar institucional, más bien es aquella que no otorga títulos ni documentos parecidos.

Según Owens y Shaw (1972), “la educación no formal se encuentra íntimamente relacionada con los medios de comunicación formal por lo cual se le considera como un sistema alternativo de distribución de mensajes”.⁶

Uno de estos medios lo constituye la televisión debido a que difunde una serie de programas alternativos con fines educativos diversos (hogar, salud, belleza, etc.) Sin embargo cabe aclarar que actualmente la televisión y el internet son medios de formación educativa sistematizada curricularmente que acreditan especialidades, diplomados, maestrías, doctorados.

Por último, León Enciso (1989) sostiene que: la educación es un proceso permanente, mediante el cual, el ser humano logra, por una parte, la comprensión de la naturaleza y la sociedad, y por otra, la integración de su personalidad y la adaptación al grupo social al que pertenece”.⁷

Todas estas definiciones se refieren al proceso que reciben los niños y niñas cuyo desarrollo físico, psicológico y social les permite incorporarse, con menor o mayor esfuerzo, a las exigencias de la educación formal. Sin embargo, nuestra realidad social no siempre coincide con estas aspiraciones. Requiere que se considere la necesidad de reconocer las diferencias entre unos y otros; esto es la diversidad incluida en todos los grupos humanos. Es un compromiso de la educación asumir la responsabilidad y enfrentar los retos que esto implica.

⁶ Loc Cit. Pág. 28

⁷ LEÓN, E. G. “PROBLEMAS DE APRENDIZAJE Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES”. Edit. Auroch, México, D.F. 1999. Págs. 5-7

Por otro lado, no podemos negar la visión de Max Weber al expresar que el hombre cultivado es el objetivo de la educación y no el hombre especializado.⁸ En ese sentido Schultz, (1985) afirma que la educación es una inversión en el ser humano y todo lo que de él se deriva es una forma de capital. Entonces, como la educación pasa a formar parte de la persona que la recibe se trata de un capital humano, ya que finalmente, este capital, si se presta un servicio productivo tiene un valor para la economía.

Hay quienes sostienen que es degradante para el hombre y moralmente incorrecto considerar su educación como un medio de producir capital. Sin embargo Schultz se defiende argumentando que la educación además de alcanzar sus metas culturales pueden mejorar las capacidades de un pueblo mientras que trabaja y dirige sus asuntos, y que estas mejoras pueden servir para incrementar el ingreso nacional.⁹ No obstante podemos ahora cuestionar ¿qué sucede con los niños con capacidades diferentes?, ¿alcanzarán ese estándar de “productivos”? Tal vez no, pero no podemos olvidar que la educación pretende y, debería ser de sus principales funciones, la de educar para la vida y no sólo para producir o para ser un hombre cultivado.

Bruner sostiene que “la educación se encuentra en un proceso de invención”, esto quiere decir que constantemente se buscan los medios para que los alumnos logren acceder a los contenidos y, si lo utilizado no llegara a funcionar, se modifica y se intenta de nuevo. “A medida que nuestra tecnología se vuelve cada día más compleja, tanto en la maquinaria como en la organización humana, el papel de la escuela se va haciendo más vital para la sociedad, no sólo como agente de socialización sino también como transmisora de habilidades básicas”.¹⁰

Este autor también que es una verdadera preocupación el hecho de que, por lo menos en Africa Occidental, y con respecto a varios estudios elaborados, las sociedades no prestan atención al papel básico de la educación en la conformación de su futuro. Sencillamente en sociedades dentro de nuestro país, sobre todo en los medios rurales, la educación no implica

⁸ IBARROLA, M. D. “LAS DIMENSIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN”. Antología preparada. Edit. El caballito, México, 1985. Pág. 37

⁹ Idem Pág. 69

¹⁰ BRUNER, J. “DESARROLLO COGNITIVO Y EDUCACIÓN” Edit. Morata, 1988. Págs. 138-139.

asistir a un centro educativo. Los padres prefieren que sus hijos los ayuden en las labores propias del campo y ven su futuro en las tierras que, finalmente, será lo que pueden dejarles de herencia.

En ese sentido Delval considera que: “la escuela no debe desaparecer ya que cumple una función muy importante. La necesidad de la escuela deriva de la complejidad tanto del orden social como del propio saber. La escuela tiene un importante papel en la socialización de los niños. Dentro de nuestras sociedades la primera función socializadora la realiza la familia, por el hecho de que la mayor parte de los adultos de la familia trabajan fuera de casa, los niños empiezan a ir cada vez más pronto a instituciones en las que permanecen buena parte del día, adquieren conocimientos y se socializan”.¹¹ Esto es indiscutible ya que la función social de la escuela permite que los niños con necesidades educativas especiales logren sentirse aceptados dentro del medio en el que se desenvuelven.

La escuela, según Delval (1983) debe tener muy claros los objetivos que se persiguen, estos se presentan a continuación:

- ✓ La educación debe apoyarse y contribuir al desarrollo psicológico y social de los alumnos.
- ✓ Debe de permitirle entender, explicar racionalmente y actuar sobre los fenómenos naturales y sociales.
- ✓ Debe contribuir a convertir al escolar en un individuo autónomo, crítico y capaz de relacionarse positivamente con los demás.¹²

Estas afirmaciones parecieran ser que son aplicables a las escuela regulares. En el caso de las escuelas de Educación Especial, los objetivos son los mismos. Sin embargo, probablemente existan niños con discapacidad que no logren ser autónomos ni críticos.

¹¹ DELVAL, J. “CRECER Y PENSAR. LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA”. Edit. Laia. Barcelona, 1983. Págs. 70-75

¹² Loc Cit.

¿Resultaría entonces la escuela especial un fracaso? No lo creo, más bien que continuamos con la idea de buscar la homogeneidad y no se da margen a la diversidad en todos los sentidos.

Con estas realidades, es posible que la sociedad o la escuela sean las que, finalmente, excluyen dentro del campo social y productivo a las personas con capacidades diferentes.

PERSPECTIVA INTERNACIONAL

En el contexto internacional los acuerdos de la Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo de la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje y la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos en Jomtien, Tailandia (1990) son motor de una serie de seminarios regionales donde se analizan los principios y políticas educativas para atender a la población con necesidades educativas especiales. El producto de estos seminarios se refleja en las siguientes consideraciones:

- Consolidar el derecho a la educación con equidad.
- Resignificar y orientar los servicios de educación especial.
- Establecer un currículum flexible y con adecuados sistemas de evaluación que responda respuesta a las necesidades educativas especiales de la población.
- Habilitar y fortalecer la formación docente.

En 1994 en la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales en España surge la Declaración de Salamanca donde se reafirma la necesidad de “una escuela para todos” y se hace evidente que la escuela integradora debiera ser la clave de acceso para que los niños con necesidades educativas especiales logren estar en una escuela digna.

En esencia la declaración destaca:

- Compromiso con la educación para todos dentro del ámbito de la escuela regular.
- Reconocimiento del derecho fundamental de la educación.
- Orientación integradora de las escuelas regulares como un medio más para la eficiencia del sistema educativo.
- Dar alta prioridad a la política, legislación y presupuestos que favorezcan la integración educativa, social y laboral de las personas con necesidades educativas especiales.¹³

En la práctica, no existe un real compromiso de algunos docentes de escuelas regulares. Escuela con docentes de muchos años de servicio próximos a jubilarse que lo único que esperan es que el tiempo pase aunque los niños se atrasen. No existe, en algunos lugares, ni el reconocimiento, ni la aceptación de los niños con capacidades diferentes. O tal vez Educación Especial no ha logrado dar esas “orientaciones integradoras” y por eso los docentes no logran identificar sus necesidades.

Posteriormente en 1996 en Chile se realiza la reunión regional “Perspectivas de Educación Especial en América Latina y el Caribe”, de ella emana como principio rector que las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, con capacidades diferentes, bien dotados, niños de la calle, grupos de minoría o grupos étnicos así como de zonas marginadas o desfavorecidas e introducir reformas sustanciales en el sistema educativo.¹⁴

De nuevo, en contraste con la realidad, mi realidad, aunque se reciban a los niños desfavorecidos se da en las aulas una especie de “incrustación” de los niños. Se establece una integración física, simulada pero no son tomados en cuenta, los niños permanecen como una especie de “objeto” y, peor aún son motivo de burla por parte de algunos compañeros y hasta los docentes.

¹³ GARCÍA, I. INTEGRACIÓN EDUCATIVA: Perspectiva internacional. S.E.P. México, 1999.

¹⁴ Loc Cit.

Sin embargo no podemos negar las bondades de la integración, muchos países operan con este marco que señala la política educativa, sus experiencias muestran que la escuela regular como integradora es un medio favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la participación completa además de fomentar la cooperación y solidaridad entre los alumnos, se destaca su contribución en la calidad educativa.

También es cierto que no se pueden desconocer los problemas con los que la escuela integradora se ha enfrentado, entre ellas encontramos vacíos legales, es decir, falta de una legislación que ampare la educación integracionista. Así mismo, se advierte la existencia de educación especial como un subsistema paralelo a la educación básica. Por otra parte está la necesidad de un currículum abierto y flexible que dé respuesta a las diferentes necesidades de los alumnos.

En general, “los retos a los que nos enfrenta la atención de las personas con necesidades educativas especiales son:

- ❑ Integración física como primer paso a la integración social.
- ❑ Dispersión de servicios o descentralización de los mismos para llevarlos donde se requiera.
- ❑ No duplicación de servicios, las personas con discapacidad tienen derecho a asistir a las instituciones regulares de la comunidad. Con excepción del CAM alternativo y el Centro de Atención al Público
- ❑ Elección de alternativas educativas menos restrictivas, es decir, priorizar las aulas de apoyo dentro de la escuela regular enfatizando las oportunidades de aprendizaje y no las limitaciones.
- ❑ Flexibilidad administrativa que facilite la integración, propicie el trabajo comunitario y ampare su acción en las leyes.
- ❑ Eliminación de títulos y etiquetas que fomentan la discriminación y segregación de las personas con necesidades educativas especiales.

- Reconocer la dignidad de las personas con capacidades diferentes, dar la oportunidad de vivir de igual forma que las demás personas con el apoyo que requieran.
- Rescatar el derecho a ser diferente donde lo importante es la igualdad de oportunidades para acceder al los bienes y recursos de la comunidad y el vivir su propia vida.¹⁵

Se puede observar en este discurso que no se denota la participación de los padres de familia como condición para una escuela integradora. Se subsume su importancia y se enfatiza al reconocimiento, respeto e igualdad de las personas con discapacidad desde la escuela proyectada a la comunidad.

PERSPECTIVA NACIONAL

En nuestro país, la atención a personas con necesidades educativas especiales siempre ha constituido un punto de atención, sin embargo adquiere relevancia en la década de los 70's cuando surge la Dirección General de Educación Especial, que en los 80's, logra consolidar los servicios educativos dirigidos a personas con necesidades educativas especiales, no obstante la educación especial se mantiene como un sistema paralelo a la Educación Básica lo que limita la integración de los alumnos.

A principios de los 90's, ante las exigencias de la actual sociedad y siguiendo las líneas de la política educativa internacional, el Sistema Educativo Nacional inicia un proceso paulatino de transformación encaminado a una educación de calidad. Dichas transformaciones se ven amparadas por políticas establecidas en las leyes y programas educacionales.

La educación en nuestro país se rige por el artículo 3º. Constitucional y a partir de la reforma educativa de 1993, la educación especial adquiere carácter obligatorio al señalarse en éste que la educación que se imparte es para todos los habitantes del territorio nacional.

El valor jurídico de la educación especial se encuentra referido en la Ley General de

¹⁵ Loc Cit. Pág. 78

Educación en los Artículos 39 y 41 que garantizan la plena existencia de la educación especial en todas y cada una de las entidades federativas. En el artículo 39 de la Ley General de Educación se postula que la Educación Inicial, Especial y de adultos son parte del Sistema Educativo Nacional (SEN) lo que evidentemente pone a la Educación Especial en situación relevante dentro del proceso educativo refiriéndola como una modalidad de Educación Básica.¹⁶ Con esto se observa que aunque educación especial forme parte de la Básica, frente a nuestra realidad, no se opera.

Del artículo 41 de la misma ley se derivan las siguientes reflexiones:

- ❑ Cualquier individuo con o sin discapacidad sin excepción tiene derecho a una atención educativa.
- ❑ Coloca a la persona con discapacidad en condiciones de igualdad como el resto de los ciudadanos.
- ❑ Exige el uso de estrategias didácticas que se adecuen a las condiciones de discapacidad para el logro de los objetivos de la educación básica.
- ❑ La escuela tendrá que adecuarse a las condiciones de cualquier población respetando sus características para su debida interacción y desempeño.
- ❑ Las personas con discapacidad tienen los mismos derechos de acceder al Currículo de Educación Básica.
- ❑ La discapacidad se considera un “continuo” de carácter interactivo por lo tanto relativo ya que las necesidades educativas especiales varían en cada contexto.
- ❑ El acceso al currículo es idóneo en los planteles de escuelas regulares.
- ❑ La integración y su modalidad dependen del desempeño del alumno con discapacidad y de la calidad de la gestión escolar.
- ❑ Educación Especial deberá reorientar sus servicios para constituirse en una modalidad de Educación Básica con los mismos contenidos.
- ❑ La integración es un asunto de derecho, se puede argumentar como uno de los más significativos derechos humanos.

¹⁶ Loc Cit.

- ❑ La vinculación padres y maestros es una necesidad.
- ❑ La orientación profesional de tipo educativo es un derecho de los padres de hijos con discapacidad.
- ❑ El beneficio de la integración educativa es mutua tanto para los menores con discapacidad como para los que no la tienen.
- ❑ Integrar alumnos con necesidades educativas especiales es un compromiso de la comunidad educativa misma que deberá ser orientada o apoyada bajo un programa de apoyo de Educación Especial.
- ❑ El compromiso de la integración deberá ser concretado en el Proyecto Escolar dándole seguimiento en el consejo técnico escolar.¹⁷

Actualmente se operan en México diversos programas encaminados al logro de la educación básica para la diversidad donde se proponen esfuerzos extraordinarios para atender a toda la población que habite en el país.

Se considera dentro de las reflexiones del artículo 41 la necesidad del reconocimiento de los padres de familia no como causante de la integración o no de sus hijos, sino como profesionales y expertos en la vida de sus hijos. En dicho artículo se explicita que la vinculación de los padres y maestros es una necesidad y que la orientación profesional es un derecho de los padres de hijos con discapacidad. El problema radica en que los padres de familia desconocen estos derechos y tampoco se trabaja con los padres como se debiera, es decir, las juntas escolares se convierten en una catarsis docente donde los maestros dan cuenta a los padres de familia de los fallos de los alumnos, los reprobados, los que presentan problemas de conducta sin ningún fin en especial.

¹⁷ Citado en S.E.P. CUADERNILLOS DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA. Carrera Magisterial Sexta etapa. Antología de Educación Especial. México, 1993.

Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000

Este programa pone especial énfasis en atender a los menores con necesidades educativas especiales, el objetivo es apoyarlos en su proceso de integración social, partiendo de la integración escolar definiéndola como el acceso al currículo regular y la oportunidad para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Así mismo enfatiza una educación centrada en el alumno y menciona que la elección de la opción escolar (especial o regular) depende de las posibilidades de este. Señala además la necesidad de lineamientos normativos flexibles, así como adecuaciones arquitectónicas.

Gran contradicción se observa cuando en las mismas Escuelas de Educación Especial no se cuenta con las adecuaciones de acceso necesarias y, por otro lado, en las escuelas regulares los docentes no permiten que el equipo de Educación Especial trabaje en conjunto con ellos en el aspecto metodológico, la planeación y evaluación. Asimismo cuando se detectan niños con necesidades educativas especiales el docente no se involucra en la elaboración de la evaluación psicopedagógica.¹⁸

Programa Nacional de Educación a favor de la Infancia 1995-2000

En este programa se proponen acciones dirigidas hacia un desarrollo social sustentado en la equidad. En lo referente a la educación especial se señala que esta educación representa un factor de justicia social que pone énfasis en la integración escolar de los menores con discapacidad, su objetivo es impulsar la integración educativa y reorientar los servicios de educación especial. Sin embargo en la realidad se presentan severas fallas. Los servicios aún no llegan a donde hacen falta y existen docentes apilados con dos o tres alumnos por grupo. Esta falta de organización y supervisión hace que las necesidades se hagan cada vez más tangibles y que las escuelas regulares dejen de creer en los beneficios de Educación Especial.

¹⁸ La evaluación psicopedagógica constituye un procedimiento ampliamente utilizado para profundizar de manera sistemática en el conocimiento de los niños. Es un proceso que aporta información útil para los docentes de educación regular, quienes podrán orientar sus acciones para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos. (García I, Escalante M. La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. S.E.P. Edit. Cooperación Española. México, 2000).

Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad

Se describe en este programa las pretensiones de dar respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad sumando los recursos de las instituciones para iniciar un proceso de cambio en el que ellos mismos sean los protagonistas de su propio desarrollo.

En lo que se refiere a la educación especial, se propone promover el ingreso de los menores con discapacidad a la escuela regular y la cultura de respeto a la dignidad de los derechos humanos, políticos y sociales de estas con discapacidad.

Con esto tenemos que recordar que la familia es la primera y más importante institución educativa de los alumnos y es allí donde están las principales resistencias. Los padres de familia aún no logran entender que sus hijos “sanos” compartan su espacio con niños con discapacidad. Esto provoca rechazo, segregación y falta de respeto en la dignidad de niños con necesidades educativas especiales.

PERSPECTIVA ESTATAL

En 1971 inicia la Historia de la Educación Especial en Chiapas. El Director de Educación Pública en el Estado, Lic. Javier Espinosa Mandujano se reunió con la Profesora Odalmira Mayagoitia de Toulet Directora General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para formalizar un convenio verbal que permitiría iniciar de inmediato actividades de Educación Especial en Chiapas. Este convenio se definió como coordinación entre federación y estado.

En el mes de octubre de 1971 se fundó la Escuela de Educación Especial de Tuxtla Gutiérrez (Deficiencia Mental) por iniciativa de un grupo de madres de familia interesadas en la atención de sus hijos, ofreciendo el 50 % del pago de la renta del local en que se ubicara

dicha escuela. Quedando encargada de la Dirección la Profesora Gloria Espinosa Robles. Durante ese periodo se logró la donación de un terreno por el señor Moctezuma Pedrero.

En ese mismo año se inicia también la Escuela de Audición y Lenguaje que contaba con especialistas (maestra de educación especial y terapeuta). En 1976 se gestiona la creación de la Escuela de Educación Especial en Comitán y ese mismo año en San Cristóbal de las Casas reestructurando el nombre a Centro Psicopedagógico.

Es presentado posteriormente un proyecto de grupos integrados, con el objetivo de dar formalidad a la escuela de educación especial que para todos era un “escuelita para locos”. En Enero de 1979, con la creación de dos grupos integrados fue autorizado el proyecto. El propósito de estos grupos integrados es apoyar a los alumnos repetidores de 1er. grado de la escuela primaria que presentaban problemas de aprendizaje.

El 23 de Febrero de 1979 la Secretaría de Educación Pública (SEP) del Gobierno del Estado a través de la Dirección de Educación Primaria funda en la ciudad de San Cristóbal de las Casas, la Escuela de Educación Especial con la modalidad de Atipicidades Múltiples.

En el mes de Septiembre de 1980, se dan los primeros pasos en la atención con necesidades especiales en la ciudad de Tapachula. 1981 fue declarado “Año Internacional del Minusválido” por lo que la Coordinación de Educación Especial se dio a la tarea de organizar la 1ª. Semana Cultural de Educación Especial en el Estado incluyendo Ciclo de conferencias, Juegos deportivos Internos y una exposición de Trabajos de los Servicios de Tuxtla Gutiérrez.

En el mes de Mayo de 1981 la Dirección General de Educación Especial fortalece a las coordinaciones con asesorías técnicas en las áreas de: grupos integrados y deficiencia mental. Poco a poco se extiende el servicio de Educación Especial cambiando su estructura según las necesidades de la población.¹⁹

¹⁹ SEP. ANTOLOGÍA: EDUCACIÓN ESPECIAL. Historia de la educación especial en Chiapas. 1997.

Se reconoce que no podemos dejar de lado que las primeras personas en pensar en una escuela para niños con discapacidades fueron precisamente los propios padres de familia. Ante la necesidad, angustia, presión y todos aquellos sentimientos encontrados, los padres de familia decidieron accionar y hacer valer los derechos de sus hijos. Es aquí donde radica la importancia de los padres de familia. Si los profesionales en educación nos empeñamos en hacer nuestro trabajo de manera aislada, poco se podrá hacer, en realidad, por los niños con necesidades educativas especiales.

1.2 La tendencia actual: educación especial e integración educativa

En este apartado se rescatan importantes contribuciones legales, educativas y sociales para la formación de lo que hoy se denomina Integración Educativa así mismo se encuentran las pequeñas apariciones que tiene la institución familiar en la formación de estas nuevas acepciones. Se realizan también conceptualizaciones fundamentales en cuanto a deficiencia, discapacidad, etc. que generalmente suelen crear confusiones además de definir la deficiencia mental como la discapacidad intelectual más frecuente.

1.2.1 Antecedentes de la educación especial

Durante el gobierno del presidente Benito Juárez se iniciaron las instituciones pioneras de la educación pública en México. La visión liberal republicana fue ajena al compromiso de la educación de los individuos con capacidades diferentes. Fue así como el Gobierno Federal expidió los decretos que dieron origen a la Escuela Nacional para Sordomudos en 1867 y a la Escuela Nacional de Ciegos, en 1870. De entonces a la fecha, ha habido una cronología de avances significativos de la educación especial, a la par con el desarrollo del Sistema Educativo Nacional.

A lo largo de todos estos años ha habido distintos modelos de atención en educación especial, han evolucionado desde el asistencial, posteriormente el médico terapéutico y

finalmente, el educativo. Actualmente, los tres modelos coexisten en yuxtaposición. En la realidad aunque se pretenda que el modelo sea el educativo, todavía los profesionales en Educación Especial no nos ponemos de acuerdo en el modelo que nuestros alumnos necesitan. Los psicólogos seguimos esperando que el neurólogo sea el que etiquete a los niños con tal o cual discapacidad para poder intervenir cuando lo que se necesita es trabajar con prontitud y, principalmente, en colegiado.²⁰

A continuación se describen los modelos de atención en Educación Especial que ha evolucionado del predominio asistencial, al médico terapéutico y de éste al educativo.

El modelo asistencial

Considera al sujeto de educación especial un minusválido que requiere de apoyo permanente, esto es, de ser asistido todo el tiempo y toda la vida. Por lo regular, considera que un servicio asistencial idóneo es posible en las condiciones que ofrece un internado. Se trata de un modelo segregacionista.

El modelo terapéutico

Considera al sujeto de educación especial un atípico que requiere de un conjunto de correctivos, es decir, de una terapia para conducirlo a la normalidad. El modo de operar es de carácter médico, o sea a través de un diagnóstico individual se define el tratamiento en sesiones cuya frecuencia está en función de la gravedad del daño o atipicidad. También se hacen recomendaciones al maestro que funciona como un auxiliar o paramédico o, en otro término, como terapeuta. Más que una escuela para su atención, requiere de una clínica.

²⁰ PUIGDELLIVOL, I. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL en enciclopedia temática de Educación Especial. Vol. I. CEPE, España, 1986

El modelo educativo

Asume que se trata de un sujeto con necesidades educativas especiales. Rechaza los términos “minusválido” y “atípico” por ser discriminatorios y estigmatizantes. La estrategia básica de educación especial, en este caso, es la integración y la normalización, con el propósito de lograr el desarrollo y la mayor autonomía posible del sujeto como individuo y como persona que conviva plenamente en comunidad. La estrategia educativa es integrar al sujeto, con el apoyo educativo necesario, para interactúe con éxito en los ambientes socioeducativos, primero, sociolaborales, después. Existen estrategias graduadas para ello, y se requiere de un grupo multiprofesional que trabaje con el niño, con el maestro de la escuela regular, con la familia y que, a su vez, elabore estrategias de consenso social de aceptación digna, sin rechazo ni condescendencias.²¹

Esta concepción se nutre del principio ético del derecho equitativo, no excluyente. También, del desarrollo moderno de la psicopedagogía y del desarrollo del currículum escolar.

Por otra parte, cuando la Dirección General de Educación Especial emitió, en 1980, un documento de política educativa para la atención de las personas con requerimientos de educación especial, “Bases para una Política de Educación Especial”, se inició en México el modelo educativo de este nivel.

Es evidente que la Educación en la actualidad ha dado un giro significativo. El interés educativo va hacia “todos” los mexicanos, se enfatiza la atención a la población menos favorecida, es decir, a los grupos marginados del campo y de la ciudad, los extranjeros, indígenas, personas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Se pretende que en general satisfaga las necesidades de toda la población. Surge así la educación básica para la diversidad fundamentado en el principio de la justicia social, su propósito es lograr una educación de calidad que les permita a todos los ciudadanos la integración plena en el proceso social.

²¹ Loc Cit.

Una vez conocido esto, vale la pena reflexionar ¿para qué integrar?, Vygotsky señala que la heterogeneidad y la diferencia son enriquecedoras, son fuentes de intercambio de aprendizajes siempre y cuando se efectivice dentro de los límites que señala la zona de desarrollo próximo, donde la diversidad potencia el desarrollo.²²

La integración social no equivale a la integración escolar y que la demanda fundamental que se realiza a la escuela es la de educación e instrucción, objetivo que debe priorizar toda integración. Sin embargo, no todos los niños son susceptibles de ser integrados. Hay quienes se benefician en estar en una escuela especial y quienes requieren ambas cosas. Según Borsani y Gallicchio “se puede integrar a partir del momento en que se estima que el niño se encuentra en condiciones de ser sujeto activo del proceso de aprendizaje sistemático y de alcanzar los objetivos escolares propuestos, intentarlo prematuramente o a destiempo puede condenarlo al fracaso”.²³

La integración de la población menos favorecida es un imperativo social, ya que es indispensable que todos los miembros de una sociedad participen activa y productivamente en ella. La integración educativa desde este enfoque se constituye en una estrategia social que permite la formación y desarrollo de la población en situación de desventaja y la posibilita para vivir en sociedad. La integración educativa es un proceso que se enmarca dentro de las bases universales de la educación donde se involucran las distintas instancias de una sociedad en un evento que trasciende y transforma el hecho social.

En este proceso interaccionan la persona con necesidades educativas especiales, la familia y la comunidad, en el primero se pretende su realización integral, es decir un desarrollo armónico que le permita gozar de sus derechos y asuma sus deberes como miembro del grupo social al que pertenece. La familia y la comunidad deberán mantener real apertura para responder a las necesidades específicas de las personas con necesidades educativas especiales a fin de posibilitarles una vida normal y propiciar al máximo su independencia y

²² Citado en BORSANI, M. J. y Gallicchio en “INTEGRACIÓN O EXCLUSIÓN”. Edit. Novedades Educativas. Argentina 2000.

²³ Idem Pág. 59

autonomía. Estar integrado supone interactuar, participar y formar parte de grupos diversos, la integración se hace realidad cuando el sujeto logra su identidad y seguridad en su realidad. Estos argumentos se contrastan con la realidad en ésta investigación. Se analiza la apertura entre la familia y la escuela así como hasta donde es cierto que la familia posibilita una vida normal, independiente y autónoma.

La integración forma parte de una filosofía humanista basada en los principios de la justicia, libertad y dignidad que en el sector educativo se traduce en líneas de integración, normalización, sectorización e individualización de la enseñanza.

1.2.2 Integración educativa: del déficit a la discapacidad

La educación especial surge como respuesta a la imposibilidad de la escuela ordinaria o regular para hacer frente al reto que significa la atención a los niños con discapacidades evidentes (hoy llamadas capacidades diferenciadas). Desde que surge, sus objetivos han estado orientados a aquellos individuos cuyas características personales no les permiten incorporarse a las instituciones comunes.

La historia de la educación especial, aunque apenas cuenta con un poco más de dos siglos de existencia, ofrece datos que vale la pena recordar para comprender mejor su evolución.

En la época de la Revolución Industrial donde la existencia de las personas “diferentes” empezó a ser considerada como dañina para el resto de la sociedad, por lo que su destino era la reclusión en hospitales o en casas de descanso, donde permanecían hasta su recuperación, que, generalmente, era hasta su muerte. Esta reclusión se debía no sólo a que eran consideradas como personas peligrosas sino también improductivas.

Los cambios en las condiciones de vida, derivados de la Revolución Industrial,

agudizaron el problema social que significaba la existencia de estas personas, y que en épocas anteriores, no había sido tan significativo porque el trabajo en el campo y en el taller no requería de una preparación especializada.

Además, la familia, al considerarlos como una carga o un castigo divino, tendía a ocultarlos para evitar conflictos con la sociedad. Así, el deficiente mental por ejemplo, tenía serios problemas para integrarse socialmente. Pero había algo más: el deficiente mental quedaba dentro de la categorización primitiva que incluía a los “atrasados”, “locos”, “incapaces”, “poseídos por el diablo” o “criminales”, entre otros. La conceptualización y el tratamiento de estas creencias, constituyen un hito al cambiar gracias a las aportaciones de D. E. Esquirol. Al entenderla, no como una enfermedad o como un castigo divino, sino como un estado en que las facultades intelectuales del individuo no se han manifestado plenamente.

Igual de importante son los hallazgos de F. Froebel y J. Pestalozzi²⁴, que cambian radicalmente los conceptos sobre educación de los niños normales y de los retrasados (especialmente ciegos y sordos), los pioneros en materia de educación especial son J. M. Tirad y E. Seguin.²⁵

La extraordinaria experiencia de Tirad con Victor Abeyron (El pequeño salvaje) donde se rescata la vida de un niño criado entre animales y reeducado en un colegio de sordos, lo que constituye, de algún modo, uno de los primeros intentos de integración social.

El trabajo y la dedicación de Tirad marcan el inicio de la evolución de la educación especial, pues muestra la importancia de que, aún con las condiciones más deplorables, siempre existe una esperanza alentadora.

²⁴ Idem Pág. 78

²⁵ Idem Págs. 79-80

Las aportaciones de la Dra. Montessori, demuestran la validez de la educación motora y sensorial como base para un acceso posterior a la educación intelectual y moral de todo ser humano.²⁶

Finalmente se llega al concepto integrador de Necesidades Educativas Especiales que más adelante se conceptualizará. Ahora se aclararán algunos términos fuertemente discutidos por los especialistas.

Integración escolar

La integración escolar es una opción cuya estrategia radica en que los alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad asistan a la educación regular y cursen la Educación Básica. La integración escolar es un proceso complejo donde la escuela como institución se convierte en el espacio integrador de los menores con necesidades educativas especiales.

La integración escolar permite que:

- ✓ Los alumnos con necesidades educativas especiales interactúen en el proceso educativo común a los demás alumnos.
- ✓ El docente adquiera responsabilidad sobre la educación de todos los alumnos.
- ✓ Los especialistas de apoyo y maestros regulares utilizan un mismo lenguaje.
- ✓ El profesor de apoyo se integra como un miembro más del plantel educativo.
- ✓ El intercambio de experiencias y el trabajo compartido entre el maestro regular y de apoyo beneficia a todos los alumnos.
- ✓ La convivencia de los alumnos se potencia en el respeto y la aceptación común.²⁷

Atención a la diversidad

²⁶ Citado en LEÓN, E. G. "PROBLEMAS DE APRENDIZAJE Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES". Edit. Auroch, México, D.F. 1999. Págs. 6-7

²⁷ GARCÍA, ILA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN EL AULA REGULAR. Principios, finalidades y estrategias. Secretaría de Educación Pública. Edit. Cooperación Española. México, 2000.

La sociedad mexicana actual se manifiesta en un profundo proceso de cambio en todos sus sectores y exige de manera contundente justicia y libertad. Lo anterior tiene fuertes implicaciones en la sociedad, en el sistema educativo se manifiesta un esfuerzo extraordinario por responder a una población de muy diversas características y condiciones en el afán de hacer del imperativo jurídico de equidad una realidad.

Del requerimiento educativo de una población pluriétnica y pluricultural surge la Educación Básica para la diversidad, ésta significa dar cabida a todos los alumnos en la escuela. Esto conlleva a la transformación de las instituciones en servicios educativos incluyentes que permitan el acceso de todos los menores al currículo básico.

En general, la Educación Básica para la diversidad tiene como objetivos:

- ❖ El libre acceso al currículo de Educación Básica como parte del bien común al que tienen derecho todos los habitantes del territorio nacional.
- ❖ Eliminar exclusiones inadecuadas de la población en los servicios educativos.
- ❖ Buscar que la población que no asiste a la escuela lo haga y la que asiste acceda con éxito al currículo básico.²⁸

Para lograr la atención a la diversidad se requiere:

- Supresión de perfiles y eliminación de paralelismo entre los niveles de educación Básica.
- Práctica de una pedagogía centrada en el alumno.
- Aplicación de un currículo flexible.
- Asumir en el proceso educativo que todos los alumnos son iguales porque todos son diferentes.

²⁸ S.E.P. CUADERNILLOS DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA. Proyecto General para la Educación Especial en México, 1994.

La Declaración universal de la UNESCO (2001) sobre la diversidad cultural menciona que la diversidad cultural es tan necesaria como la diversidad biológica, es decir, que todos necesitamos de todos para poder sobrevivir. Además es básico garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir con personas diversas para así lograr un desarrollo económico, intelectual, afectivo y moral. Sin embargo, dentro de esta Declaración Universal no se especifica a las personas con capacidades diferentes, solo retoma: “La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana. Ella supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a minorías y los pueblos indígenas”.²⁹ Quiero suponer que al hablar de “minorías” esta haciendo alusión también a las discapacidades.

1.2.3 Reorientación de los servicios de educación especial

La integración educativa y escolar tiene como consecuencia la reorientación de los servicios de educación especial, al establecer una gama de oportunidades educativas graduales de integración, para que en una escuela de calidad se cumpla con el derecho de los alumnos con necesidades educativas especiales al acceso a los ambientes más normalizados posibles bajo programas de apoyo tanto para alumnos como para maestros y padres de familia. En la realidad, estos programas surgen como respuesta a las necesidades de los alumnos, maestros y padres de familia. Sin embargo, el único espacio de apoyo es la “escuela para padres”, este se brindan talleres breves sobre problemáticas que van desde las discapacidades hasta la vocación de ser padres. Estos talleres, cuando son llevados adecuadamente, logran sensibilizar los padres de familias además de que se logra un trabajo compartido entre los docentes y los padres. Pero cuando no se le da un seguimiento y se interrumpen por dar prioridad a otras actividades los temas no tienen el impacto suficiente y no existe una transformación.

Los servicios de educación especial se reorientan con base a necesidades de la población por ello cada servicio operará de acuerdo al contexto donde esté ubicado. Para

²⁹ DECLARACIÓN MUNDIAL DE LAS UNESCO SOBRE DIVERSIDAD CULTURAL. Adoptada por la 31ª. Sesión de la Conferencia General de la UNESCO, 2001. Págs. 2-4

cumplir la función conferida en el Art. 41 de la Ley General de Educación, Educación Especial propone la reorientación de los servicios ubicándolos como lo especifica el cuadro 1. El esquema denominado como anterior forma parte del ciclo escolar 1992-1993 y el esquema actual corresponde del ciclo escolar 1993 hasta la fecha.³⁰

CUADRO 1

ESQUEMA ANTERIOR	ESQUEMA ACTUAL
CENTRO DE ORIENTACIÓN, EVALUACIÓN Y CANALIZACIÓN.	UNIDAD DE ORIENTACIÓN AL PÚBLICO
UNIDAD DE GRUPO INTEGRADO A UNIDAD DE GRUPO INTEGRADO B UNIDAD DE ATENCIÓN A CAPACIDADES SOBRESALIENTES CENTRO PSICOPEDAGÓGICO CENTRO DE ORIENTACIÓN PARA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA	UNIDAD DE SERVICIO DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR
ESCUELA DE EDUCACIÓN ESPECIAL <ul style="list-style-type: none"> • PARA DEFICIENTES MENTALES • PARA CIEGOS • PARA SORDOS • PARA TRASTORNOS NEUROMOTORES CENTRO DE ATENCIÓN TEMPRANA CENTRO DE CAPACITACIÓN DE E. E. CLÍNICA DE LA CONDUCTA CLÍNICA DE ORTOLALIA	CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE INICIAL Y LABORAL ALTERNO

³⁰ GARCÍA, I. LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN EL AULA REGULAR. Principios, finalidades y estrategias. Secretaría de Educación Pública. Edit. Cooperación Española. México, 2000.

Para efectos de la presente investigación el lugar donde se realiza la investigación es en un Centro de Atención Múltiple ubicado en la ciudad de Pijijiapan, Chiapas donde se presentan niños con discapacidad intelectual, discapacidad motora, discapacidad auditiva y problemas de lenguaje.

1.2.3.1 Centro de atención múltiple

El Centro de Atención Múltiple es una institución que ofrece servicios educativos especiales indispensables y complementarios a las personas de 45 días a 24 años de edad que presente necesidades educativas especiales con discapacidad. Dentro de sus estrategias se encuentra el ofrecer educación de calidad, contar con una estructura operativa con base en niveles de Educación Básica y Tecnológica y orientar a docentes, equipo de apoyo y padres de familia. Dentro de sus acciones se elaboran evaluaciones iniciales, planeación de actividades docentes, adecuaciones curriculares, evaluaciones continuas y seguimiento.

El Centro de Atención Múltiple tiene como sustento teórico la intervención pedagógica basada en el marco teórico de la Psicología Genética de Jean Piaget y en la pedagogía constructivista del aprendizaje, enriqueciéndose con los aportes de los trabajos teóricos de Bruner y de Ausubel que coinciden con los planteamientos del primero, que profundizan y amplían aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.³¹ Al interior de los centros escolares debieran de revisarse estas corrientes teóricas ya que se desconocen.

Bruner³², un destacado seguidor de la teoría psicogenética de Piaget, considera que lo más importante en la enseñanza de los conceptos básicos, es ayudar a los niños a pasar progresivamente de un pensamiento concreto a un estado de representación conceptual y simbólico por lo que en esta etapa los contenidos deben presentarse ante los alumnos como un conjunto de problemas relacionados y lagunas que él debe resolver; por ello debemos de tomar

³¹ S.E.P. Documento de "ANTOLOGÍA DEL CURSO DE CAPACITACIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL". Chis, 2001

³² BRUNER, J. "DESARROLLO COGNITIVO Y EDUCACIÓN" Edit. Morata, 1988.

en cuenta que, “si la superioridad intelectual del hombre es la mayor de sus aptitudes también es un hecho que lo que es más personal es lo que se ha descubierto por sí mismo”.³³

El Centro de Atención Múltiple (CAM) donde se realiza la investigación se describirá más adelante pero se puede mencionar que el enfoque constructivista que se debe manejar dentro del CAM no siempre es conocido ni aplicado por todo el personal. Existe una incoherencia entre la filosofía y la práctica docente.

1.3 Necesidades educativas especiales

La evolución de la educación especial parece haber encontrado una denominación que sintetiza todos los esfuerzos anteriores: Necesidades Educativas Especiales. En el informe Warnock aparece por primera vez este término. Este inspiraría más tarde la nueva Ley de Educación de 1981 en Gran Bretaña. Bautista, señala que se considera que un niño o niña necesitan una educación especial si tiene una dificultad en el aprendizaje que requiere una medida educativa especial. El concepto de dificultad del aprendizaje es relativo; se da cuando un niño tiene una dificultad para aprender significativamente mayor que la gran parte de los niños de su edad, o si sufre una incapacidad que le impide o dificulta el uso de las instalaciones educativas que generalmente tienen a su disposición los compañeros de su misma edad. En cuanto a medida educativa también es un concepto relativo y se refiere a la ayuda educativa adicional diferente respecto a las tomadas en general para los niños que asisten a las escuelas ordinarias.³⁴

Es necesario dejar claro que aún cuando la escuela está concebida originalmente para atender las características generales de los alumnos, al paso del tiempo sus estrategias están siendo diseñadas también en función de las diferencias individuales. En otras palabras, la educación debe ser general pero también especial para todos los niños y las niñas.

³³ ARAUJO, J. B. Y Chadwick C. B. “TECNOLOGÍA EDUCACIONAL”, La teoría de Bruner, Edit. Paidós. España, 1988. Pág. 42

³⁴ BAUTISTA, J. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. Edit. Aljibe. España, Málaga, 1993.

Otro de los aspectos que deben de clarificarse es que la escuela regular no sustituye a la escuela especial. Integración educativa no significa necesariamente que la escuela regular tenga que asumir la responsabilidad total de la educación. Está demostrado que sólo un porcentaje (entre el 30% y el 40%) de los niños con discapacidades, se beneficia con la integración a la escuela regular, que otro grupo lo hace combinando la escuela regular con la especial, pero que hay un sector, de bajos recursos económicos, que sólo puede asistir a las escuelas regulares de manera subsidiaria.³⁵

J.I. Pozo (1964) afirma que dado que las teorías o estructuras de conocimiento pueden inferir entre sí en su organización interna, la reestructuración es un proceso de cambio cualitativo y no meramente cuantitativo. Por eso es tan importante reconsiderar la manera en que las primarias regulares realizan su evaluación dejando de ser tan cuantitativos y poniendo énfasis en lo cualitativo. Y sostiene que “la diferencia entre el constructivismo estático y dinámico, remite a la propia naturaleza mecanista y organicista de los dos enfoques. Mientras que los mecanismos son estables y sólo se modifican por intervención exterior, los organismos son, por definición seres cambiantes, criaturas heraclíteas que no se bañan dos veces en el mismo río ni conocen dos veces con el mismo concepto”.³⁶ Así el concepto integrador de Necesidades Educativas Especiales reconoce que los alumnos son seres cambiantes, en constante evolución y no seres que actúan mecánicamente.

Es necesaria una mayor reflexión sobre esto pues, si bien es cierto que todos los seres humanos tienen la necesidad de educarse, esa necesidad debiera plantearse en otro contexto y admitir simplemente que la diversidad se da con base a lo diferente, pues la diferencia existe y no hay necesidad de justificarla.

Ahora bien, como hay varias opiniones respecto a los términos utilizados para designar un estado específico, a continuación específico los términos más comúnmente

³⁵ Idem. Pág. 89-91

³⁶ POZO, J. I. TEORIAS COGNITIVAS DEL APRENDIZAJE. Edit. Morata. España, 1996. Págs.166-169

utilizados y confundidos según la Organización Mundial de la Salud para la Clasificación de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM)³⁷:

DEFICIENCIA:

Hace referencia tanto a la pérdida como a la anormalidad de una estructura o función anatómica, fisiológica o psicológica que dificulta o imposibilita el proceso educativo. Se divide en:

- Deficiencias intelectuales, (se incluye retraso mental) que afectan la inteligencia, la memoria y el pensamiento.
- Deficiencias psicológicas, que incluyen las funciones del estado mental y otras funciones más complejas de carácter emocional y de contacto con la realidad.
- Deficiencias del lenguaje, que afectan la comprensión, utilización del lenguaje y sus funciones asociadas, incluido el aprendizaje.
- Deficiencias del órgano de la audición.
- Deficiencias del órgano de la visión.
- Deficiencias viscerales, que incluyen los órganos internos y las funciones sexuales, de masticación, deglución y olfato, entre otras.
- Deficiencias músculo-esqueléticas, afectan la cabeza, tronco y extremidades en forma de deficiencias mecánicas, motrices y carencia de partes.
- Deficiencia de desfigurados, incluyen carencias, deformidades, indiferenciaciones y orificios anormales. Hacen referencia a una configuración anormal de la figura orgánica del individuo.
- Deficiencias generalizadas, sensitivas y otras. Incluyen problemas de sensibilidad, deficiencias metabólicas, susceptibilidad al traumatismo, ciertas incontinencias graves, alergias generalizadas, fatigas, deficiencias múltiples, etc.

³⁷ GARCÍA, I. LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN EL AULA REGULAR. Principios, finalidades y estrategias. Secretaría de Educación Pública. Edit. Cooperación Española. México, 2000.

DISCAPACIDAD:

Es la restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad para realizar una actividad en la forma o dentro del margen considerado como normal.

MINUSVALÍA:

Situaciones de desventaja para un individuo, que limita o impide el desempeño de un rol que es considerado como normal en función de su edad, sexo, factores sociales y culturales.

PRINCIPIO DE INDIVIDUALIZACIÓN:

Hace referencia al principio educativo que atiende a las peculiaridades psicofísicas del alumno, en cuanto a su situación escolar que implica tanto la adecuación al currículo como a las estrategias metodológicas.

PRINCIPIO DE NORMALIZACIÓN:

Principio que deriva de las tesis de que el deficiente mental, puede desarrollar un tipo de vida tan normal como le sea posible.

PRINCIPIO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR:

Subsiguiente al de normalización en el sentido de que una educación normalizada tiene que ser tan específica como sea necesaria, pero sin quedar marginada del sistema educativo ordinario.

PRINCIPIO DE SECTORIZACIÓN

Es un principio de la educación especial según el cual, la persona disminuida debe recibir todas las atenciones que requiere dentro de su ambiente natural, incluida la escuela.

Uno de los problemas a los que nos enfrentamos al hablar sobre necesidades especiales es que es difícil poder llegar a un acuerdo sobre su concepto. En el momento de tratar de conceptualizarlo se tienen que especificar aquellas que afectan al currículo. Sin embargo, todos presentamos necesidades educativas especiales de algún tipo. Según Brennan³⁸ uno de los enfoques consiste en considerar únicamente como necesidades educativas especiales aquellas que requieren más allá de la intervención del docente; es decir que se necesita la intervención de apoyo del maestro al crearle situaciones nuevas de aprendizaje.

Esto se vincula con lo mencionado en el Informe Warnock (1984):

Una necesidad educativa especial requiere de:

- La dotación de medios especiales de acceso al currículo mediante un equipamiento, unas instalaciones o unos recursos especiales, la modificación del medio físico o unas técnicas de enseñanza especializadas;
- La dotación de un currículo especial o modificado;
- Una particular atención a la estructura social y al clima emocional en los que tiene lugar la educación.³⁹

Mary Warnock interpretó el concepto de necesidades educativas especiales como un gran paso para alejarse del modelo médico basado en el diagnóstico de deficiencias y que la fuente de categorización de estos niños sea según su discapacidad.

³⁸ BRENNAN, W. EL CURRÍCULO PARA NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, Edit. Siglo XXI. México, D.F., 1998.

³⁹ Idem Pág. 11-14

La introducción del término “necesidades especiales” se suponía que iba a ser más amplia y general, ya que existía la necesidad de encontrar un término que incluyera al mayor número de niños posible que había sido poseedor de dificultades de aprendizaje. Esto también significaba que tendría más connotaciones positivas que negativas, no obstante en la realidad dista mucho de ser verdad.⁴⁰

Para Marchessi (1996) las necesidades educativas especiales precisa que: “Es un requerimiento de atención educativa específica en la que se hacen necesarios recursos diferenciados que respondan a las características propias de la persona que las presenta. Puede presentarse en sujetos con o sin discapacidad, manifestándose como:

Retraso en el aprendizaje, lentitud en la comprensión lectora, dificultades en el lenguaje, abandono escolar, trastornos emocionales o de conducta son algunas de las situaciones en las que surgen las necesidades educativas especiales. El ámbito escolar puede, en algunos casos, ser determinante, en otros es espacio propicio para que estas se manifiesten o de intensifiquen”.⁴¹

El concepto al que me refiero remite a lo que son dificultades de aprendizaje y a los recursos necesarios para responder a los requerimientos del alumno.

Las dificultades de aprendizaje son relativas al contexto en que se desenvuelve el alumno, un modelo pedagógico rígido e inflexible propiciará mayores problemas para los alumnos que un modelo ajustado a las características de la población.

Los recursos necesarios para satisfacer las necesidades educativas especiales de un alumno son fundamentalmente la competencia profesional del profesor, la corresponsabilidad que surja en el proyecto educativo del plantel, las adecuaciones curriculares y la adecuación del sistema de evaluación así como el apoyo psicopedagógico y los materiales empleados.

⁴⁰ VLACHOU, A. “CAMINOS HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA” Edit. La muralla, S.A. Madrid, España, 1999)

⁴¹ MARCHESSI, A., Coll C., Palacios J: “DESARROLLO PSICOLÓGICO Y EDUCACIÓN” “III NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y APRENDIZAJE ESCOLAR” Edit. Alianza Psicología. España, 1996.

Borsani y Gallicchio (2000) definen los siguientes términos a fin de diferenciar las situaciones de cada alumno.

Personas con Necesidades Educativas Especiales

Son aquellos alumnos que presentan cualquier tipo y grado de dificultades para el aprendizaje en un continuo que va desde las más leves y transitorias a las más graves y permanentes.

Personas con discapacidad

Aquellas que presentan una disminución orgánica o funcional que implica una necesidad especial que de no ser satisfecho provoca una baja en el nivel potencial del individuo.

Personas con discapacidad con necesidades educativas especiales

Personas con una dificultad orgánica o funcional que le obstaculiza el acceso al currículo y requiere de estrategias pedagógicas diferentes.

Personas con discapacidad sin necesidades educativas especiales

Son aquellas que presentan dificultad orgánica o funcional que no les impide el acceso al currículo.

Persona sin discapacidad con necesidades educativas especiales

Se refiere a los sujetos que sin dificultades orgánicas y funcionales presentan problemas para acceder a los aprendizajes del currículo en un contexto escolar determinado⁴²

⁴² BORSANI M. y Gallicchio M. INTEGRACIÓN O EXCLUSIÓN. La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales. Edit. Novedades educativas. México, 2000.

En conclusión, para atender las necesidades educativas especiales de un alumno en educación básica deberán considerarse los siguientes aspectos mismos que serán determinantes para el éxito del proceso educativo:

- Las necesidades educativas especiales tienen carácter relativo.
- Tomar en consideración las posibilidades del alumno.
- No categorizar en base al déficit.
- La atención a las necesidades educativas especiales es complementaria a la Educación Regular.
- Las necesidades educativas especiales pueden ser transitorias o permanentes.
- Las necesidades educativas especiales se identifican por lo general en la escuela.
- El proceso de atención de las necesidades educativas especiales se inicia con la determinación de las mismas.⁴³

Con estas aclaraciones conceptuales, podemos comprender que la integración educativa no sólo es un cambio de nominación, implica mucho más que eso. Implica, reconsiderar a la integración como un reto escolar, un reto educativo, pero sobre todo como un reto a nivel familiar, ya que de ahí derivan los primeros y más dolorosos actos de exclusión o bien de inclusión hacia los niños con necesidades educativas especiales.

1.3.1 No tan diferente: discapacidad intelectual y deficiencia mental

Las características que manifiestan las personas con discapacidad intelectual no son uniformes, son variadas y relativas al medio en el que se desarrolla el sujeto, la estimulación familiar y social son determinantes al igual que en todos los sujetos en el proceso de su desarrollo. Sin embargo, a fin de precisar las posibilidades que tiene la persona con esta discapacidad, haremos referencia a la clasificación que la Organización Mundial de la Salud presenta:

⁴³ Loc. Cit.

1).- Casos frontera (border line), son los casos con los que se enfrenta frecuentemente el docente de preescolar o de escuela primaria, las personas con este grado de discapacidad pueden acceder a profesiones que no exijan mucho pensamiento abstracto. Para su escolarización requiere de apoyo psicopedagógico y de algunas adaptaciones al currículo.

2).- Retraso mental leve; en este nivel los sujetos presentan posibilidades de adaptación e interacción escolar y social, logran aprendizajes significativos a partir de situaciones concretas, comprenden conceptos sencillos y pueden lograr con una adecuada atención del maestro la lectoescritura y el cálculo elemental.

3).- Retraso mental medio o moderado; sus logros encuadran en aspectos sociales y situaciones prácticas, su escolarización más que para el logro de contenidos académicos clásicos se enfoca a la interacción para el logro del desarrollo de la capacidad adaptativa.

4).- Retraso mental grave o severo; en este nivel puede conseguirse la independencia motora así como la adquisición de hábitos fundamentales de autocuidado.

Los tres primeros niveles se han denominado educables mientras que el último es llamado entrenable, ambos términos tienen la connotación de capacidad de aprender aunque las expectativas del primer grupo son más amplias e implican la posibilidad de acceder a las materias que habitualmente se dan en la escuela.⁴⁴

Es importante señalar que en la escuela regular la mayoría de los casos que se encuentran son fronterizos, leves y medios. Algunas características relativamente frecuentes en niños con discapacidad intelectual son:

- ✓ Nivel de expresión por debajo el promedio.
- ✓ Retraso académico generalizado.
- ✓ Interés de jugar con los niños más pequeños de su edad.

⁴⁴ USAER 30. COMO DETECTAR UNA DISCAPACIDAD A EDAD TEMPRANA. Folleto editado por USAER 30. Chiapas, 2000.

- ✓ Dificultad de prestar atención por periodos prolongados.
- ✓ Falta de confianza en sí mismo.
- ✓ Baja tolerancia a la frustración.
- ✓ Retraso en el desarrollo psicomotor.⁴⁵

1.3.1.1 Concepto de deficiencia mental

Debilidad mental, retraso mental, deficiencia mental u oligofrenia, son cuatro términos equivalentes que suponen un nivel de desarrollo intelectual, notablemente inferior al resto de la población. Esto implica necesariamente, deficiencias en la conducta adaptativa. Así, la dificultad de un individuo se puede considerar inscrita en el contexto de deficiencia mental sólo si este trastorno es permanente. La deficiencia mental es, en este sentido un trastorno permanente que altera la personalidad del individuo desde el momento que se inicia la maduración psicosomática.

Se tiene que aceptar sin embargo, que la noción de deficiencia mental es poco precisa ya que depende fundamentalmente de los criterios que se empleen para definirla. Una de las clasificaciones más conocidas es la de Terman y Murril: Cociente Intelectual o CI y que, finalmente, se ha convertido en un sinónimo de inteligencia.

De acuerdo a los criterios, la deficiencia se sitúa por debajo de 70. Los individuos que de acuerdo con esta escala obtienen un puntaje de 70 y 79, no son considerados por algunos autores como deficientes mentales, sino que están ubicados como límite. Los individuos que se encuentran ubicados en esta clasificación tienen sin embargo, serias dificultades en su aprendizaje escolar.

⁴⁵ Loc Cit.

Esta escala de CI distingue los siguientes grados de deficiencia mental:

- CI 50-69 Retraso mental leve
- CI 35-49 Retraso mental moderado
- CI 20-34 Retraso mental grave
- Inferior a 20 Retraso mental profundo

Ahora bien, muchos autores cuestionan que el funcionamiento intelectual sea el único medio para definir el retraso mental y conceden mayor importancia a la capacidad para adaptarse al entorno social. De este modo, cuando el criterio para establecer la deficiencia mental es la capacidad de adaptación social, se acepta que un individuo es retrasado mental, cuando no es capaz de satisfacer las expectativas que una determinada sociedad ha señalado. Así, es posible encontrar individuos con un CI bajo que se desenvuelven mucho mejor en un determinado ambiente, que otros con un CI superior.⁴⁶

Sin embargo, lo más importante de una persona con deficiencia mental, para esta investigación, es que tiene mucho en común con nosotros. Algunas personas son más inteligentes que otras. Muy pocos pueden ganar premios en ciencias. Algunos pueden escribir una novela o poesías excelentes, pero no la mayoría. Algunos son mejores para los trabajos mecánicos y otros son mejores aprendiendo a partir de los libros. La gente con deficiencia mental es menos inteligente que el resto de la gente. Así y todo, algunos deficientes mentales han escrito relatos y poesías, han pintado cuadros hermosos o han demostrado otros talentos sorprendentes.

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1998) reconoce los diversos talentos y afirma que: “La teoría de las inteligencias múltiples pluraliza el concepto tradicional. Una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de gran importancia para un contexto cultural o en una comunidad determinada. Una inteligencia debe ser susceptible de codificarse en un sistema de significado,

⁴⁶ BAUTISTA, R. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Edit. Aljibe. España, 1993

producto de la cultura, que capture y transmita formas importantes de información. El lenguaje, la pintura y las matemáticas son tres sistemas de símbolos, prácticamente mundiales, que son necesarios para la supervivencia y la productividad humana”.⁴⁷ Gardner ramifica a la inteligencia en siete cada una con sus características y criterios propios: inteligencia musical, inteligencia cinético-corporal, inteligencia lógico-matemática, inteligencia lingüística, inteligencia espacial, inteligencia interpersonal, e inteligencia intrapersonal. Es así como ningún individuo queda fuera de poseer inteligencia. Los niños con deficiencia mental tienen capacidades diversas y, no por eso, ser menos o más capaces que los demás.

Sin embargo, continúan los enfoques centrados en sus orígenes o causas donde se hace mención de que es posible que la deficiencia mental esté relacionada con una “dificultad específica de aprendizaje”, en la cual únicamente un aspecto del desarrollo mental presenta retraso. Sin embargo, es posible que ese aspecto afecte el desarrollo de otras habilidades que de él dependen. Entre las “dificultades específicas de aprendizaje” más comunes están la hiperactividad, las fallas de la memoria y los problemas de percepción.⁴⁸

- a).- Hiperactividad. Se caracteriza por la incapacidad de concentrarse en nada durante más de unos cuantos segundos a la vez.
- b).- Fallas de memoria. Es posible, por ejemplo, que haya dificultad para recordar cosas que se han oído, por lo que el niño no es capaz de hablar coherentemente.
- c).- Problemas de percepción. En este caso el niño es incapaz de reconocer o copiar formas (percepción visual) o sonidos (percepción auditiva).

1.3.1.2 Causas de la deficiencia mental

Las causas de la deficiencia mental, según Miles (1990) severa pueden clasificarse en dos grupos principales: lesión cerebral y condiciones genéticas anormales. La “falta de estímulo” es otra causa o grupo de causas.

⁴⁷ GARDNER, H. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES, Edit. Piados. España, 1998 .Pág. 32

⁴⁸ MILES, C. EDUCACIÓN ESPECIAL PARA ALUMNOS CON DEFICIENCIA MENTAL. Edit. Pax. México, 1990

1. Lesión cerebral.

Puede ser consecuencia de que algo no marchó bien antes del nacimiento, durante el parto o después. En el momento del parto, las causas más comunes de lesión son la falta de oxígeno (que puede deberse a un trabajo de parto prolongado) o la presión excesiva de la cabeza del bebé. Antes del nacimiento, el bebé puede lesionarse a consecuencia de infecciones. Por ejemplo, la rubéola es una enfermedad leve para la madre pero si la contrae durante los primeros tres meses de embarazo, puede tener como consecuencia que el bebé nazca ciego, sordo o con retraso mental. Incluso algunas infecciones más leves, de cuyo padecimiento la madre tal vez ni cuenta se dé, a veces pueden causar lesión en el cerebro del bebé. La sífilis congénita puede dar como resultado deficiencia mental. Es posible que algunos rasgos físicos acompañen a esta condición y la hagan identificable. Algunos medicamentos recetados a la madre pueden lesionar al producto del embarazo. Lo mismo ocurre con los rayos X en algunas etapas del embarazo.

La lesión cerebral después del nacimiento puede deberse a muchas causas:

- ❖ La fiebre puede producir lesión cerebral.
- ❖ El descenso de la temperatura corporal que se da cuando no se cobija bien al bebé en invierno o se le deja en el baño frío.
- ❖ La ictericia a consecuencia de una infección o por incompatibilidad de los tipos sanguíneos de los padres.
- ❖ La encefalitis o infección cerebral puede ser consecuencia de otras enfermedades.
- ❖ Las lesiones: un golpe en la cabeza, que produce lesión cerebral, puede deberse a varias causas: accidente automovilístico, coz, golpe en la cabeza o caída.
- ❖ Desnutrición, a causa de una alimentación insuficiente en la primera edad. También hay condiciones raras, por ejemplo, la fenilcetonuria, en la cual el cuerpo del niño no asimila adecuadamente el alimento y es posible que el cerebro se vea afectado por toxinas producidas por el propio organismo.

- ❖ Medicamentos: es posible que una sobredosis produzca lesión cerebral.⁴⁹

2. Causas genéticas de la deficiencia mental

En algunos bebés, la deficiencia es el resultado de una deficiencia en el mecanismo genético de los bebés. El tipo más común de deficiencia mental dentro de este tipo es el síndrome de Down o mongolismo. Este síndrome no es hereditario en el sentido de que sea “dominante” en una familia. Es el resultado de una anomalía en el material genético –el bebé tiene demasiados “cromosomas” en las células. Es muy probable que el síndrome de Down se presente en los hijos de madres de edad avanzada. En Inglaterra, uno de cada diez mil niños nacidos de madres mayores de veinticinco años presenta este síndrome, en comparación con uno de cada cincuenta niños cuyas madres tienen más de cuarenta años.

Generalmente el síndrome de Down es fácil de identificar. Quienes lo padecen tienen ojos oblicuos, nariz aplastada, a menudo mantienen la boca abierta y a veces la lengua de fuera. Con frecuencia padecen infecciones en las vías respiratorias. Por lo general son amistosos y expresivos y disfrutan divirtiéndose a otros, especialmente mediante imitaciones de otras personas. A menudo aprenden a manejar a sus familias para salirse con la suya. A menudo tardan en aprender a hablar y su manera de hablar no alcanza el nivel de comprensión. Esto se debe a que frecuentemente tiene poco desarrollados los orificios nasales, lo cual hace respirar por la boca y les dificulta más el habla. A menudo también padecen catarro lo que provoca algunas dificultades auditivas.

Se conocen cientos de anomalías genéticas, aunque todas son muy poco comunes, por lo que no es probable que uno se tope con muchas de estas condiciones. Igualmente, muchas anomalías genéticas dan como resultado condiciones físicas como una cabeza pequeña, dedos adicionales o enanismo. Estas condiciones se presentan cuando el material genético se altera al azar. En muchas de estas condiciones, es necesario que ese gen anormal se herede de ambos progenitores para que el hijo se vea afectado.

⁴⁹ MILES, C. EDUCACIÓN ESPECIAL PARA ALUMNOS CON DEFICIENCIA MENTAL. Edit. Pax. México, 1990

3. No existe suficiente estimulación

Un tercer grupo de causas de la deficiencia mental, según Miles es la poca estimulación. Si un bebé normal creciera en un cuarto oscuro y silencioso, sin nada interesante para tocar y sin contacto con otras personas, no aprendería nada. Muy pocos niños crecen de esta forma tan limitada. Sin embargo, un niño que recibe muy poca atención de otras personas, que se queda siempre en un cuarto o sobre un mueble, y no tiene nada interesante para explorar, aprenderá mucho menos de lo que podría haber aprendido en un ámbito más interesante. Si se pone al niño en un medio interesante y se le permite explorar de la manera propia del niño, progresará rápidamente. Mientras más joven es al empezar el programa de estimulación, mayor será la oportunidad de que alcance un nivel casi normal. Puede verse que un buen número de niños con deficiencias físicas entran en esta categoría porque sus padres (con las mejores intenciones) los dejan acostados en una cama sin nada que hacer.

Actualmente hay muchas ideas erróneas sobre las causas de deficiencia mental. Algunas personas culpan a los malos espíritus, o consideran que es un castigo por sus malas obras. Deberíamos tratar de desalentar esas ideas. Los tipos de causas mencionados, con excepción de la desnutrición son incurables. Es posible que los padres hayan llevado a su hijo con el médico y que éste les haya dicho que no tiene cura. En ese sentido, es importante ayudar a las familias para que entiendan que, aunque la condición médica seguirá igual, puede ayudarse al niño para que se desarrolle y tenga una vida más normal. Generalmente este tipo de niños no está enfermo. Su desarrollo está retrasado, pero con estimulación adecuada, se le puede ayudar para que aprenda.

En este capítulo se intentó recuperar los elementos más importantes para analizar con nitidez las necesidades educativas especiales y en especial la deficiencia mental como uno de los ejes fundamentales de la presente investigación.

CAPÍTULO II

INTERACCIONES FAMILIARES: EL COMPLEJO MUNDO SIMBÓLICO

En este capítulo se conceptualiza y delimita el objeto de estudio, la interacción familiar, desde sus orígenes: interacción e interacción social y los enfoques predominantes. Así mismo se realiza una fusión entre el niño con deficiencia mental y la familia, así como las fases críticas que ésta atraviesa.

2.1 Interacción e interacción social

Existen diferentes conceptualizaciones acerca de la interacción que nos ayudan a estructurar cuáles son aquellas categorías que se encuentran inmersas en este proceso.

2.1.1 Enfoque centrado en la relación maestro-alumno

La gran mayoría de las reflexiones encontradas (al respecto de la interacción) redundan en la relación maestro-alumno, tal como lo menciona César Coll “la mayoría de los trabajos empíricos que se han ocupado de las relaciones maestro-alumno se han centrado en las repercusiones sobre el proceso de socialización en general, o de algunos de sus componentes. El número de trabajos dirigidos a estudiar los efectos de la interacción entre iguales sobre los procesos cognitivos y los procesos de aprendizaje es mucho más reducido”.⁵⁰

Este autor considera que en algunas de las aplicaciones pedagógicas de base piagetana, el niño es percibido como un ser socialmente aislado que debe descubrir por sí solo las propiedades de los objetos e incluso sus propias acciones, viéndose privado de toda ayuda o soporte que tenga su origen en otros seres humanos. Más adelante reconsideró sus conclusiones. Las interacciones entre el alumno y un medio esencialmente físico lleva aparejado un menosprecio por las interacciones del alumno con su medio social, y por supuesto, de los posibles efectos de estas últimas sobre la adquisición del conocimiento.

⁵⁰ COLL, C. APRENDIZAJE ESCOLAR Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Ed. Paidós 1988. Pág. 74-76.

Estudios como los de Doise, Mugny y Pet-Clermont⁵¹ señalaron que las relaciones entre iguales pueden contribuir a enriquecer nuestra comprensión de los procesos que están en la base de la socialización y del desarrollo intelectual del ser humano. En este sentido, los casos de las niñas estudiadas tienen una atención casi individualizada, lo que les permite adquirir algunas competencias y habilidades, sin embargo, por ser solo tres alumnas en el salón su proceso de socialización se reducen, por lo menos en el aula. En lo que respecta a la convivencia entre sus iguales, las niñas permanecen ajenas a los juegos de la mayoría.

En la década de los ochenta se produjeron cambios con los estudios de Ames (1982), Murria (1982) y Rusell (1982) en donde se determinó que las personas expuestas a interacción social progresan significativamente más.

Incluso se han elaborado instrumentos para la observación de interacciones en el salón de clases como el elaborado por Martínez Beltrán (1991) donde se destaca que en toda situación educativa se pueden considerar tres elementos integrantes: el maestro, el alumno y la situación creada por la interacción. El instrumento utilizado por la autora es un cuestionario donde el educador, en base a preguntas, intenta descubrir aspectos como intencionalidad, trascendencia de la tarea, mediación de significados, sentimiento de competencia, comportamiento de compartir, logro de objetivos, adaptación a situaciones nuevas, mediación del optimismo, entre otras.

2.1.2 Enfoque centrado en la interacción

Sería inadecuado y reduccionista pensar que la interacción es la influencia causal unidireccional en tanto fenómeno conductual. Con esto regresamos a las bases del conductismo donde lo que interesa es la conducta observable de manera unidireccional: estímulo-respuesta, y ese no es el objetivo que se persigue. Más bien, es necesario considerar a la interacción como un intercambio recíproco de acciones fenomenológicamente significativas.

⁵¹ Loc Cit.

Otro de los autores que amplió el concepto de interacción fue Flanders (1977) quien señala que la interacción “es una serie de acontecimientos o episodios sucesivos que son influenciados por los anteriores y éste a su vez influenciará al siguiente, son actos de comportamiento, variaciones que existen dentro de la cadena de acontecimiento”.⁵² Estas aseveraciones las traspolo al ámbito familiar donde se viven una serie de contactos cotidianos los que para Agnes Heller implica que “la vida cotidiana es la vida del individuo. El individuo es siempre y al mismo tiempo ser particular y ser específico. El hombre aprende en el grupo los elementos de la cotidianidad”.⁵³ Se reconoce que las interacciones familiares representan todos aquellos contactos cotidianos que se describen, simbolizan, perméan las propias relaciones humanas. Cada acontecimiento no existe por sí solo, ya que implica un pasado, un presente y un futuro. Así se observa que las actitudes de las hermanas Elisa y Paola* del caso 1 no son gratuitas sino que son generadas a raíz de las constantes decepciones que experimentan al no ver a su madre biológica.

Se parte entonces del supuesto de que mediante el análisis de las interacciones es posible entender el peso específico de la interacción familiar en el éxito o fracaso de la integración educativa.

Al respecto M. Postic menciona que “la interacción es la relación recíproca, verbal o no verbal, temporal o repetida según una cierta frecuencia, por la cual el comportamiento de uno de los interlocutores tiene una influencia sobre el comportamiento del otro”.⁵⁴ En la interacción cada uno busca situar al otro. Cuando un niño nace y crece dentro de un seno familiar determinado logra una identificación profunda con uno o más de los integrantes de la familia menos que con otros. Sin embargo, se señala con frecuencia que el niño que depende continuamente de sus padres hasta una edad avanzada le falta madurez intelectual y sobre todo afectiva. Los padres apartan de él todo riesgo y el niño se complace en una situación exenta de inseguridad y de angustia, hasta el momento en que se da cuenta que evita las situaciones sociales reales, que renuncia a sí mismo y estalla en rebelión. Estas conductas de extrema

* Los nombres originales fueron cambiados para cuidar la integridad de nuestros protagonistas.

⁵² FLANDERS, N ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA. Edit. Anaya Salamanca, 1977. Págs. 17-18

⁵³ HELLER, A. HISTORIA Y VIDA COTIDIANA. Edit. Grijalbo. México, 1985. Págs. 40-43

⁵⁴ POSTIC, M. LA RELACIÓN EDUCATIVA Edit. Narcea. Madrid, 1982. Pág.81

protección y cuidado son muy frecuentes en los padres de niños con alguna discapacidad, ya que procuran quitar todos los obstáculos que se les puedan presentar por su calidad de “deficientes”. En el caso 2, los padres de Dámaris le evitan que juegue en el patio porque es un lugar sucio y con animales. Esta actitud puede significar dos cosas, o bien desean protegerla de los posibles peligros o prefieren tenerla totalmente controlada.

La motivación del niño para realizar un determinado aprendizaje varía en función de las informaciones que él recoge sobre él mismo y sobre los demás. En el aula los alumnos delimitan lo que sus maestros esperan de él, en el hogar los niños reconocen lo que sus padres quieren de él y el rol que debe asumir. Es por eso que los comportamientos de los niños están considerados como el resultado de sus interacciones simbólicas consigo mismo y de sus interacciones simbólicas con los demás. En el caso de las niñas de esta investigación, probablemente ellas no logren comprender las expectativas de sus padres, pero, evidentemente son demasiado bajas.

2.1.3 El enfoque del interaccionismo simbólico

Dentro del campo de la etnografía, donde se pone énfasis en el mundo empírico, encontramos el interaccionismo simbólico donde se cuestiona la manera en la que las personas labran su autonomía a pesar de la falta de poder formal.⁵⁵ Se destaca la elaboración de significados y perspectivas, la adaptación a las circunstancias, la forma de gestionar los intereses en medio del movimiento constante de incontables interacciones que contienen muchas ambigüedades y conflictos, las estrategias utilizadas para promover tales intereses y la negociación con los intereses de los demás.

El interaccionismo simbólico se rige por algunos principios importantes. El centro del pensamiento para M. Mead (1934) lo constituye *la persona*, la experiencia interna del individuo y su representación en el proceso social. Se rescatan experiencias y acciones que el otro puede interpretar a partir de su experiencia. Los símbolos pueden ser verbales aunque los

²⁴ Citados en MCCALL Y WITTER “INVESTIGAR EL ARTE DE LA ENSEÑANZA”, 1990. Pág. 70

más importantes son los que se expresan mediante el lenguaje. La internalización de símbolos, de estructuras de significado, así como la estimulación del pensamiento mediante el lenguaje, aumentan el poder reflexivo de las personas y su capacidad de verse como objetos, hacernos indicaciones, actuar con respecto a nosotros mismos como lo haríamos respecto a los demás.

Por tanto, las interacciones sociales son un proceso de elaboración, no una simple respuesta a factores que inciden sobre la persona, como la personalidad, las tendencias psicológicas, las normas sociales o los determinantes culturales. La interacción humana no es un mecanismo neutro que funcione motivado por fuerzas externas sino, más bien, un elemento formativo por propio derecho.

En el interaccionismo simbólico se reconoce la importancia de la socialización en el niño. Durante la infancia se afirman los cimientos de la personalidad del adulto, sobre todo mientras juega o participa en los juegos comunitarios. Así, se observa en la investigación que las niñas comparten momentos de juego con algunos miembros de su familia. A medida que el niño adquiere el lenguaje, es capaz de etiquetar, de llamar a los demás por su nombre, de facilitar su visión de sí mismo como objeto social. Algunos autores consideran la socialización como un proceso de dirección única, mediante la cual el individuo aprende un conjunto de significados y valores que comparte con los miembros de su sociedad (incluida la familia) y que debe de aprender si ha de formar parte de ella. Algunas teorías enfatizan la identificación como modelos de rol. El interaccionismo simbólico considera al rol no como una lista preescriptiva de comportamientos entre los cuales hay que elegir uno, ni como una especie de manual, sino más bien como un modelo abstracto, que proporciona una guía general. La conducta adecuada es fruto de un proceso interpretativo e interactivo. En el caso 2, Dámaris no puede expresarse de manera verbal, lo que hace pensar al Sr. Guillermo que ésa es la única forma de comunicarse y se expresa diciendo “es que como Dámaris no habla, no nos podemos comunicar, la comunicación es nula y la relación muy escueta”.

El interaccionismo como una implicación metodológica exige comprender los significados simbólicos que emergen en las interacciones y que se atribuyen a diversas

situaciones a lo largo del tiempo. Esto implica aprender el lenguaje de los participantes, con todos sus matices y, quizás, un vocabulario especial. Es importante mirar otros medios de comunicación –gestos, miradas, acciones, aspectos, y toda esa área de comunicación no verbal que sirve para transmitir significados a los demás-. Para comprender las interacciones sometidas a estudio hemos de entender también el contexto en que se produce.

El interaccionismo simbólico trata típicamente la vida cotidiana a pequeña escala procura comprender procesos, relaciones, la vida grupal, las motivaciones, las familias, etc. Se necesita una amplia capacidad observadora, tener visión y la capacidad de registrar una amplia gama de actividades durante un largo tiempo. Son todas éstas situaciones las que resultaron básicas para la investigación.

D.H. Hargreaves (1978) ha destacado las siguientes ventajas del interaccionismo simbólico:

- 1.- Su capacidad apreciativa, para explorar la acción social desde el punto de vista del actor.
- 2.- Su capacidad designadora, para articular conocimientos dados por hechos, de sentir común, ofreciendo así un lenguaje para hablar sobre estas áreas.
- 3.- Su capacidad reflexiva, para ofrecer a miembros o integrantes los medios para reflexionar sobre sus propias actividades.
- 4.- Su capacidad inmunológica, para informar políticas al ofrecer conocimientos sobre la vida cotidiana y para comprenderla.
- 5.- Su capacidad correctora, para ofrecer una crítica de las macroteorías que pudieran ser incorrectas en sus asunciones empíricas y, a partir de esto, servir como medio para reforzarlas.
- 6.- Su capacidad iluminadora, o la gama, profundidad y riqueza de detalles que ofrece a los individuos, grupos, instituciones y materias.
- 7.- Su capacidad teórica y colaborativa.

Según Mead, el ego y el superego están en constante interacción. El ego es la respuesta del organismo frente a las actitudes de los demás; el superego es el conjunto organizado de

actitudes presentes en los demás y que uno mismo asume. Las actitudes de los demás constituyen el superego organizado, frente al cual cada persona reacciona como un ego.

2.1.4 El enfoque desde la interacción social

No podemos dejar de mencionar en este capítulo a la teoría de Vygotsky quien centra la interacción social como un medio en el que los niños se desarrollan, rodeados de personas más diestras en el manejo de las tecnologías intelectuales de una cultura y que colaboran en el aprendizaje del niño.⁵⁶

La teoría de Piaget (1952) incorpora la idea de que el mundo social en el que el niño se desarrolla juega un papel importante en el proceso de desarrollo. A diferencia de la teoría de Piaget, la teoría de Vygotsky (1985) está construida sobre la premisa de que no se puede entender el desarrollo individual sin hacer referencia al medio social, tanto institucional como interpersonal, en el que el niño está inmerso. Así pues, decía que las propiedades de los procesos sociales no son simplemente transferidas al individuo. Por el contrario, mantenía que la apropiación del individuo de lo practicado en la interacción social implica una transformación activa.⁵⁷

Sobre la interacción social, también Marc y Picard, hacen mención que el término en su misma etiología sugiere la idea de una acción mutua, en reciprocidad. La interacción tiene lugar cuando una unidad de acción producida por un sujeto A actúa como estímulo de una unidad de respuesta en otro sujeto, B, y viceversa. La expresión viceversa refiere a la noción de *feedback*, término que remite a un proceso circular. La interacción representa una problemática central para la Psicología social donde se estudian las interacciones humanas y sus fundamentos psicológicos.⁵⁸

⁵⁶ Citado en FERNÁNDEZ, P. Melero M. A. (comps.). LA INTERACCIÓN SOCIAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS Edit. Siglo veintiuno. México, 1997. Pág. 108.

⁵⁷ ROGOFF, B. APRENDIZAJE DEL PENSAMIENTO. El desarrollo cognoscitivo en el contexto social. Edit. Paidós Cognición y desarrollo humano. España, 1999.

⁵⁸ MARC, E. y Picard D. LA INTERACCIÓN SOCIAL. Edit. Paidós. México, 1992. Págs.18-20

Según estos autores, la interacción social aparece, de entrada, como un proceso de comunicación, es decir, como una transferencia de comunicación. Sin embargo, la comunicación es también un proceso psicológico: la recepción de un mensaje no es un registro pasivo; es una actitud activa de escucha en la cual intervienen múltiples factores que regulan la interpretación del mensaje.

En este sentido, existen cuatro modelos de comunicación: el técnico, donde se presenta la comunicación como la transferencia de un mensaje bajo la forma de señal, desde una fuente de información, por medio de un emisor y un receptor; el modelo lingüístico del que Jakobson subraya que no se puede asimilar un intercambio de mensajes a la transmisión física de la información sino que es necesario la descripción de la comunicación humana en toda la complejidad de los elementos que hace intervenir; el modelo psicosociológico de la comunicación en el que de acuerdo a Anzieu y Martín (1971) es necesario integrar la situación de los que hablan y sus campos de conciencia, es decir, incluye elementos importantes como, en primer lugar, la personalidad de los participantes caracterizados por una historia personal, un sistema de motivaciones, un estado afectivo, un nivel intelectual y cultural: en segundo lugar, la situación común y por último, la significación resultado de símbolos. Finalmente, el modelo interlocutivo, que propone la hipótesis de F. Jacques de “un hecho relacional irreductible” señalando que la comunicación es la primera forma de reconocimiento entre los hombres y el campo donde se funda la intersubjetividad antes de la apropiación personal.⁵⁹ En el caso de la familia 1, la comunicación representa lo señalado en el modelo psicosociológico ya que se toman en cuenta una serie de factores internos, más allá del lenguaje oral. Mientras que en el caso 2, es tomado como el modelo técnico, donde lo más importante es el emisor y el receptor.

Se rescató lo expresado por B. Rimé quien sostiene que “la comunicación frecuentemente no transmite significaciones abstractas y neutras, sino que añade a cada significado un universo de representaciones que mueven, atraen, calman, paralizan y suscitan en él un conjunto de actitudes”.⁶⁰ El lenguaje de los cuerpos aparece como una

⁵⁹ JAKOBSON, R., Anzieu y Martín (1971). Citado en: Idem. Pág.23-27

⁶⁰ RIMÉ, B. Citado en: Idem Pág. 29

dimensión fundamental en la interacción. Estas actitudes son transformadas en acciones, ya que se observa que en las familias estudiadas sus actitudes expresan, en la mayoría de las veces, su propia visión con respecto a la discapacidad. En el caso 2, la madre de Dámaris no la lleva de la mano a la escuela, mientras que la muchacha del servicio sí lo hace. En el caso 1, con paciencia y cariño Doña Juana trata de convencer y ayuda a bajar del triciclo a Elisa.

Los especialistas en materia de lenguaje de los cuerpos como Birdwhistell y Argely han sostenido que la parte más importante de la comunicación no pasa por palabras. Sin embargo, la expresión corporal ¿constituye un lenguaje al mismo nivel que la lengua? Si algunos gestos (como mover la mano para decir adiós) pueden actuar como signos, otros no responden a una intención comunicativa y no transmiten información sino que transmiten impresiones sobre el estado emocional y afectivo del locutor.⁶¹ Los gestos hechos por la mamá de Dámaris son irónicos, llenos de burla y de fastidio. Expresan por sí solos, la poca comunicación e interés que tiene por su hija.

2.1.5 El enfoque de los elementos morales en la interacción

Un enfoque diferente a los anteriormente mencionados es el presentado por Giddens (1993), quien sostiene que existen elementos morales en la interacción que se vinculan en forma integral como algo significativo y como un conjunto de relaciones de poder, entendiendo por poder la capacidad transformadora de la acción humana. Su uso en la interacción, se aborda en función de los recursos o facilidades que los miembros aportan y movilizan como elementos de producción y dirigir así su curso.

Este autor considera que el meollo del asunto de la reproducción social está en el proceso inmediato de constitución de la interacción. Así como cada sentencia de nuestro idioma expresa dentro de sí la totalidad de lo que es el lenguaje como un todo, también cada interacción lleva la marca de la sociedad global; es por ello que hay una razón definida que justifica el análisis de la vida diaria como un fenómeno de la totalidad.

⁶¹ BIRDWHISTELL y Argely. Citados en LA INTERACCIÓN SOCIAL. Edit. Paidós. México, 1992. Pág. 30

Según Giddens (1993) la dualidad de la estructura en la interacción social puede representarse como sigue:

INTERACCIÓN (MODALIDAD) ESTRUCTURA	Comunicación Esquema interpretativo Significación
Poder Medios Dominación	Moralidad Norma Legitimación

Lo que se llama modalidad se refiere a la mediación entre la interacción y la estructura en el proceso de la reproducción social. Los conceptos de la primera línea se refieren a las propiedades de la interacción, mientras que los de la segunda son caracterizaciones de las estructuras. La comunicación del significado en la interacción implica el uso de esquemas interpretativos mediante los cuales los participantes realizan la construcción entre lo que cada uno dice y hace. La aplicación de tales esquemas, dentro de un marco de conocimiento mutuo, depende y fluye de un orden que es compartido por una comunidad; pero mientras recurre a tal orden, la aplicación de los esquemas interpretativos reconstituye al mismo tiempo ese orden. El uso del poder en la interacción implica la aplicación de medios por los cuales los participantes pueden generar resultados, afectando la conducta de otros; los medios son extraídos a la vez de un orden de dominación. Finalmente, la constitución moral de la interacción implica la aplicación de normas que provienen de un orden legítimo, y además, por su misma aplicación, lo reconstituyen. Mientras que la comunicación, el poder y la moralidad son elementos integrales de la interacción, la significación, la dominación y la legitimación sólo son propiedades analíticamente separables de las estructuras.

Se ha abordado hasta aquí la interacción como proceso de comunicación en “exterioridad” como una situación objetivable pero ahora es básico llevar las miradas hacia la “interioridad” entrando así en el campo de la subjetividad.

Según la fenomenología existencial, la intersubjetividad no es solamente la comunicación entre dos conciencias. Es, fundamentalmente, el proceso por el cual esas conciencias se construyen y acceden al sentimiento de su identidad. En este sentido, Sartre y Laing (1979) tienen sus propias concepciones pero para efectos de esta investigación se prioriza la aproximación psicoanalítica y el interaccionismo simbólico.

2.1.6 El enfoque psicoanalítico

Puede parecer que el psicoanálisis constituya sobre todo una psicología del individuo, de mecanismos intrapsíquicos, más que una psicología de relación. Esta idea, de hecho, sería reduccionista. Freud señaló que no se pueden aislar los fenómenos psíquicos en su dimensión relacional. Un cierto número de conceptos psicoanalíticos pueden ilustrar más especialmente la relación con el otro. Los recordaremos brevemente.⁶²

1.- Una primera noción importante es la de relación de objeto. Designa el modo de relación del sujeto con los demás, en tanto que este modo está marcado por los movimientos pulsionales, por la estructura de la personalidad, por la vía fantasmática y por los mecanismos de defensa que le son dados. El término objeto define a la persona del otro tal como es buscada por las pulsiones (libidinales y agresivas) – y los deseos que suscitan- y tal como es capaz de aportarle una cierta satisfacción. En esta relación, el sujeto no escoge solamente sus objetos, sino que está ampliamente constituido a su vez por esta elección que presta su coloración específica a los diferentes estadios de evolución de la estructura pulsional (así se habla del objeto oral o anal).

2.- En tanto que está estructurada por la vía pulsional, la relación de objeto se inscribe tanto en el orden de lo imaginario y del fantasma, como en la realidad. En los mecanismos de defensa, específicamente en la interiorización y la proyección, se manejan aspectos intersubjetivos y se exteriorizan en la interacción.

⁶² Citados en: MARC, E. y Picard D. LA INTERACCIÓN SOCIAL. Edit. Paidós. México, 1992.

3.- El fantasma aparece en el centro de esta dinámica, entre exteriorización e interiorización. Se trata de un escenario imaginario o inconsciente que condensa en él características fundamentales, para cada individuo, de su relación de objeto, tal como resulta de las nociones pulsionales trabajadas eventualmente por los mecanismos de defensa.

4.- Otro concepto es el de transferencia, es decir, la repetición de prototipos relacionales infantiles en las relaciones ulteriores con los demás. Cada uno tiene tendencias a “transferir” el modo de relación que lo unía a su entorno familiar, a otras personas que van, de alguna manera, a ocupar el lugar, en lo imaginario, del padre, madre, hermanos, etc. Este concepto subraya la propensión a la repetición y el peso de las experiencias pasadas, sobre todo de la infancia, sobre la vida relacional actual.

5.- Un último concepto es esencial y lo representa la identificación. Representa el proceso por el cual una persona se percibe, a nivel imaginario, idéntica a otra en relación a un rasgo, una actitud o globalmente. Freud enmarca la identificación bajo tres aspectos diferentes. La considera, primeramente, como la forma más primitiva de apego afectivo a un objeto. El primer modo de relación es con la madre, lazo directo e inmediato. En otro caso tiene lugar cuando una persona descubre un rasgo en común con otra, sin que ésta sea para él un objeto de deseo libidinal. Otra forma de identificación lo constituyen las realizadas con los padres, con las figuras de autoridad y con los ideales colectivos, son el origen del Ideal del Yo y del Superyó que constituyen una de las instancias estructurales de la personalidad y marcan la interiorización de lo social en la identidad personal.⁶³ En este sentido la identificación es un proceso que se observa en esta investigación. En el caso 1 la confianza generada entre Elisa y Paola hace que exista una identificación muy marcada.

⁶³ Citado en: MARC, E. y Picard D. LA INTERACCIÓN SOCIAL. Edit. Paidós. México, 1992. Págs. 60-68

2.2 Interacción familiar

López y Pérez (1998) señalan que la familia es un grupo humano que posee una historia vivida en común y cuyos integrantes siguen entrelazados aún cuando se de una separación física. Existen además elementos característicos de un grupo familiar:

- Un elemento afectivo, cuya intensidad varía en cada caso y diferencia a unas familias de otras.
- Una concreta visión de mundo, de la humanidad y de la vida, que opera a nivel inconsciente, bajo la forma de ciertos “mitos familiares” o imaginario familiar y, a nivel consciente, bajo la forma de representaciones mentales comunes a todos los miembros y reconocidas por ellos.
- Un funcionamiento diferenciado de relaciones interpersonales, en el que aparece un reparto de roles específicos.⁶⁴

La familia representa para el niño el agente socializador donde adquiere pautas de conducta disciplinarias y afectivas. Las experiencias del niño dentro del hogar son de gran importancia para el desarrollo de su personalidad. A la familia compete la tarea de transmitir al niño acciones y actitudes que favorezcan el desarrollo, la noción de realidad que corresponde a cada cultura. La familia educa y socializa al niño al ponerlo en contacto con el mundo de la lengua, los valores y las costumbres de la cultura correspondiente. Si la familia fracasa en esta tarea, el niño tendrá muchos problemas para desarrollarse y desenvolverse en su medio cultural. La relación de la familia con el ambiente cultural es compleja. Por un lado, la familia es una subcultura, en tanto que la lengua, el sistema axiológico y la definición de la realidad vigentes en la familia y en el ambiente cultural en el que está inmersa son semejantes. Por otro lado, la familia es un ámbito propio que deja margen para ideas y prácticas originales en relación al contexto cultural, si ésta última particularidad se vuelve excesivamente prepotente, puede educar al niño en una realidad que se convierta en algo irreal y que provoque en él

⁶⁴ LÓPEZ, G. y Pérez, G. TESIS: DINAMICA FAMILIAR: UNA CAUSA DE SUICIDIO EN ADOLESCENTES. UNICACH. México, 1998. Págs. 55-57

desórdenes de personalidad, que pueden conducirle a la inadaptación social e incluso a graves problemas patológicos.

El modo en que los hijos se relacionarán con el mundo y con las otras personas, su modo de vivir la alegría, la esperanza, de afrontar los tropiezos y tantas otras cosas, dependerán en gran parte de cómo les haya ido en su familia de origen. En tal sentido, la familia aparece como un campo de investigación fundamental para el estudio de la interacción social; porque es el lugar de elaboración y aprendizaje de las dimensiones más significativas de la interacción: los contactos corporales, el lenguaje, la comunicación, las relaciones interpersonales. Desde una perspectiva genética, es en el seno de la familia donde se instaura el proceso de socialización del niño, donde se construyen los esquemas relacionales de base que influirán más tarde en las relaciones de adulto. La familia es también para la mayoría de los individuos el campo de relaciones afectivas más profundas (amor, sexualidad, filiación, relaciones fraternales, etc.) En este sentido se reconocen las primeras interacciones como muy importantes para el individuo.⁶⁵

Durante mucho tiempo la visión dominante sobre el recién nacido fue la de un organismo encerrado en sus necesidades, que distingue mal su entorno y que está sometido pasivamente a los cuidados que se le prodigan. Al final de los años sesenta esta visión se modificó con bastante profundidad a medida que se conocieron mejor las interacciones precoces entre el lactante y su madre.

Uno de los conceptos centrales y que ha sido objeto de numerosas investigaciones es el apego. Según Spitz éste es el elemento más importante dentro de la formación del concepto de identidad del niño. La sonrisa, la angustia y el dominio del *no* son los tres organizadores de la naturaleza interactiva del recién nacido.⁶⁶

⁶⁵ RODRIGO, M. y Marciano, A. EL ESCENARIO Y EL CURRÍCULO EDUCATIVO-FAMILIAR en Familia y desarrollo humano. Edit. Alianza. México, 1998.

⁶⁶ SPITZ R. (1968). Citado en: Marc E. y Picard D. LA INTERACCIÓN SOCIAL. Edit. Piados. México, 1992. Pág. 155

Un investigador dedicado a estos aspectos es Bowlby (1973) quien emite la hipótesis de la existencia de un lazo primario de apego cuya constitución dependería de mecanismos innatos y que se fijaría en una persona (generalmente la madre) por aprendizaje.⁶⁷

Desde el punto de vista conceptual, la teoría del apego admite la existencia de necesidades innatas distintas a las de la alimentación y, sobre todo, la de establecer un lazo de proximidad con la madre. El niño dispondrá de cinco comportamientos innatos para intentar satisfacer estas necesidades: succionar, agarrarse, gritar, observar, sonreír; los que contribuyen a la instauración del lazo de apego desde el primer año de vida. Investigaciones como la de Ainsworth (1980) ponen de manifiesto las relaciones que se establecen entre las conductas de apego y las conductas de exploración, haciendo del apego un concepto dinámico. Pudieron establecer que la calidad del lazo depende ante todo del comportamiento anterior de la madre (según sea o no sensible a la señas del bebé y capaz o no de adaptarse a su ritmo). Esto ha sido confirmado por los estudios sobre las formas de protección del bebé (N. Loutre-Du Pasquier, 1983)). Otros han mostrado la relación entre la calidad de apego y el comportamiento social ulterior del niño. M. Main (1984) por sus estudios longitudinales en los niños, constata una relación entre el establecimiento de un lazo de apego ansioso en la primera infancia y la actitud social a los 21 meses (débil competencia en las actividades del juego no dirigido, débil nivel de intercambio con los iguales, objeto de más agresiones por parte de los iguales). Otros trabajos, como los de Stroufe y Waters (1983) demuestran el lazo entre un apego seguro y la posibilidad de transferir en un nuevo entorno las competencias adquiridas en el marco de interacción de la madre.

Las competencias del recién nacido son, de hecho, las competencias de sus padres, en el sentido de una doble vía por su parte: por un lado, reconocer un poder al recién nacido sobre su entorno y en particular sobre ellos mismos, y por otra parte identificar los comportamientos que manifiestan este poder. Así, a partir de diversas investigaciones (Deleau (1979), Robin (1979), Stern (1980)), la evolución del recién nacido ya no se concibe como el crecimiento lineal de un organismo, sino como un proceso interactivo donde las competencias del bebé se

³⁰ BOWLBY, J. (1973). Citado en: Marc E. y Picard D LA INTERACCIÓN SOCIAL. Edit. Piados. México, 1992. Pág. 30

sostienen en las expectativas y reacciones de los adultos; cada vez más lo que pasa entre ellos se convierte en el factor determinante y se llama “diálogo madre-niño”, intersubjetividad primaria o sistema de reciprocidad desde distintos autores.⁶⁸

En el sentido de la intersubjetividad, las interacciones familiares son tan cotidianas que pueden ser fácilmente agrupadas, lo que no es fácil de encontrar dentro de un mundo de información son las categorías. Por eso, para efectos de la presente investigación, no se elaboraron deducciones previas, más bien se espero hasta estar en la escena familiar.

Los estudios sobre las interacciones precoces han permitido avanzar considerablemente en el conocimiento del desarrollo del niño; ha puesto en evidencia el rol activo del bebé en la interacción, cuando la antigua tendencia atribuía a la madre únicamente la responsabilidad de la relación.

Otro hallazgo importante es el de la fraternidad que ofrece un terreno propicio para el estudio de las relaciones entre iguales, que son casi obligatoriamente cotidianas, fuertemente valoradas por el entorno y que se desarrollan en un lapso bastante largo. Es en el análisis de las relaciones en el seno de la fraternidad, donde desde hace tiempo se buscó una de las fuentes de las actitudes sociales del niño.

Adler fundó su teoría en la importancia del rango de nacimiento, en la actitud que toma el niño frente a los hermanos y hermanas y en la formación de su carácter. El primogénito tiene, en principio, el interés y el afecto de sus padres para él solo, más tarde se ve desplazado por el más joven con quien los deberá compartir; para compensar esta pérdida, intentará atribuirse un lugar privilegiado de poder en la fraternidad (hermanos) y de atención por parte de los padres. De forma más compleja, la aproximación psicoanalítica sitúa las relaciones entre hermanos y hermanas (a menudo estructuradas en la rivalidad) en el sistema relacional familiar. Esto es, que en argumentos freudianos se hace mención de que el deseo fundamental de todo niño es monopolizar el amor de sus padres y la posesión de los objetos

⁶⁸ Citado en: MARC E. Y PICARD D. LA INTERACCIÓN SOCIAL. Edit. Paidós. México, 1992. Pág. 158-161

para su propio provecho. En esta perspectiva, el hermano se percibe como un “concurrente” que sólo puede provocar sentimientos hostiles; toda expresión de ternura no hace más que recurrir a este fondo hostil sin que jamás se borre totalmente; aparece como defensa contra un odio mal asumido o unos celos rechazados, como una revancha tomada contra la madre demasiado amada, desplazando el amor que se daba a esta madre infiel, sobre su joven hermana.

El niño, en su propio grupo familiar, encuentra su lugar en la intersección de dos vectores afectivos: un vector vertical (frente a los padres) y un vector horizontal (frente a la fratría); tal perspectiva sobreentiende que existe una cierta autonomía del subsistema familiar de la fratría, idea que se encuentra también en algunos psicoanalistas.⁶⁹

Los estudios de Wallon y Lacan fluyen acá para hacer de los celos un rasgo de una problemática identificativa más que de una rivalidad sostenida en la necesidad de alimento. Esta dimensión imaginaria (articulada alrededor de una similitud imposible) se apoya más que en la rivalidad por poseer objetos exteriores, en la realidad de las experiencias fraternas que se estructuran alrededor de los conflictos debido tanto a la simetría de las posibilidades (consecuencia de la diferencia de edad y de la evolución motriz e intelectual). Según la edad, este problema se resuelve por el lenguaje o por la acción. Por tanto, los comportamientos cualificados de “regresivos” observados en los primogénitos después del nacimiento de un bebé (enuresis nocturna, solicitud del biberón, despertar por la noche...) toman una nueva dimensión: es la ocasión de recordar su diferencia de edad haciendo referencia a los diferentes roles y status a que son llevados en los diferentes lugares que ocupan y que les da un sentimiento de dispersión; como el niño de 3 años que dice a su madre: “mamá, no debes decir en el colegio que tomo el biberón porque aquí soy pequeño, pero en el colegio soy mayor”.

La diferencia de edad es lo que da cuenta de forma más precisa del fundamento de las interacciones fraternas, más que el rango en el nacimiento. Se ha podido observar que las

⁶⁹ Citado en: GONZÁLEZ, E. EDUCAR EN LA DIVERSIDAD. Edit. CCS, España, 1995

reacciones hostiles eran más acentuadas cuando la diferencia de edad era de dieciocho meses a treinta y seis meses (D. Levy); que aparecían de forma más clara en las fratrías unisexuadas, pero cuando la diferencia superaba los cuatro años, los niños manifestaban poca hostilidad frente al otro (Koch). Este último punto lleva a considerar lo que es sin duda uno de los procesos fundamentales de las relaciones fraternales: la imitación. Esta, en tanto juego, permite paradójicamente una progresión hacia dos importantes polos de la maduración del niño; la diferenciación (no soy el otro, ya que lo imito) y la comprensión del otro y sus motivaciones. La imitación permite superar el egocentrismo ya que, lejos de ser una manifestación pasiva o regresiva, es la forma más primitiva de empatía.

La familia no se reduce a la suma de interacciones entre padres-hijos y relaciones fraternales. Como institución no puede ser considerada una suma de elementos de que se compone, forma una totalidad dinámica que asume una doble función de diferenciación y de lazos entre sexos y entre generaciones; obedece a ciertas normas que rigen la división de roles y funciones, las relaciones entre miembros y con el exterior. Dadas estas características y la relativa estabilidad del grupo familiar, se puede considerar que éste constituye un sistema interactivo. Es un sistema abierto ya que mantiene numerosos intercambios (económicos, culturales y sociales) con el entorno, asegurando la reproducción de generaciones, la socialización de base en los niños y la transmisión de los valores, de los ideales, de las formas de pensamiento que fundan la sociedad. La familia, aparece, pues, como la agencia de la sociedad que reproduce, a través de su propia estructura relacional, las estructuras sociales fundamentales.

Esta forma de concepción familiar ha sido desarrollada por la corriente sistémica y recientemente por una concepción grupalista de inspiración psicoanalítica.

La aproximación psicosociológica de los roles

La psicología social, después de G.H. Mead (1968), ha propuesto un análisis de las relaciones familiares en términos de status (jerarquía, relaciones de autoridad y de influencia y toma de iniciativa) y de roles (diferenciación de roles entre el padre, la madre, los niños, los

abuelos, expectativas unidas a los roles y conflictos). Se pueden citar trabajos de Burgess (1971) quien concibe a la familia como una unidad de personas en interacción, donde cada uno ocupa una posición definida por un cierto número de roles (y de expectativas de roles de los otros) más o menos influidos por grupos de referencia; los de Brossard (1972) o Barrer (1972) y Wrigt (1972) que añade a “esta unidad de personas en interacción” las influencias exteriores a las que está obligatoriamente abierta por la situación social, para considerarla como una unidad de estímulo que actúa sobre el niño; o bien los de E. Dubai y R. Hill (1973) que estudian el análisis de los roles, de las normas de éstos y de sus evoluciones en función del envejecimiento de los protagonistas en el seno de la familia. Se pueden añadir también los trabajos de T. Caplow (1984) sobre la tríada familiar donde analiza las posibles coaliciones entre padre, madre e hijo según el tipo de familia y la edad del niño.

Dentro de la familia como grupo, se establecen roles familiares que tienen como objetivo afirmar la seguridad del grupo y asegurar su continuación. La personalidad representa un papel esencial en la elección e integración de los múltiples roles que asume el individuo y a la inversa, cada uno de los roles desempeñados dejará su sello en la personalidad.

Así, lo deseen o no, los niños tienden a imitar las conductas y actitudes que han contemplado de sus padres e integrar dentro de su propia personalidad sus mecanismos de defensa y formas de enfrentarse al mundo. Miller y Swanson (1978) observan que la negación se relaciona con una disciplina paterna severa, una escasez de recompensas y exigencias paternas inexplicables y mal entendidas.⁷⁰

Se puede decir que el hogar desempeña dos papeles fundamentales, como agente que define el estatus y como agente que define la experiencia, todo esto cuando el niño comience a cristalizar su proceso de maduración, es decir, en la adolescencia.

⁷⁰ FUNES, J. LA NUEVA DELINCUENCIA INFANTIL Y JUVENIL. Edit. Paidós. México, 1997.

La aproximación sistémica

Fue con la escuela sistémica con la que se desarrolló un estudio profundo de las interacciones familiares. Considerar la familia como un sistema es sentar el principio de que constituye un conjunto organizado, regido por reglas de funcionamiento, diferentes de las que orientan las conductas de cada miembro tomando aisladamente, es, pues, tomarla como un todo dinámico en el que el comportamiento de cada uno depende de las relaciones que lo unen a los demás miembros de la familia. Estas relaciones están reguladas por los valores y las normas que constituyen una especie de modelo de orientación de conductas y aseguran a la familia un funcionamiento relativamente estable.

En este enfoque conceptos como alianza y coalición son retomados para explicar las relaciones de poder en el seno de la familia. La homeostasis representa el mantener un equilibrio y una estabilidad en las relaciones familiares generándose una crisis cuando no se integra el cambio por reglas muy rígidas (como el desencadenado, por ejemplo, en las relaciones de pareja o por el nacimiento de un hijo). En las familias investigadas se dan diferentes grados de homeostasis, ya que, mientras en una de ellas se tiene un desequilibrio latente debido a que la discapacidad de la niña provoca roces e inconformidades en los miembros de la familia, en la otra, no obstante que no se trata de una familia integrada poseen más periodos de homeostasis⁷¹.

Así, el sistema familiar se diferencia y desempeña sus funciones a través de los subsistemas, esta situación de la posibilidad de relaciones complementarias, proporciona un entrenamiento adecuado en el proceso de mantenimiento del diferenciado “soy yo”, al mismo tiempo que se ejercen las habilidades interpersonales.

Todo subsistema posee funciones específicas y plantea demandas específicas a sus miembros. Los subsistemas que generalmente se encuentran en una familia son:

⁷¹ BERTALANFY, L.V. LA TEORIA GENERAL DE LOS SISTEMAS. F.C.E. México, 1986

Subsistema conyugal:

Está integrado por dos adultos que se constituyen como pareja. Se requiere de la complementariedad y la acomodación mutua para poder cumplir con sus tareas. Tanto uno como otro deben ceder parte de su individualidad para lograr un sentido de pertenencia. Cuando existen desavenencias entre la pareja, como el caso de una de las investigadas en este trabajo, toda la familia muestra un claro conflicto.

Subsistema parental:

Cuando nace el primer hijo se alcanza un nuevo nivel de formación familiar. Es decir, que debe diferenciarse el subsistema conyugal para desempeñar las tareas de socializar a los hijos, sin renunciar al mutuo apoyo que caracteriza al subsistema conyugal. Cuando los padres se encuentran con el nacimiento de un hijo con discapacidad, la pareja atraviesa fases desde los reproches, la frustración, hasta los sentimientos de culpa.

A medida que el hijo crece, sus requerimientos para el desarrollo, tanto de autonomía como de orientación, hacen necesario que el subsistema parental se modifique para satisfacerlas. Ser padres es un proceso extremadamente difícil, nadie lo desempeña a su entera satisfacción. En la sociedad occidental, de rápidos cambios, estas dificultades se han incrementado.

Subsistema fraterno:

Es el primer laboratorio social en el que el niño puede experimentar relaciones con sus iguales. Ahí los niños se apoyan, se aíslan, descargan sus culpas y aprenden mutuamente. Aprenden a negociar, a cooperar y competir, a lograr amigos y aliados. Cuando los hermanos se convierten en un parámetro de comparación de un hijo con discapacidad, como en el caso de una de las familias de esta investigación, denota una real desventaja; mientras que cuando

los hermanos se sienten identificados, comprometidos y responsabilizados en el cuidado de su hermano con discapacidad, los lazos fraternos se tornan más fuertes.⁷²

Los niños sin hermanos desarrollan pautas precoces de acomodación al mundo adulto y pueden mostrar dificultades para el desarrollo de la autonomía, de la capacidad de compartir y cooperar.

La concepción de la familia como sistema vivo parece indicar que el estudio de una familia cualquiera, comprobará los periodos de homeostasis, manteniéndose la fluctuación dentro de una amplitud manejable.

El desarrollo de la familia, transcurre en etapas que siguen una progresión de complejidad creciente. Hay periodos de equilibrio y adaptación caracterizados por el dominio de las tareas y aptitudes pertinentes; y hay también periodos de desequilibrio, originados en el individuo o en el contexto. La consecuencia de éstos es el salto a un estadio nuevo y más complejo, en el que se elaboran tareas y aptitudes también nuevas.

Al desarrollo de la familia, que transcurre en el tiempo como un proceso propio de un organismo vivo que nace, crece, se reproduce y muere, se le ha llamado ciclo vital. Se han propuesto esquemas del ciclo vital que pueden diferir en algunos aspectos, posiblemente en la división de las etapas pero todos parecen coincidir en los conceptos más esenciales.⁷³

El desprendimiento

Consiste en la separación del individuo de su familia de origen por la libertad de sus decisiones de carrera o trabajo. Estas decisiones son importantes y señalan un factor determinante para lograr el desprendimiento de la idealización como una fuente de fuerzas para separarse de los padres, pero su ruptura brusca ocasiona una desilusión y desengaño en el

⁷² WATZLAWICK, P. Beann, J. y Jackson Ph.. TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN HUMANA. Edit. Herder. España, 1985.

⁷³ CISNEROS G. En Ciclo vital de la familia: "ANTOLOGÍA DEL CURSO TALLER: NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y ADECUACIONES CURRICULARES. SECH-SEPC, Chiapas, México, 1999.

joven que trunca el intento de formar una familia, o si lo consigue, se vuelve disfuncional la interacción en su pareja. Para una de las familias de esta investigación, el desprendimiento representó un acto de rebeldía y aparente libertad. La mamá de una de las niñas con deficiencia mental se desprendió de su familia de origen desde antes de vivir con su pareja. Al estar estudiando en otro estado, encontró a alguien y no volvió al seno familiar. Esta unión provocó un descontento en la mamá de la joven ya que no estaba de acuerdo en que su hija compartiera su vida con un joven que no contaba con un trabajo ni estudiaba.

El encuentro

Se refiere a la relación de pareja donde ambos cónyuges tienen sus expectativas individuales y de pareja basadas en su contrato acerca de lo que cada uno piensa dar y lo que espera recibir del otro. En el caso antes mencionado, la pareja no tenía expectativas en común y al nacimiento de su segunda hija, el padre abandona a la familia. La madre de las niñas, al verse sola, deslinda la responsabilidad de sus hijas llevándoselas a su mamá a Pijijiapan. En la segunda familia investigada, la pareja, al casarse y hasta la fecha, permanece viviendo a lado de la casa de los padres de la esposa.

Los hijos

Con la llegada de los hijos la pareja precisa de un reacomodo, el que requiere de espacio físico y emocional. Esto plantea la necesidad de reestructurar el contrato matrimonial y las reglas que hasta ese entonces habían regido a la familia. Con el nacimiento de las hijas de la pareja estudiada (caso 1), ésta entra aún más en conflicto, ya que, la madre de las niñas trabajaba y continuaba estudiando, mientras que el padre no colaboraba ni económica ni afectivamente en la atención de la familia. En el caso de la segunda familia el nacimiento de la hija con discapacidad provocó fuertes conflictos entre la pareja y provocó que se depositara en la abuela materna la responsabilidad de la niña. Los padres evadían así su responsabilidad.

La adolescencia

Esta etapa da la oportunidad para lograr que los adolescentes adquieran una identidad personal e integración social, porque la crisis interna cambia, es necesario que la familia aumente la flexibilidad de sus fronteras para permitir el desprendimiento de los hijos en función al contexto y reconocimiento de la pertenencia al grupo de los adultos; por eso, el objetivo de la pareja en esa etapa es el mayor compromiso en la relación recíproca, en vista de la partida de los hijos y un acercamiento a la primera generación que está envejeciendo.

El reencuentro

Esta fase se conoce como el “síndrome del nido vacío”, refiriéndose al aislamiento y la depresión de la pareja cuando sus actividades de crianza de los hijos ha terminado y la familia se reestructura al admitir nuevos miembros en la familia como el nacimiento de los nietos, por la muerte de la generación anterior, la jubilación y la declinación de la capacidad física por edad (enfermedad etc.)

Durante el reencuentro, cuando ya se han ido los hijos, ya sea porque se casan o se da el cambio emocional que produce su independencia, no queda otra salida que enfrentarse con uno mismo y con el compañero.

La vejez

Es donde comienza el miedo a la muerte, sin embargo, una familia sin viejos es una familia sin historia, está mutilada y la problemática que se presenta en la pareja es cuando se invaden espacios, perdiendo su individualidad y diferenciación de ambos. En el caso de la primer familia la abuela está ya en una edad avanzada y debiera prepararse para la vejez. Sin embargo, con la responsabilidad de la crianza de sus nietas, el desprendimiento de su hijo, la adolescencia de otra de sus hijas y su propia enfermedad de diabetes hacen que no pueda prepararse. Lo mismo sucede cuando los hijos no les permiten tener una intimidad adecuada a

sus padres sobreprotegiéndolos y no les permiten vivir en libertad; por eso es necesario tener la habilidad de aceptar las capacidades y limitaciones para cubrir el rol de hijo nuevamente cuando esto es necesario.⁷⁴

Sin duda, el conocer el desarrollo del ciclo vital de la familia a través de las diferentes etapas nos permite comprender un poco más este mundo. Para todos los especialistas en la educación es un instrumento que nos da la posibilidad de percibir la organización de personalidades en cada uno de los subsistemas en intervención y de su funcionamiento como sistemas. Es una herramienta diagnóstica de las familias de los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad que identifica el tipo de habilidades (recursos) que la familia ha tenido para resolver sus conflictos.

2.2.1 El niño con deficiencia mental y la familia

El impacto de un hijo con deficiencia mental en el interior de la familia no solo incluye a los padres de familia sino también existen repercusiones importantes en los demás hijos.

2.2.1.1 Actitudes de los padres de familia

Si nos fijamos en las familias en las que hay un sujeto deficiente mental, caemos en la cuenta inmediatamente de que pesa sobre ellas una carga educativa mucho más gravosa que sobre aquellas otras familias en las que no lo hay.⁷⁵

Vemos, además, que esta carga cambia cualitativamente a medida que avanza el desarrollo. Efectivamente, en determinados momentos, los problemas educativos concretos pasan a un primer plano.

⁷⁴ ESTRADA, L. EL CICLO VITAL DE LA FAMILIA. Edit. Posada. México, 1987.

⁷⁵ Algunos de estas afirmaciones se basan en una conferencia pronunciada por primera vez en Febrero de 1963 en Wiesbaden. En 1967 fue publicada en Zeitschrift Lebenshilfe como resumen de la comunicación presentada al congreso internacional de la Liga de las asociaciones a favor de los deficientes mentales, celebrado en París en 1966. Todo esto citado en: Bach H. "LA DEFICIENCIA MENTAL" Aspectos pedagógicos. Edit. Kapelus. Colombia, 1981 Págs. 109-127.

La primera problemática que surge dentro de la familia es la actitud de los padres. Estas actitudes son abordadas por Bach (1981). Por lo común la familia descubre la deficiencia mental cuando el niño está a punto de cumplir su primer año de vida en ocasiones aún más tarde. Con todo, la deficiencia mental existe desde un principio P. S, Buck y M. Egg (1986) ⁷⁶ han descrito con riqueza de matices las dimensiones del trauma que experimentan los padres cuando descubren la situación de su hijo. Al principio es de súbita sensación de desconcierto, poco a poco, cuando la sacudida está alcanzando su punto más alto, se transforma, por muchos años, en un sentimiento indeterminado de responsabilidad personal que busca motivos desesperadamente y desemboca en un sentimiento de culpa. La escala de las supuestas causas que los padres juzgan responsables de la situación de su hijo va desde el consumo de estimulantes y el empleo de determinados medios anticonceptivos, pasando por intentos de aborto, imprudencias cometidas durante el embarazo y falta de puntualidad en el cumplimiento de las prescripciones recibidas, hasta los lejanos “pecados de juventud”. En ocasiones, este sentimiento se refuerza con las sospechas a media voz de las personas que los rodean.

La carga psíquica ocasionada por sentimientos de culpa se basa en imaginaciones; no se apoya en conexiones causales entre los supuestos errores y la deficiencia mental. Con todo, la realidad psíquica es una realidad. La intensidad de su repercusión no depende exclusivamente de los datos objetivos. Esta afirmación es también aplicable a los reproches personales que se hacen ocasionalmente los padres del deficiente mental por haber pedido, suspirado o exigido, en un momento de desconcierto y de desconsuelo, que su hijo sea liberado de su destino.

Cuanto más fuerte sea el sentimiento de culpa de los padres y mayor inclinación sientan a reprocharse a sí mismos, mayor será la tendencia a considerar la situación del niño como castigo; al mismo tiempo, no se sentirán inclinados a buscar remedios que puedan suavizar el castigo.

⁷⁶ Citado en: BACH H. “LA DEFICIENCIA MENTAL” Aspectos pedagógicos. Edit. Kapelus. Colombia, 1981 Pág 110.

Es realmente triste que este sentimiento de culpa más o menos amplio haga que los padres desaprovechen sus fuerzas, ocupándose de su propia persona, cuando todos sus esfuerzos y posibilidades deberían estar puestos al servicio de una causa mucho más importante, a la contribución de la educación, difícil y dura, del niño deficiente mental.

La repercusión frustrante de los sentimientos de culpa se pone de manifiesto con especial claridad si consideramos los caminos que se intentan recorrer para librarse de esos sentimientos. Digamos que, ocasionalmente, se intentan las mismas soluciones aunque no se den sentimientos de culpabilidad.

Esto se refiere al punto de vista de la observación. Los padres se sienten fascinados por los síntomas, miran exclusivamente los límites, lo imposible. Son incapaces de fijarse en las posibilidades de que dispone el niño. En estas situaciones, el pequeño se convierte, con excesiva facilidad, en objeto de observación, en tema de conversación, en motivo de amplios estudios de temas medicinales o es protagonista de un diario minucioso. Con alguna frecuencia, detrás de esta fijación obsesiva se esconden inconfesadas ilusiones, un no querer aceptar la situación o la esperanza de un milagro. Pero nada se hace para que suceda.

Lo realmente trágico de esta actitud es la tensión interior que crea en los progenitores, su aislamiento, su enquistamiento y sus esperanzas secretas. En estos casos, es de desear que la familia se abra a las posibilidades de que dispone el niño, que no se limite a observar y a esperar; que ponga manos a la obra, que emprenda acciones realistas y se abra al mundo que la rodea.

Junto a actitudes de observación, como respuesta a la sacudida que produce al descubrimiento de la deficiencia mental, se tienen que señalar las actitudes de reproche, de entrega sacrificada y de huida.

En la actitud de reproche, Bach afirma que se proyecta sobre el otro consorte el sentimiento de culpa propio, se buscan en sus parientes señales o indicios de taras hereditarias y se sospecha en secreto; o se inculpa al medio ambiente, a los parientes, amigos y conocidos;

se les acusa de falta de comprensión, de amor. En consecuencia, se mira al mundo de manera enemistosa, a veces agresiva. Naturalmente, esta actitud provocará en los demás, a la corta o a la larga, reacciones que serán empleadas como prueba de la exactitud previa del padre o de la madre. En el caso de la segunda familia de la investigación, el hecho de que la madre padezca diabetes juvenil fue una de las causantes de la discapacidad de la niña lo que provocó y aún provoca sentimientos de culpa en la señora y un reproche callado de parte del esposo.

A nadie escapa la total improcedencia de esta actitud ni la desdicha que ahoga a los que han caído en ella. Ante ellos se abre un solo camino, el de transformar la fantasía negativa en fuerzas positivas para la educación y para el contacto.

La actitud de entrega sacrificada reviste otras connotaciones. Aquí, uno de los padres entrega toda su vida a favor del hijo deficiente mental; renuncia a las veladas nocturnas, a las vacaciones, a las alegrías grandes y pequeñas, orienta cada uno de sus momentos de su vida a servir a su hijo deficiente mental, parece que el lema de su vida es “que el deficiente mental no tenga problemas”. Ahorra al niño incluso los trabajos y tareas que él podría realizar, lo suplanta en esos cometidos y está dispuesto a realizar todos los sacrificios que le exija este planteamiento. Como consecuencia de los sacrificios, el deficiente mental está excesivamente mimado y se independizará mucho menos de lo que podría.

En parte, los comprensibles deseos de “salvar lo salvable” traen consigo una sobredosis de esfuerzo pedagógico. En consecuencia, ni al educador ni al educando les queda la posibilidad de un respiro para disfrutar de la vida o para reír a carcajadas. Es preciso comprender todo el desamparo y frustración de los padres para entender toda la intensidad y unilateralidad de su actitud de sacrificio, la sobredosis de esfuerzo personal que les priva de ver la parte positiva de la vida. Esta actitud crea una sobrecarga económica y física, pero no todo queda ahí. Ese precio excesivo que paga uno de los padres alimenta a la larga, al menos, expectativas secretas y pretensiones frente a las personas que lo rodean –a veces se limitan a esperar agradecimientos o admiración-. Cuando no se cumplen estas expectativas secretas, se reacciona con reproches y la entrega sacrificada se convierte en suplicio para el que la recibe.

Es cierto que el deficiente mental necesita de mayor entrega, de mayor atención, de más paciencia que la persona “normal”. Con todo, esa dedicación se orientará siempre a promover el desarrollo del deficiente mental, jamás pretenderá la autodestrucción de la persona que se sacrifica o la ruina de la vida familiar.

A su vez, la actitud de huida representa otra manera de reaccionar ante el descubrimiento de la deficiencia mental del hijo. En concreto, la encontramos reflejada en el comportamiento profesional ambicioso del padre o en el esfuerzo comprometido por lograr la estima social. Tras estos esfuerzos se esconde el deseo de probar al mundo que no existe motivo alguno para que uno sea despreciado socialmente o sea la causa de la deficiencia mental de su hijo. Cuanto mayores resultados alcanza en el camino emprendido, más segura parece la prueba que quiere ofrecer a la sociedad. Pero mayor es, al mismo tiempo, el peligro de distanciamiento del mundo que lo rodea y la sobrecarga personal que exige de él el pretendido intento de solución. En el primer caso estudiado la madre asume la actitud de huida ante la imposibilidad de educar a sus hijas.

En todos estos casos o formas de reaccionar, la deficiencia mental se convierte en tema central, consciente o inconscientemente. Las diversas actitudes mencionadas como formas principales de reacción frente al descubrimiento de la deficiencia mental coinciden en provocar una tensión frente al mundo que rodea a los padres, un enquistamiento, una situación de aislamiento o de enemistad. Estas reacciones impiden que las personas que rodean a esos padres les presten la ayuda y apoyo que necesitan. Pero, además de lo dicho, puede constatarse un excesivo esfuerzo psíquico acompañado de repercusiones físicas y económicas. Todo ello hace que la resultante final sea más compleja y gravosa para los padres.

Es extraordinariamente importante que el asesoramiento inicial prestado a los padres del niño deficiente mental trate de hacerles ver estas situaciones. Se trata, por consiguiente, de evitar errores comprensibles de este tipo, de animarlos e iniciarlos en tareas concretas que apoyen su educación e integración.

2.2.1.2 Descubrimiento de la deficiencia mental: fases críticas

Bach (1981), menciona las siguientes fases que atraviesan la mayoría de las familias con un hijo (a) con deficiencia mental:

Las personas ajenas a la familia descubren la deficiencia del niño

Durante el segundo año del niño, los vecinos y familiares comienzan a caer plenamente en la cuenta de la deficiencia mental, notan la ausencia del niño en el lugar de recreo, cuando hay visitas, etc; comienzan a sospechar que “pasa algo” y que los padres lo ocultan, por ese motivo intercambian observaciones siempre a espaldas de los padres. Dos son las formas en que descubren los padres que la deficiencia de su hijo es conocida por el mundo que les rodea: el distanciamiento y la importunidad. Aquí se entiende por distanciamiento la pesadilla que nace de la inseguridad ante lo desconocido, ante lo extraño, a veces, los mismos padres de los deficientes mentales proyectan ese distanciamiento sobre el mundo que los rodea. Efectivamente, cuando esperamos una postura de distancia nos comportamos de manera que la provocamos.

Los padres experimentan la importunidad como reacción al descubrimiento ajeno de la deficiencia mental de su hijo de compasión curiosa, de condolencia condescendiente o de lamento inactivo. En el fondo, la importunidad aísla y degrada tanto como el distanciamiento y ahí reside, precisamente, la problemática de esta fase: en la necesidad inaplazable de tener que salir a la luz pública, diariamente, en compañía del hijo. Los padres se ven obligados a experimentar en cientos de situaciones precisamente lo contrario de lo que ellos necesitan. Ellos precisan de la comprensión auténtica, del contacto amistoso, de la ayuda práctica oportuna.

El niño deficiente mental descubre su propia deficiencia

A medida que el niño deficiente mental se desarrolla, entra en contacto con otros niños de su misma edad y mayores que él y compara involuntariamente su rendimiento en las

carreras, en el manejo de triciclo, en su capacidad de ayuda con los resultados obtenidos por los otros niños de su misma edad. Este proceso de comparación sigue a una vivencia de reproches y censuras, de sentirse rechazado, ridiculizado por los adultos o de ser excluido de los juegos que practican los chicos de su edad.

A pesar de que el niño deficiente mental no es capaz de captar con nitidez su “ser diferente”, experimenta, sin embargo, con claridad la peculiaridad y desventaja de su condición. Al mismo tiempo, es incapaz de compensar esa situación con resultados sobresalientes en otros sectores de la vida.

Se siente desbordado, adopta una actitud de terquedad; con frecuencia se torna agresivo, no coopera en su formación, se resigna, y desarrolla una *incapacidad para aprender* incluso en las áreas que le serían accesibles. La aceptación de un rol al que se siente empujado, sitúa a la familia ante problemas de un tipo concreto. No se trata, simplemente, de las dificultades que acarrea la educación de un deficiente mental, con la imperiosa necesidad de repetir ejercicios muchas veces y con las dosis incalculables de paciencia necesarias para ayudarles, sino de que éste, como reacción a la vivencia de su deficiencia y del recuerdo constante de ella por parte de algunas personas, desarrolla determinadas actitudes defensivas frente a los esfuerzos educativos. En consecuencia, hace que la deficiencia mental aparezca como más pronunciada de lo que es en realidad y, sobre todo, durante meses y años cada progreso educativo está marcado por una lucha a brazo partido. Esta actitud es asumida, en ocasiones por la niña del primer caso de este estudio, ya que no logra integrarse a las actividades escolares y se muestra agresiva.

El niño deficiente mental descubre su exclusión de las oportunidades de formación normal

Cuando el niño deficiente mental cumple los seis o siete años y se ve que los demás de la misma edad van a la escuela, comienza para los padres de ese niño una nueva etapa de preocupación: mientras los niños “normales” disponen de instalaciones formativas, faltan todavía hoy para aquéllos que más las necesitan y para sus padres, que piden a gritos ayuda especializada para educar a sus hijos. Incluso si existen establecimientos educativos (escuelas

especiales), resulta extremadamente difícil para los padres ver que aquí, a diferencia de lo que ocurre en las escuelas ordinarias, la lectura, la escritura y el cálculo no son el centro de gravedad de la enseñanza.

Igualmente, para muchos padres resulta angustioso pensar que su hijo puede ser analfabeto. Ante esta situación, realizan esfuerzos educativos inadecuados, conciben esperanzas injustificables, contagian en otros padres la preocupación de que éste se les perderá a consecuencia de un trabajo preciso.

En muchos casos, una explicación razonable en la que se haga ver la significación que tiene para el futuro del deficiente el alcanzar un cierto grado de autonomía ayuda a disolver esta tremenda preocupación. Igualmente, puede ponerse de manifiesto los enormes peligros que se encierran en la tendencia a concebir esperanzas desorbitadas con respecto a su hijo. En cambio, frente a la carencia de establecimientos educativos para los niños deficientes mentales, no queda sino redoblar los esfuerzos para la rápida creación de los centros necesarios.

El niño deficiente mental descubre la falta de comprensión de las personas que se cruzan en su vida

Al entrar en las correspondientes instituciones formativas, el niño deficiente mental avanza un paso más en el terreno de la convivencia. Cuando va a la escuela o usa el transporte público se encuentra con personas desconocidas. Es un primer momento, esas personas lo afrontan de manera esquemática, es decir, las personas orientan sus expectativas, sus deseos y exigencias de acuerdo con su desarrollo físico. Por consiguiente, en el primer contacto, las personas que se encuentran con él no caen en la cuenta de que se trata de un niño cuyo desarrollo psíquico y mental no está en armonía con su edad cronológica.

Así, de manera involuntaria y no malintencionada, se espera del deficiente mental formas de comportamiento que superan sus posibilidades. Como el niño no responde

adecuadamente a las expectativas que se depositan en él, se le reprocha y censura; a veces se llega a la burla y al rechazo manifiesto.

La timidez, el enquistamiento, la inseguridad o, incluso, la enemistad con que reacciona el deficiente mental frente a las personas de su entorno, su comportamiento difícil, son una nueva prueba para los padres. Naturalmente, no tendría sentido pretender luchar con el entorno pero sí enseñar a los padres la capacidad para mostrarse comprensivos con el comportamiento totalmente incomprensible del entorno.

El niño deficiente mental descubre que sus posibilidades profesionales son reducidas

Cuando el niño deficiente mental cumple los 14-15 años de edad y sus vecinos o conocidos de la misma edad comienzan su preparación profesional, comienza, frecuentemente, una nueva fase de prueba para los padres de aquél. La crisis que les acecha se presenta en forma de tentación: permitir que sus esperanzas desorbitadas suplanten sus posibilidades reales, empeñarse tercamente, una vez más, en la realización de expectativas secretas inalcanzables y mantenerse en un último “al menos”.

Con frecuencia asalta a los padres la preocupación de qué será de su hijo cuando ellos no puedan estar ya a su lado. Esta preocupación hace que se atormenten con cavilaciones, con planes profesionales que están condenados al fracaso.

Esta última crisis impone a los padres la tarea de examinar la realidad y de aceptar las cosas como son. Se puede decir que las familias con hijos deficientes mentales se encuentran ante una especie de escalones sucesivos de aspiraciones y expectativas normales de los padres frente a su hijo deficiente y frente a su entorno, aspiraciones, sin embargo, que aquellos tienen que superar.

Si los padres logran superar y transformar esas expectativas, la secuencia de pruebas variadas se convertirá para ellos en un proceso de desencanto creciente y de comprensión. Con esto, la dimensión de esta tarea es incalculable y los padres necesitan, en cada una de las fases

de la crisis, la ayuda calificada. Por consiguiente, no sólo el niño deficiente mental necesita ayuda para la vida, también sus padres precisan de ella, al menos, con igual intensidad para la realización de la integración educativa.

2.2.1.3 Actitud de los hermanos

Bach pone énfasis en las actitudes de los hermanos debido a que a partir de los tres o cuatro años de edad del deficiente mental, los hermanos restantes, tanto los de más edad como los de menos, entienden con claridad que se encuentran en desventaja frente a él, a ellos no se les permite comer tan inadecuadamente, ni ensuciar tanto como él, tampoco puede exigir tanta ayuda. En ocasiones, no pueden siquiera, a causa de su hermano deficiente mental con el que tienen que ser amables y frente al cual no pueden defenderse, invitar a sus compañeros de juego a casa; tienen que ayudar más de lo deseable, ser extremadamente atentos.

De hecho, los niños deficientes mentales no exigen supervisión ininterrumpida y cuidado permanente durante uno, dos o tres años; en ellos esta necesidad dura cuatro, cinco o más años. En consecuencia, la madre se destroza físicamente. Se comprende, entonces, que se exija y espere de los restantes hermanos colaboración intensa. Esta ayuda es considerada por ellos como perjuicio y exigencia excesiva; y en muchos casos lo es realmente.

En general, esta situación representa una carga para los hermanos del deficiente mental por lo que disminuirá determinadas posibilidades de jugar, lo que desarrolla una forma de reaccionar excesivamente juiciosa, da un estrechamiento de los contactos sociales con sus compañeros y ocasiona una reducción en las oportunidades de desarrollo personal y social. En muchos casos, las mencionadas tendencias educativas cargan emocionalmente las relaciones con los padres y con el hermano deficiente mental y tienen consecuencias lamentables para el resto de la vida de unos y otros.

Las comprensibles reacciones de los hermanos pueden tomar las formas más variadas, pueden ir desde una resignación leve, desde la imposición de ser atendido, hasta posturas masivas de agresividad. La sobrecarga que supone la promesa de cuidar al hermano durante

toda la vida, lleva, comprensiblemente, a rechazar frontalmente al hermano deficiente mental. En ocasiones lleva, también, a sacrificar la propia vida al servicio del deficiente.

Efectivamente, los problemas que se plantean a los hermanos de un deficiente mental son de considerable importancia. Por una parte deben colaborar en casa y compartir verdaderamente el destino de la familia, por consiguiente, difícilmente se verán libres de tener que soportar parte de la carga. Al mismo tiempo, sin embargo, deben ser recompensados en la medida de lo posible, deben contar con la suficiente libertad y posibilidades para invitar a sus compañeros. Por este camino, su hermano deficiente mental, no sólo no será para ellos una carga desagradable, sino que se convertirá en la llave que les abra a la dimensión del nosotros. Las personas que no pertenecen a la familia se sentirán fascinadas al ver cómo el niño no deficiente mental se preocupa de su hermano deficiente, le enseña y protege, lo integra en el círculo alegre del juego. También para el hermano y para sus amigos puede resultar positiva la experiencia porque el hermano deficiente mental aprendió desde su más temprana infancia que no es el centro de la vida de toda familia. En el caso de la primera familia estudiada, la hermana de la niña con deficiencia mental le proporciona tiempo, atención y sobre todo cariño. En el segundo caso, el hermanito se convierte, por momentos, en rival de su hermana deficiente y demanda demasiada atención.

CAPÍTULO III

LOS NIÑOS CON DEFICIENCIA MENTAL Y LA INTERACCIÓN FAMILIAR: UNA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA AL OBJETO DE ESTUDIO

3.1 Enfoque, Método, Población y Muestra

La presente tesis está orientada desde un enfoque cualitativo de la investigación porque se destacan cualidades de los hechos encontrados en la realidad (McKernan, 1999). A su vez, representa un trabajo interpretativo en el que indaga cómo los distintos actores humanos construyen y reconstruyen la realidad mediante la interacción con los miembros de su comunidad, para ello, será indispensable tener en cuenta la interpretación que ellos mismos realizan de los por qué y para qué de sus acciones y de la situación en general.⁷⁷

El método es el estudio de caso, “eficaz en estudiar en profundidad a un grupo de personas comunes que los hacen ser únicos y diferentes a los demás”.⁷⁸ Tiene las siguientes ventajas según McKernnan (1999):

- 1.- Reproduce el mundo fenomenológico de los participantes por medio de la descripción detallada de los acontecimientos.
- 2.- Presenta un relato creíble y preciso del entorno y de la acción.
- 3.- Utiliza muchos métodos para corroborar y validar los resultados.
- 4.- Cuenta una historia en un lenguaje que el profano y el profesional pueden entender.
- 5.- Los datos son representativos.

La población está integrada por alumnas del Centro de Atención Múltiple No. 7 “Dr. Juan Castro Zambrano” de Pijijiapan, Chiapas. La muestra está conformada por la familia (madre, padre y abuela) de dos niñas con deficiencia mental del grupo de Primaria y la profesora Zoraida Ambas alumnas presentan deficiencia mental del mismo grado. Se decidió fueran estos dos casos debido a que ambas niñas comparten características en común: la deficiencia

⁷⁷ Angus, L. B., 1986; Erickson, F, 1986; Woods, P. Y Hammersley, M., 1977; Smith, M.L., 1987. Citados en MCKERNAN., J. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y CURRÍCULO. Edit. Morata. España, 1999.

⁷⁸ SMITH., L. Citado por Stake R. E. INVESTIGACIÓN CON ESTUDIO DE CASOS. Edit. Morata. Madrid, 1998. Pág. 10

mental, el grado de la discapacidad, el grupo al que pertenecen y además por ser los casos dentro de la escuela de mayor agudeza, ya que las niñas a su edad se encuentran, por debajo de las capacidades cognitivas de un preescolar e incluso no han controlado esfínteres.

3.2 Técnicas, Instrumentos y Método de Organización de Datos

Dentro de las técnicas utilizadas se seleccionó la observación por ser una herramienta importante para la investigación científica (McKernnan, 1999). Además presenta las ventajas de estar centrada en una investigación naturalista, es decir, el estudio tiene lugar en el medio “natural” de los participantes, el observador requiere del tiempo suficiente para obtener muestras representativas del comportamiento y tomar notas sobre la conducta no verbal, como el movimiento y los gestos faciales y corporales. Se utilizó la observación participante ya que, como define McKernnan (1999): “es la práctica de hacer investigación tomando parte en la vida del grupo social o institución que se está investigando. Así, el investigador tiene una meta doble: asumir el rol de un participante en un entorno e investigar el carácter etnográfico del entorno”.⁷⁹ Para la realización de las observaciones se determinaron escenarios para registrar eventos y espacios en que se suscitan las interacciones familiares, en ambos casos, considerando las aportaciones de diversos autores tales como Heller⁸⁰(1985), Marc, Picard y Kornblit (1992)⁸¹, así como donde se clasifican por eventos y espacios las interacciones familiares a observar (anexo 1). También se describen a continuación los tiempos y eventos:

EN EL HOGAR:	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> Durante la hora de la comida 	3 sesiones de 30 minutos cada una
<ul style="list-style-type: none"> Durante las tardes en la realización de las tareas escolares o diversas actividades. 	3 sesiones de 1 hora cada una
<ul style="list-style-type: none"> Durante los momentos de juego 	3 sesiones de 1 hora cada una

⁷⁹ MKKERNAN, J. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y CURRÍCULO. Edit. Morata. Madrid, España. 1999.

⁸⁰ HELLER A. HISTORIA Y VIDA COTIDIANA Edit. Grijalbo. México, 1985 Pág. 42

⁸¹ MARC, E. y Picard, KOMBLIT D. LA INTERACCIÓN SOCIAL Edit. Paidós. México, 1992 Pág. 19

EN LAS ACTIVIDADES DE RECREACIÓN Y OTRAS

- Salidas al parque Cuando se realizaron en el tiempo de la investigación
- Salidas de compras Cuando se realizaron
- Durante la visita al neurólogo 1 sesión de 30 minutos

Las observaciones realizadas entre la maestra de grupo y los integrantes de la familia se llevaron a cabo en contextos escolares:

EN LA ESCUELA:

- Durante la entrada y salida de clases de las niñas. 30 sesiones de 5 minutos aproximadamente cada una.
- Durante dos visitas domiciliarias (Caso 1) 2 sesiones de 15 minutos cada una
- Durante las juntas de padres de familia 2 sesiones de 1 hora cada una
- Durante la actividad del 20 de noviembre 1 sesión de 30 minutos
- Durante la posada navideña 1 sesión de 30 minutos
- Durante la actividad del minitón 1 sesión de 1 hora
- Durante el día del niño 1 sesión de 30 minutos
- Durante el día de las madres 1 sesión de 30 minutos
- Durante la visita del neurólogo (Caso 1) 1 sesión de 15 minutos
- Durante la clausura de cursos 1 sesión de 1 hora

Otra de las técnicas utilizadas es la entrevista, Cohen y Marion la definen como “un diálogo iniciado por el investigador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación y enfocado por él sobre el contenido especificado por los objetivos de la investigación de descripción, de predicción o de explicación sistemáticas”.⁸² La entrevista realizada es no estructurada, ya que según H. Schwartz y J. Jacobs “las entrevistas no estructuradas suponen que el entrevistador no conoce anticipadamente qué preguntas resulta adecuado presentar, cómo deben ser redactadas, de manera que no resulten intimidatorias ni poco claras, qué preguntas se deben incluir o excluir para enterarse mejor

⁸² COHEN, L y Marion, L. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. Edit. La muralla. España, 1990. Pág. 378

acerca del tema que se estudia, o qué constituye una respuesta. Las respuestas a estos problemas se considera que surgen de las entrevistas mismas, del contexto social en el cual ocurrieron, y del grado de armonía que el entrevistador pueda establecer durante la entrevista”.⁸³

Sin embargo, para la realización de la entrevista fue necesario apoyarse en una guía de preguntas claves para no perder la intencionalidad de la misma (anexo 2). La guía no pretende ser un protocolo estructurado de preguntas, sino una lista de tópicos temáticos y áreas generales, objeto necesario de interacción verbal que se sistematiza para ajustar la conversación hacia lo que se espera.

En las situaciones de entrevistas se registró el discurso del entrevistado además de todas aquellas manifestaciones comunicativas no verbal: el contacto físico, la proximidad, la orientación espacial, la apariencia, las inclinaciones y movimientos de cabeza, las expresiones faciales, los gestos, el contacto visual, la postura y los aspectos no verbales de la palabra (tono, acento, velocidad, volumen).

Las entrevistas se aplicaron a las siguientes personas:

Caso 1 (Elisa)
✓ Abuela (Doña Juana)
✓ Tía (Leonor)
✓ Hermanita (Paola)
Caso 2 (Damaris)
✓ Madre de familia (Amara)
✓ Padre de familia (Guillermo)
✓ Sra. de servicio (Rafaela)
✓ Profesora de grupo (Zoraida)

⁸³ CORENSTEIN, Z. M. ANTOLOGÍA DE LA MAESTRÍA EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Módulo de Investigación Educativa. Unidad 4. Métodos de Investigación en Educación III. La investigación interpretativa etnográfica. ILCE, México, 1992 Pág. 44

Un instrumento más a utilizar fue la grabación de cintas de video, que permite proporcionar un registro amplio, fiable, preciso y proporciona recreación visual aunque la transcripción es una tarea ardua y requiere de un equipo caro que puede producir distorsiones en los efectos de audición.

La filmación de video se llevó a cabo en los siguientes eventos y tiempos:

- | | |
|---|-----------------------------------|
| • Conocimiento del espacio físico donde cohabitan las familias. | 3 sesiones de 15 minutos cada una |
| • Interacciones familiares observadas durante los juegos en casa. | 3 sesiones de 30 minutos cada una |
| • Interacciones familiares observadas durante la realización de tareas escolares en casa. | 3 sesiones de 30 minutos cada una |
| • Interacciones observadas durante la hora de la comida. | 3 sesiones de 30 minutos cada una |
| • Interacciones familiares observadas durante el minitón | 1 sesión de 30 minutos |
| • Interacciones familiares observadas durante el Día del niño | 1 sesión de 15 minutos |
| • Interacciones familiares observadas durante la clausura de cursos. | 1 sesión de 1 hora. |

Por último, se utiliza la revisión de documentos como instrumento, específicamente de los expedientes (amannesis) de los casos proporcionados por el Departamento de Psicología del Centro de Atención Múltiple, con la finalidad de encontrar sucesos importantes que ayudaron a la interpretación de las interacciones observadas. La revisión de los expedientes fue de uso exclusivo para la investigación en la medida en que son documentos de extrema confidencialidad.

Una vez obtenidos los datos de las observaciones, entrevistas, revisión de expedientes y videofilmaciones se procedió al análisis de la información encontrada. Cabe mencionar que los tiempos expresados fueron una aproximación sujetos a variaciones en el proceso.

Respecto al método de organización de datos, la triangulación representa un procedimiento para organizar diferentes tipos de datos en un marco de referencia o relación más coherente, de manera que se pueda comparar y contrastar. Por tanto, se decidió realizar una triangulación metodológica, la cual se llevó a cabo recogiendo datos por múltiples métodos de investigación, es decir, la observación participante, entrevista no estructurada, las video filmaciones y el análisis de expedientes en contrastación con el análisis teórico.

3.3 Descripción cualitativa de las familias

La familia Sánchez Solano es una familia mixta conformada por la Sra. Juana de 53 años de edad , el joven Romeo de 18 años de edad, la joven Leonora de 14 años de edad (ambos hijos de la Sra. Juana), Elisa de 9 años de edad y Paola de 8 años de edad (ambas nietas maternas). La Sra. Juana se dedica al hogar y a la atención de una tienda de abarrotes de su propiedad. El joven Romeo trabaja de dependiente en una farmacia, Leonor estudia el 1er. año de secundaria en la Escuela Técnica Agropecuaria de Pijjiapan. Elisa es estudiante de 1o. de primaria del Centro de Atención Múltiple y Paola estudia 1er. año de primaria. Elisa ingresó hace 4 años a la escuela especial y fue diagnosticada con deficiencia mental. La familia pertenece al nivel socioeconómico medio-bajo. Esta familia será el caso 1.

La Familia Avendaño Castro es una familia conyugal que está integrada por la Sra. Amara C. de 29 años de edad, el Sr. Guillermo de 38 años de edad, Dámaris de 13 años de edad y Ulises de 4 años de edad. Pertenecen a la clase media de la sociedad pijjiapaneca. La madre se dedica a atender su propia lavandería y el esposo es comerciante, se dedica a la venta de quesos y sandías. Hace cuatro años que Dámaris ingresó al Centro de Atención Múltiple, diagnosticándosele una posible deficiencia mental, ya que en repetidas ocasiones se le solicitó a la Sra. Amara que nos proporcionara el diagnóstico clínico que había recibido de los médicos a los que- según palabras de la propia señora- llevaba a su hija. Fue hasta el presente ciclo escolar que se obtuvo una constancia de su médico. Esta familia será llamada a lo largo de esta investigación el caso 2.

3.4 Contextualización

Pijijiapan es un municipio de la región IX Istmo-Costa ubicado al suroeste del estado. El clima predominante es el cálido húmedo. Las actividades principales son las ganaderas, de cultivo del maíz, hortalizas y la producción de derivados del ganado. Se encuentra comunicada por la carretera costera y un ramal a la carretera panamericana que la une al centro del estado, además del ferrocarril panamericano. Cuenta con playas, esteros y lagunas costeras lo que le da la categoría de región turística junto con Tonalá y Arriaga.

Por su cercanía con la frontera sur existe mucha población de Guatemala, Honduras y El Salvador que vienen a vivir o simplemente pasan por Pijijiapan con la finalidad de llegar al centro del país. Esta afluencia de personas provoca una especie de mestizaje, lo cual ha contribuido a que exista una considerable cantidad de personas contagiadas por enfermedades venéreas como el SIDA, ya que se da con mucha más libertad la promiscuidad.

Por su potencial económico, persisten prácticas de poder entre las familias de la población y no es raro que frecuentemente se escuchen noticias de asaltos, asesinatos, secuestros y violaciones. También existen aspectos positivos en la población. La mayoría de la gente de Pijijiapan son personas muy alegres, abiertas, expresivas y optimistas y existen costumbres, creencias y tradiciones muy arraigadas.

En este ambiente se encuentra ubicado el Centro de Atención Múltiple “Dr. Juan Castro Zambrano”, el cual inició con el apoyo de las madres de familia quienes tenían todo el interés y entusiasmo de que sus hijos discapacitados tuvieran una atención especial.

El 12 de noviembre de 1986, se crea en Pijijiapan el primer centro de Educación Especial “Dr. Juan Castro Zambrano”, en honor un hombre de gran corazón, con espíritu de lucha por las causas nobles, quien puso siempre sus conocimientos de medicina al alcance de quien lo necesitaba.

El Dr. Juan Castro Zambrano nació el 12 de agosto de 1911 en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, falleció en la ciudad de México el 22 de mayo de 1960; en cumplimiento de su última voluntad, sus restos son trasladados al panteón municipal de Pijijiapan, donde reposa actualmente.

El Centro de Atención Múltiple (CAM) cuenta con un grupo de preescolar, dos grupos de primaria y un grupo de alumnos del taller de lácteos. En el centro hay estudiantes entre 5 y 28 años de edad. Las discapacidades son variadas, existen 15 niño(as) con discapacidad intelectual, 9 con discapacidad auditiva, 2 niños con discapacidad motora.

3.5 Proceso de negociación

El proceso de negociación es el punto de partida de toda investigación. Los sujetos a estudiar deben conocer los términos del estudio y la intencionalidad de la misma para dar inicio. Este proceso representó un trabajo arduo. El rol como psicóloga que desempeño dentro del C.A.M., en ocasiones obstaculiza y en otras beneficia el proceso de entrevista. El contacto inicial fue directo, brevemente solicité a las señoras su presencia por separado, ya que necesitaba hablar con ellas al siguiente día. Al otro día Elisa (caso 1) no asistió a clases y aunque Dámaris (caso 2) sí asistió, la Sra. Amara no se acercó al Departamento de Psicología.

En el segundo intento pedí la intervención de la maestra de grupo a quien expliqué en qué consistiría la investigación y solicité que citara a la mamá de Dámaris (caso 2) y a la abuela de Elisa (caso 1). De nueva cuenta no asistieron al llamado. Insistí durante el evento del Día del Niño donde la hija de la Sra. Juana (caso 1) asistió junto con Elisa y de nuevo pedí que avisara a su mamá que necesitaba hablar con ella. Mientras que la Sra. Amara (caso 2) se acercó a decirme que se le había hecho imposible poder pasar a hablar conmigo, pero que al otro día lo haría. Y así fue. Al dejar a su hija la Sra. Amara se acercó a mí para preguntarme lo que deseaba. Fue hasta ese momento en que expliqué a la Sra. la intención de la investigación, quien respondió que no había problema. Pero aún así la Sra. Juana me puso en contexto: “sí, maestra no hay problema, claro que sí, solo que de una vez le digo que va encontrar a un hijo que ya se quiere ir de la casa, que ya se quiere casar, una hija que anda en

“malos pasos” y una nietecita que se porta muy mal en la escuela”. Al final del día, la Sra. Amara estaba platicando con otras madres de familia, entonces me acerqué a ella y solicité su presencia un momento. Expliqué la intención de la investigación a lo que accedió gustosamente. Pedí a la Sra. Amara que platicara con su esposo sobre esta solicitud y que al otro día definieran su postura. Y así fue, al otro día me comentó que no había problema.

Estas aproximaciones en el marco de la realidad también serán objeto de análisis en su momento, ya que estas líneas aparentemente demuestran una serie de resistencias hacia los “especialistas”, pues muchas de las ideas que los padres de familia tienen con respecto al llamado de los especialistas es que serán objeto de exigencias y regaños.

A lo largo de la realización de la investigación se establecieron lazos de confianza y amistad entre las familias y la investigadora. En el caso 1 se esperaba mi llegada y se me cuestionaba cuando, pasados algunos días, no asistía. Elisa expresaba alegría y entusiasmo al verme, así como su hermanita Paola mientras que la abuela se apresuraba a contarme lo acontecido en los últimos días.

En el caso 2 se desarrolló menos empatía ya que la mayoría de las veces que observé las interacciones familiares eran en la lavandería, un lugar en que no se podía tener una conversación profunda sino más superficial y las veces que se observaron en casa fue con la presencia de la muchacha de servicio en ausencia de la Sra. Amara. Fue complicado realizar las entrevistas a los padres de Dámaris ya que se disculpaban por pretextos como que se les olvidaba la cita o tuvieron que salir de emergencia. Sin embargo, al coincidir con la mamá de Dámaris en el salón de clases de la misma no tuvo más remedio que acceder. Con el Sr. Guillermo fue similar, después de cuatro ocasiones en que no asistió a las entrevistas por falta de tiempo y cuando mis esperanzas se estaban agotando, llegó por sí solo a buscarme al cubículo de psicología.

A diferencia de su esposa el Sr. Guillermo fue parco en sus respuestas pero aparentemente sincero, ya que poco a poco fue dejando ver sus verdaderas actitudes con respecto a la educación de Dámaris.

3.6 Sistematización de la información

El proceso de análisis de los datos implica una serie de pasos continuos, no aislados, los que, finalmente, desencadenan en las conclusiones. Diversos autores que señalan, paso a paso, el proceso de análisis de datos y, obvio, varían de uno a otro autor. Para fines de esta investigación se tomaron algunas pautas de autores como McKernnan y Wihttrock.⁸⁴

Una vez realizadas las observaciones, las entrevistas y las videofilmaciones se depositaron en formatos especiales elaborados para tal fin (anexo 3). Previamente se habían elaborado algunos datos como una especie de guía o referencia, ya que, como señala McKernnan “el hecho de encuadrar explícitamente las preguntas de investigación y de buscar datos pertinentes en forma premeditada posibilita y refuerza la intuición en lugar de entorpecerla”.⁸⁵

Se revisó detalladamente el material recogido en su totalidad tratando de realizar pequeños resúmenes por cada párrafo descrito. Así, se construyeron categorías, que son los ejes de análisis de las observaciones, filmaciones y entrevistas (fuentes de información).

Al tener las categorías, se agruparon en un formato donde se clasifican los datos obtenidos de las diferentes fuentes de información, por situaciones y donde se especifica el tipo y nivel de interacción realizada. Una vez hecha esta clasificación se retomaron los fragmentos más importantes y se convirtieron en afirmaciones. Estas afirmaciones a su vez, se dividieron en dos tipos, las que tienen un bajo nivel de inferencia y las que tienen un elevado nivel de inferencia. También se refirieron las fuentes de donde proceden, éstas implican el grado de credibilidad y validez encontrada ya que, mientras de más fuentes procedan, las afirmaciones tienen más peso dentro de la investigación. No obstante, existen afirmaciones

⁸⁴ MKKERNNAN, J. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y CURRÍCULO. Edit. Morata. Madrid, España. 1999. Pág. 78

⁸⁴ Loc Cit.

con elevado nivel de inferencia que proceden de una sola fuente y no son descartables. Estas afirmaciones también son consideradas dentro de la investigación.

Una vez realizada esta última clasificación se relataron los hechos encontrados con lógica y coherencia, poniendo énfasis en las categorías con más peso dentro de las historias, para luego entretelar en las historias el soporte correspondiente. Esto es lo que se llama triangulación. Esta, según McKernan (1999), representa un procedimiento para organizar diferentes tipos de datos en un marco de referencia o relación más coherente, de manera que se pueda comparar y contrastar. Esta triangulación es de tipo metodológica ya que se contrastaron datos desde diferentes fuentes: entrevistas, observaciones, videofilmaciones y la teoría.

Con este camino recorrido se puede, al final, construir las conclusiones, que no son más que los resultados de esta investigación. Las conclusiones implican una serie de hechos con sentido, coherencia y confiabilidad, pero con cierto grado de perspicacia, ya que esta investigación pretende generar el gusto por la investigación en el ámbito de las interacciones familiares.

3.7 Análisis e interpretación de los datos

El relato de los acontecimientos resulta ser la parte medular de la investigación ya que logra entrelazar los hallazgos encontrados con los argumentos teóricos. Todo esto permite tener una amplia visión a cerca de los dos difíciles casos.

3.7.1 La supervivencia cotidiana de los desposeídos

En una ciudad como Pijjiapan consideraba como zona ganadera, se presume que existen familias con mucho poder social y económico. Sin embargo, existen familias con tal grado de carencias que tan sólo cuentan con lo mínimo necesario para vivir.

La economía que caracteriza a la familia del caso 1 es precaria, depende principalmente del hijo mayor Romeo quien es un joven que trabaja en una farmacia como empleado de mostrador. Doña Juana (la madre de Romeo) a sus más de 50 años y enferma de diabetes tiene que realizar trabajos de costura y con ayuda de las pocas ventas de su “tiendita” tienen para comer al día. Por si fuera poco, esta inestabilidad se suma al hecho de que Romeo pronto se casará y tendrá nuevas responsabilidades, por lo que el futuro de Doña Juana y sus nietas se torna incierto.

Cuando la enfermedad los sorprende, Doña Juana recurre a remedios caseros y pocas veces tienen el dinero suficiente para ir con un médico. Una prueba de las carencias que se viven al interior de esta familia es que, a veces, no tienen agua para bañar a las niñas y éstas andan sucias la mayor parte del tiempo, sobre todo Elisa quien no ha logrado controlar esfínteres y por eso la mayor parte del tiempo está manchada de excremento en cara y cuerpo. Se ha observado que en algún momento llegó a tener piojos en el cabello debido a las condiciones insalubres en las que viven.

A diferencia del caso anterior, en el caso 2 el Sr. Guillermo continúa preparándose profesionalmente para obtener mayores ingresos y llevar una vida más cómoda. Actualmente, la economía del hogar recae en ambos. El Sr. Guillermo se dedica a la venta de quesos y sandías que produce el rancho de la familia de su esposa mientras tanto, la Sra. Amara administra una lavandería de su propiedad.

Por tanto, la familia del caso 2 enfrenta menos carencias. Un ejemplo de ello lo constituye el hecho de que los fines de semana procuran salir de paseo a la playa donde permanecen en una casa de su propiedad.

En contraste, la familia del caso 1 no cuenta con los recursos económicos para llevar a Elisa al neurólogo. En una ocasión, la escuela especial cubrió el pago del médico, no obstante Doña Juana no pudo pagar los medicamentos. En contraste, la familia de Dámaris, teniendo la posibilidad económica de llevar a la niña al neurólogo, darle un seguimiento y comprarle medicinas, no lo hacen. Esto no es nada nuevo, desde hace 9 años que Dámaris asiste al CAM,

se le ha solicitado una valoración clínica sobre el diagnóstico de la niña pero no ha sido entregado y lo único que se tiene en el expediente es una constancia que la madre envió al Teletón en México. Esto representa una clara muestra de desinterés hacia el progreso de su hija. A los padres de Dámaris no les interesa saber si su hija puede mejorar o no, lo que ellos quisieran es una solución mágica que no requiriera esfuerzo de su parte. La Sra. Amara con cierta ignorancia menciona “yo creo que voy a ir con el neurólogo porque Dámaris ha estado muy agresiva y como muy inquieta, tal vez el doctor me dé algo para que se controle”. Esto representa una franca actitud de cerrazón y de rechazo que, al mismo tiempo es una esperanza ciega de que el medicamento regule el comportamiento de su hija.

3.7.2 La huella de la sociedad

Existe un ejemplo característico de las “estropeadas” relaciones sociales en el caso 2. Las veces que la familia acude a divertirse a la playa representan unas de las contadas ocasiones en donde Dámaris se divierte. Generalmente sus padres prefieren quedarse en casa y evitar salir adonde exista mucha gente. Esto debido a que la discapacidad de Dámaris los limita, tal como lo comenta la Sra. Amara con actitud de fastidio “casi no salimos a muchos lugares, preferimos quedarnos en casa porque Dámaris es muy inquieta y es una lata estar ahí viéndola como se comporta, como una niña chiquita”. Asimismo el padre expresa de igual forma, “Dámaris es muy inquieta, solo quiere andar corriendo y no nos deja ni comer cuando vamos a algún restaurante”. Las oportunidades que Dámaris tiene de convivir con más gente es cuando visitan a sus tíos maternos o primos ya que son las personas con la que sus padres se sienten cómodos y aceptados. La Sra. Amara prefiere pedir a una amiga de la familia que lleve a pasear a su hija en su carro o le pide a la empleada doméstica que la pasee en triciclo. Refieren la Trabajadora Social del CAM y la Profra. Zoraida “a veces le pide a una Sra. (creo que es una vecina) que la saque a pasear para que la cuide”. La Sra. Amara considera que el más afectado debido a la discapacidad de Dámaris es Ulises (el hermanito), ya que, prefieren no ir a las fiestas infantiles con tal de no llevar a la niña pues la Sra. Amara comenta molesta “Dámaris no sabe comportarse”. Las actitudes que la familia refleja no son gratuitas.

3.7.3 La negación de la realidad

Menciona P. S. Buck y M. Egg que existe una riqueza de matices en cuanto a la dimensión del trauma que experimentan los padres cuando descubren la situación de su hijo y comienza a desarrollarse todo un complicado grupo de sentimientos que va desde la desolación y reproche hasta el más punitivo sentimiento de culpa. La Sra. Amara padece de diabetes juvenil lo que la predispuso a un embarazo de alto riesgo y de complicaciones en el parto. Esta carga culposa que la madre de Dámaris posee continúa dentro de ella de manera inconsciente. No exterioriza y ni siquiera menciona los orígenes de la discapacidad de Elisa pareciera ser como si, en realidad, lo hubiera sacado de su mundo racional y consciente. Cuando la cuestioné sobre lo sucedido con Dámaris y su discapacidad, la madre se limitó a decir el nombre del diagnóstico médico de la niña sin mencionar las causas, mientras que al revisar el expediente de Dámaris se expresa tácitamente que la diabetes juvenil fue una de las causas de la discapacidad de la niña. El manejo de la culpa en el interior de la familia se vive de diferente forma en la pareja, mientras que la Sra. Amara se deja golpear por Dámaris cuando entra en crisis, el padre ha llegado a agredir física y verbalmente a su hija cuando pierde la paciencia. Al respecto, la Sra. Amara comenta “cuando Dámaris anda toda alterada y comienza a pegar, yo la dejo que me pegue en la espalda, ¡ay es que pobrecita, que se desquite de todo lo que ha de sentir!”.

3.7.4 El campo de las interacciones familiares (verbales y físicas)

En el caso 1 los cambios de humor de Elisa dependen, en gran medida, de las interacciones entre Doña Juana, su hija Leonor y su nieta Paola. Las fricciones constantes entre ellas perturban a Elisa, la hacen llorar y prefiere aislarse. Cuando entre ellas existe cierta armonía Elisa se comporta cariñosa y permite que su abuela la bañe y acaricie el cabello. Una de los ejemplo de la resistencia a los cambios lo representa en su pasada visita al neurólogo en Tuxtla la niña se mostró irritable y se negó a entrar y salir del consultorio. En algunas noches Elisa padece de terrores nocturnos tal como lo platica preocupada Doña Juana “¡ay maestra! a veces me asusta Eli, porque se despierta en la noche llorando y gritando ¡mamá, mamá!, pobrecita mi niña extraña a su mamá”. Este último acontecimiento parece tener relación con

el hecho de que la madre de las niñas prácticamente las abandonó hace ya varios años, dejándolas al cuidado de su abuela. Por su parte, Doña Juana trata de preparar a sus nietas cuando la madre avisa que las visitará, pero de improviso les cancela. Toda la familia sufre los estragos de esta falta de respeto, Doña Juana sufre constantes depresiones puesto que se siente como una mentirosa al hacer promesas que su hija no cumple. Otro sentimiento experimentado por Doña Juana es el de impotencia, pues como menciona “cuando les digo a las niñas que su mamá vendrá se ponen felices y les digo que se porten bien, para que venga, pero que a la mera hora nada de nada, ¡ay! a mí me da un coraje y una impotencia porque no la puedo obligar y luego yo quedo como mentirosa porque ellas creen que nada más las ando jugando”.

En el caso 2, Dámaris parece llevar una vida monótona y aburrida, la empleada doméstica en turno se encarga de arreglarla, cambiarle la ropa y darle de desayunar para después llevarla a la escuela. De nuevo, la muchacha llega por ella a la escuela, (en ocasiones lo hace la Sra. Amara) la baña, le da de comer y si Dámaris decide tomar una siesta entonces sí, la su madre descansa junto a ella. Esto significa que espera verla dormida para acercarse a ella y no cuando está despierta, una muestra más del rechazo y la no aceptación de su realidad. Cuando Dámaris se despierta su madre ya se fue a la lavandería mientras que el resto de la tarde la niña camina por la casa sin que nadie juegue con ella. Cuando Dámaris no se duerme la lleva a lavandería pero al poco rato la envía enfrente con la amiga que la pasea y la entretiene. Esta persona muestra mucho cariño por la niña la besa, la sienta en sus piernas y Damaris sonrío antes estas demostraciones de afecto. Esta actitud amorosa nunca se ha observado con su madre. Estas formas de comportarse por parte de la Sra. Amara dan cuenta de que la niña no es valorada, no es respetada y lo más grave no es amada.

Este desapego representa una limitación en la vida social de Dámaris. Autores como Ames, Murria y Rusell han realizado estudios donde se determina que las personas expuestas a interacción social progresan significativamente más.

También se contrasta la diferencia entre la relación de doña Juana (que funge como figura materna) y sus nietas y la existente entre Damaris y sus padres. En el caso, 1 Doña Juana se encarga del cuidado de Elisa, le da de comer, la cambia, la baña, salvo que delegue

esa responsabilidad a Leonor. Esta forma cariñosa en que Doña Juana trata a Elisa., en ocasiones, se ve empañada cuando Doña Juana pierde la paciencia y le ha tenido que hablar fuerte (no golpeado). Cuando es el momento del baño, como siempre Elisa se resiste, entonces toda la familia comienza una especie de persecución para que se deje bañar. En ocasiones, la convencen por medio de cariños y juegos, pero en otras veces Doña Juana la toma por la fuerza. En el caso 2, la empleada doméstica es la que se encarga del aseo personal de Dámaris. El momento del baño es muy importante porque representa un espacio de contacto físico, de reconocimiento corporal. Pero si se reduce al simple hecho de asearla, pierde sentido.

La interacción entre la madre de las niñas y éstas es básicamente verbal, es decir, vía telefónica. Elisa sonríe cuando escucha la voz de su mamá. La Sra. Raquel (madre biológica de Elisa) sufrió del maltrato de su pareja estando embarazada de la niña. Ya con sus hijas, se vio en la disyuntiva de estudiar y trabajar a la vez, lo que hizo que pidiera a su madre que se llevara a las niñas con ella hasta que concluyera sus estudios y encontrara un trabajo. Ambas cosas ya sucedieron y aún no se las ha llevado.

La interacción entre Dámaris y su padre es casi inexistente ya que, como señala el propio padre: “con la que más convive es con su mamá y como Dámaris no habla, pues no nos podemos comunicar, es una relación muy escueta, sí, muy escueta”. El Sr. Guillermo considera que comunicarse implica solamente el hecho de verbalizar, cuando en realidad la comunicación implica muchos más aspectos como los gestos, las señas, los sentimientos, etc. El Sr. Guillermo rechaza a su hija cuando ésta quiere acercársele y está sucia o con saliva. Además, responsabiliza a la escuela del nulo avance de su hija y piensa que en la escuela deberían darle un manual para padres sobre cómo tratar a su hija. Es evidente que muy poco conoce a su hija que la considera como un objeto que hay que saber cómo manejar. El padre de Dámaris remata diciendo, “Dámaris no sirve para nada y no sabe hacer nada”. Aunque luego, según la Sra. Amara “tiene remordimientos”. La realidad con los padres de Dámaris es que no aceptan su discapacidad, no conocen a su hija y se encuentran negados a reconocerla como persona.

Al hablar de la relación entre hermanos creemos que en todas las familias se establece una especie de alianza entre éstos. Esta alianza puede fluctuar entre momentos de rivalidad y hermandad. En el caso 1, Paola y Elisa juegan ocasionalmente a brincar y saltar en la cama, Paola es bastante tolerante con su hermana, la besa, la abraza y le procura cuidados aún cuando Paola es más pequeña. Pero han tenido sus momentos de pleitos que terminan en verdaderas batallas campales. En el caso 2 Dámaris es celosa de los acercamientos físicos entre la Sra. Amara y Ulises. Por su parte Ulises no deja que Dámaris toque sus juguetes, y a veces, la amenaza y pega. Dámaris por su parte, responde de igual forma y esos pleitos terminan cuando la madre interviene diciendo: “Ulises deja a tu hermana en paz, ya sabes como es, no la molestes porque te va a pegar también, ya ves que luego pega bien duro”. El hecho de decirle “ya sabes como es”, implica que nadie se ha tomado la molestia de explicarle a Ulises sobre la discapacidad de su hermana y sobre la manera en que él puede ayudarla. Sin embargo Ulises sabe que algo pasa pero no sabe exactamente qué es.

En el caso 1, Paola se siente identificada con Elisa, la protege y a su vez ésta imita a su hermanita en algunas de sus actividades. Cuando Paola se sube a la cama y brinca, también lo quiere hacer Elisa: en contraste con la actitud de Ulises hacia Dámaris, quien la rechaza, le tiene poca tolerancia y no comparte momentos de juego con ella.

Existió una persona importante en la vida de Dámaris, la abuela materna. Cuando la abuela vivía, la Sra. Amara dejaba a sus hijos a cargo de ella, incluso por días Dámaris y Ulises se acostumbraron al cuidado y cariño de la abuela y era ella la que se encargaba de estar al pendiente de la educación de Dámaris, pero a la muerte de la abuela, el mundo se le derrumbó a la Sra. Amara ya que se vio obligada a responsabilizarse de sus propios hijos. Este proceso de pérdida de la madre no ha sido superado totalmente. Al preguntar sobre la manera en que la pérdida de la abuela le afectó a Dámaris la Sra. Amara responde que no sabe pero lo que si sabe es que le ha afectado mucho a Ulises porque está más demandante de atención que nunca. De nuevo se observa que la Sra. Amara no se da cuenta del curso que la vida de Dámaris está llevando y centra sus preocupaciones en Ulises.

Otra de las personas significativas para Dámaris ha sido una empleada doméstica, la Sra. Rafaela quien trabajó para la familia por ocho meses. La Sra. Rafaela se encargaba de jugar, atender, consentir y también corregir a Dámaris, es decir, no sólo se encargaba de satisfacer sus necesidades de alimentación y cuidado, sino también le demostraba su afecto. Uno de los aspectos que Dámaris aprendió es a tomar el plato cuando tuviera hambre y un vaso cuando tuviera sed. Estas acciones son, precisamente, una forma de comunicación que, obviamente los padres de Dámaris no logran percibir. Además, la Sra. reconoce cuando la niña quiere orinar o defecar, situación que la madre nunca ha sabido detectar. En estos ocho meses la señora aprendió a conocer lo que le disgustaba y lo que le gustaba a Dámaris, mientras que sus padres, con trece años viviendo con ella no han podido comprender. La imagen que la Sra. Rafaela tiene de Dámaris es mucho más positiva que la de sus propios padres. La Sra. Rafaela considera que Dámaris es una niña muy inteligente y cariñosa, en contraste con la pobre opinión que sus padres tienen de ella. Todo esto es consecuencia de que los padres de Dámaris centran su mirada en los déficits y no en el potencial de desarrollo de su hija, pero sobre todo ellos no comprenden que si Dámaris se encuentra con pocos avances es porque ellos como padres no han tenido la capacidad para sacar adelante a su hija.

En el caso 1, Doña Juana y su nieta menor tienen una relación de fricciones diarias. Paola ha volcado todos sus sentimientos de abandono materno hacia su pésimo comportamiento en la escuela y en el hogar. En casa hace berrinches, desobedece a su abuela y pelea con Leonor.

3.7.5 El valor de educar

En cuanto a su educación, existen claras diferencias entre ambas familias. En la escuela Elisa tiene un comportamiento voluble, algunas veces se observa poco accesible y poco tolerante al trabajo áulico, pero en otras no permite el contacto físico, se muestra agresiva y se rehúsa a entrar o salir de la escuela. Elisa tiene una real resistencia a los cambios ambientales y poca capacidad de adaptación. Estas actitudes pueden ser consecuencia de las pocas oportunidades de interacción social con las que cuenta la niña. Tal afirmación es apoyada en las ideas de Vigotsky, quien concibe la interacción social como un medio en el que los niños

se desarrollan y colaboran en su aprendizaje. En las actividades grupales Elisa se muestra tímida, insegura y no participativa. Damaris, es una niña “predecible” en el sentido de que, la mayoría de las veces actúa de la misma manera. La niña llega a la escuela tranquila, como somnolienta con la mirada perdida camina a pasos lentos y sonríe poco; pero al pasar el día, cuando escucha música en el recreo, sonríe, aplaude y brinca emocionada. Ambos casos representan un ejemplo de poca interacción social. Dámaris no convive con otros niños fuera de la escuela, no le permiten salir a jugar al patio porque puede ensuciarse y menos jugar con su hermanito porque destruye lo que el niño construye. Es segregada en su mismo espacio familiar.

Las diferencias entre la educación de Dámaris y Ulises son claras. Mientras que Ulises es ayudado en sus tareas escolares y exigen que las cumpla, a Dámaris aún cuando le dejan tareas, las ignoran. Esta actitud no es gratuita, ya que la Sra. Amara ha intentado que su hija haga sus tareas, pero al ver que no sostiene el lápiz, se desanima y termina por no volverlo a intentar. Esta actitud constituye una prueba del poco interés y paciencia que tiene hacia las tareas de su hija. El Sr. Guillermo, por su parte, prefiere ir a recoger a Ulises a la escuela y asistir a las juntas del Jardín de Niños. Pero cuando se trata de ir a recoger a Dámaris o a las juntas prefieren enviar a la empleada. En una ocasión asistió la Sra. Amara a una junta en la escuela de Dámaris pero mostró poca disposición y desánimo durante la reunión.

En el caso 1 Doña Juana ha tratado de que ambas niñas realicen sus actividades escolares, pero debido al escaso tiempo que tiene entre hacer el aseo, costurar y atender su tiendita, se limita a pedir a Paola que ayude a Elisa a hacer sus tareas y que la invite a hojear los libros. Así, se observa cómo Doña Juana señala a Paola “Paolita., jala a tu hermana que vea los libros contigo para que ella aprenda también, ¡ándale mamita!”. En el caso 2, tanto la Sra. Amara como el Sr. Guillermo no están de acuerdo en la manera como se acredita a los alumnos en la escuela especial. Consideran absurdo que su hija obtenga calificaciones de 6 ó 7 cuando no sabe ni tomar un lápiz, además consideran que Dámaris no está aprendiendo nada, ya que durante los años que lleva en la escuela no han visto avances. Otras de las situaciones que el matrimonio desapruueba es la falta de especialistas frente a grupo y de capacitación de los docentes. Así, la Sra. Amara comenta sumamente molesta: “es una burla que Dámaris

tenga 6 en matemáticas si ni al baño puede ir, no entiendo por qué califican de esa manera ¡a quien quieren engañar!” Al respecto el Sr. Guillermo añade “es ridículo que entreguen las boletas de Dámaris, no tiene sentido, ya sabemos que no aprende”. Tan es así que el trabajo que los alumnos realizaron para el día del padre está colgado en la lavandería y la Sra. Amara comentó al respecto irónicamente “chistoso ¿no?, ¡como si ella lo hiciera!”. Se puede observar que la relación entre la familia de Dámaris y la escuela se encuentra totalmente fracturada. La escuela, para sus padres cumple las funciones de una guardería donde dejan a su hija para que la entretengan, mientras el resto de la familia puede realizar sus actividades cotidianas sin obstáculos. Otra prueba de ello lo constituye la actitud tan sarcástica que la Sra. Amara muestra cuando la maestra de su hija le entrega el trabajo del día y ella responde “¡ja, como si ella lo hiciera!, por eso yo no le ayudo a hacer sus tareas porque voy a terminar como usted, haciéndolos yo”.

3.7.6 El juego: proyección de los sentimientos más profundos

El juego representa una de las actividades principales para cualquier niño, pero en el caso de Dámaris no es así. En casa nadie le dedica el tiempo para jugar con ella, juega sola aventando una pelota o escuchando música. La Sra. Amara por supuesto no concibe la idea de jugar con su hija y comenta “¡ay no!, yo no juego con ella, la que juega es la gorda (la vecina)”. El no jugar con Dámaris implica una pérdida de oportunidades que la madre tendría para conocer a su hija. Al respecto la Sra. Amara señala, “Dámaris. es bien rara, es muy voluble, no sé”. Con esto pareciera ser que no tiene la más mínima idea de cómo es su hija., ni que tampoco le interesa saberlo. En el caso 1 Elisa se entretiene jugando sola en el patio de su casa, con los gatos, moviendo las ramas de un árbol o brincando con su hermanita. Especial mención merece uno de los juegos predominantes de Elisa, intenta colgar una muñeca de un tendedero de tal forma que cuando jala éste, la muñeca caiga en un charco de agua estancada. Cuando la muñeca cae, ella la recoge, la vuelve a colgar y continúa con lo mismo. Este juego estereotipado ocupa gran parte de su tiempo por las tardes. Esto es característico en los niños con deficiencia mental, fijar su atención en algo por lapsos prolongados. Otro de los entretenimientos de la niña son los gatos. En su casa hay varios gatos y con ellos se entretiene. A los gatos recién nacidos los trata como bebés, los intenta bañar en una cubeta con

agua y les exprime el cuello. Esto pareciera ser una cruel representación de lo que ella desea, ser atendida y protegida por su madre, pero al no poder ser así, descarga su frustración con agresividad en contra de los gatos. El hecho de matar a los gatitos se ha repetido en varias ocasiones.

3.7.7 La historia continúa: nuevos escenarios y nuevas interacciones

Estas notables diferencias entre ambas familias nos enseñan que el fracaso de la integración educativa no tiene una relación directa con el hecho de vivir dentro de una familia “completa”, se observa que se puede vivir mejor en ausencia de los padres biológicos, pero sí en real convivencia con personas que no tienen miedo de sentir culpa, que no temen el fracaso, que están dispuestas a vivir sus últimos años al cuidado de los hijos de otros, quienes aún con carencias sacan adelante a sus hijos.

Sin embargo, todo parece tener un límite. Dado por terminados los trabajos de observación, entrevista y videofilmaciones, decido saber por qué Elisa no había ido a la escuela desde hace un mes y encuentro a Doña Juana enferma, cansada, triste y desesperada. Al ver que la madre de las niñas no regresaba por ellas ni tampoco la apoya económicamente decidió irse con sus nietas a México, donde aquélla vive. Doña Juana rompió con su cotidianidad y se enfrentó a claras decepciones. La madre de las niñas atendía más a su nueva pareja que a las niñas, no les dejaba de comer y se iba todo el día, hasta las diez de la noche, a trabajar. Doña Juana buscó una escuela donde puedan atender a Elisa, pero resulta imposible debido a que no había espacio. Solo por un gran amor y cariño hacia sus nietas es posible ver a una señora de más de 50 años en una ciudad que no conoce, sola, buscando una oportunidad para su nieta. La suerte no estaba de su lado, no encontró nada. Cada día la situación se tornaba más preocupante, Paola respondía agresivamente en contra de la pareja de su madre al ver la notable preferencia de ésta por él. Un día la muchacha de servicio le robó su ropa y el poco dinero con el que contaba. Es entonces cuando Doña Juana, al ver las carencias emocionales y económicas que enfrentarían sus nietas si las dejaba y después de una discusión acalorada con su hija, decide regresar a Pijijiapan. Cuando vi a la familia, observé que Doña Juana tenía un aspecto demacrado, traía puesto un vestido con la manga rota, sin peinarse y

con lágrimas en los ojos comentó “¡ay maestra!, ya no sé que hacer, ahora que regresamos me enfermé y apenas mi hijo me consiguió las medicinas. A las niñas no las he podido llevar a la escuela porque yo no he podido ni salir y no hay quien las lleve”. Y añadió “yo sé que les he fallado a mis nietas pero es que con tanto movimiento y al ver que esta ingrata (refiriéndose a su hija) nomás no apoya, yo creo que las voy a tener que mandar con ella, aunque se me parta el alma, pero hay que Dios las bendiga, más ya no puedo hacer. Sólo estoy esperando la llamada de mi hija y si ella no me manda dinero para las niñas y pa’pagarle a alguien que las cuide las voy a tener que mandar”. Se pudo notar el dolor que Doña Juana sentía al decir todo esto, ya que no fue fácil tomar esa decisión. No sabemos si las niñas se fueron a México al lado de su madre. Pero lo que sí es seguro es que el futuro se avizora cada vez más incierto.

3.8 CONCLUSIONES

Uno de los principales retos a los que enfrenta la atención de personas con necesidades educativas especiales con discapacidad es la integración escolar. Aunque mucho se hable sobre las bondades de la integración educativa, al interior de los planteles educativos se observan aún serias dificultades de diversa índole y en ámbitos distintos que imposibilita tal integración. Al respecto A. Marchessi (1996) señala que dentro de los aspectos que se han cambiado sobre la normalización, es que en el ámbito social se desarrolla una sensibilidad social ante la normalización en la educación. Se realizaron experiencias de educación integral creando un clima de aceptación social favorable a esta propuesta. Desde luego que estas experiencias se dan en otro país donde la idiosincrasia es distinta. Todas esas aseveraciones son excelentes en cuanto se reconozca que para que exista una integración educativa debemos partir de una integración social. En el aula no podría darse un trato normalizador, justo y equitativo si no se respeta primero la dignidad de las personas con capacidades diferentes y este respeto surgirá como producto de la interacción social.

La interacción social, en esta investigación es concebida como una serie de contactos cotidianos con una carga afectiva y voluntaria que se encarga de transmitir sentimientos, acontecimientos y encierra las actitudes de las personas. En este sentido, la familia y la

comunidad debieran mantener real apertura para responder a las necesidades específicas de las personas con necesidades educativas especiales a fin de posibilitar una vida normal propiciando al máximo su independencia y autonomía. Sin embargo, como lo demuestra esta investigación estas familias no constituyen fuente de rehabilitación. En este sentido, los padres de familia del caso 2 han fracasado en su proyecto de vida, ya que no han logrado propiciar el ambiente integrador para Damaris pues no existe interés para lograr una vinculación con la escuela.

En el caso 1 se procura que Elisa lleve una vida como cualquier otra niña, participa en algunas actividades en el hogar, es tomada en cuenta y se reconoce que en la escuela la niña ha aprendido a convivir con los demás y a divertirse cuando logra adaptarse. En el caso 2 se le priva a Dámaris la posibilidad de esa independencia. No se le ha podido entrenar para controlar esfínteres y ese es un paso importante para su educación. En casa no recibe un trato digno, es segregada, cosificada, es víctima de injusticias y sobre todo no se le proporciona amor, cariño y respeto en lo más mínimo.

La integración educativa no se reduce al ámbito escolar sino que trasciende al hogar. Los principios de justicia, libertad y dignidad deberían estar aplicados como primera instancia en la familia. Las actitudes de los padres de Dámaris y su discurso hablan por sí solos de una falta de respeto a la dignidad de la niña, ésta carece de la libertad para expresar “a su manera” lo que siente. Los padres no se dan la oportunidad de conocerla ni escucharla. No se propicia la integración en el interior de la familia, no se interactúa con ella más que lo necesario, no participa ni forma parte de ningún grupo más que en la escuela. Y tampoco podemos decir que pertenece al grupo escolar, ya que cuando de actividades extraescolares se trata, no la llevan a la escuela ni participa en bailables, porque según la Sra. Amara “se puede alterar más” o “le va a pegar el sol”. Nadie la acompaña al festival del día del niño porque el matrimonio tiene compromisos sociales más importantes como entregar ropa y juguetes a los niños pobres. Gran contradicción, cuando ellos no saben que su principal y más sagrado “acto de altruismo” está en su propia casa.

Existe aún la antigua creencia de que la familia considera a los niños con capacidades diferentes como una carga o un castigo divino y lo ocultan para evitar conflictos con la sociedad. Las palabras de los padres de Dámaris parecen sentenciar el destino de su hija cuando comenta el Sr. Guillermo “es una friega, no se puede controlar” y agrega la Sra. Amara: “creo que a Ulises le ha afectado mucho el problema de Dámaris Ya no vamos a las piñatas porque no se sabe comportar”. En la propia familia se derivan los primeros y más dolorosos actos de exclusión a los niños con capacidades diferentes.

Existe un fracaso en la integración educativa de ambos casos por distintas razones. En el caso 1 la falta de recursos económicos hace que Elisa asista poco a la escuela y que no lleve sus útiles escolares, pero, en cambio, se le proporciona afecto y atención en casa. No obstante, esta atención y afecto no son suficientes para que la niña logre una integración. Es necesario que se desarrolle en un ambiente sano, armónico y que sea aceptada, además de valorada por su familia (léase madre y padre). En el caso 2 no existe una relación satisfactoria entre la familia y la escuela ya que los padres de Dámaris no se preocupan por su educación, no confían en las posibilidades de aprendizaje que les brinda la escuela y mucho menos creen en lo que su hija con su ayuda y apoyo sería capaz de hacer.

Es en la familia donde se instaura el proceso de socialización en el niño, donde se construyen los esquemas relacionales de base que influirán en las relaciones de su vida adulta. Se establece el vínculo de apego materno, lo que fortalece al niño en su seguridad y autonomía. En el caso 1 aunque Elisa permaneció con su madre en sus tres primeros años de vida, el vínculo afectivo del apego no logró consolidarse, de tal forma que la niña se ha convertido en una niña insegura, temerosa, escurridiza y con resistencia al contacto físico. Esta falta de apego seguro es la que no le permitió a desarrollar las competencias necesarias para su adaptación. En el caso 2 esto no depende de Dámaris, sino de sus padres. Ellos deseaban una hija “sana” y esas expectativas no se cubrieron. En el caso 1 la madre era muy joven cuando tuvo a Elisa y al año a Paola, además estudiaba y trabajaba. Por tanto, tuvo el pretexto perfecto para prácticamente abandonar a sus hijas al cuidado de su abuela. De las dos hermanas Doña Juana preferiría quedarse con Elisa ya que podría atenderla y mandarla a la escuela. No así con

Paola quien presenta serios problemas de conducta. Sin embargo, no es una actitud gratuita sino más bien representa una llamada de atención.

En toda familia surge una división de roles y funciones. En el caso 1, Elisa permanece muy alejada de las actividades domésticas, pero sí colabora en lo que le pidieran, como por ejemplo, enterrar a un gatito. Mientras en el caso 2, Dámaris no tiene ninguna función más que el rol de hija ausente-presente, presente físicamente pero ausente porque no es tomada en cuenta. No hay nada que la haga sentir parte de la familia.

La noción de rol se refiere a la estructura de los actos terminados que se pueden observar en sujetos que tienen una posición definida en una organización social. El rol de un individuo en diferentes situaciones puede variar. Esto se comprueba cuando en el caso 2, la Sra. Amara se expresa en la junta de padres de familia simulando el rol de una madre preocupada y responsable cuando en realidad en casa no expresa la más mínima intención de ayudar y aceptar a su hija. El mecanismo de simulación trata de ocultar un deber ser que no es logrado, es una máscara vil que cubre las más crueles realidades. El rol del padre permanece inamovible, no representa un padre para Dámaris, y por si fuera poco tiene una muy pobre percepción de su hija.

En el caso 1, Doña Juana representa y ejerce el rol de madre al cuidado de su nieta. Le proporciona cuidado, alimentación, con todo y sus limitaciones, educación y sobre todo cariño. Según lo ejes teóricos, la familia representa un sistema, un todo dinámico, en el que el comportamiento de cada uno depende de las relaciones que une a los demás miembros de la familia. En el caso 1, las interacciones entre Doña Juana y Paola afectan el comportamiento de Elisa y a su vez, la resistencia de ésta a bañarse afecta a Doña Juana, Paola y Leonor, quienes tienen que tratar de persuadirla. En el caso 2 la actitud “inquieta e incontrolable” de Dámaris inquieta a los demás miembros de la familia. La actitud poco tolerante del Sr. Guillermo hace que Dámaris rompa en llanto, que Ulises se enoje y que la Sra. Amara tenga compasión de su hija. Se puede apreciar aquí como desde el enfoque sistémico efectivamente la homeostasis depende del funcionamiento del sistema, en donde una parte puede “afectar” a los demás. La homeostasis representa entonces el mantener el equilibrio y una estabilidad en las relaciones

familiares. En el caso 1 se viven constantemente preocupaciones, discusiones y carencias, por lo que no existe tal homeostasis. En la familia 2 en cuanto al subsistema conyugal (Sra. Amara y Sr. Guillermo) existen fricciones, pero ambos optan por la indiferencia como mecanismo para no enfrentar su realidad.

El subsistema parental, es decir, cuando nace el primer hijo, en el caso 2, estuvo plagado de conflictos al vivir la experiencia de una niña con capacidades diferentes. Los padres dejaron a un lado su responsabilidad y la delegaron a la abuela materna. En el caso 1, el padre se fue al saber que la Sra. Raquel estaba embarazada por lo que esta situación provocó una crisis que aún continúa pasando en este sistema familiar.

El subsistema fraterno, según la aproximación sistémica, es el primer laboratorio social donde se experimentan relaciones entre iguales. En el caso 1 así es, ya que existe ayuda, cooperación y también competencia entre ambas hermanas. En el caso 2, aunque Ulises lucha para que a Dámaris también le exijan con las tareas escolares y sean tratados iguales, no es así lo que provoca resentimientos entre iguales.

En esta teoría, la alianza y la coalición son retomadas para explicar las relaciones en las relaciones familiares. En el caso 1 existe una alianza fuerte entre Paola y Elisa tanta que Paola, a veces, interpreta el sentir de Elisa y por otra parte, existe una coalición oculta entre Paola y Leonor para desequilibrar a Doña Juana. En el caso 2 la alianza se determina entre Ulises y la Sra. Amara, y a su vez entre Ulises y el Sr. Guillermo. Se observa que el eje rector es Ulises, existe una clara supremacía de éste sobre Dámaris tan importante es el papel de hijo “sano” que el mismo Sr. Guillermo comenta sobre la idea de tener más hijos “quisiera que tengamos otro hijo y que sea niña pero como Ulises”. A lo que la Sra. Amara responde “No, si con Dámaris apenas me doy a vasto, y además que tal si nace niño y como Dámaris.”

En cuanto al ciclo vital de la familia en el caso 1 Doña Juana debiera estar ya preparándose para la fase de la vejez, disfrutando al contar su historia a sus nietos, donde los hijos la atiendan económica y afectivamente después de haber trabajado por muchos años. En la vejez existe ya un estado de declinación física. Sin embargo, Doña Juana ha tomado fuerzas del

profundo amor que les tiene a sus nietas para regresar a la etapa de la crianza, esto aunado a que Leonor se encuentra en la adolescencia. Todo esto hace que Doña Juana represente el eje central de la familia, ya que ha sido una mujer que, aun con las adversidades ha sacado adelante a sus nietas. En el caso 2 se continúa en la etapa de la crianza de los hijos cuando Dámaris ya es una adolescente y no es tratada como tal.

La pretensión de este trabajo no es de ninguna manera señalar que la integración educativa es una utopía sino que para que pueda ser una realidad, las instituciones deben de centrar sus miradas hacia la familia y especialmente a todos aquellos que juegan el rol de padres y madres, para que esto que ahora es una política de integración, pueda en un futuro inmediato ser una realidad.

BIBLIOGRAFÍA

Araujo J. B. Y Chadwick C. B. TECNOLOGÍA EDUCACIONAL, La teoría de Bruner, Edit. Paidós. España, 1988.

Arias M., Melesio R. ACTITUD DE PADRES Y MADRES HACIA UNA EDUCACIÓN SEXUAL EN NIÑOS PREESCOLARES. U.N.A.M. México, 1997.

Bach H. LA DEFICIENCIA MENTAL Aspectos pedagógicos. Edit. Kapelus. Colombia, 1981.

Bautista J. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. Edit. Aljibe. España, 1993.

Bertalanfy L. LA TEORIA DE LOS SISTEMAS. Edit. F.C.E. México, 1986.

Borsani M. J. y Gallicchio INTEGRACIÓN O EXCLUSIÓN. Edit. Novedades Educativas. Argentina 2000.

Brenan W. EL CURRÍCULO PARA NIÑOS CON NEE, Brenan W. Edit. Siglo XXI. México, 1998.

Bruner, J. DESARROLLO COGNITIVO Y EDUCACIÓN Edit. Morata, 1988.

Cisneros G. Ciclo vital de la familia: ANTOLOGÍA DEL CURSO TALLER: NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y ADECUACIONES CURRICULARES. SECH-SEPC, México, 1999.

Cohen, L & Marion, L. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. Edit. La muralla. España, 1990.

Coll, C. APRENDIZAJE ESCOLAR Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Ed. Paidós, España, 1988.

Corenstein Z. M. ANTOLOGÍA DE LA MAESTRÍA EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Módulo de Investigación Educativa. Unidad 4. Métodos de Investigación en Educación III. La investigación interpretativa etnográfica. ILCE, México, 1992.

DECLARACIÓN MUNDIAL DE LAS UNESCO SOBRE DIVERSIDAD CULTURAL. Adoptada por la 31ª. Sesión de la Conferencia General de la UNESCO, 2001.

Delval J. CRECER Y PENSAR. LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA. Edit. Laia. Barcelona, 1983.

Estrada L. EL CICLO VITAL DE LA FAMILIA. Edit. Posada. México, 1987.

Fernández, P. Melero M. A. (comps.). LA INTERACCIÓN SOCIAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS Edit. Siglo veintiuno. México, 1997.

Flanders, N ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA. Edit. Anaya Salamanca, 1977.

Funes J. LA NUEVA DELINCUENCIA INFANTIL Y JUVENIL. Edit. Paidós. México, 1997.

García I. INTEGRACIÓN EDUCATIVA: Perspectiva internacional. S.E.P. México, 1999.

García I., Escalante M., Fernández L., Mustri A. y Puga I. LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN EL AULA REGULAR. Principios, finalidades y estrategias. Secretaría de Educación Pública. Edit. Cooperación Española. México, 2000.

Gardner H. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES, Edit. Paidós, España, 1987.

González E. EDUCAR EN LA DIVERSIDAD. Edit. CCS. España, 1995.

Heller A., HISTORIA Y VIDA COTIDIANA. Edit. Grijalbo. México, 1985.

Ibarrola M. D. LAS DIMENSIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN Antología preparada. Edit. El caballito, México, 1985.

León E. G. “PROBLEMAS DE APRENDIZAJE Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES”. Edit. Auroch, México, 1999.

López G. y Pérez G. TESIS: DINAMICA FAMILIAR: UNA CAUSA DE SUICIDIO EN ADOLESCENTES. UNICACH, México, 1998.

McCall y Witter INVESTIGAR EL ARTE DE LA ENSEÑANZA, Edit. Aljibre, España, 1990.

Marhessi A., Coll C., Palacios J: DESARROLLO PSICOLÓGICO Y EDUCACIÓN” “III NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y APRENDIZAJE ESCOLAR. Edit. Alianza Psicología .España, 1996.

McKernnan, J. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y CURRÍCULO. Edit. Morata. Madrid, España. 1999.

Marc E. y Picard D. LA INTERACCIÓN SOCIAL. Edit. Paidós. México, 1992.

Miles C. EDUCACIÓN ESPECIAL PARA ALUMNOS CON DEFICIENCIA MENTAL. Edit. Pax. México, 1990.

Olguín V. LA DIRECCIÓN DEL APRENDIZAJE Y SUS PROBLEMAS. Escuela Nacional de Maestros, México, 1977.

Postic, M. LA RELACIÓN EDUCATIVA Edit. Narcea. Madrid, 1982.

Pozo J.I. TEORIAS COGNITIVAS DEL APRENDIZAJE. Edit. Morata. España, 1996.

Piugdellivol I. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL en enciclopedia temática de Educación Especial. Vol. I. CEPE, España, 1986.

Rodrigo M. y Marciano A. EL ESCENARIO Y EL CURRÍCULO EDUCATIVO FAMILIAR en familia y desarrollo humano. Edit. Alianza. México, 1998.

Rogoff B. APRENDIZAJE DEL PENSAMIENTO. El desarrollo cognoscitivo en el contexto social. Edit. Paidós. España, 1999.

S.E.P. CUADERNILLOS DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA. Carrera Magisterial Sexta Etapa. Antología de Educación Especial. México, 1993.

S.E.P. Documento de ANTOLOGÍA DEL CURSO DE CAPACITACIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL. Chis, 2001

S.E.P. EDUCACIÓN ESPECIAL. Historia de la Educación Especial en Chiapas, Chiapas, 1997

S.E.P. CUADERNILLOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL. Proyecto General para la Educación Especial en México, 1994.

Stake R. E. INVESTIGACIÓN CON ESTUDIO DE CASOS Edit. Morata. Madrid, 1998.

Suárez, R. D. LA EDUCACIÓN. Edit. Trillas México, 1980.

USAER 30. CÓMO DETECTAR UNA DISCAPACIDAD A EDAD TEMPRANA. Folleto editado por la USAER 30. Chis, 2000.

Vlachou A. CAMINOS HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Edit. La muralla, S.A. Madrid, España, 1999.

Watzlawick P., Beann J. y Jackson Ph.. TEORIA DE LA COMUNICACIÓN HUMANA. Edit. Herder. España, 1985.

ANEXOS

ANEXO 1
CATEGORIAS PARA OBSERVACIONES Y VIDEOFILMACIONES

CONTACTO FÍSICO: Interacciones corporales que expresen una intención y una estructura simbólica:

Tomarse de la mano	Abrazos
Darse un beso	Cambiarla de ropa
Golpes	Llevarla al baño
Jalones	Bañarla
Empujones	Darle de comer
Palmadas en el hombro	Peinarla
Caricias	

INTERACCIÓN VERBAL: Expresión oral de acciones, instrucciones, sentimientos que tienen el propósito de transmitir información. Todo lo expresado por palabras que vayan dirigidas de una personas hacia otra.

ASPECTO FÍSICO (LA SUPERVIVENCIA EN LA COTIDIANIDAD DE LOS DESPROTEGIDOS): Condiciones de higiene y cuidado que la niña posee dentro del ambiente familiar y cuando realizan actividades en común (van de compras, al parque, a la iglesia, de visita).

OBLIGACIONES DE LA NIÑA EN CASA (EL CAMPO DE LAS INTERACCIONES): Pequeñas tareas que la niña tiene que cumplir dentro de casa (recoger juguetes, recoger sus trastes). Papel activo o pasivo dentro del hogar.

CONVIVENCIA DENTRO DEL HOGAR: (EL CAMPO DE LAS INTERACCIONES FAMILIARES Y EL JUEGO: PROYECCIÓN DE SENTIMIENTOS MÁS PROFUNDOS) Personas con las que pasa más tiempo y quien atiende sus necesidades físicas y emocionales.

ACTIVIDADES ESCOLARES Y LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA (EL VALOR DE EDUCAR):

Persona que lleva a la niña a la escuela
Persona que recoge a la niña de la escuela

Asistencia y participación de los padres (o de más miembros de la familia) en: juntas de padres de familia, actividades extraescolares (Desfile del 20 de Noviembre, Posada Navideña, Día del Niño, Día de las Madres, Minitón (actividad destinada a la recaudación de fondos).

ACTIVIDADES DE CONVIVENCIA FAMILIAR FUERA DEL HOGAR (LA HUELLA DE LA SOCIEDAD): Actividades que tienen como objetivo pasar un momento de esparcimiento y diversión. (de paseo, vacaciones). Observar si la niña participa en éstas actividades.

APOYO EN TAREAS ESCOLARES (EL VALOR DE EDUCAR): Si el padre o la madre colaboran de manera constante en la realización de tareas de la niña.

CATEGORÍAS A OBSERVAR

SITUACIÓN A OBSERVAR: Durante la hora de la comida

FECHA: _____ HORA DE INICIO: _____ HORA DE TÉRMINO: _____

INTERACCIÓN A OBSERVAR	CATEGORÍAS ENCONTRADAS
Contacto físico (besos, abrazos, palmadas, golpes,	
Interacción verbal (discurso central)	
Persona que da de comer a la niña	
Horario de comida	
Personas que la acompañan a comer	
Aspecto físico	

SITUACIÓN A OBSERVAR: Durante las tardes en la realización de las tareas escolares

FECHA: _____ HORA DE INICIO: _____ HORA DE TÉRMINO: _____

INTERACCIÓN A OBSERVAR	CATEGORÍAS ENCONTRADAS
Contacto físico (besos, abrazos, palmadas, golpes,	
Interacción verbal (discurso central)	
Persona que auxilia en las tareas	
Horario de realización	
Persona que lleva a la niña al baño	
Responsabilidades de la niña	

SITUACIÓN A OBSERVAR: Durante los momentos de juego

FECHA: _____ HORA DE INICIO: _____ HORA DE TÉRMINO: _____

INTERACCIÓN A OBSERVAR	CATEGORÍAS ENCONTRADAS
Contacto físico (besos, abrazos, palmadas, golpes,)	
Interacción verbal (discurso central)	
Persona que más juega con la niña	
Horario de juego	
Lugar de juego	
Juegos preferidos	
Persona que la lleva al baño	
Responsabilidades de la niña	

SITUACIÓN A OBSERVAR: En cualquiera de los eventos en los que se realizan.

FECHA: _____ HORA DE INICIO: _____ HORA DE TÉRMINO: _____

INTERACCIÓN A OBSERVAR	CATEGORÍAS ENCONTRADAS
Persona que baña a la niña	
Persona que más convive con la niña	
Persona que más platica con ella	
Persona que más tiempo permanece con ella	
Persona con la que se lleva mejor	

SITUACIÓN A OBSERVAR: En las actividades de recreación y otras

FECHA: _____ HORA DE INICIO: _____ HORA DE TÉRMINO: _____

INTERACCIÓN A OBSERVAR	CATEGORÍAS ENCONTRADAS
Contacto físico (besos, abrazos, palmadas, golpes)	
Interacción verbal (discurso central)	
Lugares de mayor frecuencia	
Personas que asisten	
Actividades preferidas	
Actitud y disposición para salir de los integrantes de la familia	

SITUACIÓN A OBSERVAR: Durante la visita al neurólogo

FECHA: _____ HORA DE INICIO: _____ HORA DE TÉRMINO: _____

INTERACCIÓN A OBSERVAR	CATEGORÍAS ENCONTRADAS
Contacto físico (besos, abrazos, palmadas, golpes,	
Interacción verbal (discurso central)	
Persona que la acompaña	
Persona que lleva a la niña al baño	

SITUACIÓN A OBSERVAR: Durante la entrada y salida de clases (escuela)

FECHA: _____ HORA DE INICIO: _____ HORA DE TÉRMINO: _____

INTERACCIÓN A OBSERVAR	CATEGORÍAS ENCONTRADAS
Contacto físico (besos, abrazos, palmadas, golpes)	
Interacción verbal (discurso central)	
Persona que la llega a traer	
Horario de entrada y salida	
Discurso entre la persona que la lleva y la profra.	
Otras actividades que realiza en la escuela (la persona)	
Aspecto físico	

SITUACIÓN A OBSERVAR: Durante las juntas de padres de familia

FECHA: _____ HORA DE INICIO: _____ HORA DE TÉRMINO: _____

INTERACCIÓN A OBSERVAR	CATEGORÍAS ENCONTRADAS
Contacto físico (besos, abrazos, palmadas, golpes)	
Interacción verbal (discurso central)	
Persona que asiste a las juntas	
Horario de llegada y salida	
Participación en la junta	

SITUACIÓN A OBSERVAR: Durante la actividad del 20 de Noviembre

FECHA: _____ HORA DE INICIO: _____ HORA DE TÉRMINO: _____

INTERACCIÓN A OBSERVAR	CATEGORÍAS ENCONTRADAS
Contacto físico (besos, abrazos, palmadas, golpes)	
Interacción verbal (discurso central)	
Persona que la lleva y la trae	
Persona que la acompaña	
Persona que lleva a la niña al baño	
Aspecto físico de la niña	

SITUACIÓN A OBSERVAR: Durante la posada navideña

FECHA: _____ HORA DE INICIO: _____ HORA DE TÉRMINO: _____

INTERACCIÓN A OBSERVAR	CATEGORÍAS ENCONTRADAS
Contacto físico (besos, abrazos, palmadas, golpes)	
Interacción verbal (discurso central)	
Persona que asiste con ella	
Horario de llegada y salida	
Persona que lleva a la niña al baño	
Persona que cuida a la niña	
Persona que da de comer a la niña	
Aspecto físico de la niña	

SITUACIÓN A OBSERVAR: Durante la actividad del Minitón

FECHA: _____ HORA DE INICIO: _____ HORA DE TÉRMINO: _____

INTERACCIÓN A OBSERVAR	CATEGORÍAS ENCONTRADAS
Contacto físico (besos, abrazos, palmadas, golpes)	
Interacción verbal (discurso central)	
Persona que asiste	
Horario de llegada y salida	
Actividades realizadas	

SITUACIÓN A OBSERVAR: Durante el Día del Niño

FECHA: _____ HORA DE INICIO: _____ HORA DE TÉRMINO: _____

INTERACCIÓN A OBSERVAR	CATEGORÍAS ENCONTRADAS
Contacto físico (besos, abrazos, palmadas, golpes)	
Interacción verbal (discurso central)	
Persona que asiste	
Horario de llegada y salida	
Persona que lleva a la niña al baño	
Persona que da de comer	
Persona que cuida a la niña	

SITUACIÓN A OBSERVAR: Durante el Día de las Madres

FECHA: _____ HORA DE INICIO: _____ HORA DE TÉRMINO: _____

INTERACCIÓN A OBSERVAR	CATEGORÍAS ENCONTRADAS
Contacto físico (besos, abrazos, palmadas, golpes)	
Interacción verbal (discurso central)	
Persona que asiste	
Horario de llegada y salida	
Persona que lleva a la niña al baño	

SITUACIÓN A OBSERVAR: Durante la clausura de cursos

FECHA: _____ HORA DE INICIO: _____ HORA DE TÉRMINO: _____

INTERACCIÓN A OBSERVAR	CATEGORÍAS ENCONTRADAS
Contacto físico (besos, abrazos, palmadas, golpes)	
Interacción verbal (discurso central)	
Persona que asiste	
Horario de llegada y salida	
Persona que lleva a la niña al baño	
Persona que da de comer a la niña	
Persona que cuida a la niña	

ANEXO 2
GUÍA DE ENTREVISTA

NOMBRE:
FECHA:

EDAD:

Observaciones:

1.- ¿Qué representa para usted la familia?

2.- ¿Cómo son las interacciones que se da en su familia?

- Físicas -Verbales -Repartición de responsabilidades

3.- ¿Cómo es el comportamiento de su hija en su casa?

4.- Relátame un día común desde que la niña se levanta hasta que se acuesta

5.- ¿Cómo considera su participación como familia en las actividades escolares y extraescolar

ENTREVISTÓ: _____

ANEXO 3
GUÍA DE OBSERVACIÓN

SITUACIÓN DE OBSERVACIÓN: _____

LUGAR: _____

FECHA: _____ HORA DE INICIO: _____ HORA DE TÉRMINO: _____

HORA	OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS