



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**EDUCACIÓN DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD Y
REPRESENTACIONES SOCIALES**

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Presenta:

Jesús Martín Jaramillo Morales

Santiago de Querétaro, Qro., septiembre 2012



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Psicología

Maestría en Ciencias de la Educación

Educación de Jóvenes con Discapacidad
y Representaciones Sociales

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de:

Maestro en Ciencias de la Educación

Presenta:

Jesús Martín Jaramillo Morales

Dirigido por:

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas

SINODALES

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas
Presidente

Firma

Dra. María del Carmen Guadalupe Díaz Mejía
Secretario

Firma

M. en C. Sara Miriam González Ramírez
Vocal

Firma

Dra. Ana Isabel Roldán Rico
Suplente

Firma

Mtra. María de la Concepción Acela Hernández Díaz
Suplente

Firma

M.D.H. Jaime E. Rivas Medina
Director de la Facultad de Psicología

Dr. Irineo Torres Pacheco
Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Septiembre, 2012
México

RESUMEN

Esta tesis aborda las representaciones sociales (RS) que se encuentran presentes, en mayor o menor nivel, en el esfuerzo cotidiano de madres y padres de jóvenes con algún grado de discapacidad. A propósito de seis temas fueron planteadas RS: curriculum, discapacidad, educación, escuela, familia y práctica educativa, se recuperaron a través de entrevistas que evidenciaron su presencia, en la comunidad de padres de familia del Centro de Atención Múltiple de Capacitación Laboral (CAM CALA) en la ciudad de Querétaro. La investigación aporta claras evidencias de la presencia de tres RS en el actuar de los padres de familia referidos: discapacidad, escuela y familia. En menor nivel se observaron esbozos del curriculum, educación y la práctica educativa. El método base para abordar la realidad de interés fue el fenomenológico, complementado con el hermenéutico que se emplearon para describir e interpretar las respuestas de las entrevistas, en correspondencia a las RS involucradas. Las conclusiones proponen mejorar el conocimiento y habilidades en los jóvenes hijos con algún grado de discapacidad, en caso de que las RS que motivan y guían a sus padres, logren ser enriquecidas, sobre todo aquellas que no fueron suficientemente evidenciadas. Se asume que dicho conocimiento guiará de mejor manera el quehacer de los padres con sus hijos. Finalmente, es posible reconocer en los sentimientos de los padres, un detonador (no advertido originalmente) en la conducción y aplicación de sus esfuerzos cotidianos.

(Palabras Clave: Curriculum, discapacidad, educación, escuela, familia, práctica educativa, representación social, sentimientos)



SUMMARY

This thesis deals with the social representations (SRs) that are present, to a greater or lesser degree, in the daily effort of mothers and fathers of young people with some degree of handicap. The SRs were set forth in relation to six subjects: curriculum, handicap, education, school, family and educational practice. These were found through interviews which made evident their presence in the community of parents from the *Centro de Atención Múltiple de Capacitación Laboral* (CAM CALA, from its initials in Spanish) (Center for Multiple Attention for Job Training) in the City of Queretaro. Research contributes clear evidence of the presence of three SRs in the actions of the parents mentioned: handicap, school and family. To a lesser degree, outlines of curriculum, education and educational practice were observed. The basic method for dealing with the reality of interest was phenomenological, complemented by hermeneutical; these were used to describe and interpret answers to the interviews in relation to the SRs involved. The conclusions contain a proposal to improve the knowledge and abilities of the young people with some degree of handicap in case the SRs that motivate and guide their parents can be enriched, especially those that were not sufficiently evident. It is assumed that said knowledge will better guide the work of parents with their children. Finally, It is possible to recognize a detonator (not originally noticed) in the feelings of parents in the carrying out and application of their daily efforts.

(Key words: Curriculum, handicap, education, school, family, educational practice, social representation, feelings)



DEDICATORIAS

A todas aquellas personas quienes desde su trinchera, hacen de las personas diferentes... efectivamente seres especiales; por el amor, respeto y dedicación que les confieren.

Al Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas, por su tiempo, lecciones de vida y por enseñarme a ver lo evidente.

AGRADECIMIENTOS

A los seres especiales que le dan sentido a mi existencia.

ÍNDICE

Página

RESUMEN.....	i
SUMMARY.....	ii
DEDICATORIAS.....	iii
AGRADECIMIENTOS.....	iv
ÍNDICE.....	v
ÍNDICE DE CUADROS.....	viii
I. INTRODUCCIÓN.....	1
I.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
I.1.1 Descripción del objeto de estudio.....	3
I.1.2 Descripción del problema.....	6
I.2 ANTECEDENTES.....	10
I.3 JUSTIFICACIÓN.....	18
II. MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL.....	22
II.1 MARCO TEÓRICO.....	22
II.1.1 Curriculum.....	24
II.1.2 Discapacidad.....	29
II.1.2.1 Origen.....	30
II.1.2.2 Etiología.....	32
II.1.2.3 Normalidad.....	33
II.1.2.4 Del sustantivo al adjetivo.....	36
II.1.2.5 La normalidad de la discapacidad.....	40
II.1.2.6 La aceptación de un hijo con algún grado de discapacidad.....	40
II.1.2.7 Clasificación Internacional del Funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF).....	43
II.1.3 Educación.....	45
II.1.3.1 Filosofía de la educación.....	47
II.1.3.2 Pedagogía.....	48

II.1.3.3	Política educativa.....	48
II.1.3.4	Psicología de la educación.....	49
II.1.3.5	Sociología de la educación.....	49
II.1.4	Escuela.....	51
II.1.5	Familia.....	55
II.1.6	Práctica educativa.....	60
II.1.7	Representación social.....	62
II.1.8	Resumen.....	68
II.2	MARCO REFERENCIAL.....	72
II.2.1	La educación especial.....	72
II.2.2	Recorrido histórico.....	79
II.2.2.1	La educación especial en México.....	79
II.2.2.2	La educación especial en Querétaro.....	81
II.2.3	Centro de Atención Múltiple de Capacitación Laboral (CAM CALA).....	86
III.	HIPÓTESIS, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.....	90
III.1	HIPÓTESIS Y OBJETIVOS.....	90
III.1.1	Hipótesis.....	90
III.1.2	Objetivos.....	90
III.2	METODOLOGÍA.....	91
III.2.1	La subjetividad del sujeto.....	91
III.2.2	Método y metodología.....	93
III.2.3	Fenomenología.....	94
III.2.4	Hermenéutica.....	101
III.2.5	Resumen.....	102
IV.	RESULTADOS.....	106
IV.1	PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	106
IV.1.1	Resumen.....	110
IV.2	ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	111
IV.2.1	Análisis de resultados.....	113
IV.2.2	Sentimientos.....	114

IV.2.3	Representaciones sociales.....	119
IV.2.3.1	Curriculum.....	119
IV.2.3.2	Discapacidad.....	122
IV.2.3.3	Educación.....	124
IV.2.3.4	Escuela.....	126
IV.2.3.5	Familia.....	128
IV.2.3.6	Práctica educativa.....	132
IV.2.4	Resumen.....	136
IV.3	CONCLUSIONES.....	137
IV.3.1	Discapacidad.....	139
IV.3.2	Familia.....	141
IV.3.3	Escuela.....	143
IV.3.4	Curriculum.....	144
IV.3.5	Educación.....	147
IV.3.6	Práctica educativa.....	148
IV.3.7	Sentimientos.....	149
IV.3.8	Resumen.....	150
V.	BIBLIOGRAFÍA.....	157
	ANEXO	

ÍNDICE DE CUADROS

Página

Cuadro 1	
Modelo pedagógico lineal de Tyler.....	28
Cuadro 2	
Ordenación de elementos para la elaboración del curriculum según Hilda Taba.....	29
Cuadro 3	
Estructura de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la discapacidad y de la salud –CIF-.....	44
Cuadro 4	
Organigrama de la dirección de equidad y apoyo a la educación de la Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro (USEBEQ).....	83
Cuadro 5	
Representaciones sociales alrededor del individuo con algún grado de discapacidad.....	111
Cuadro 6	
Representaciones sociales a observar en cada una de las preguntas del guión de la entrevista.....	114
Cuadro 7	
Entrevista, pregunta e intervención -p(i)-, en la que se aborda la representación social correspondiente.....	137

I. INTRODUCCIÓN

Las cualidades diferentes de los individuos son reconocidas con mayor respeto en la actualidad, a través de leyes e instituciones especialmente dedicadas a quienes poseen condiciones singulares, sin dejar de lado desafortunadamente, las expresiones peyorativas que sobre quienes las poseen, se escuchan aisladamente. Parecen también superadas las consideraciones que les volvían seres incapaces para lograr una vida independiente. Con todo lo anterior, es aún largo el camino que debe recorrerse para conocer, aceptar y superar (o en su caso disminuir) la diversidad de quienes cuentan con dicho tipo de capacidades.

Son tales capacidades, una de las circunstancias que enmarcan la presente investigación, en concreto se pretende: identificar la existencia de representaciones sociales de los padres de jóvenes con algún grado de discapacidad, que asisten al Centro de Atención Múltiple de Capacitación Laboral (CAM CALA), en la ciudad de Querétaro en el estado del mismo nombre en México.

Advertidas como “un conjunto de ideas, saberes y conocimientos para que cada persona comprenda, interprete y actúe en su realidad inmediata” (Piña y Cuevas, 2004: 108), las representaciones sociales, suponen una razón o motivo para actuar. Acciones que en caso de existir, se evidenciarán en la investigación que aquí se aborda.

Las representaciones sociales que los padres de familia tienen sobre: el currículum, la discapacidad, la educación, la escuela, la familia y las prácticas educativas, son el interés particular de la investigación, cuya existencia se describe e interpreta de los dichos que sustenten los padres de familia abordados.

El documento consta de cinco capítulos y un anexo. El primer capítulo aborda la introducción a la investigación, se incluye el planteamiento del problema cuya intención es delimitar el objeto de estudio, aborda el CAM CALA, lugar donde se realizó

la indagatoria con los padres de familia. También se comparten los antecedentes de los esfuerzos familiares por educar a jóvenes con algún grado de discapacidad. Al final del primer capítulo, se justifica el interés por abordar la participación de los padres de familia en la educación de los hijos, en particular de aquellos que cuentan con algún grado de discapacidad.

El marco teórico-referencial corresponde al segundo capítulo, rico en conceptos y contenidos, aborda a teóricos como Díaz Barriga para el *currículum* y a García Cedillo y Barbaranne para la *discapacidad*. Se plantea también el concepto de *normalidad* obsequiado por Durkheim y Allué, necesario para comprender a la discapacidad como una diferencia entre algo normal (estándar) y lo que es en realidad. Gallino, Durkheim y Alighiero entre otros, son referidos en cuanto a *educación* se refiere. Comenio, Platón, Aristóteles y Díaz Infante comparten sus particulares visiones de *escuela*. La *familia* es considerada a partir de las propuestas hechas por Sills, Lacan, Durkheim y Gallino. *Práctica educativa* (que no práctica docente) se aborda desde la óptica de Meza, Díaz Barriga y Ferreiro. Las *representaciones sociales*, se asumen desde la visión psico-social de Moscovici. Respecto al marco referencial, se trata a la educación especial en México, Querétaro y en particular los esfuerzos realizados en el CAM CALA.

El tercer capítulo sustenta la hipótesis y los objetivos generales y particulares que orientan este esfuerzo. Se argumenta la metodología empleada en la investigación, como una combinación de fenomenología y hermenéutica. Se refiere también a la entrevista como instrumento para acceder a la realidad de interés para la investigación.

En el cuarto capítulo, se hace una presentación y revisión de los resultados obtenidos durante las entrevistas realizadas. Incluye el análisis de resultados, donde se emplean como agrupadores para su elaboración, a cada una de las representaciones sociales sugeridas (*currículum*, *discapacidad*, *educación*, *escuela*, *familia* y *práctica educativa*). Se cierra el capítulo, con las conclusiones que la indagación arrojó, compartiendo algunas recomendaciones finales, las cuales no pretenden, *per se*, cambiar las acciones que tienen los padres a partir de las representaciones sociales

indagadas. Se tiene por el contrario la intención de hacer reflexionar a los padres y escuela sobre su hacer. La bibliografía referenciada a lo largo del documento, se localiza en el quinto capítulo.

El anexo es un documento complementario localizado al final de la tesis, que incluye las características de una entrevista, los momentos de la misma, los tipos de preguntas contenidas en ella, los diferentes guiones propuestos para encaminar las entrevistas que se llevaron a cabo, el guión final de la misma, además de una tabla informativa de las entrevistas aplicadas. La versión estenográfica de las entrevistas también es incluida, concluyendo con tablas descriptivas e interpretativas de cada una de las preguntas del guión final, identificando la intervención del entrevistador en que se dio tal cuestionamiento; tablas que sirvieron de guía para el análisis de los resultados.

I.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

I.1.1 Descripción del objeto de estudio

Desde épocas precolombinas existen en México espacios dedicados a la educación, los aztecas contaban con escuelas especializadas: el Tepochcalli enfocado a la formación de su clase militar o guerrera y el Calmecac dedicado a la educación de su clase noble. En la era moderna, la escuela sigue siendo centro de esfuerzos de quienes ahí desarrollan su práctica educativa, lugar de encuentro entre alumnos y conocimientos, terreno de aprendizajes y dominio de habilidades o competencias y, por supuesto, espacio de guía o dirección para tales esfuerzos. Elegir la escuela, hoy día, representa para algunos padres una decisión complicada, algunas consideraciones como su localización, el costo o la fama que le rodea son evaluadas; si bien otros padres pueden no darle mayor importancia a dichas observaciones, para ellos, el que la escuela esté cerca de su hogar o de paso al trabajo puede ser suficiente. Algunos más por el contrario, parecen no tener la mínima posibilidad de elección al no haber más instituciones a cuales acudir. Compleja o no su elección, la escuela juega un rol por la mayoría concebido: es un lugar de aprendizaje y de desarrollo de habilidades del individuo.

Ente inerte si se habla del edificio solamente, la escuela es el escenario donde se desarrollan planes de estudio, programas o contenidos, evaluaciones, acreditaciones, capacitación, estrategias y tácticas didácticas, pedagogías como marco para que, bajo su sombra, se ejecuten las acciones educativas. Lugar idóneo (entre otros) para continuar con la herencia que las generaciones mayores hacen a las nuevas y, así, transmitir el legado de conocimientos que el andar del ser humano generó durante su estancia en la faz de la tierra. Es la escuela, además, un espacio ideal para transmitir los valores y principios que le dan cohesión a la nación entera.

En un día típico de clases -en los alrededores de una escuela perteneciente a la educación básica localizada en la ciudad de Querétaro, capital del estado del mismo nombre en México- es posible observar a familiares (padres, hermanos o primos) de los alumnos, aguardando el final de la jornada para acompañarlos de regreso a casa. Anunciada la salida, los alumnos ya mayores de quince años irrumpen en las puertas de la escuela, buscando a quienes acuden por ellos, aguardando en caso contrario su llegada. Los más aventajados no son esperados, vuelven a casa solos sin compañía que dirija sus pasos, por lo que al salir se encaminan con sus propios medios a su hogar. Para más jóvenes que niños, parece innecesaria la espera de sus familiares, excepto si se toma en cuenta que la escuela es un Centro de Atención Múltiple de Capacitación Laboral (CAM CALA), una escuela popularmente adjetivada como especial y cuyos alumnos cuentan con algún grado de discapacidad.

Para muchos, los alumnos del CAM CALA son un mundo aparte, sobre todo si no se convive con personas que, como ellos, poseen cualidades diferentes al grueso de la población. Sus familias -las que una buena parte no esperaban al hijo en las condiciones en que se encuentra, ya por nacimiento o por eventos fortuitos como una fiebre alta que propició su singularidad- son en gran medida, el motor y apoyo para elevar sus habilidades.

Singulares también son sus familias, por tener en su seno a quienes se les ha llamado especiales, entre otros adjetivos endosados. Efectivamente, sus hijos son especiales si se advierte que sus tiempos de aprendizaje no son los de otros seres de su misma edad (a quienes se les da el distingo de normales), dificultades para contar con habilidades relativamente fáciles de obtener en seres sin sus características, éstas son solo una muestra de las dificultades con las que se enfrentan en su cotidianidad. La apariencia física, en algunos de ellos, suele ser distinta: cuentan con manos gruesas o poco estéticas, otros tienen su boca permanentemente abierta, algunos más cuentan con una mirada perdida por sus dificultades para concentrarse, otros tienen una sonrisa perenne y sin razón aparente a flor de labios. En contra parte, en algunos individuos con discapacidad no siempre se distinguen sus cualidades singulares, pasando en muchas ocasiones desapercibidos hasta que su desenvolvimiento los delata: su forma de hablar, de caminar o de hacer las cosas en ese roce constante, que a querer o no, deben realizar en su entorno social. Individuos con discapacidad miembros de una familia, donde la preocupación y dedicación para acercarlos a la normalidad, es impulso o freno para dar forma a lo que, mínimamente, deben poseer para desenvolverse socialmente.

La mayoría de las familias a las que pertenecen los jóvenes con discapacidad a quienes se refirió, pasaron por una serie de experiencias médicas, psicológicas, educativas y sociales; con aceptaciones y rechazos que forman parte de su andar por la vida. La búsqueda de respuestas a las diferencias del hijo son una constante de sus esfuerzos: tocar puertas y argumentar deseos se vuelve cosa común, en muchas ocasiones frustrante y desgastante. Aplicación e interpretación de terapias por cuenta propia o a través de terceras personas son también desarrolladas en aras de un mayor acercamiento a la normalidad. Lo que con el tiempo, les ha vuelto expertos o versados en temas que no parecen accesibles a la mayoría de los padres de adolescentes. Padres sensibles como para advertir reacciones apenas perceptibles por los demás y así graduar la dosis de los medicamentos hasta obtener un mejor resultado en el comportamiento o atención del hijo.

Actividades comunes, como un paseo por las calles de la ciudad, tienen connotaciones adicionales para las familias que han desarrollado una mayor sensibilidad en la formación o educación de sus hijos con discapacidad; siendo más que el andar de la mano del hijo o del hermano, representa una oportunidad para observar su comportamiento en público o valorar su capacidad de frustración, en caso de que se presenten escenarios que le irriten. Además permite evaluar el grado de respeto que es capaz de obsequiar a los demás en tales circunstancias. Aceptación social, familiar, laboral o escolar son sinónimo de logro o triunfo; asumidos como derrotas o retrocesos, los rechazos son también parte de su vida, quizás más frecuentes que los primeros.

Es en esa formación o educación, en donde los esfuerzos de la escuela parecen no ser suficientes. Las horas y actividades, muchas veces se consideran limitadas y escasas. Ser un individuo con discapacidad significa, entre otras cosas, que sus tiempos de aprendizaje y sus formas de asimilarlo son diferentes a lo que las teorías de las ciencias de la educación conciben para la mayoría de los jóvenes de su edad. Dichas diferencias invitan a tomar medidas complementarias por parte de las familias, algunas dirigidas desde la escuela misma, otras parecieran no tener rumbo, dirección o justificación, sólo el interés familiar por disminuir la brecha entre lo que se es y lo que se debe ser (normalidad).

I.1.2 Descripción del problema

La educación es frecuentemente responsabilizada del progreso económico de las naciones; en círculos de estudio o de toma de decisiones, es señalada también como responsable de la movilidad social de la población de un país; un pueblo educado, es un pueblo que sabe exigir sus derechos y reconocer sus obligaciones, se señala.

Considerada por muchos materia exclusiva de la escuela y sus maestros, la educación que se da en ellas es, en muchas ocasiones, insuficiente para sus alumnos; en particular, para aquellos cuyas características no corresponden a la mayoría al contar con algún grado de discapacidad. Su insuficiencia educativa, no necesariamente está dada por la falta de trabajo al interior de la escuela o por la ineficacia del mismo, si

bien no es descartable de antemano, es producto generalmente de las dificultades propias de su discapacidad; por lo que las formas y resultados con que en ellos se da la educación, es diferente a la manera en que ocurre con alumnos calificados como normales o regulares, lo que obliga, al menos, a explorar estrategias o tácticas educativas diferentes.

Monopolio del Estado mexicano y operado en las escuelas por sus maestros, la educación está conformada esencialmente por una organización administrativa, por planes de estudio y contenidos programáticos, auxiliada por estrategias didácticas que permiten acercar dichos contenidos al alumno, sustentada en teorías psicológicas que justifican o explican los aprendizajes: ya el conductismo o el constructivismo para sustentar alguna de las razones de los avances o retrocesos del alumno.

Regresar a casa en un vehículo de transporte público, parece no tener razón para alguien cuyos padres cuentan con un auto que cómodamente lo lleve de regreso a casa. Existe, sin embargo, una intención en la experimentación de dicha práctica: enseñar al hijo a regresar a casa por cuenta propia, utilizando para tal efecto las facilidades que da el entorno social e involucrarlo en acciones tan “simples o básicas” como: “tomar” el camión cuya ruta lo llevará a casa a la salida de clases, conservar el dinero suficiente para pagarlo, entregar el monto correcto y esperar el cambio en caso de no pagarlo con la cantidad exacta; son sólo algunas de las habilidades que con dicha práctica pueden desarrollarse.

Apoyar en el aseo de la casa, no parece atractivo para muchos hijos. Enseñar a barrer, trapear y asear una habitación, trae consigo no sólo el dominio de ciertas habilidades, sino la posibilidad de contar con elementos que permitan en una vida adulta, intercambiar sus esfuerzos por un salario con el que puedan adquirir bienes o satisfactores. Experiencias veladas o con una intencionalidad poco clara, forman parte de los esfuerzos familiares por una mejora en el desempeño o comportamiento; prácticas deportivas o lo que en otros sería considerado un pasatiempo, se advierte en ellos una intencionalidad, una finalidad más amplia que la primeramente observada.

A través del trabajo cotidiano ejercido con el hijo con discapacidad, vivido en muchas ocasiones de manera inadvertida, los padres ejercen lo que supondría prácticas educativas en sus hijos; ejercicio poco reconocido por no darse bajo el amparo de una institución educativa o porque los padres no cuentan con estudios o capacitación formal en temas educativos. Casi siempre sin un plan de estudios que señale los objetivos con claridad o evaluaciones que evidencien los logros, es decir, sin ser parte de un curriculum explícitamente reconocido, sus esfuerzos educativos son dirigidos, la mayoría de las veces, por una lógica que desarrollaron a través del tiempo, probablemente, con un sentido común ampliamente elaborado.

Esfuerzos más evaluados, o que podrían considerarse formales o complemento del trabajo escolar, suponen la participación de profesionales versados en el área de su dominio: lenguaje, psicología, aprendizajes escolares, ocupacional y deportes; actividades comúnmente denominadas como terapias. Ejercicios que permitan lograr mejoras en aprendizajes escolares como la lectura, escritura u operaciones aritméticas son comúnmente solicitadas por la escuela para, de esa forma, obtener mejoras en dichas habilidades o capacidades del alumno; en nadie mejor que en ellos parecen advertirse los beneficios que da la constancia, cantidad y calidad del trabajo extra escuela.

Fue un propósito principal de esta investigación, conocer las actividades o prácticas educativas desarrolladas por los padres de hijos con discapacidad inscritos en el ciclo 2011-2012 en el CAM CALA de la ciudad de Querétaro, México, ya sea que contaran con una intencionalidad educativa claramente advertida o si carecían de ella. Al documentar las prácticas educativas de esos padres, se advirtieron desafíos y logros. Éstos, al ser difundidos, contribuirán con los esfuerzos paternos como educadores.

El CAM CALA es una escuela enfocada a jóvenes y señoritas mayores de 15 y menores de 20 años, quienes con algún grado de discapacidad en su persona, cuentan con posibilidades de incrementar sus habilidades y mejorar su comportamiento. Con la

formación que ahí reciben podrán en un futuro, ofrecer sus esfuerzos a cambio de una remuneración en el más optimista de los escenarios; o, también, es para mejorar la forma en que se incrustan en la sociedad a la que pertenecen, reduciendo las barreras que imposibilitan su inclusión plena. Si bien no puede considerarse una preparatoria tradicional (para corresponder con la edad cronológica de sus alumnos), los conocimientos escolares que se abordan corresponden más a una capacitación laboral que a una formación basada en conocimientos académicos. Su pretensión, es que cada uno de sus alumnos logre el grado más amplio de independencia laboral.

Los hijos con discapacidad, son personas que tienen en común una disminución de sus capacidades, de sus tiempos de aprendizaje, de sus formas de reaccionar ante la sociedad. Algunos de ellos cuentan con diferencias palpables, reconocibles a simple vista. En otros, sus particularidades son menos perceptibles, solo al interactuar con otros miembros de la sociedad se vuelven evidentes sus diferencias. Antaño motivo de vergüenza familiar o social, fueron descartados o ignorados durante mucho tiempo en México, en Querétaro en particular, los esfuerzos institucionales recién datan del año de 1966. Poseedores de cualidades especiales, los alumnos con discapacidad no son fáciles de incorporar a las escuelas tradicionales; la necesidad de aplicar tácticas particulares o planificar estrategias singulares, dificulta e incrementa el trabajo de quienes, por su formación profesional, deben atender su educación. Aquellos docentes que en escuelas convencionales logran incorporar alumnos con discapacidad en sus grupos, son la excepción y no la regla.

Sin la intención de generalizar a las familias con hijos que tienen algún grado de discapacidad, los padres y madres de hijos en dicha situación que tienen la intención de incrementar o mejorar sus capacidades disminuidas, comparten una realidad llena de dificultades, retos, y desilusiones. Son familias llenas de estrés, de frustración y culpas en una gran proporción; pero también de logro y de reconocimiento a las particularidades del hijo. Sin un camino único o preestablecido que seguir -para apoyar a sus hijos con discapacidad a través de instituciones educativas y de salud- son comunes los esfuerzos familiares por encontrar una escuela que acepte el reto de

educarles, así como localizar médicos especializados que acierten el diagnóstico y procuren su medicación para mejorar sus condiciones de vida. Practicar deportes o desarrollar otro tipo de actividades, conlleva también dificultades: no todas las instituciones son sensibles a trabajar con seres con discapacidad, quienes en gran porcentaje requieren de una atención especializada, dentro de una sociedad queretana que apenas en años recientes reconoce sus derechos y existencia.

Este trabajo se orientó a indagar los esfuerzos familiares con la intención de mejorar las capacidades y habilidades del hijo con algún grado de discapacidad. Abordó, también, ciertas circunstancias presentes al interior de la familia, que condicionan la cantidad, calidad y frecuencia con que se llevan a cabo las prácticas educativas desarrolladas por dicho núcleo social o delegadas, a personas especializadas en áreas concretas del conocimiento y comportamiento del individuo. Circunstancias no siempre visibles o explícitas, pero que parecieran condicionar el quehacer familiar orientado a la educación y formación del hijo discapacitado. La aceptación de las condiciones del hijo, es una de tales circunstancias –quizás la principal- que giran alrededor de la familia y de su intención por mejorar la calidad de vida presente y futura del hijo motivo de sus esfuerzos.

I.2 ANTECEDENTES

Imposible suponer al ser humano aislado y alejado de su entorno inmediato: su familia (en cualquiera de sus acepciones); círculo social donde el individuo nace y crece sus primeros años, es considerada como la responsable de su educación, del mismo modo que lo es de su alimentación y salud. Para Lacan “la familia predomina en la educación inicial, la represión de los instintos, la adquisición de la lengua que justificadamente se designa como materna” (1987: 16). Dicha responsabilidad familiar sobre la educación, ha sido compartida con la escuela desde años lejanos, baste recordar la Academia y Liceo griegos, así como el Tepochcalli y Calmecac aztecas.

Prodigada por la escuela o la familia, la educación es una necesidad en el individuo que debe ser cubierta, si se pretende erigir un ser capaz de afrontar las complejidades de la vida o, como lo señaló Rousseau con otras palabras: “La obra maestra de una buena educación es formar un hombre racional” (1997: 46).

En el México moderno, la educación es esgrimida como una conquista revolucionaria plasmada en el artículo 3ro. Constitucional, donde se le señala como un derecho de todos los mexicanos: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –federación, estados, Distrito Federal y municipios- impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica, ésta y la media superior serán obligatorias” Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2012). Regulada a nivel federal por la Ley General de Educación, dicha tutela del Estado, en la impartición de la educación, supone una razón legal de la cesión de la responsabilidad familiar de la educación de los hijos. Ley en la que también se señala un papel más bien marginal de los padres en la educación de su descendencia. A nivel local la Ley de Educación del Estado de Querétaro, regula los esfuerzos educativos.

La complejidad que supone la educación, es otra razón que argumenta la necesidad de las familias para apoyarse en los maestros en su intención de educar a los hijos. La vida actual, supone una especialización para cada uno de los oficios y profesiones desempeñadas en sociedad, lo que establece un supuesto ampliamente aceptado: la única responsable de la educación es la escuela y sus maestros. Si bien dicha especialización guarda resabios de antiguas escuelas en las que se daban los actos educativos, la conformación de la sociedad invita a encontrar una solución práctica a la educación, en la que un tercero ajeno a la familia debe hacerse cargo de la misma. Dicha solución, efectivamente, recae en especialistas de la educación: en los maestros y las escuelas donde ellos laboran.

De ser una sociedad mayoritariamente rural en la mitad del siglo pasado, la sociedad actual es en gran proporción urbana, lo que obliga a las autoridades

gubernamentales a promover la generación de empleos que, generalmente, son poco remunerados. Situación que exige a ambos padres laborar y, en casos cada vez más comunes, a que también lo hagan los hijos menores de edad. Inmersa en una sociedad dominada por su intención de llevar satisfactores al hogar, la familia promedio está más preocupada en trabajar que en forjar a su descendencia con sus propios esfuerzos y estrategias educativas. Sin dejar de reconocer sus excepciones, algunas de las cuales pueden advertirse en “El hogar por escuela: tendencias de un proyecto educativo” (García Cejudo, 2011). Otro elemento en la consideración de las escuelas como responsables de la educación de los individuos en México, es la falta de tiempo dedicado a tal misión por parte de su familia, las prisas y apuros económicos son cosa común que distrae la obligación por educar a los hijos.

Argumentación legal, complejidad del acto educativo y su correspondiente especialización, así como la falta de tiempo dedicado a su educación, pueden ser consideradas razones para transferir la responsabilidad familiar de la educación de los hijos a los maestros y escuelas donde laboran. Sin ser la pretensión de la presente investigar y valorar las razones para llevar o no a los hijos a la escuela, sólo se resalta el rol y responsabilidad que se le ha dado a la escuela en la educación de los hijos.

Por sí misma compleja, la educación de los hijos tiene un elemento adicional a considerar cuando el hijo o individuo a educar cuenta con algún grado de discapacidad. Andar complejo por parte de su familia, la búsqueda de mejoras en la vida del individuo con discapacidad incluye un amplio abanico de áreas abordadas o por hacerlo en un futuro: educación, deportes, psicología, nutrición, medicina y neurología son sólo algunas de ellas.

La discapacidad es parte de la vida de los seres humanos, no puede ni podrá erradicarse –aún y cuando se disminuyan los riesgos que la causen-. La interpretación o valoración que de ella hacen las culturas que han poblado la tierra, le dan matices o sellos particulares a su presencia, haciendo de su contexto social e histórico, un elemento más de análisis que explique la representación que se le da. En años

recientes se ha insistido -por medios oficiales y a través de organizaciones no gubernamentales- en los derechos con que cuentan los individuos con discapacidad. Parecen lejanos los tiempos en que los hijos con discapacidad eran motivo de vergüenza o desprestigio social para su familia; no cabrían, hoy día, argumentos de esta naturaleza para negar la educación de los hijos con discapacidad. Sin embargo, no es extraño encontrar casos en los que no se respeten a plenitud los derechos humanos de las personas con discapacidad.

Sobre la participación de la familia en la educación de los hijos y las consecuencias de su participación, en el documento “La relación familia-escuela”, Guevara señaló, cómo la intervención de los padres de familia puede producir cambios positivos (a la que le dio el calificativo de *adecuada*) o negativos (a la que observó como una *desatención*) en el desempeño escolar de los alumnos (Guevara, 1996: 6). Sostuvo que desde que nace, “el niño comienza a vivir la influencia formativa del ambiente familiar”. Guevara recuperó investigaciones como la de Herbert Walberg (1984), quien señaló que “la intervención familiar, como factor, era más importante que el estatus socio-económico”. También refirió a Rich (1985) y Sattes (1985), quienes establecieron que “cuando los padres se involucran en la educación escolar se producen resultados positivos como una mayor asistencia, disminución de la deserción, mejoramiento de las actitudes y conducta del alumno”. Otro investigador que abordó Guevara, fue Swap (1987), quien observó: “un efecto positivo fundamental que se produce cuando los padres se involucran es una mejoría en las relaciones padres-maestros”. Si bien Guevara advirtió la importancia de la escuela como gran socializadora, remarcó también que la escuela no suspende la influencia educativa familiar (1996: 7). Una observación que merece ser señalada, es el hecho de que la aportación de Guevara fue elaborada con base en familias convencionales y no en aquellas que incluyeran miembros con discapacidad.

En cuanto a la relevancia de la familia en la educación de los hijos, es posible reconocer la aportación de Sánchez, quien advierte la importancia de la familia como “la primera institución educativa y socializadora del niño” (2006: 1). En “Discapacidad,

familia y logro escolar”, Sánchez señaló a la familia como “la primera institución en ejercer influencia en el niño, al transmitirle valores, costumbres y creencias por medio de la convivencia diaria”. Advirtió el papel educativo de la familia, al decir que muchas de las carencias institucionales y sociales son suplidas por la familia e indicó (remitiéndose a Guevara, 1996), la existencia de pocos estudios e información en México, sobre la participación de los padres en las actividades escolares de sus hijos. Abordó las características de la familia con discapacidad (sic), su estructura, los tipos de participación de los padres en la educación de los hijos, así como las razones para no hacerlo (Sánchez, 2006: 3); señaló como la mayor de ellas, las actitudes de los maestros respecto a la participación de los padres en la escuela. Sánchez recuperó a Bello (1996), quien realizó entrevistas a maestros y directores; uno de ellos sostuvo: “la intervención en lo académico del padre de familia solo entorpecería la labor del maestro”, dando al padre de familia de esta manera, un papel limitado, reduciendo su participación solamente a “cuestiones sociales y de recaudación de fondos para mantenimiento de las escuelas” (Sánchez, 2006: 6).

Tal intervención limitada en lo escolar, supone una acotación a los padres de familia por parte de los maestros y escuela, un límite a la posibilidad de participar e involucrarse en las prácticas educativas de sus hijos. Dique probablemente erigido y sustentado en la percepción de una preparación insuficiente por parte de los padres en temas educativos, lo que la especialización de los maestros y la escuela permite solventar. Un elemento adicional a tomar en cuenta, en las limitantes a la intervención familiar en temas educativos, por parte de la escuela, tiene que considerar su consecuente involucramiento de los padres en el curriculum (en particular en el proyecto educativo y en la práctica educativa cotidiana), que implica en caso extremo, la pérdida de autoridad y control en las tareas educativas por parte del maestro, o la necesidad de conciliar posiciones diversas, en tanto deseos o visiones distintas tengan los padres de familia.

Sánchez reconoció cuatro factores a considerar en el grado de influencia que las familias tienen en el logro escolar de los hijos con discapacidad: el nivel socio-

económico, la estructura familiar, el género del hijo con discapacidad y el grupo étnico al que pertenece (2006: 3).

Más cercanas en términos geográficos y de interés para la presente, existen investigaciones realizadas en Querétaro que abordan la discapacidad, la educación y la participación de los padres en la educación de los hijos. Una investigación en particular abordó la deficiencia mental, por sí misma discapacitante, siendo también una condición compartida por algunos síndromes entre los que se puede señalar al síndrome de Down y al autismo. En “la deficiencia mental en Querétaro: una representación social”, Roldán abordó la deficiencia mental, centrando parte de su trabajo en “una revisión de las condiciones en las que se desenvuelve el niño deficiente mental en su vida cotidiana” (1998: 7). Abordó, además, las problemáticas que rondan la atención a los individuos con deficiencia mental desde el diagnóstico mismo. Señaló dificultades para distinguir entre: debilidad mental, retraso mental, déficit intelectual o deficiencia mental (Roldán, 1998: 15). Refirió un tema que se sabe existe alrededor de la discapacidad, pero que no se señala con claridad en las investigaciones “el shock de la familia al recibir la noticia” (Roldán, 1998: 27). Choque que no todas las familias logran superar. Tal límite define, en gran medida, la intensidad, el alcance y la constancia del trabajo a desarrollar, por parte de la familia, con el individuo con discapacidad.

Barbaranne (1992) hizo un desglose detallado del proceso que implica la aceptación de la presencia de un hijo con discapacidad en la familia. Subrayó la importancia de que dicha aceptación se dé, observándola como la etapa final de un camino por el que atraviesan los padres y cuyo inicio, es la noticia de que el hijo cuenta con algún grado de discapacidad. Haciendo de su aceptación, la etapa ideal para que los padres apoyen a sus hijos a plenitud. Con tales consideraciones, no debe ignorarse la carga que implica en términos sociales y religiosos, la presencia de un hijo singular en la familia.

Roldán incluyó una revisión histórica sobre la oferta educativa que en Querétaro atiende al sector de las personas con discapacidad en edad escolar. Estructura educativa que debe actualizarse al encontrarse hoy día rebasada, donde muchos de los centros educativos señalados en su investigación, han sido sustituidos por otros, que con un nombre diferente, realizan actividades similares a las desarrolladas por las escuelas que les antecedieron.

Roldán concibió como “en las escuelas de deficiencia mental (en Querétaro) existe una deslegitimación del trabajo que realizan los padres de familia, a quienes se les concibe como alguien que ante el impacto de su niño afectado sufre alteraciones emocionales que imposibilitan un mejor desarrollo del niño” (1998: 95). Sobre lo que advirtió: “es muy cierto en muchos casos, pero tampoco podemos hacer tabla rasa de la enorme influencia de la familia en el proceso de socialización, adaptación y aprendizaje”. Concluyó finalmente, haciendo una crítica, advirtió los logros e inconsistencias de la práctica escolarizada. Reconoció también la repercusión en el niño de la interacción familiar, y observó que “las adversidades por las cuales pasa la familia de un niño deficiente mental deben considerarse en su doble dimensión: en lo que se refiere al estigma social y al impacto psicosocial” (Roldán, 1998: 102).

Una investigación también relevante, es la tesis que, para obtener el grado de maestría, abordó los “Factores familiares que influyen en el rendimiento escolar de los alumnos con discapacidad intelectual...”. Peña (2003) invitó en dicha tesis a reconocer la influencia que ejercen algunas funciones de la familia, sobre el desempeño escolar de alumnos que presentan discapacidad intelectual de primero y segundo grado de primaria en un Centro de Atención Múltiple de la ciudad de Querétaro. Al final de dicho documento ofrece una propuesta de trabajo con los padres de los alumnos, con el objetivo de “mejorar la calidad de la relación familia – escuela, de tal manera que favorezcan el desarrollo integral de los alumnos” (Peña, 2003: 93). En el trabajo de campo de dicha investigación, se aplicó un cuestionario a los padres de familia que, entre otras cosas, se preguntó si desarrollaban algunas actividades concretas con los

hijos, si auxilian al hijo en la elaboración de trabajos, de tareas, y cuál es la actitud que tienen para atender o satisfacer las necesidades de su hijo (Peña, 2003: 27-28).

Molina (1990), por su parte, abordó “El padre como co-terapeuta en un programa de educación temprana para niños con retardo en el desarrollo”. Si bien señaló la importancia de aplicar y evaluar un programa de adiestramiento y educación temprana para niños con retardo en el desarrollo, dirigido al padre o madre como co-terapeuta, el enfoque está dado en la optimización de los recursos humanos existentes en Educación Especial, y no en la evolución favorable del niño, señalándolo como efecto colateral y no como efecto principal.

Se mostraron al menos tres razones o argumentos por las que los padres delegan a los maestros y sus escuelas, la educación de sus hijos con discapacidad: por justificación legal fundada en el artículo 3ro. constitucional y la ley de educación correspondiente, en razón de la especialización que la educación supondría en quienes ejercen dicho quehacer y por la falta de tiempo o interés por parte de los padres de familia.

En las investigaciones y documentos referidos en estos párrafos, es posible recuperar diez consideraciones relevantes respecto a la participación de la familia en la educación de los hijos con discapacidad:

- 1) Se reconoce la influencia de la familia en la educación de los hijos, en particular en aquellos que cuentan con algún grado de discapacidad.
- 2) Se advierte a la familia como la primera institución socializadora y educadora del niño.
- 3) Se señala la existencia de pocos estudios sobre la participación de las familias en la educación de los hijos, confirmado por Sánchez en el 2010, refiriendo la misma afirmación de Guevara en 1996.
- 4) Se abordó el rechazo a la intervención de los padres en lo académico por parte de los maestros.

- 5) Se asume como insuficientemente preparados a los padres de familia en temas educativos.
- 6) Se advierten cuatro factores a considerar en el grado de influencia que las familias tienen en el logro escolar de los hijos con discapacidad: el nivel socio-económico, la estructura familiar, el género del hijo con discapacidad y el grupo étnico al que pertenece.
- 7) Se subrayan las dificultades existentes para diagnosticar correctamente la discapacidad.
- 8) Se enfatiza el choque que la noticia causa en la familia, al enterarse que uno de sus miembros cuenta con algún grado de discapacidad.
- 9) Se deslegitima el trabajo de los padres sobre los hijos discapacitados, al suponerlos alterados emocionalmente, por las condiciones del hijo con discapacidad.
- 10) Se advierte el papel de los padres en términos educativos con sus hijos, como auxiliar del trabajo de los maestros y no como principal y directamente involucrado en su educación. Dicho reconocimiento incluye la creación en algunas escuelas, de programas especialmente enfocados a orientar los esfuerzos de los padres en la educación de sus hijos. El programa más representativo se denomina: “escuela para padres”.

Lo paradójico de tales consideraciones, estriba en que, por una parte, se reconoce la influencia de la familia en la educación de los hijos y, por la otra, se rechaza su participación en el proceso del que originalmente son responsables.

I.3 JUSTIFICACIÓN

Proceso al que difícilmente puede advertirse terminado o concluido en la vida de una persona, la educación es una causa inacabable, renovable recién se suponen etapas culminadas, corregible o mejorable apenas se insinúa insuperable.

Reconocida la mayoría de las veces como no formal, la educación que se da fuera de las aulas de una escuela no es justamente valorada en una gran proporción. La educación en tales condiciones se vuelve desconocida, opaca, inexistente y no reconocida por aquellos que hacen de la educación, su materia de trabajo. Pese a que los resultados de ejercer prácticas educativas no formales se vuelven parte de la persona educada; lo que resulta evidente, por ejemplo, en la extinción de un comportamiento inaceptable socialmente.

En términos legales, la Ley de Educación del Estado de Querétaro reconoce poco (si no es que nada) la práctica educativa de los padres, si acaso hay un reconocimiento velado a su participación en el artículo 8:

Artículo 8.- *La educación es el medio fundamental para adquirir, transmitir, desarrollar y acrecentar la cultura, así como el proceso permanente que contribuye al desarrollo integral del individuo y de la sociedad.*

En el proceso educativo deberá asegurarse la participación activa del educando y los padres de familia o tutores, estimulando su iniciativa y sentido de responsabilidad social, para alcanzar los fines establecidos en la presente Ley.

García Cejudo observó en otra nación, la falta de reconocimiento legal a prácticas educativas fuera de la escuela; al hacer referencia de las dificultades legales que existen en los Estados Unidos de América, para reconocer la educación en casa como una práctica legalmente válida en la formación de los hijos (2011: 19).

Siendo la práctica educativa un quehacer supuestamente exclusivo de la escuela y sus maestros, la educación familiar es “un campo de estudio no del todo construido”, señala Guevara (1996: 8). Valdés y colaboradores, también lo reconocen al señalar que “son pocos los estudios que corroboran y clarifican la forma en que esto sucede en el contexto mexicano”, al estudiar la participación de los padres de alumnos en educación primaria en las actividades académicas de sus hijos (2009: 3).

Conocer las prácticas educativas que se dan al interior de las familias con hijos con discapacidad, advirtiendo si existen efectivamente tales esfuerzos, así como el de una guía que les conduzca, sugiere una aportación por sí misma relevante para

considerar la elaboración de la presente investigación. Sin caer en la generalización de que todo padre de familia reconoce el ejercicio de prácticas educativas, claramente identificables en su actuar con los hijos. Si bien el acto más simple e irrelevante en su relación con los hijos, puede corresponder a dicha práctica.

Advertir, en la vida cotidiana de los padres de familia, acciones que representen una práctica educativa, invitará a reflexionar sobre su actuar en la educación de los hijos. Reconocer la existencia de tales actos así como identificar su orientación o rumbo, son producto de esta investigación.

Si bien existen investigaciones a nivel local, éstas no tienen como interés principal, develar las prácticas educativas que los padres de familia desarrollan con sus jóvenes hijos con discapacidad. Se indaga, por ejemplo, “la manera como la familia toma parte en las actividades del grupo y medio escolar y la importancia que ellos le dan para que esta favorezca el aprendizaje de su hijo” (Peña 2003: 27). La ausencia de estudios que puntualicen las prácticas educativas en la familia son otro motivo para justificar esta investigación.

Al documentar tales prácticas educativas y las guías que conducen a los padres y a la familia del educando, se advierten desafíos y logros, los que al ser compartidos y difundidos, contribuirán con los esfuerzos paternos y familiares como educadores y en su probable reconocimiento y promoción por parte de las instituciones educativas y sus maestros.

Insuficiente reconocimiento legal, indiferencia o falta de reconocimiento social e institucional, así como la ausencia de estudios concretos sobre el ejercicio de prácticas educativas por parte de los padres o familiares de jóvenes con discapacidad en la ciudad de Querétaro, son motivos que, en resumen, justificaron la elaboración de la presente investigación, a partir de la cual será posible obtener una visión concreta sobre dicho actuar.

En el campo de la teoría educativa, esta investigación permitirá documentar las prácticas educativas que, efectivamente, son llevadas a cabo por los padres de hijos con discapacidad, permitiendo conocer la existencia de tales prácticas, advirtiendo con claridad su aplicación, así como las condiciones en que se implementan; para aquellos interesados en observar las prácticas educativas reales al interior de una familia, así como el entorno en que se llevan a cabo.

Proceso que inicia desde el primero hasta el último día de vida de un individuo, la educación es una causa perpetua en la vida del ser humano. La educación tiene múltiples aristas a identificar como tarea humana, con múltiples interpretaciones e implementaciones. La educación puede advertirse como formal o no formal, de acuerdo al reconocimiento legal y social que se hace de ella. La educación formal es reconocida por la sociedad y los entes de gobierno dedicados a llevar a cabo tal observancia, las escuelas y sus maestros son quienes la llevan a la práctica; por otro lado, la educación no formal es impartida entre otros, por las familias de los educandos, cuya práctica educativa es poco reconocida.

A pesar de la existencia de investigaciones locales (geográficamente hablando) que abordan factores familiares que influyen en el rendimiento escolar de hijos con algún grado de discapacidad, existe poca información que identifique las prácticas educativas que los padres ejercen con sus hijos, así como las condiciones y particularidades que rondan su ejecución.

Documentar su existencia y el entorno en que se da, permite identificar las prácticas educativas que existen al interior de las familias, en su intención por mejorar las condiciones en que se desenvuelven sus hijos con algún grado de discapacidad.

II. MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL

II.1 MARCO TEÓRICO

En términos educativos, existe un sinfín de conceptos, argumentos y definiciones que para muchos, se asumen y admiten como válidos, aún si dichas definiciones no van acompañadas por el referente de quien o quienes lo definen de tal manera.

Definir o establecer un lenguaje común que permita una correcta comunicación entre quien escribe y quien lee la presente investigación, invita a clarificar definiciones que son sustanciales para su elaboración y argumentación. Para lograrlo, se hurgó entre teóricos de la educación, salud, filosofía y sociología; se contempló el empleo de conceptos que ya han sido trabajados y argumentados lo suficiente, para ser aceptados como válidos, por lo que líneas adelante serán recreados con la finalidad de ser referenciados y de esa manera amparar el lenguaje señalado.

En términos de los contenidos que deben abordarse en el proceso educativo de los individuos, se aborda el concepto de *curriculum* y a uno de sus más especializados teóricos nacionales: Ángel Díaz Barriga (2003, 2010 y 2011). En capítulos previos se habló del curriculum, sin ser del todo claros en ello, al señalarse como la guía o dirección de las prácticas educativas que los padres de familia llevan a cabo en sus hijos con discapacidad. Vale la pena adelantar que al definir el curriculum como guía o dirección únicamente, se limitan sus alcances, pues como se verá, curriculum es más que una simple directriz.

Discapacidad es una definición que al emplearse inadecuada o inadvertidamente, adjetiva a la persona en su totalidad, por lo que se ha venido insistiendo en la presente investigación en señalar a los individuos a quienes se aplica dicho adjetivo, como personas que tienen discapacidad en algún grado o medida, con lo que se pretende, se advierta que otras capacidades se encuentran intactas. Adjetivar como discapacitado al individuo, invita a definirlo como tal en su totalidad, es decir, se

convierte dicho adjetivo en sustantivo, un adjetivo que inicialmente señalaba una cualidad del individuo, puede sustituirlo y reducirlo. Por ello, durante la lectura del presente documento se leerá: *persona, joven o hijo con algún grado de discapacidad y no persona, joven o hijo discapacitado*. Para definirlo correctamente, se utiliza la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF, 2001), que incluye a la discapacidad de los individuos, clasificación resultado del esfuerzo de más de una década por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS). También, se remitió a Marta Allué (2003); quién, en un interesante y emotivo trabajo sobre la discapacidad, abordó la diferencia entre ser discapacitado y estar discapacitado, estudio que elaboró a partir de la presencia de una persona con discapacidad en su familia, discapacidad que posteriormente se presentó en ella misma, por lo que su sensibilidad y respeto a las personas con discapacidad, aflora en cada una de las páginas de su trabajo.

La **educación** del hijo con discapacidad y los esfuerzos que los padres de familia hacen para lograrlo, es el eje alrededor del cual gira la presente investigación. La educación puede ser advertida como consecuencia de las obligaciones que tienen los padres de familia para con sus hijos; como concepto, la educación es definida desde varios marcos: Durkheim lo hace desde la sociología, al señalarla como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social”. “La educación es una socialización... de la generación nueva” (2006: 14). Otra acepción de educación, nos la da Rousseau desde la pedagogía, al señalarla como la formadora de un “hombre racional” (1997: 46).

La **escuela**, es el escenario comúnmente asumido por la sociedad como el espacio para que la educación de los hijos se lleve a la práctica. Diversa su naturaleza, organización y principios pedagógicos que le enmarcan; no es difícil encontrar que para muchos padres, la escuela es la responsable de la educación de los hijos. Responsabilidad asignada, quizás por costumbre o por comodidad de las familias en México.

Si bien se ha referido a los padres de hijos con algún grado de discapacidad como actores principales de los esfuerzos por mejorar su formación, es la **familia** en su conjunto la que con frecuencia se involucra de una u otra manera con su educación. Lacan (1987) en su obra “*La Familia*”, la abordó con profundidad. Otro autor, Linton (1998: 5) sostuvo: “La familia es la más antigua de las instituciones sociales humanas, una institución que sobrevivirá, en una forma u otra, mientras exista nuestra especie”. Institución que tiene múltiples formas de organizarse, así como múltiples participantes. Una de ellas, la familia norteamericana que se caracteriza por ser un “sistema abierto, multilineal y conyugal” (quizás el tipo de familia más común) fue estudiada ampliamente por Parsons (1998: 32).

Concebidas por muchos docentes como exclusivas de su ámbito laboral y asumidas de la misma manera por padres de familia, las **prácticas educativas** fueron reconocidas por Díaz Barriga (2003: 1) como parte de “lo que acontece en el ámbito educativo, en particular en el aula”.

Apoyados en la propuesta de Serge Moscovici sobre las **representaciones sociales**, se recupera la percepción social que, sobre hechos y personas, tienen algunos de los actores involucrados en la presente investigación, entre los que se advierten: escuela, maestro, padres de familia y alumnos; en el entendido de que dichas representaciones “son pautas que guían la conducta a seguir” (Nájera y García, 2007: 3).

II.1.1 Curriculum

Un acercamiento inicial al curriculum, supone los cursos, materias, temas y contenidos que una institución ofrece a sus estudiantes; dicha visión, sin embargo, es incompleta e insuficiente para comprender a cabalidad la complejidad que entraña el concepto señalado.

Un reflejo a dicha visión simplificada del curriculum se puede advertir con Díaz Barriga de la siguiente manera:

“Cuando las diversas instituciones educativas del país requieren los servicios de un profesor para promover los aprendizajes curriculares en un grupo escolar, es práctica común entregar al docente que se ocupa de una materia la lista de temas, el nombre de la asignatura, o bien un programa rígidamente estructurado, tipo carta descriptiva que, en la mayoría de los casos, le da la oportunidad de interpretar el programa de acuerdo con su experiencia y sus intereses profesionales, en detrimento de los aprendizajes curriculares que dicho programa pretende fomentar, a partir del plan de estudios del que forma parte”. (Díaz Barriga, 2010: 17)

Una de las descalificaciones más recurrentes que existen sobre la visión compleja de curriculum, es advertir su origen como consecuencia “de la evolución de la ciencia educativa estadounidense para atender la educación del hombre en la era industrial” (Díaz Barriga, 2003: 2), teoría que responde a una lógica de la eficiencia (2011: 15), producto del momento histórico en que se engendró.

La teoría curricular nació en 1918, teniendo como origen la obra: “*The Curriculum*”, escrita por John Franklin Bobbit. De acuerdo con el Diccionario de las Ciencias de la Educación, la esencia de “*The Curriculum*” consiste en “una racionalización de la práctica escolar tendiente al logro de unos resultados de aprendizaje por parte de los alumnos que los capaciten para el desempeño efectivo de las actividades necesarias en la sociedad en un momento dado. Es decir, que la práctica didáctica tiene que estar gobernada por un orden que asegure su eficacia” (1999: 345). Dicha lógica de la eficacia, es la que no termina por cuadrar en dicho concepto para algunos educadores.

Díaz Barriga, reconoció “tensiones, entre las necesidades institucionales que le dieron origen y distintas perspectivas de investigadores y académicos” (2003: 2). Invitando a diferenciar los términos curriculum y disciplina curricular, señaló además “la permanente necesidad de dotar al término (curriculum) de un adjetivo que ayude su conceptualización... por ejemplo: oculto, formal, vivido, procesual” (2003: 3). Dichos adjetivos, “de alguna forma permiten comprender un sentido de lo curricular que rebasa a quienes pretenden ‘definir’ lo curricular” (ibid). Lo paradójico del empleo de tales adjetivos es lograr el efecto contrario, que ante la multiplicidad de significados del término curriculum, se acabe en una especie de “ausencia de significado” (ibid).

Respecto a la complejidad que enmarca al curriculum, Díaz Barriga (2003) señaló dos vertientes que conforman el currículo en el siglo pasado: el “vinculado al proyecto educativo de un sistema o una institución escolar” (perspectiva que se expresa en las propuestas para elaborar planes y programas de estudio), “y la que lo vincula con conceptos como la vida cotidiana, currículo como práctica educativa y realidad curricular” (2003; 1). Esta última vertiente, recupera lo que ocurre en el ámbito educativo, en particular en el aula.

Para comprender que curriculum es más que un concepto, baste señalar: la selección, organización y distribución de contenidos; la realidad áulica, las fracturas y discontinuidades en cada grupo escolar; las distancias entre el curriculum pensado, el enseñado y el vivido; así como los aprendizajes valorativos no intencionados que “reclaman reconocer la existencia de una producción conceptual articulada a partir de una disciplina” (Díaz Barriga, 2003: 4). Por lo anterior se vuelve indispensable diferenciar curriculum como concepto y como disciplina curricular, al que también se identifica como campo del currículo (*ibid*).

Como concepto, el curriculum “designó el curso de los estudios emprendidos por un alumno”, según el Diccionario de las Ciencias de la educación (1999: 344)

Como disciplina (disciplina curricular), el curriculum surgió como consecuencia de la evolución de la enseñanza, a partir de la conformación de los sistemas educativos, antes de los cuales “la enseñanza tenía una dimensión individual: el maestro y sus alumnos” (Díaz Barriga 2003: 4). Al establecerse los primeros sistemas educativos, se requirió de la selección y organización de contenidos que atendieran más allá del problema individual maestro-alumno particular o al interior de una congregación religiosa.

A menos de un siglo de que el curriculum fuera abordado con profundidad, haciendo su aparición en el bagaje y quehacer educativo, el ámbito curricular “a fines

del siglo XX mostraron sorprendentes desarrollos” vinculados “a los procesos educativos, las experiencias escolares y el desarrollo de cada estudiante” (Díaz Barriga, 2003: 5).

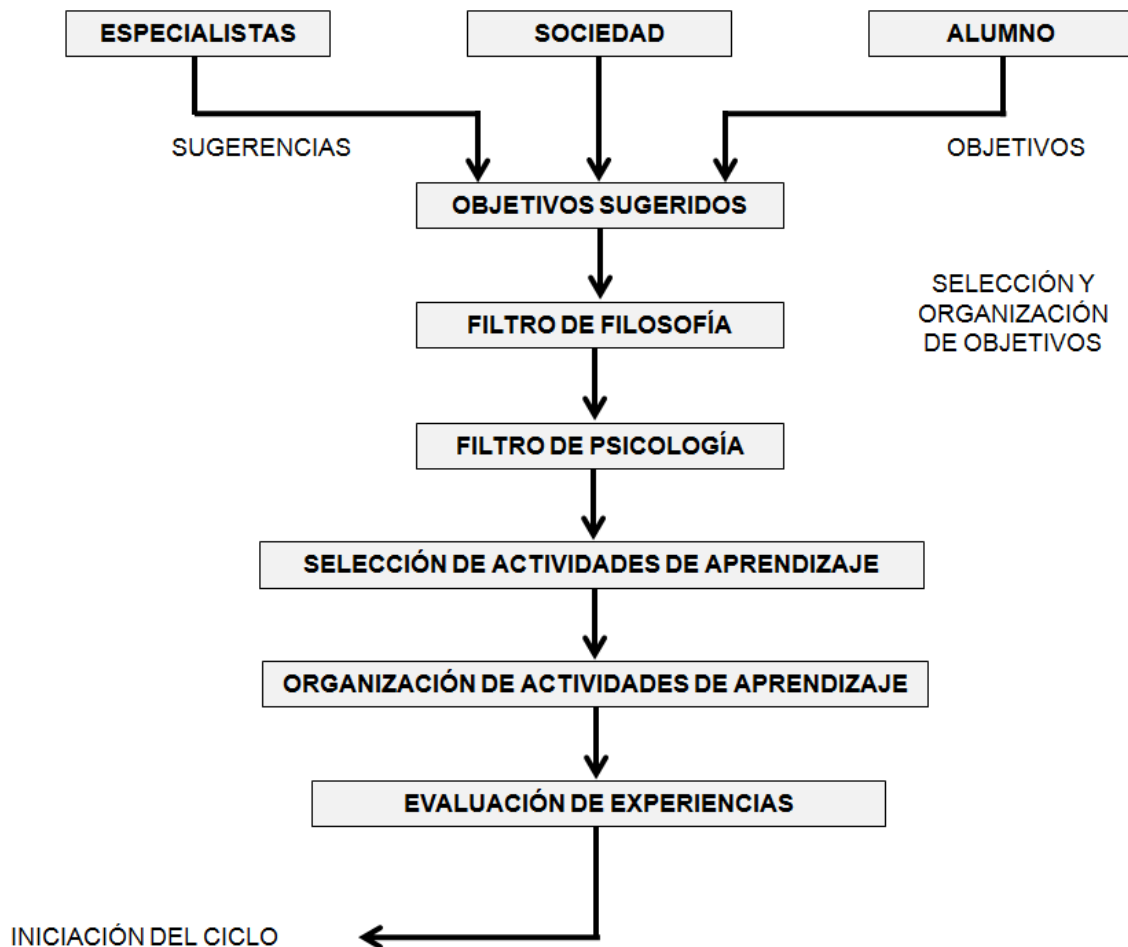
Construir un plan de estudios constituye un reto que vincula áreas diversas, cada una con su propia complejidad: sociología, pedagogía, psicología, por ejemplificar algunas de ellas. Idealmente se construye un plan de estudios a partir de las necesidades sociales, del desempeño profesional, de las deficiencias en el manejo práctico de los saberes y de las formas psicológicas y metodológicas en que un sujeto aprende. Los criterios que determinen los contenidos de un plan de estudios, se deben realizar a partir de las exigencias que tendrá el educando en su vida y desempeño social, para lo cual se deben considerar las exigencias de dicha sociedad, o en otros casos, de las exigencias que tendrá su empleador.

Parecen haber quedado lejos las pretensiones pedagógicas para que la educación ayude a formar un ser pleno, ahora dicha plenitud, parece definida por quien contratará al individuo. Atrás quedaron las intenciones de formar un ser feliz para formar ahora un individuo productivo. Su complejidad se acrecienta, cuando el educando es un individuo cuyas capacidades son singulares, diferentes a las del grueso de la población.

Las exigencias sociales para el educando, marcan lo que debe aprender; educando para quien sus capacidades para socializar y aprender, no son las de la mayoría, debiendo adecuarse dicho plan curricular a sus capacidades particulares. Quizás, no existe un caso más claro en la educación, en el que se dé la necesidad de adaptar o modificar un curriculum, que cuando esto debe hacerse reconociendo las capacidades del individuo con algún nivel de discapacidad, o mejor aún, formarlo (el curriculum) en consideración de sus particularidades. Entendiendo el curriculum, como proceso y no sólo por su definición. Advirtiéndolo como proceso, requerirá con frecuencia, la revisión por parte del docente de: los objetivos, contenidos y estrategias de abordaje, por citar sólo algunos.

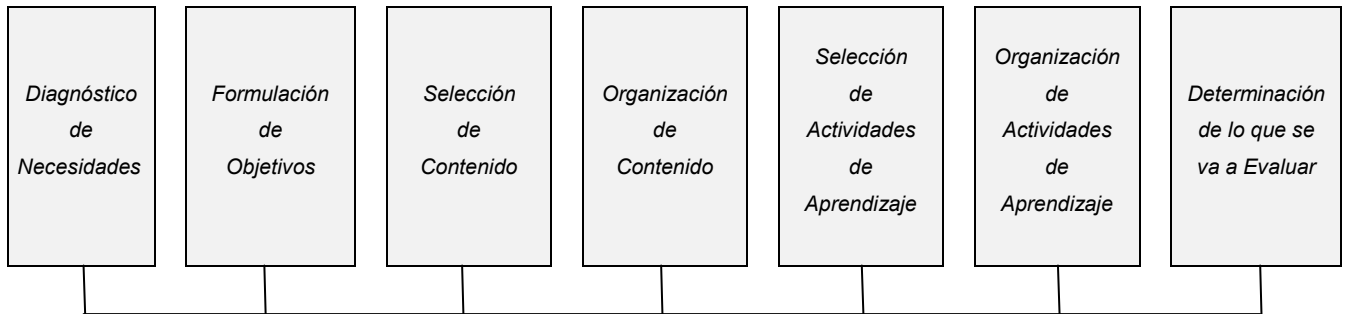
Como proceso, dos expertos en curriculum: Tyler y Taba, tuvieron su propia visión. “Ambos autores proponen diferentes bases referenciales que permiten establecer los objetivos a partir ya sea de estudios que se materialicen en fuentes y filtros (Tyler) o bien de investigaciones que desemboquen en un diagnóstico de necesidades (Taba)” (citados por Díaz Barriga, 2010: 20).

“Para Ralph Tyler, las decisiones en relación con los aprendizajes que deben promoverse en un programa escolar deben ser resultado de análisis de diversas investigaciones (sobre los alumnos y sus necesidades, sobre la sociedad, el análisis de tareas y los procesos culturales, y sobre la función y el desarrollo de los contenidos)” (Díaz Barriga, 2010: 20).



Cuadro 1. Modelo pedagógico lineal de Tyler. Díaz Barriga (2010: 21)

Por su parte Hilda Taba insertó la noción de Diagnóstico de Necesidades, “un reduccionismo en la tarea de elaboración de planes y programas de estudio. Taba formuló el concepto teniendo en mente «investigaciones para fundamentar el currículo», a las que Tyler denomina «fuentes» para el diseño curricular”, (Díaz Barriga, 2010: 23).



Cuadro 2. Ordenación de elementos para la elaboración del currículum según Hilda Taba. Díaz Barriga (2010: 24).

El currículum puede, por lo que se argumentó, ser abordado como concepto o definición, y como proceso o disciplina o teoría curricular; esta última, es la que asume del todo su complejidad.

II.1.2 Discapacidad

Es la Discapacidad un concepto con múltiples aristas. Si bien nombra a una persona con capacidades menores o disminuidas respecto a un estándar o generalidad identificada como «normalidad», es también una representación social que limita frecuentemente, las posibilidades formativas y expectativas de vida de las personas sustantivadas como tal: discapacitada y no por su discapacidad misma (cualidad que debiera adjetivarle), sino por la representación que de ella tiene la sociedad en que se desenvuelve el individuo que le posee.

Las personas discapacitadas han sido referidas de diversas formas a través del tiempo, unas despectivas o groseras y otras, más educadas y respetuosas del individuo. De forma despectiva se señala a las personas discapacitadas como: anormal, imposibilitado, incapaz, incapacitado, mongol, tonto, loco, tarado, lisiado, ciego o mutilado. De manera respetuosa o educada se encuentran referencias como: inválido,

discapacitado, disminuido, seres con necesidades educativas especiales y recientemente seres con barreras para el aprendizaje y la participación. Conforme la sociedad mexicana reconoce su existencia y sus capacidades particulares, la referencia a las personas con discapacidad exige un trato respetuoso a su persona.

II.1.2.1 Origen

Concluir que las primeras personas con discapacidad en el mundo surgieron al mismo tiempo que el ser humano empezó a poblar el planeta, no es una conclusión descabellada. García Cedillo y colaboradores lo sugirieron de la siguiente manera:

“En los pueblos primitivos, los miembros del clan o tribu con menos fuerza o habilidades físicas (niños, viejos, personas con dificultades sensoriales y físicas, etcétera) representaban un obstáculo para la supervivencia del grupo. Ante la falta de alimentos, la necesidad de desplazarse a grandes distancias o el enfrentamiento con otros grupos, esas personas eran eliminadas intencionalmente o abandonadas a su suerte” (2000: 19).

Desde siempre, los individuos con discapacidad son parte de la humanidad: desde el que arrastraba una pierna para caminar, el que cojeaba para hacerlo, el que encorvado avanzaba, quien le faltaba un brazo o mano o quien se lo cortó en un encuentro violento con otro o en la cacería de animales para su consumo. Quien no podía erigirse en sus piernas, el que no podía hablar, quien no podía ver, el que no hacía las labores que le son establecidas porque sus habilidades no se lo permitían, o quien sin razón aparente hacía cosas singulares en lugar de las que se le habían señalado realizar.

Se puede advertir que la utilidad que un ser especial logra ofrecer al conglomerado al que pertenece, fue una razón de peso para excluirlo y deshacerse de él, en algunos conglomerados sociales, sobre todo de aquellas sociedades nómadas que migraban de acuerdo con las características ambientales del lugar donde se establecían. Algo que parece haberse superado y que la solidaridad de la sociedad moderna, logra absorber para dar cabida a quienes su “utilidad” se encuentra disminuida.

El avance de una sociedad puede medirse de diversas maneras: por el respeto que le tienen a la naturaleza, el respeto a los animales, el respeto a sus pares y por supuesto, por el respeto a los seres con discapacidad que le conforman. No es raro advertir que a través del tiempo (y mientras la sociedad maduraba), se le asignaron diversas cualidades a los seres con discapacidad; entre ellas, la de ser elegidos o malditos por los dioses. Estigmatizados por muchas religiones, las personas con discapacidad fueron motivo de vergüenza y discriminación hasta los días en curso. En la cultura judeocristiana, en el Antiguo Testamento se puede leer un mensaje bíblico acerca de la discapacidad. En el libro Levítico se lee:

“Yavé dijo a Moisés «Habla a Aarón y dile: Ninguno de tu descendencia ahora o en el futuro, que tenga una deformidad ofrecerá el alimento de su Dios. Ningún varón que tenga un defecto presentará las ofrendas: ya sea ciego o cojo, desfigurado o desproporcionado, o un hombre que tenga fracturado un pie o una mano, o que sea jorobado, enano o bisojo, sarnoso y tiñoso, o con los testículos aplastados. Ningún descendiente del sacerdote Aarón que tenga un defecto, se acercará para ofrecer a Yavé los sacrificios por el fuego. El que tiene alguna deformidad no ofrecerá el alimento de su Dios; eso sí, lo podrá comer y se alimentará de las cosas santas. Pero, debido a su defecto corporal, no irá hasta el velo, ni se acercará al altar; así no profanará mi santuario, porque yo soy Yavé, que a ellos los santifico. Y Moisés repitió todo esto a Aarón y a sus hijos y a todos los hijos de Israel» (Levítico 21, 16-24, en la Biblia Latinoamericana (1989)).

En un país como México, donde el 95.32 por ciento de sus habitantes profesan religiones judeocristianas (Aguayo, 2007: 187), una argumentación religiosa como la anterior respecto a la discapacidad, puede explicar, de alguna manera, la estigmatización con que se desenvuelven en sociedad las personas con algún grado de discapacidad y sus familias.

Si bien hay que reconocer la actitud de la iglesia cristiana para advertir y proceder ante las discapacidades en los siglos recientes, a partir de una actitud de compasión y caridad; tal actitud es aún insuficiente para el reconocimiento, respeto e inclusión de las personas con discapacidad.

A pesar de tiempos modernos, la desacreditación y estigmatización de las personas con discapacidad, no termina por finalizar con el paso de los años. Si bien hay que decirlo, cada día existen más esfuerzos por hacer conciencia acerca de que los

seres con discapacidad, son individuos con los mismos derechos de los seres humanos que no poseen sus cualidades.

II.1.2.2 Etiología

La importancia de identificar el origen o principio de la discapacidad, tiene como finalidad advertir sus causas y en la medida de lo posible, reconocer posibles auxilios multidisciplinarios para paliar o disminuir los alcances de la misma. Desgraciadamente, advertir el origen del porque una persona es discapacitada, puede motivar roces en los padres que le procrearon y sus familias, culpas de unos a otros, reproches y acusaciones, cuyos resultados no siempre son los mejores para todos los involucrados.

De acuerdo con el Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (1990b: 880), la Etiopatogenia (Del gr. aítía, causa; pathos enfermedad y génos, origen) es “parte de la patología que se ocupa de las causa que originan las enfermedades”. También suele utilizarse como sinónimo de la palabra Etiología, que es el “estudio sobre las causa de las cosas o de las enfermedades cuando se emplea en el campo de la medicina”.

Son tres los momentos en que se presentan las causas que originan o dan pie a definir a un individuo como discapacitado: desde el momento mismo de la concepción y antes del nacimiento –prenatal-, en el momento del nacimiento –perinatal- y posterior al nacimiento -postnatal-. Los factores hereditarios, accidentes, alimentación y medicación durante el embarazo, son considerados dentro del periodo prenatal o previo al nacimiento. De manera perinatal los riesgos que se corren son inmensos, pues una mala asistencia en el nacimiento puede provocar que el individuo adquiera cualidades especiales como consecuencia de una infección, de carecer de oxígeno con la prontitud que lo requiere o bien, por ser manipulado de modo incorrecto.

Después del parto, también llamado periodo postnatal, los riesgos siguen existiendo, si bien se han librado dos momentos difíciles en la formación de un nuevo ser, existen riesgos entre los que se identifican a los traumatismos (generalmente

consecuencia de accidentes), medicamentos inconvenientemente empleados, enfermedades mal atendidas o abusos de psicotrópicos y drogas de origen diverso.

Una clasificación complementaria a la anteriormente observada sobre el origen de la discapacidad en los individuos, distingue entre causas orgánicas y sociales, las primeras corresponden a aquellas que pueden presentarse en los momentos anteriormente vistos (pre, peri y postnatal). Las causas sociales pueden incluir aspectos físicos (desnutrición), psicológicos (pobreza de estímulos y de experiencias, falta de afecto parental y comunicación) y aspectos culturales y del medio, de acuerdo con el Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (1990b: 565).

Las más irremediable de las causas que originan a un ser con discapacidad son las genéticas, pues contra ellas poco se puede hacer para evitar que se presente, excepto la prevención que permita evitar la concepción de un ser o, en su defecto, el mejor manejo para dicha concepción. Los accidentes y las enfermedades pueden llevar a un individuo advertido como normal, a una situación donde se defina como especial.

Las causas psicosociales incluyen también los malos tratos, los golpes y las desatenciones de los seres del entorno del individuo. La prevención y los cuidados son eje fundamental para evitar que un escenario adquiera tintes de adversidad. Identificar los momentos y las razones por las cuales puede erigirse un individuo como especial, concede la posibilidad de prevenir o reducir los factores que contrarían la vida y las ilusiones o sueños largamente anhelados.

II.1.2.3 Normalidad

Quienes definen a las personas como discapacitadas y en particular a los niños con necesidades educativas especiales, ya sea de manera terapéutica o social, requieren necesariamente, un rasero con el cual medir o comparar. Tal estándar lo describe un concepto: *normalidad*.

Dependiendo de la diversidad de los miembros que enriquecen a una sociedad y a la manera en que tal diversidad es manejada, es que la diferenciación entre sus miembros se hace más o menos evidente.

Idealmente una sociedad no debiera discriminar por el sexo, edad, educación, apariencia o «normalidad» de sus miembros. Blancos o morenos, altos o menudos, gordos o flacos, «tontos» o inteligentes, «mongoles» o no, debieran todos tener igualdad de oportunidades en la sociedad. No debieran en consecuencia, ser señalados y adjetivados de esa manera, es más, no debieran emplearse estas palabras en este texto. Dicha discriminación, sin embargo, puede darse de manera clara y evidente o, en menor medida, de manera sutil y en voz baja.

A partir de una normalidad definida con frecuencia de manera tácita, es que los que no caen dentro de ella, son definidos como anormales, especiales, diferentes o discapacitados, es pues la normalidad y la discapacidad una representación social:

“Toda sociedad tiende a desarrollar sus propias representaciones de lo que considera como persona ‘normal’. Expresado en forma llana, lo ‘normal’ se ha concebido como una serie de atributos y características reconocidas y establecidas que debe poseer una persona de forma típica; es lo que se espera de alguien que pertenezca a una comunidad. Cualquiera que carezca de alguna de esas características típicas (físicas, sociales, culturales, intelectuales, escolares, etcétera) se convierte automáticamente en alguien diferente o ‘anormal’” (García Cedillo et al. 2000: 19).

Un ser normal, es aquel cuyo desarrollo cae dentro del estándar impuesto socialmente, un ser normal es aquel que gatea, camina, habla, come e interactúa, en las fechas o momentos predefinidos por estudios y observaciones que han permitido establecerlos como estándares. Un ser normal no es igual de una sociedad a otra, su diferencia con los demás y por ende el concepto de normalidad que existe, está definido por la sociedad en que se vive, la sociedad determina quién es normal o quién no cae dentro de tal definición.

Así, es posible que un individuo diferente o con discapacidad tenga cualidades poco perceptibles a primera vista o fácilmente disimulables y pase sin distinguirse de los

demás. Cuando dichas cualidades florecen, lo muestran como diferente y puede entonces ser adjetivado socialmente como discapacitado.

Durkheim (2004: 61) llamó normal a los hechos que presentan sus formas más generales, Allué en un sentido similar, lo abordó concibiéndolo como “lo común o lo estándar”. También la normalidad “puede designar un patrón prescrito, estableciendo un juicio de valor” (2003: 25). Como se advierte, no es propiamente el individuo “poseedor” de la “anormalidad”, quien lo expresa de dicha manera, son los individuos a su alrededor, quienes emitiendo un juicio de valor (explícita o implícitamente), lo identifican como anormal. Es pues una representación, una apreciación, una valoración, una comparación de los demás, sobre el individuo así catalogado. Otra vez, viene al tema el rasero, el estándar, el medidor que define si se es diferente a los demás.

Allué (2003: 23) fue más allá de conceptualizar la normalidad y la anormalidad. Abordó una serie de conceptos que se emplean en los últimos años, para señalar a quien se ha dado en llamar anormal. Señaló tres ópticas a través de las cuales se definen dichos seres: definiciones médicas, orientación social (la clasificación médica pormenorizada aportaría un criterio asistencial, más que social) y las del lenguaje común y del diccionario. Respecto a las expresiones desde la visión médica, señaló a la Organización Mundial de la Salud (OMS) como la responsable de establecer una clasificación (Clasificación Internacional del Funcionamiento de la discapacidad y la salud, CIF (2001)), en la que se diferencian los grados de dependencia, menoscabo o detrimento de las personas con dificultades físicas, psíquicas y sensoriales, planteando tres definiciones: deficiencia, discapacidad y minusvalía.

Entendiendo por **deficiencia** a “la pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica”; la **discapacidad**, “representa las consecuencias de una deficiencia en el rendimiento funcional del individuo”, la **minusvalía**, recuperó Allué, “es la situación desventajosa, consecuencia de una deficiencia o discapacidad que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso” (2003: 24).

Allué (2003: 25), compartió también la definición de la Comisión de Enfermedades Crónicas de Estados Unidos de América, señaló que “la discapacidad podría considerarse una forma de enfermedad crónica porque es permanente y es causada por alteraciones irreversibles y requiere periodos de atención y seguimiento, además de producir la pérdida o limitación de oportunidades”. Tal definición, permite advertir a la anormalidad (en este caso señalada como discapacidad) como un estado permanente del individuo, una condición en la que hablar de “curación”, parece quedar fuera de toda posibilidad. Y cuya diferencia entre lo que es (anormalidad) y lo que debe ser (normalidad) puede estrecharse con trabajo, terapias y actividades concebidas con tal finalidad.

Definiciones amparadas en el lenguaje común son diversas también en el campo educativo, muchas de ellas despectivas, convertidas en sustantivos en lugar de adjetivar al individuo, entre las que se encuentran: amputado, discapacitado, disminuido, minusválido, deficiente, quemado, mutilado, impedido, lisiado, inválido, tarado, mongol, ido, tonto, inútil, subnormal, retrasado, idiota, error de fábrica, estropeados, asimétricos (Allué, 2003: 31) y de un modo política, social y profesionalmente correcto: personas con dificultades de aprendizaje, personas con necesidades educativas especiales o con barreras para el aprendizaje y la participación.

II.1.2.4 Del sustantivo al adjetivo

La primer dificultad al hablar de personas con discapacidad, es la manera de definirlos, ¿Cómo hacerlo y en función de qué? Peyorativas muchas de las definiciones que existen para describirlo, otras más caritativas lo único que logran es reproducir una visión asistencial de quien no puede valerse por sí mismo.

No es fácil establecer un concepto como único o válido, para el cual se emplearon una diversidad de palabras, la mayoría como sustantivos usados en la intención de señalar a individuos cuyas características no pueden definirse como normales.

De acuerdo con el Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (1990a: 413), existen clasificaciones sociales, donde predomina como criterio de diferenciación la manifestación anatómico-funcional. Otra establece el criterio sintomático como medio de señalar las cualidades de alguien. Probablemente definir a un individuo de tal o cual manera, sería intrascendente, de no ser porque, tal como lo señala García Cedillo:

“A lo largo de la historia se han desarrollado distintas concepciones y actitudes respecto a las diferencias individuales de todo tipo, entre ellas discapacidades físicas, sensoriales o intelectuales. Dichas concepciones y actitudes se han reflejado en el trato y la atención hacia estas personas: de la eliminación y el rechazo sociales se pasó a la sobreprotección y la segregación” (2000: 19).

Es factible, entonces, que la actitud de muchos padres de familia, maestros o profesionales de la salud con individuos con discapacidad, correspondan a la manera en que se conceptualiza su estado.

Si bien es posible advertir el riesgo de etiquetar y con ello estigmatizar social o terapéuticamente al individuo, una forma cotidiana de hacerlo es empleando sustantivos en lugar de adjetivos para señalar su particularidad. Al emplear sustantivos, se totaliza una cualidad en el individuo, inadvertidamente se generalizan sus cualidades o insuficiencias, cuando éstas podrían describirse de forma concreta, adjetivando las cualidades que hacen diferente al individuo.

Dejar de señalar las cualidades especiales como sustantivo para hacerlo como adjetivo, conlleva la definición de una cualidad disminuida o insuficiente del individuo y no de su totalidad como lo sería el emplear sustantivos.

Especiales, es un adjetivo que en términos educativos se usa en los últimos años, para identificar a los individuos con alguna deficiencia, minusvalía o discapacidad. Para justificar dicha acepción, García Cedillo, señaló que el concepto de necesidades educativas especiales se emplea para: “referirnos a los apoyos adicionales que algunos niños con o sin discapacidad precisan para acceder al currículo. Surgió en los años sesenta, aunque se popularizó a partir de 1978, con la aparición del reporte Warnock,

que describía la situación de la educación especial en Gran Bretaña” (2000: 48). Por esa razón es que en muchos trabajos y lecturas puede identificarse a las “personas con necesidades educativas especiales”, para señalar a cualquier persona a la que se define como persona con discapacidad o deficiencia. El informe Warnock: “desechaba el modelo tradicional de educación especial así como la idea de que existen dos clases de niños, unos deficientes y otros no deficientes, de lo cual se deriva la necesidad de dos sistemas diferentes de enseñanza. El concepto de educación especial debería extenderse y abarcar todas las necesidades que temporal o permanentemente pudieran tener los niños a lo largo de su escolaridad para adaptarse al curriculum ordinario” SEP (2000: 78).

En años recientes, se promovió otra definición: “personas con barreras para el aprendizaje y la participación”. Dicho concepto:

“Fue desarrollado por Booth y Ainscow (2002). (...) Este concepto enfatiza una percepción contextual o social sobre las dificultades de aprendizaje o discapacidad. (...) hace ver que tales dificultades nacen de la interacción entre los alumnos y sus contextos: las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas, la gente, la política educativa, la cultura de los centros, los métodos de enseñanza” (Espinosa y Luna, 2012: 9).

La necesidad de recuperar la dignidad de los individuos que caen dentro de la esfera de dichos conceptos, dando marcha atrás al empleo peyorativo de algunos sustantivos socialmente anacrónicos, es la razón por lo que en la actualidad existen definiciones que adjetivan su estado, como la ya señalada de personas con necesidades educativas especiales. De la que podemos advertir su complejidad al señalar la generalización de las personas que en ella se incluyen, pues prácticamente da cabida a todos los individuos que presenten cualidades o características singulares y que tienen en consecuencia necesidades educativas especiales, por lo que se podría requerir en determinadas circunstancias, concretar de manera más específica la clasificación particular de las personas, para lo que es posible recurrir a una clasificación más moderna a la propuesta por Allué (2003: 24) líneas arriba, y que corresponde a la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF) y, en el caso particular de la presencia de más de una de tales

cualidades o características en un solo individuo, recurrir (en la medida de lo posible) al empleo del concepto síndrome, entre los que se encuentra el de síndrome Down y el autismo.

Una perspectiva más amplia de la educación de las personas con algún grado de discapacidad, advierte las diferencias individuales cualquiera que estas sean, abarcando todo tipo de razones o motivos para advertirlas. Tal posición considera a la diversidad, como:

“La expresión de las diferencias individuales en forma de necesidades educativas diferentes, que proceden de las diversas capacidades, motivaciones e intereses de los alumnos y alumnas, y que se han originado en el continuo de los intercambios socioculturales. Este planteamiento requiere medidas de atención en función del tipo de necesidad, la edad y el nivel educativo en que se encuentre el alumno”. Calvo y González (2001: 2).

Arribar a dicho enfoque amplio de la educación de los individuos con algún grado de discapacidad, no ha sido fácil, la discapacidad a través del tiempo, ha sido abordada desde tres visiones distintas, a través de las cuales han transitado las diferentes construcciones de la discapacidad: “la religiosa, la médica y la social”, según lo compartió Allué (2003: 35). La visión religiosa es determinista al advertir al pecado como fuente de la discapacidad, sin dar opción a explicación alguna, lo que motiva desdén por parte de los “puros” que no cuentan con las diferencias de los primeros. El modelo médico por su parte:

“Sostiene desde entonces el discurso de la discapacidad como patología. El médico se convierte en el experto en discapacidad y es quien define, clasifica y diagnóstica la deficiencia, rehabilita las funciones perdidas y mide las capacidades que le restan a quien tiene deficiencias sensoriales, físicas o psíquicas” (p. 38).

Para Allué (2003), el modelo social propugna “la idea de que si las personas con discapacidad son víctimas colectivas de la discriminación y de los prejuicios sociales más que víctimas individuales”. A partir de los años ochenta del siglo XX, activistas norteamericanos y británicos posicionan “un discurso que critica la medicalización y la individualización de la discapacidad” (p. 39). Dicho modelo social,

advierte el respeto al individuo, destacando sus posibilidades y no las capacidades disminuidas de su persona.

II.1.2.5 La normalidad de la discapacidad

Una mención especial en el abordaje de los individuos con discapacidad, obliga a advertir el entorno en el que dicho ser se inserta después de nacer o si su discapacidad es postnatal, una vez que su discapacidad se presenta en su vida. Tal presencia del hijo con discapacidad, generalmente es un trance entre las ilusiones que un ser normal motiva y aquellas que al ser identificado como discapacitado destruye u obliga a su redefinición, en el que los padres de familia deben deambular solitarios la mayoría de las veces. Esta realidad “especial” en la que los padres van de la ilusión a la pesadilla, del gozo al dolor, de la alegría a la tristeza; cambia todas las perspectivas y obliga a la búsqueda de respuestas, de orientación, de apoyo, de experiencias que le ayuden a llevar adelante su nueva tarea. Por supuesto, existen casos excepcionales, aquellos que ven como una bendición al nuevo ser o por el contrario quienes lo advierten como un castigo, venganza o pena. O para quienes su representación de discapacidad no violenta su existencia, ya por contar con individuos con discapacidad en su familia o en su círculo social. De la acción a la inactividad, de la motivación al desánimo son estados en que los padres pueden ubicarse una vez que la realidad descubre su velo ante ellos.

La necesidad propia o ajena de llevar al ser con discapacidad a una normalidad o a una disminución de su discapacidad, se vuelve una acción cotidiana donde se volverá común andar en la búsqueda de un mejor porvenir.

II.1.2.6 La aceptación de un hijo con algún grado de discapacidad

Motivo de orgullo para algunos, otras veces ocultados, escondidos, desatendidos, abandonados o asesinados; motivo de vergüenza o señalados como producto del pecado de sus padres o de su parentela; individuos quienes con su presencia enseñan (de alguna manera) a quienes por alguna razón viven a su alrededor: la inmensidad de la vida y los herméticos secretos que le caracterizan.

Sin embargo, *aceptar* que se es padre o madre de alguien singular, advertir que se tiene bajo su responsabilidad a un ser que requerirá atención especial, no debe ser cosa sencilla. De hecho existe todo un proceso que describe la complejidad que conlleva aceptar dicha realidad.

Barbaranne (1992: 11), asumió que descubrir que un “hijo presenta un problema de desarrollo”, genera en sus padres algunos de los siguientes sentimientos: choque, negación, culpabilidad, enojo y aceptación.

El choque

El choque corresponde a la forma en que se asume la noticia misma de que un ser especial llegó a casa. Algunos con indiferencia, otros con dolor; algunos en el nacimiento, otros posterior a él con una nota del maestro o de los supervisores de su desarrollo: “tal vez el niño era demasiado bueno ya que se quedaba acostado, sin llorar ni reaccionar cuando lo abrazaban; quizá el perro no lo despertaba al ladrar cerca de su cama, o probablemente no hablaba cuando mientras otros niños de su edad ya balbuceaban” (Ibid: 12).

La negación

Negar la existencia del “problema” es otro de los sentimientos que pueden aparecer. Negar lo que resulta evidente es una manera de no afrontar la realidad y posponer lo inevitable: reconocer que se tiene un hijo diferente. Hacerlo, retrasa afrontar el trabajo que traerá consigo apoyar el desarrollo de un ser especial.

La culpabilidad

¿Por qué es diferente?, es la pregunta frecuente que se intenta resolver, ¿Por qué nació o por qué se ha desarrollado diferente?, son cuestionamientos comunes cuando se pretende explicar las razones de su diferencia. Responsabilizar al médico que atendió al niño o el parto de la madre, asumir la responsabilidad, echársela a la pareja y aún a la familia. Acusar sin comprobar o acusar con la sola intención de reprochar y no de aplicarse en la búsqueda de un mejor desarrollo del hijo; son actos característicos de

este sentimiento. Si bien la búsqueda de las razones que influyen en que el niño se defina como especial, es importante para anteriores o futuros hijos, la motivación de dicha inquisición no siempre se da con tal finalidad, sino la de culpar a alguien y con ello asignar responsabilidades por el estado que presenta el ser especial.

El enojo

El enojo, la ira es un sentimiento ambivalente, puede por un lado generar energía para hacer por quien tanto apoyo requiere, en contraparte, puede también generar un sentimiento destructivo que culpe a todos los que a su alrededor se encuentran o al niño mismo, haciendo todo avance un verdadero reto, para quienes tienen que auxiliarle.

La aceptación

¿Quién puede pedir o aceptar de buen grado que un ser amado, presente particularidades que le hagan ser señalado, estigmatizado o etiquetado?

La aceptación persigue que lo que ocurre logre ser admitido, reconociendo también la situación particular del individuo especial. Aceptar porque ya está aquí o porque ya está así, difiere de una aceptación en la que se tiene una duda sistemática de lo que se puede hacer y lograr, haciendo más y más intentos para que la situación del ser especial logre elevarse a mejores momentos de desarrollo.

El ideal de la aceptación, correspondería a aceptar lo que existe, no las limitantes, aceptar lo que es ya inevitable trabajando para disminuir la brecha existente con seres “normales” no por normalizarlo sino para minimizar las desventajas que su particularidad obsequia.

Todo este tránsito entre la noticia o choque, es un arduo camino que regularmente se hace a solas o en pareja, difícilmente acompañado por un profesional, lo que posibilitaría una mejor reacción ante el nuevo escenario.

Son grandes los riesgos que envuelven el proceso para lograr dicha aceptación, que de hecho no termina una vez que se logra. Entre otros riesgos, se advierte la erosión que sufre la relación de los padres de familia, echando la culpa uno a otro, reclamando ciertos hechos o actos, a menudo sostiene Barbaranne (1992: 13), “lo único que logramos cuando se trata de echarle la culpa a nuestro cónyuge es enturbiar la situación”.

II.1.2.7 Clasificación Internacional del Funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF)

Contar con un lenguaje común que facilite una comunicación clara y sin ambigüedades, es una necesidad cotidiana de las personas involucradas, de alguna manera, con personas con discapacidad. La Organización Mundial de la Salud (OMS) publicó en el año de 1980 con carácter experimental, una clasificación a la que denominó: Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM). Una revisión a dicha clasificación iniciada en 1996, derivó en abril de 2001 en una segunda versión, a la que en su borrador final se llamó: Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud -CIDDM-2- (Egea, 2001:18-19).

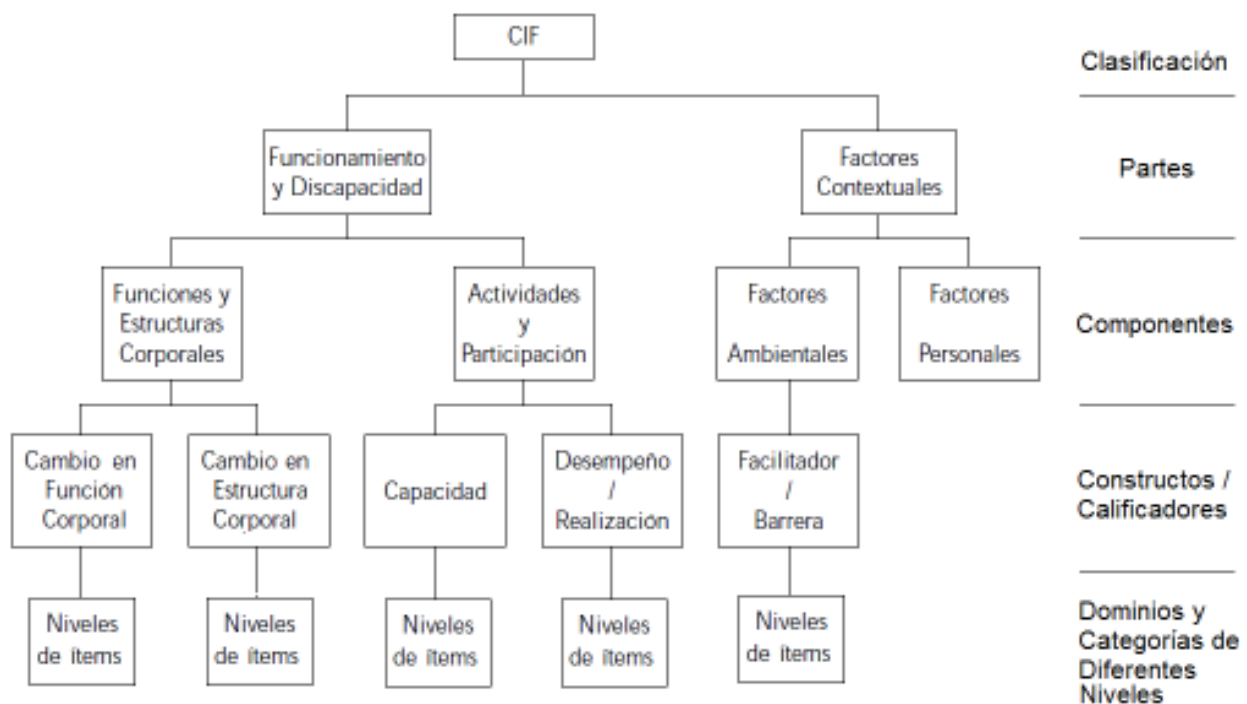
En mayo del mismo año se publicó bajo el nombre de Clasificación Internacional del Funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF), cuyo objetivo es: “brindar un lenguaje unificado y estandarizado, y un marco conceptual para la descripción de la salud y los estados relacionados con la salud” (2001: 3). A través de funciones y estructuras corporales y actividades-participación del individuo.

“La CIF adopta una posición neutral en relación con la etiología, de manera que queda en manos de los investigadores desarrollar relaciones causales utilizando los métodos científicos apropiados” (2001: 5), también señala la posibilidad de complementarse con la Clasificación Internacional de las Enfermedades (CIE-10), la que brinda un marco conceptual basado en la etiología. En la intención de complementar la información que permita diagnosticar a los individuos.

Enfermedades, trastornos y lesiones se clasifican con la CIE-10, el funcionamiento y la discapacidad asociados con las condiciones de salud, se clasifican a su vez con la CIF (2001: 4).

La CIF, no es una forma simple de clasificar las cualidades o características individuales, sin embargo, el tiempo y la práctica puede hacer que su complejidad facilite la comunicación. A manera de ejemplo, una función corporal de un individuo, se clasificaría: **b168.3 para indicar una deficiencia grave en las funciones mentales específicas del lenguaje** (CIF, 2001: 26).

La siguiente gráfica, observa las definiciones que permiten erigir la clasificación CIF:



Cuadro 3. Estructura de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la discapacidad y de la salud, -CIF- (CIF, 2001: 230)

Si en ocasiones se dificulta advertir que un individuo es especial, aun y cuando físicamente dé muestras de que algo tiene que lo hace singular. Más difícil es establecer las cualidades o características por las que es diferente. Emplear la CIF, para clasificar a las personas con discapacidad, quizás permita advertir de manera

clara, el universo de individuos que cuentan con dichas características. Dicha clasificación brinda las bases comunes para la elaboración de estadísticas confiables, que permitan planificar y evaluar servicios, facilitar la comunicación científica y entre los padres de familia, favorecer el desarrollo de investigaciones, y sobre todo, la de unificar criterios valorativos.

Una razón concreta para emplear una clasificación estandarizada y reconocida, es el censo del año 2000 en México, en el que se puede advertir que “un millón 795 mil personas” son identificadas como discapacitadas, un “1.8 % de la población total” (INEGI, 2004: 25). Contrario al “10 % de la población mundial” con alguna discapacidad, estimada por la OMS durante la década de los 90’s (p. 23).

Para el censo del 2010, se contabilizaron 5.739 millones de habitantes con discapacidad de un total de 112.336 millones de mexicanos de acuerdo también con el INEGI (2012). Dicho censo adoptó la metodología del grupo de Washington (INEGI, 2010: 48), grupo que al amparo de las Naciones Unidas, tiene como finalidad principal: “la promoción y coordinación de la cooperación internacional en la esfera de las estadísticas de salud, con especial atención a las mediciones de la discapacidad adecuadas para los censos y las encuestas nacionales” (Grupo de Washington, 2009: 2). Colectivo de trabajo que emplea la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF) de la Organización Mundial de la Salud (OMS), para la elaboración de las listas de preguntas que habrán de aplicarse en los censos de los países participantes.

II.1.3 Educación

La educación se señala como responsable de logros y retrocesos. Se suele catalogar como educadas a las personas por su forma de conducirse y de hacer las cosas. Por el contrario, se define a las personas que no lo son, que se conducen de forma arbitraria y sin medir consecuencias. Es también común, decir que las naciones desarrolladas, son naciones educadas, con ciencia y tecnología avanzada y que hacen una fuerte inversión en ello, ante dicho supuesto Gallino (1995) sostuvo:

“En ninguna de las sociedades que en la actualidad parecen encontrarse en la cúspide relativa del desarrollo económico, trátense de sociedades capitalistas o socialistas, el sistema educativo ha tenido una parte de cierta relevancia en el origen del desarrollo, a partir de los últimos decenios del siglo XVIII. Ni Gran Bretaña, Francia, Alemania, Estados Unidos, ni la Rusia soviética, poseían, en el momento del despegue de los respectivos sistemas económicos, un sistema educativo que por sus dimensiones, la organización de base, y los contenidos culturales transmitidos y producidos, fuese tal como para actuar localmente como uno de los principales factores de la revolución industrial en el cual el susodicho despegue se expresase” (p. 354).

No obstante no existir un sistema educativo plenamente constituido en el despegue económico de algunas naciones desarrolladas, para que su progreso pueda sostenerse, Gallino (1995) subrayó que “ninguna de las sociedades industriales avanzadas sería capaz de continuar desarrollándose (...) sin disponer de un vasto, complejo y eficiente sistema educativo” (p. 354).

Se llega también a sostener que una nación educada, tiene un mayor y mejor desarrollo democrático, lo que también fue rebatido por Gallino (1995: 355), al discutir cómo “el nazismo se desarrollara en una sociedad que tenía en aquella época una escolaridad media que estaba entre las más elevadas del mundo”.

La educación ha ido de la mano del ser humano desde sus orígenes, sin que necesariamente se definiera de tal manera, siendo considerada por algunos, “como una actividad fundamental del género humano” Sills (1977: 132).

Alighiero (2007: 15), señaló a Egipto como el lugar de donde “proceden los testimonios más antiguos de la civilización y en particular de la educación”. La educación, ha de señalarse, no es un concepto único ni una definición que pueda ser reducida a un simple enunciado.

Gallino (1995: 347) abordó a partir de la sociología lo que es educación, de tal manera, sostuvo que educación, “es todo proceso de interacción social dirigido a transmitir de una generación a otra, o de ciertos grupos de individuos a otros pertenecientes a la misma generación, normas de acción y valores de orientación,

definiciones cognoscitivas, afectivas y valorativas, usos y costumbres en cada esfera de la vida”. Gallino hizo una interesante reflexión, al señalar la amplitud del concepto pues por una parte “desde la sociología se aborda a la educación con la intención de estudiar las relaciones que se observan entre los diversos componentes de un sistema educativo, tales como la ideología que lo orienta, los fines pedagógicos que propone, su organización en los planos nacional y local, los contenidos culturales específicos que se transmite a los estudiantes” (*ibid.*).

Durkheim (2006: 44) sostuvo una definición en el mismo sentido, señala que “para que haya educación, es necesario que estén en presencia una generación de adultos y una generación de jóvenes, y una acción ejercida por los primeros sobre los segundos”.

Como puede advertirse, la educación puede ser abordada desde diferentes disciplinas: la sociología (ya abordada), la pedagogía, la biología, la política, la psicología y la filosofía, son sólo algunas de ellas.

II.3.1 Filosofía de la educación

Moore (1987: 22), sostiene que la filosofía de la educación, se cuestiona las razones de la misma, su finalidad: a quién va dirigida, qué se enseña, cómo debe enseñarse, cuál es su propósito y por qué debe enseñarse. Si bien es un tema denso para algunos involucrados en la educación, existen teóricos de la educación que hicieron obras accesibles para la mayoría, entre ellos, Moore señala a Platón, Rousseau, Mills, Froebel, Spencer y Dewey.

La teoría educativa “puede elaborar un argumento general acerca de la educación en el cual se afirme que ésta es la manera más efectiva, o la única, de socializar a los pequeños, de convertirlos de animales humanos en seres humanos o de capacitarlos para alcanzar sus potencialidades morales e intelectuales” (Moore, 1987: 17).

Lo evidente respecto a la filosofía educativa, es la posibilidad de cuestionar los actos que tienen lugar, en aras de operar la educación.

II.1.3.2 Pedagogía

Abordar la educación desde la pedagogía, es abordarla desde una visión que tiene en Juan Amos Comenio a uno de sus más amplios representantes. Es Comenio quien dió sentido a la pedagogía. Entendiendo por pedagogía no nada más al arte de educar, sino a la intencionalidad de la misma, el anhelo de que quien se educa, logre formarse para un futuro. Para Piaget, Comenio “contribuyó a crear una ciencia de la educación y una técnica de la enseñanza como disciplinas autónomas” (Comenio 1998: IX).

La pedagogía engloba a la filosofía, sociología, psicología y política; además de, con frecuencia, considerar otras disciplinas como la didáctica. No quiere decir que las sustituya, mejor aún, las interpreta y se apoya en ellas, para encaminar al educando a un ideal formativo. La pedagogía suele auxiliarse de ciencias tan singulares como la biología que describiría en dichos términos (biológicos), la madurez fisiológica de los educandos, en tanto posibilidad de que ciertos contenidos y temas escolares, así como las estrategias didácticas que puedan ser aplicadas en el individuo con el que se pretende contribuir en su formación.

Según Ordóñez, el desarrollo del niño debe considerarse:

“Como resultante de la interacción de él y su medio, la educación debe tomar en cuenta todas sus características de ser vivo, sus condiciones de existencia en todos los órdenes, psicológico, social, económico, político, así como la gama de interrelaciones que representan entre sí y con respecto a él” (1999: 250).

II.1.3.3 Política educativa

En el ámbito político, la educación es vista, como la forma que el Estado tiene para tratar a los ciudadanos como niños, al permitir controlar su educación y pensamientos, implantando en ellos “la ley social” a la que Rousseau llamaba “Contrato Social” (Johnson, 2000: 40). En términos políticos, la educación puede considerarse como el

medio para perpetuar al poder político, construyendo y modificando la formación del individuo en dicho sentido.

El proceso educativo, es visto como la clave para el éxito del manejo de la cultura para la aceptación y el éxito del Estado.

Platón (2007) abordó la política educativa en su obra La República, en ella se puede advertir que el “carácter y las costumbres de un Estado se encuentran en cada uno de los individuos que lo componen” (p. 94). Y si esta suma de carácter y costumbres de los individuos componen la del Estado, ellos debieran ser “debidamente educados y llegar a ser perfectos hombres de bien” (p. 84).

II.1.3.4 Psicología de la educación

La educación desde la psicología, aborda la forma en que el individuo se apropia del conocimiento que le es transmitido, del mismo modo que pretende abordar la forma en que el individuo modifica sus conductas, a partir de su formación.

De acuerdo con Richmond, las propuestas de Piaget en este campo del conocimiento tienen la intención de explicar “cómo las estructuras mentales de un recién nacido llegan a convertirse en las estructuras de una inteligencia adolescente” (1970: 93).

La psicología, si bien generaliza sus teorías aplicadas a los educandos, advierte una individualidad al observar que cada uno de los educandos, puede contar con diferentes formas de reaccionar y actuar a los estímulos educativos, en un escenario donde es probable que su desarrollo no corresponda con lo que las teorías del desarrollo psicológico señalan.

II.1.3.5 Sociología de la educación

Sills (1977: 139) sostuvo que “se podría definir la educación como el medio de transmitir el conocimiento y de formar a las personas en los valores de la sociedad”. Imposible

advertir a la educación sin señalar la sociedad en que se encuentra inmerso o ignorar que los “hombres se informan unos a otros, transmitiéndose creencias, conocimientos y modos de hacer las cosas” (p. 132). Por medio de la educación, las personas adquieren una gran cantidad de elementos en común, pero también van formando sus propios mundos de ideas y de actividades.

Una razón intrínseca de la educación, es la necesidad de reproducir en el individuo, los elementos necesarios para que se inserte en la sociedad, formar parte de ella, y según la sociedad donde ocurra, propiciar que no contraríe sus principios. Efectivamente educación es la transmisión de conocimientos y costumbres al individuo, considerando sus particularidades físicas, psicológicas y familiares, que le permiten obtener en menor o mayor medida, dicha formación. Es en la finalidad de dicha formación, donde se sostiene, si ella es para mantener la marcha del Estado, para conservar la sociedad a donde pertenece o para formar al individuo en el más amplio de los sentidos, o para atender otros fines.

Por tal razón, no puede entenderse a la educación de modo aislado, si bien, deben reconocerse todas las formas en que es abordada, si se pretende considerar al educando en todos los aspectos de su vida.

Diversos son los fines de la educación desde la sociología, tres abordajes de la misma lo ejemplifican a través de las teorías propuestas por Durkheim, Weber y Parsons; visiones que sin ser las únicas que existen, comparten “socializar” al individuo con intenciones particulares. Durkheim definió a la educación, como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social”. “La educación es una socialización... de la generación nueva” (2006: 14). De esta manera, la educación es el “medio por el cual la sociedad renueva perpetuamente las condiciones de su propia existencia. La sociedad sólo puede existir si entre sus miembros existe una suficiente homogeneidad. La educación perpetúa y refuerza esa homogeneidad” Brigidó (2006: 26).

Max Weber, sostuvo que “la escuela posee el monopolio de la administración de los bienes culturales de cuya distribución se encarga” Brígido (2006: 22). “La educación se ubica en el campo de la dominación ideológica” (...) “para Weber, cada sistema educativo se propone hacer crecer a los jóvenes en un determinado estilo de vida impuesto por los grupos que detentan el poder” (ibid) Si se lee con cuidado esta afirmación, supone que la socialización del individuo, en realidad es una subordinación y reconocimiento a los intereses de los grupos que dirigen al país, donde la ideología dominante es el motor que gira alrededor de la educación y la transmisión cultural es una forma de mantenerla.

Talcott Parsons propuso por su parte:

“La escuela y los profesores, a diferencia de otras agencias y agentes de socialización como la familia y el grupo de iguales, representan los valores universalistas imperantes en la sociedad. La escuela se encarga de transmitir esos valores, y al hacerlo, cumple una función homogeneizadora de los miembros de esa sociedad; cumple, a la vez, una función de diferenciación, selección y jerarquización de éstos, sobre la base de su rendimiento escolar. En síntesis, los integra a la sociedad y los ubica en la estructura de posiciones o propiedad de esa sociedad” Brígido (2006:33).

De esta manera, es la educación una posibilidad para el ascenso social del educando y su familia.

Es la educación un hecho social, efectivamente, que tiene sus cimientos en la formación del individuo, siendo esa formación individual, la que atañe a las consideraciones del presente esfuerzo intelectual.

II.1.4 Escuela

Son las escuelas, el espacio físico donde se desarrollan comúnmente los actos educativos, sin que por ello se cancele la posibilidad de que la educación se dé en lugares distintos. Se ha generalizado por algunos padres de familia, sin embargo, que escuela es sinónimo de educación y que educación es sinónimo de escuela, descartando otros lugares como propios para que los actos educativos se lleven a cabo.

Se muestra ineludible la responsabilidad de los padres respecto a la educación de los hijos, Comenio en su obra *Didáctica Magna*, observó que “corresponden, naturalmente, a los padres;” ofrecer los cuidados a los hijos para tener “una vida racional, honesta y santa”. Señaló que ofrecer dichos cuidados era costumbre de Abraham, de la siguiente manera: “le conocí en que educaba a sus hijos y a su familia tras sí, para observar el camino de Jehová ejerciendo la justicia y el derecho”. Sostuvo, finalmente, que son las “Escuelas, Estudios Literarios (sic), Auditorios, Colegios, Gimnasios y Academias; etc.” los lugares de enseñanza y los “Preceptores, Maestros y Profesores”, los formadores de la juventud (1998: 27).

Alighiero compartió en el mismo sentido la participación de los padres en la educación de los hijos, observa que “las enseñanzas más antiguas se remontan al periodo arcaico, anterior al antiguo reino menfita”, en el siglo XXVII a.C. Dichas enseñanzas, señaló:

“Contienen preceptos morales y de conducta rigurosamente integradas con las estructuras y las conveniencias sociales, o más directamente con el modo de vida de los grupos dominantes. Siempre se expresan en forma de consejos dirigidos por el padre al hijo (pero, cuando se trata de enseñanzas de profesión o escribas, el término ‘hijo’ es para indicar al discípulo, se trate o no de un hijo carnal), e insisten en la ininterrumpida continuidad de la transmisión educativa de generación en generación” (2007: 18).

Comenio recuperó la creación de la primera escuela de la siguiente manera: “Josefo afirma que después del Diluvio el Patriarca Sem abrió la primera escuela, escuela que después fue llamada Hebrea”. Observó además, que “en el pueblo de Israel, por mandato divino se creaban escuelas llamadas Sinagogas, donde los Levitas enseñaban la ley judía” (Comenio, 1998: 27).

Son la Academia de Platón (quien “implanta los diálogos vivos como forma de aprender”) y el Liceo de Aristóteles (quien educa “dando dos tipos de lecciones para aventajados” y una formación general para los jóvenes) (Ordóñez 1999: 45), dos de las más representativas y famosas escuelas de la antigüedad, donde es posible advertir claramente, características didácticas y pedagógicas en su accionar.

En el México precolombino, los aztecas denominaban Calmecac y Tepochcalli a sus escuelas. La primera denotaba a la escuela que formaba a los nobles, sacerdotes y sabios de diversas áreas, como la historia, pintura, música, derecho y astrología. El Tepochcalli, por su parte, era la escuela que formaba a los guerreros, (Díaz Infante 1996: 62).

En el siglo XVII, los jesuitas iniciaron una escuela, que se denomina el origen de la “escuela tradicional” que, todavía hoy día, se observa en muchas instituciones (Ordóñez, 1999: 45). Para Ordóñez, la escuela tradicional:

“Se caracteriza por el método y el orden, debiendo tomar una actitud de obediencia y apego riguroso en el manual escolar”. (...) “La disciplina que debe el alumno observar, es entendida como una medida externa, que obliga al individuo a hacer más la voluntad de otras personas que la suya”. (...) “El método utilizado es la exposición del maestro, para transmitir el conocimiento y la función del alumno, es la repetición y memorización exacta de lo transmitido. El maestro es el centro de atención, pues él es el que organiza, elabora actividades, resuelve los problemas, dirige, manda, piensa lo que debe aprender y lo que no”. (...) “Al alumno, sólo le corresponde acatar órdenes, respetar, obedecer y aprender las clases, reglas y normas, para llegar a ser el modelo que le fijaron” (1999: 46).

Como puede observarse, es reduccionista hablar de una escuela y sólo referirse al espacio físico, debe también ser considerado el cuerpo docente que en ella actúa, la ideología que le motiva, el gobierno que sobre ella se ejerce, la pedagogía que persigue y que debe volverse operable en la didáctica que se emplea en la cotidianidad. El Estado y su participación en la erección, reconocimiento y funcionamiento de la escuela, es también un punto importante a considerar.

No debe ignorarse tampoco, cuando se refiera a escuela, la inclusión de la comunidad estudiantil sobre la cual se ejerce el acto educativo, así como tampoco de su familia y padres. Es, pues, la escuela, algo más que un edificio y su mobiliario.

Para mostrar la complejidad de los elementos que giran alrededor de una escuela, se muestra una clasificación de los diferentes tipos de escuela, según el

Diccionario de las Ciencias de la Educación (1999: 567). Dicha clasificación la hace de acuerdo a:

Su situación jurídica.

Estatales o públicas:

Nacionales
Provinciales
Comarcales
Municipales

No estatales o privadas:

Homologadas
Habilitadas
Libres

De patronato:

Empresas
Padres de familia
Iglesia

Sus razones organizativas.

Económico-administrativas:

Unitaria
Graduada
Colegios o grupos escolares
Escuelas comarcales
Escuela hogar

Ámbito geográfico:

Rural
Urbana
Suburbana

Población:

En el extranjero
Para inmigrantes

Urgencia social:

Misionales
Ambulantes
Por radio o televisión
Por correspondencia

Carácter circunstancial:

De verano
Matutina
Vespertina
(Nocturna)
Horario continuo

Las características de los alumnos.

Edad:

Preescolar
Jardín de infancia (Niños)
Maternales
Párvulos
Primaria o básica
Secundaria o media
(Preparatoria o media superior)
Superior o universidad

Sexo (Género):

Masculinas

Femeninas
 Mixtas
Aptitudes –intelectuales, físicas-:
 No especiales
 Especiales
 Superdotados
Deficientes: Mentales
 Sensoriales –ciegos, sordos-
 Motóricos (sic), etc.
Circunstancias afectivo-sociales:
 Reformatorios
 Centros de protección a menores

Sus razones religiosas.

Confesionales
 Laicas
 Neutras

Su orientación pedagógica.

Activas
 De trabajo
 Cooperativas
 Experimentales
 Piloto o modelo de prácticas
 Socializadas
 (Valores)
 (Amor)
 (Respeto)

II.1.5 Familia

Si bien reproducirse pareciera un hecho natural y casi obligado para todos los seres vivos, por fortuna o desgracia, no son todos los que tienen la capacidad física para lograrlo. Para aquellos seres humanos que lo logran, el ser padres trae consigo responsabilidades para con los hijos como son el hecho de alimentarlo, proveerle cuidados médicos y educativos, entre otros, siempre que no renuncie voluntaria o involuntariamente a ellos; no se descarte, la posibilidad legal o no de ser padres, sin que necesariamente sea a través de la consanguinidad.

Enorme gracia la de ser madres y padres, para aquellos quienes serlo representa un logro y parte de un plan de vida. El reverso de la moneda son aquellos a quienes la maternidad o paternidad representa un castigo, una carga, o es consecuencia de un abuso o falta de cuidado en el momento de su concepción.

Imposible advertir al ser humano exclusivamente como producto de sí mismo, improbable imaginarlo aislado de un entorno que lo procure, proteja y dirija. Producto en

parte de su esfuerzo, el individuo se debe, en mayor o menor medida, a la participación, motivación, dirección, frustración, imposiciones, desprecio y amor que le obsequia su familia, sobre todo, en etapas tempranas de la vida.

Es de esta manera que se aborda el concepto de familia, a quien Gallino (1995: 425) la definió como “la unidad fundamental de la organización social, compuesta como mínimo, por: a) dos individuos de sexo opuesto que conviven en forma estable en una misma vivienda como consecuencia de algún tipo de matrimonio” y, “b) por dos individuos de sexo indiferentemente igual o distinto, unidos por una relación de ascendencia/descendencia biológica directa (sustituida a veces por relaciones de adopción), que conviven en forma estable y cooperan en el plano económico”.

Dentro del matrimonio –institución a quien Lacan (1987: 21) distinguió de la familia- o fuera de él, acompañada por la pareja o sola, apoyada por la parentela o denostada por ella, la mujer, la madre del nuevo ser, es la mayoría de las veces, su primer contacto con el mundo y en ocasiones, la única persona que velará por él. El recién nacido, es un ser indefenso a quien los padres en gran mayoría atenderán, advirtiendo la posibilidad de su abandono con otros familiares o bajo la tutela de la sociedad (Estado).

Durkheim designó al matrimonio con el término de familia conyugal (Lacan, 1987: 21), suponiendo una diferenciación de otras definiciones de familia. Lacan (1987: 19), señaló que en sus orígenes, “la familia primitiva desconoce los vínculos biológicos del parentesco”. Es posible concebir que, a través del tiempo y dependiendo de la localización geográfica, así como su conformación histórica, la familia se advierte de diversas formas (representación social).

Según Sills (1977: 697), una de las pocas generalizaciones ampliamente aceptadas en las ciencias sociales es «la familia» “es una institución que se encuentra en todas las sociedades humanas”. Sostiene que en las sociedades euro-americanas

modernas, se admite que la familia normal es un grupo formado por un matrimonio y sus hijos que vive bajo un mismo techo y separado de otros parientes.

Parsons (1998: 33) señaló a dicha familia como norteamericana o conyugal, compuesta por el padre, la madre, los hijos, las hijas y los parientes donde se pueden incluir aquellos adjectivados como polítricos, la misma señalada por Sills como nuclear o normal.

Existen adicionalmente, algunas variantes o redefiniciones de la misma, de acuerdo también con Sills (1977: 698):

Grupos Domésticos. “Puede definirse como un grupo de personas que comparten habitualmente una vivienda y una misma fuente de alimentos”. (...) “Los grupos domésticos pueden estar formados por individuos entre los que no exista ningún lazo de parentesco y, a la inversa, los miembros de una familia pueden estar repartidos entre dos o más grupos domésticos. El término «hogar» puede emplearse en algunos casos como sinónimo de grupo «doméstico»”.

Familia Biológica. “En las sociedades euro-americanas, el modelo básico de los lazos familiares y de parentesco es el de la vinculación biológica y la relación sexual, de tal forma que las relaciones familiares se definen en función de la genealogía o de las relaciones sexuales”. (...) “Pueden desarrollarse relaciones sociales de familia y de parentesco con independencia de los lazos genéticos o de las relaciones sexuales, de tal manera que la adopción y otras formas de parentesco ficticio son tan reales como los lazos de sangre”.

Familia Nuclear. Designa “un grupo formado por un hombre, una mujer y sus hijos socialmente reconocidos”. (...) “El calificativo «nuclear» («elemental», «simple» o «básica») “sugiere que esta es la unidad de la que nacen o se desarrollan otros grupos familiares más amplios”. (...) “Considerando la familia nuclear como un sistema de roles más que como una agrupación concreta de individuos es posible advertir que el ejercicio de los roles propios de este complejo puede estar distribuido entre una serie de individuos, grupos u organismos que no constituyen un grupo”. (...) “El rol normal de «padre» son asumidos por el hermano de la madre en ciertas sociedades en que la sucesión y la descendencia son matrilineales. Análogamente, en otras sociedades el rol de «madre» es desempeñado en su totalidad o en parte por sustitutos, tales como las hermanas de la madre, la madre de la madre, nodrizas remuneradas o maestras”.

Familia Compuesta. “Denota un grupo concreto formado por familias nucleares o por partes de estas”.

Familia Conjunta. “Existe una familia conjunta «cuando dos o más parientes por línea directa y del mismo sexo, junto con sus cónyuges y descendientes, comparten una misma vivienda y están sujetos a una misma autoridad o cabeza de familia”.

Familia Extensa. “Es una especie de familia conjunta que vive dispersa. Es decir, los miembros de los grupos constitutivos de una familia extensa no viven todos en una sola vivienda, aunque suelen residir cerca unos de otros y realizar actividades comunes” (Sills, 1977: 699).

Sabran, afirmó que el concepto familia, cuyos elementos son biológicos, psicológicos y culturales, “define un grupo social irreductible a los otros grupos: su formación, su estructura, sus dimensiones, sus condiciones de vida y sus necesidades, las relaciones entre sus miembros y sus relaciones con el conjunto del cuerpo social y sus funciones varían en el tiempo y el espacio en conexión con los sistemas de sociedades y las formas de civilización” (Sabran, 1981: 193).

Contrario a lo que propone Sills (1977), para la iglesia católica, en contraste: “La familia es una sola, surgida de la naturaleza humana y del derecho natural, mientras que el resto de las denominaciones, sólo son creaciones artificiales de nuestro tiempo” (Monsiváis, 2009: 16).

La familia “tradicional” (que no la única) está formada en su entorno más íntimo por los padres y los hijos, ampliándose a los abuelos, tíos, cuñados, con cuñados, yernos, nueras, suegros y consuegros. En menor o mayor grado de participación o responsabilidad, existen familias formadas sólo por los padres e hijos, o bien por abuelos o nietos. Adicionalmente, pueden identificarse familias legales, formadas por aquellos que ejercen un derecho de tutela o bien adoptan al hijo(a). Y sin que formalmente sea considerada una familia, el entorno que les protege en lugar de ella, se enumeran las casas de cuna, hospicios y aún centros de rehabilitación. Para los efectos de la presente, la familia es aquel círculo de personas que se hacen responsables del educando. Padres, madres, tíos o abuelos pueden encontrarse incluidos y pueden con seguridad, encontrarse cualquiera de las definiciones o variantes que de familia hizo Sills (1977).

El parentesco, sostuvo Sabran, “es el resultado de un lazo fisiológico (consanguinidad), social (alianza) o jurídico (adopción)” (1981: 193). La familia

difícilmente se elige, se forma parte de ella se desee o no. Puede no agradar o estar desilusionado de la misma, sin embargo, no hay posibilidades de ya no pertenecer a ella, a menos que el abandono, el desprecio o la intervención legal, sugiera y ordene su desintegración que, de cualquier manera, dará origen a otra familia, quizá con una nueva definición o variante.

Si bien es importante definir el concepto de familia, lo es más observar sus funciones o responsabilidades. Para Ordóñez, la familia: “es el primer aparato ideológico y núcleo de la sociedad, donde se imprimen en el individuo las pautas, valores y roles que de él se exigirán posteriormente” (1999: 55).

Cada relación familiar, refiriendo Sabran a Levi-Strauss, “define un conjunto de derechos y deberes y las múltiples reglas que prohíben o proscriben ciertos tipos de cónyuges (padres) se vuelven claras a partir del momento en que se plantea como necesaria la existencia de la sociedad” (1981: 194).

Existen funciones esenciales propias de la familia (Sabran, 1981: 205), todas de tipo social. “Se les puede dividir en dos grupos: de un lado, las funciones físicas (reproducción, económica y protección); y de otro, las funciones culturales afectivas, sociales (formación del individuo-instrucción, educación, socialización-desarrollo y bienestar de cada miembro de la familia).

Funciones todas ellas relevantes e indispensables para el desarrollo de la familia. En particular vale subrayar, las funciones de educación y socialización. Sobre la función de instrucción, Sabran advirtió:

“Se ha convertido también en una función ejercida por el Estado: la ha hecho obligatoria para todos, levanta edificios escolares, recluta y forma profesores y concede becas para paliar la desigualdad de los ingresos y restablecer en lo posible la igualdad de oportunidades” (1981: 206).

Finalizó, diciendo:

“La familia no puede pretender descargar enteramente esta función sobre el Estado (...) la familia constituye un medio irremplazable para la educación propiamente dicha, la adaptación a la vida social y el desarrollo de la personalidad propia del niño” (ibid).

II.1.6 Práctica educativa

Un sinsentido parecen los esfuerzos por definir práctica educativa, es lo que se hace para educar, pero ¿Qué es lo que se hace para educar? Aristóteles distingue a la práctica, como la acción “que lleva en sí su sentido” (Brugger, 1983: 439). Meza (2002: 2) sostiene que práctica educativa es: “algo que hacen las personas”, lo que profundiza de la siguiente manera:

“La práctica educativa es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores”.

Para los profesores o maestros, práctica educativa supondría una definición innecesaria o redundante, finalmente práctica educativa es lo que hacen en el aula en la intención de “educar” al alumno. Implica su quehacer cotidiano frente al educando, tarea que, al ser llevado fuera del aula y ejercido por personas distintas a los maestros, supone (para algunos), la pérdida de su carácter educativo y aún, definirlo como «práctica» no parece posible.

Si bien la práctica educativa no debe ser una actividad automatizada, al suponer la conciencia, intencionalidad y deliberación de quien ejecuta dichos actos, al encontrarse soportadas por la formación intelectual y la experiencia que el profesor posee; ello no excluye que dicha práctica sea realizada por personas distintas al profesional de la educación y aún fuera de la escuela, quizá con limitaciones o con situaciones que problematicen el camino a seguir en términos de acciones o de contenidos.

La complejidad de un concepto relativamente simple, estriba efectivamente en ser la parte activa. Díaz Barriga (2003: 1) reconoció la práctica educativa como la parte activa o real del currículo que hace confluir un sinnúmero de esfuerzos: la planeación escolar y administrativa, los programas o contenidos, la finalidad de la educación, el

conocimiento de la pedagogía sugerida y la observancia o amparo de teorías psicológicas, por citar sólo algunos.

La Teoría y la Práctica, sostienen un dilema para enfatizar su importancia; lo que deriva en una dicotomía que sostiene por una parte que la teoría no puede existir sin la práctica que la origina y por el contrario, que la práctica no puede existir sin la teoría que le dirija. Meza (2002: 3) recuperó tres formas de concebir la relación teoría y práctica (opuesta, dependiente e independiente): la primera sostiene que “«práctica» es todo lo que no es «teoría». La «teoría» se ocupa de generalizaciones universales e independientes del contexto; la «práctica» se refiere a los casos particulares y dependientes del contexto. La teoría trata de ideas abstractas; la práctica de realidades concretas. La actividad de teorizar es, en gran medida, inmune a las presiones del tiempo; la práctica posee capacidad de respuesta ante las demandas contingentes de la vida cotidiana”.

En segundo lugar, “postula la dependencia de la práctica educativa de la teoría, en vez de oposición”, al señalar que toda práctica está cargada de teoría y la última sostiene la independencia de la práctica. Finalmente la tercera forma de concebir la relación teoría-práctica, advierte la necesidad de tratar a la teoría y práctica educativa como campos mutua y dialécticamente relacionados.

Ferreiro (2007: 1) ofreció una concepción más elaborada de práctica, al definirla “como una trama compleja de acciones orientadas normativamente”, a la que le reconoce una “pesada carga habitual, dada primordialmente por la tradición, y un incesante proceso de transformación que emerge de la experiencia” y la califica de “educativa para subrayar el propósito de transmitir a las generaciones jóvenes un conjunto de ideas, sentimientos y hábitos de un grupo social que favorecen su continuidad” (Ferreiro, 2007: 3).

Ferreiro identificó algunas características de la práctica educativa, las más representativas corresponden a identificar que “la función del maestro no es inocente:

que no hay neutralidad cuando articula la experiencia del estudiante y que su práctica educativa la construye siempre con un sentido y significación” (op. cit.: 4).

II.1.7 Representación social

Como seres sociales que son, los individuos construyen su ser a partir de las cualidades y capacidades que le conforman; siendo el contexto social al que pertenece, el entorno referente en que se socializa y prepara para su inclusión social.

Se educa para socializar al individuo, para transmitir de generación en generación la cultura que en cada una de ellas se ha gestado. Se educa al individuo para preparar su interacción con los individuos que le rodean o rodearán en su vida, se le educa para que eduque a sus congéneres y se perpetúe de esa manera, el legado de la humanidad.

Siendo la sociedad un conglomerado de individuos, no todos sus miembros reciben y dan la misma información, ni con la misma calidad o profundidad. Son pues individuos que interactúan y perciben su entorno de diferente manera, de acuerdo en parte, a la posición que en dicha sociedad guardan.

Piña y Cuevas (2004: 103) definieron a las representaciones sociales como “una expresión del conocimiento de sentido común”. Las representaciones sociales, las expresan los individuos y se refieren a algo o a alguien. Advirtieron que son dos las razones por las que el sentido común es desdeñado por especialistas de las ciencias sociales, la primera al señalarla como un “pensamiento ingenuo, no racional y uno de los principales obstáculos para acceder al conocimiento de la realidad social de manera científica” y la segunda al reconocer que “este tipo de pensamiento pertenece a los espacios ajenos a las instituciones educativas” (p. 104).

Continuó refiriendo sobre el desdeño que se le hace a las representaciones sociales de la siguiente manera: “Las creencias, los mitos, los saberes empírico tradicionales y las relaciones sociales son variantes del conocimiento del sentido

común”, sentido que es “para las personas de la calle, no para quienes pasan varias horas al día en instituciones educativas” (Piña y Cuevas, 2004: 104).

Serge Moscovici fue el creador del concepto de representaciones sociales, si bien su propuesta descansa en la concepción de Émile Durkheim sobre representaciones colectivas, para quien “la sociedad requiere de un pensamiento organizado. Las representaciones colectivas condensan la forma de pensamiento que impera en la sociedad y que irradian a todos sus integrantes” (Piña y Cuevas, 2004: 106).

Las representaciones sociales son producto de la sociedad y esta última no es única ni homogénea, cuenta con conglomerados diversos: colonias, delegaciones, comunidades y ciudades donde habitan, diferentes grados de escolaridad con que cuentan, la ocupación que desempeñan y los ingresos económicos que perciben, son elementos que hacen que una sociedad, esté formada por estratos o partes que vuelven heterogénea su conformación y comportamiento.

Piña y Cuevas (2004: 108) sostuvieron que para Moscovici (1979: 18) “la representación social es un *corpus* organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios”.

Las representaciones sociales son, para Piña y Cuevas (2004: 108):

“Un conjunto de ideas, saberes y conocimientos para que cada persona comprenda, interprete y actúe en su realidad inmediata. Estos conocimientos forman parte del conocimiento de sentido común. Las relaciones sociales se tejen con el pensamiento que la gente organiza, estructura y legitima en su vida cotidiana”.

Piña y Cuevas (2004: 109), reprodujeron algunas características de las representaciones sociales (el subrayado es del tesista):

- “No son acerca de todo el mundo social, sino sobre algo o alguien” (Jodelet, 1986) referido por Piña y Cuevas (2004: 109), “y además son expresadas por un sector social en particular”.

- “No hay relaciones sociales sobre una sociedad ni representaciones sociales universales, sino contrariamente, sobre objetos, sujetos, ideas o acontecimientos de esa sociedad”.
- “Sirven para relacionar el mundo de la vida cotidiana con los objetos con que los actores se representan éste”.
- “Sustituye lo material (externo al sujeto) y lo representa en las ideas de cada persona”.
- “Son un medio para interpretar la realidad y determinar el comportamiento de los miembros de un grupo hacia su entorno social y físico con el objeto representado”.
- “Guían y orientan las acciones y relaciones sociales”.
- “No son una calca fiel de lo externo en la mente de los agentes, sino una sustitución de aquello y, en consecuencia, una reconstrucción individual y social de lo externo”.
- “No solo determinan la acción sino también pueden cambiar las acciones y producir nuevos comportamientos y construir nuevas relaciones con el objeto de representación”.
- “Determinan o modifican la toma de postura ante un objeto, una persona o hecho, dado que éste se encuentra íntimamente ligado a las relaciones sociales y a la organización de procesos sociales”.
- “Son un pensamiento constituido y constituyente. Es constituido porque genera productos que intervienen en la vida social que se utilizan para la explicación y comprensión de la vida cotidiana. Son constituyentes porque intervienen en la elaboración de la realidad de la vida cotidiana.”

Piña y Cuevas (2004) mostraron la presencia de las representaciones sociales en el ámbito educativo de la siguiente manera:

“Los agentes educativos, funcionarios, profesores, alumnos, padres de familia, construyen representaciones sociales sobre la escuela, sobre las prácticas escolares y sobre los agentes educativos. En la elaboración de estas representaciones sociales entran en juego elementos producto de la investigación pedagógica educativa (‘la escuela tiene un método activo’; ‘la escuela se basa en estándares internacionales de evaluación’, por citar dos ejemplos), así como las apreciaciones que periodistas y conductores de programas de televisión o radio exponen (‘la educación privada es mejor que la pública’), hasta algunos elementos producto de creencias bastante arraigadas en los padres de familia y en los profesores (‘es necesario mantener la disciplina y el orden’; ‘ese maestro estricto es muy bueno’)” (p. 109-110).

Alrededor de las representaciones sociales, convergen conceptos relevantes, importantes a ser considerados, dichos conceptos incluyen a la actitud, el anclaje, los campos de representación, la información y el núcleo figurativo.

Alfonso (2011), sostuvo que:

“Las representaciones se estructuran alrededor de tres componentes fundamentales: la actitud hacia el objeto, la información sobre ese objeto y un campo de representación donde se organizan jerárquicamente una serie de contenidos” (...) “para llegar a conformarse la representación, es imprescindible que ocurran dos

procesos: la objetivación y el anclaje, fases que se encuentran muy ligadas por el hecho que una presupone a la otra. Tan solo la representación objetivada, naturalizada y anclada es la que permite explicar y orientar nuestro comportamiento” (p. 6-7).

Las representaciones sociales aluden, de esta manera, a un proceso y a un contenido. Como *proceso* “refieren a una forma particular de adquirir y comunicar conocimientos”. Citando a Moscovici, Araya señaló que respecto al *contenido*, se refiere a “una forma particular de conocimiento, que constituye un universo de creencias en el que se distinguen tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación” (Araya, 2002: 39).

La *actitud*, sostiene Araya (2002), es una “estructura particular de la orientación de la conducta de las personas, cuya función es dinamizar y regular su acción. Es la orientación global positiva o negativa, favorable o desfavorable de una representación” (...) “Su identificación en el discurso no ofrece dificultades” (p. 39), al reconocerse como positivo o negativo. La actitud, representa “el aspecto más afectivo de la representación”, por ser la reacción emocional sobre el objeto (p. 40).

La *información*, “conciene a la organización de los conocimientos que tiene una persona o grupo social sobre un objeto o situación social determinada” (p. 40). Sobre la información es posible advertir dos cualidades de la misma: su cantidad y su calidad. Sobre dichas cualidades Araya subraya la necesidad de “considerar que las pertenencias grupales y las ubicaciones sociales mediatizan la cantidad y la precisión de la información” (p. 40).

El *campo de representación* corresponde a la “ordenación y a la jerarquización de los elementos que configuran el contenido de las representaciones sociales” (...) “constituye el conjunto de actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes en una misma representación social” (p. 41). “Sugiere la idea de «modelo» y está referido al orden que toman los contenidos representacionales, que se organizan en una estructura funcional determinada” (Alfonso, 2011: 6).

Un proceso fundamental en el conocimiento social, es la *objetivación*, la cual permite “concretar lo abstracto” de acuerdo con Araya (2002: 35). El proceso de objetivación consta de tres fases una de las cuales es el esquema figurativo o como lo denominó Moscovici, referido por Araya: el “*núcleo figurativo*”. El núcleo figurativo es “una imagen nuclear concentrada, con forma gráfica y coherente que captura la esencia del concepto, teoría o idea que se trate de objetivar. Esta simplificación en la imagen es lo que le permite a las personas conversar y también comprender de forma más sencilla las cosas, a los demás y a ellas mismas y a través de su uso, en diferentes circunstancias, se convierte en un hecho natural” (p. 35).

Sobre el *anclaje*, se reconoce a un proceso que “permite transformar lo que es extraño en familiar” (...) “permite afrontar las innovaciones o el contacto que no son familiares para las personas” (Araya, 2002: 36). Araya compartió también que las innovaciones no son tratadas de igual manera en todos los grupos sociales lo que: “evidencia el enraizamiento social de las representaciones y su dependencia en las diversas inserciones sociales”. Finalmente señaló que “los intereses y los valores propios de los diversos grupos actúan con fuerza sobre los mecanismos de selección de la información” (p. 36).

“Conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud)” (p. 41).

Otros conceptos relacionados, de acuerdo con Araya (2002), son: las ideologías, las creencias, la percepción, los estereotipos, la opinión y la imagen.

Las *ideologías* son “el sistema constituido por un conjunto de representaciones sociales y la relación entre ambas pertenece por lo tanto al tipo de relación que une a las partes con el todo” (Araya, 2002: 43).

Las *creencias* “son proposiciones simples conscientes o inconscientes, inferidas de lo que las personas dicen o hacen” (...) “La *percepción* y las representaciones sociales aluden a la categorización de personas u objetos”, (...) “los estudios de percepción social se centran en los mecanismos de respuestas sociales y de procesamiento de la información” (p. 44).

Por otra parte, “los *estereotipos* son categorías de atributos específicos a un grupo que se caracterizan por su rigidez”. (...) “Son más dinámicas las representaciones sociales pues éstas se modifican constantemente en la interacción de las personas”. (...) “Los *estereotipos* son el primer paso en el origen de una representación” (p. 45).

Adicionalmente, “la *opinión* es una fórmula socialmente valorizada a la que las personas se adhieren”. (...) Es “una toma de posición acerca de un problema controvertido de la sociedad o de objetos sociales cuyo interés es compartido por el grupo” (p. 45).

Por último, la *imagen* es empleada frecuentemente como sinónimo de representación social. “Tanto la imagen como la representación social hacen referencia a ciertos contenidos mentales fenomenológicos que se asocian con determinados objetos, supuestamente reales. La imagen, sin embargo, es una reproducción pasiva de un exterior en un interior” (p. 46).

Concluyó Araya (2002) refiriendo a Moscovici (1979: 31):

“Las representaciones sociales son conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, en una acción que modifica a ambos y no una reproducción de esos comportamientos, o de estas relaciones, ni una relación a un estímulo exterior dado” (p. 47).

Expresión del conocimiento de sentido común desdeñado por científicos de la educación, por ser ingenuo, no racional y uno de los principales obstáculos para acceder al conocimiento de la realidad social de manera científica. Las representaciones sociales son un producto de la sociedad, conocimiento social para

que cada persona, interprete y actúe en su realidad inmediata. Conocimiento que se tiene sobre personas, cosas o sucesos, que permitirán abordar a la educación y sus actores en el círculo social que corresponde a la escuela del interés de la investigación que ocupa la presente.

II.1.8 Resumen

Algunas de las intenciones educativas contemplan un motivo o razón pedagógica, con frecuencia ignorada, poco valorada o aclarada en su justa dimensión. Siendo la educación un anhelo por llevar a los educandos a la plenitud que el conocimiento, los sentimientos y las prácticas educativas comparten; más obligados, enamorados y anhelantes de dichas intenciones educativas, son aquellos para quien el educando es el hijo o responsabilidad legal: sus padres o tutores.

Obligación natural de los padres, educar a los hijos se vuelve las más de las veces, una tarea inadvertida al interior de la familia. De forma natural o sin mayores pretensiones que las de contar con ayuda o la intención de compartir un oficio, se comunican habilidades, conocimientos, sentimientos y prácticas en aquellos hogares en que un oficio o taller familiar impregna en todo lo que al interior del hogar acontece. Los conocimientos que pueden definirse como formales, son identificados en muchas ocasiones como propios de la escuela y de sus maestros.

Educar es una forma de preparar al individuo y lograr que se inserte en la sociedad y al Estado al que pertenece; educar es también, heredar a las generaciones nuevas, la cultura de las generaciones que le antecedieron.

Ya de por sí compleja, la educación adquiere nuevos tintes cuando el educando es una persona con discapacidad, en cuyo caso, las formas que la costumbre o las recomendaciones familiares sugieren para educarlo, se vuelven insuficientes, al advertir la singularidades del individuo que inciden en su formación. Quizá nunca tan claro, como en este caso, se advierte la intención de educar al individuo para insertarlo

en sociedad, en un proceso que suelen llamar normalización, socialización o integración educativa.

Se entiende por persona con discapacidad, a aquellos individuos cuyas cualidades o habilidades físicas o mentales se encuentran disminuidas en contraste con aquellas identificadas como individuos normales. Cualquiera que sea el origen o su discapacidad, es posible advertir en muchos de sus familiares, el interés y deseos por hacer que dichas carencias disminuyan, acercándolo a la normalidad de sus iguales e incrementado las posibilidades de la referida inserción social.

Es la familia el núcleo de la sociedad, el primer responsable de la educación de sus miembros, sobre todo de los más pequeños o de los que no pueden valerse por sí mismos. Socializar a sus miembros y no volverlos seres aislados, así como proveerles satisfactores físicos y emocionales, son funciones de quienes dirigen la familia. Siendo la familia un grupo social con diferentes modalidades y miembros, se caracteriza por el lazo sanguíneo o legal entre sus miembros, así como por la solidaridad de sus integrantes. La familia, cualquiera que sea su variante, es el círculo de personas que viven alrededor del educando, con frecuencia en el mismo hogar, y que se hacen partícipes de la formación del educando.

La familia es ese reducto en la sociedad que significa el primer contacto del educando con su entorno, es también responsable de su formación e implementadora de estrategias educativas que apoyen su formación. Es la familia, con sus capacidades y desconocimientos, la encargada de buscar o dar la educación a sus miembros, una forma de preparar el individuo, para que efectivamente se inserte en el círculo social al que pertenece, quizá una frase elaborada en otros escenarios, se vuelve nítida cuando el educando posee algún grado de discapacidad.

Inmensa la responsabilidad de todo quehacer que tiene como énfasis el ser humano. La educación incide en el presente y futuro del individuo. Conocimientos básicos en los profesionales de la educación, se vuelven virtud en aquellos padres de

familia que se involucran en el proceso educativo, en particular en el establecimiento de lo que se enseña y cómo se enseña, de su evaluación y rectificación del camino andado, por parte de quien ejerce el acto educativo. Implica dedicación y observación, pero sobre todo requiere una intencionalidad de los esfuerzos y de la dirección de los mismos; en otras palabras: el curriculum.

La participación de los padres de familia, para socializar al hijo con algún grado de discapacidad, se da a través de actos o prácticas educativas, a las que se reconoce como la esencia activa de la educación. No puede haber educación si no existen prácticas educativas, matizadas como ya se abordó, por quién se educa, a quién educa, para qué se educa, cómo se educa, y los contenidos, conocimientos, prácticas y sentimientos que se pretenden transmitir al educando, además de advertir el lugar donde tiene lugar dicha práctica educativa.

Ferreiro (2007: 1) asumió la práctica educativa “como una trama compleja de acciones orientadas normativamente”, a la que le reconoce una “pesada carga habitual, dada primordialmente por la tradición, y un incesante proceso de transformación que emerge de la experiencia” y la califica de “educativa para subrayar el propósito de transmitir a las generaciones jóvenes un conjunto de ideas, sentimientos y hábitos de un grupo social que favorecen su continuidad” Ferreiro (2007: 3). Es probable, sin embargo, que dichas prácticas educativas ejercidas por los padres de familia, carezcan en parte de teorías educativas y se asienten más en el sentido común y en la experiencia familiar, así como en las directrices obsequiadas por algunos profesionales de la educación con los que llegan a mantener contacto.

Abordada de alguna manera la definición de curriculum, se le advierte su complejidad al ser reconocido como concepto y disciplina. Complejidad que probablemente no sea abordada en su totalidad en los esfuerzos educativos llevados a cabo por los familiares. Sin embargo, es posible reconocerlos en las necesidades sociales exigidas en el comportamiento y los aprendizajes que debe poseer el individuo al que se pretende educar. Es, pues, un curriculum social, cuyos contenidos están

definidos frecuentemente por las representaciones sociales de padres y familiares, con métodos que, con relativa frecuencia, dejan de ser válidos y aprendizajes que deben considerar los propios tiempos del educando para apropiarse de ellos.

Son las aulas con sus maestros, en su escuela y con los contenidos que en ella se abordan, las que cuentan con una representación social, de la que es imposible ignorar o desprender la intención de educar. El papel de la escuela y de sus maestros es una representación social construida por y en los individuos. Representación que identifica a los responsables de educar al individuo, lo que con frecuencia, disminuye o limita los alcances educativos de la familia del ser con discapacidad, ya que al asumirse la responsabilidad de educar como una obligación de la escuela y del maestro; es frecuente que se reduzcan o extingan los esfuerzos familiares por educar al hijo al interior de la familia.

Las representaciones sociales, son un saber individual compartido con los miembros del grupo social donde se inserta, formado a través de la vida cotidiana en sociedad del individuo, abstracción que le permite crear una representación sobre objetos, sujetos, ideas o acontecimientos de la sociedad a la que pertenece. Son “un conjunto de ideas, saberes y conocimientos para que cada persona comprenda, interprete y actúe en su realidad inmediata” (Piña y Cuevas 2004: 108). La trascendencia de las representaciones sociales, estriba en el hecho de que además de determinar una acción, también permite cambiar las acciones y producir nuevos comportamientos.

Así, fue interés de la presente investigación observar las prácticas educativas (muchas de ellas probablemente diferenciadas al resto de los hijos) desarrolladas por los familiares del individuo con discapacidad (con intención plena de ello o sin ella), así como la definición de lo que debe aprender, como aprenderlo, como valorar lo que se ha aprendido, así como definir nuevos aprendizajes que deben ser abordado por el educando; en otras palabras, el curriculum que pudieran ser quien dirija o rija dichas prácticas. Fue de interés además, conocer el tipo de familia que les acoge, así como la

representación social que tienen sobre: el curriculum, la discapacidad, la educación, la escuela, la familia, las prácticas educativas y los responsables de la educación; lo que permitiría definir si existe relación entre su participación en la educación del hijo con discapacidad o su alejamiento de tal responsabilidad.

II.2 MARCO REFERENCIAL

Diverso es el conjunto de esfuerzos educativos que tienen lugar en la ciudad de Querétaro, en el estado del mismo nombre. Una parte de dichos esfuerzos, están enfocados a la educación de quienes cuentan con una discapacidad y que requieren de lo que se ha denominado “*educación especial*”. Para la elaboración de la presente, fue menester identificar el sitio concreto donde se llevan a cabo, los esfuerzos educativos que se pretenden indagar. Sin embargo, advertir solamente el espacio y su contexto, resultó insuficiente para comprender el devenir histórico, que ha permitido la erección y funcionamiento del Centro de Atención Múltiple para la Capacitación Laboral (CAM CALA), lugar de interés para la presente.

II.2.1 La educación especial

Heterogéneas son las formas en que son percibidos y atendidos los individuos con algún grado de discapacidad en la sociedad. Las visiones varían de asistencialistas, paliativas, médicas o de la salud y las que abogan por una formación que le permita al individuo, en esas condiciones, vivir una vida lo más independiente posible, de acuerdo a los límites insalvables que su propia discapacidad le impone.

Es dicha visión pro autonomía del individuo con algún grado de discapacidad, la que pugna porque puedan valerse (en la medida de lo posible), de sus propios medios para enfrentar la vida diaria en que se desarrolla. Si bien el modelo de Estado de “beneficencia liberal” (Allué, 2003: 37) o Estado benefactor, puede asumir la responsabilidad de hacerse cargo de grupos vulnerables entre los que se cuentan a las personas con algún grado de discapacidad. Una visión autónoma de la persona con discapacidad a la que se le añada el modelo de Estado benefactor, supondría el mejor

de los escenarios: escenario construido a partir de alcanzar cierto grado de normalidad por parte del individuo con algún grado de discapacidad, al que se le añaden las bondades protectoras del Estado. Grado de desarrollo que le permitiría, formar parte activa y productiva de la sociedad a la que pertenece, sin representarle carga alguna.

La percepción de las personas con discapacidad, por parte de los miembros de la sociedad en que se desarrolla, establece en gran medida la forma en que se educa o prepara para la vida al individuo que se encuentra en dichas circunstancias.

“En los pueblos primitivos, los miembros del clan o tribu con menos fuerza o habilidades físicas (niños, viejos, personas con dificultades sensoriales y físicas, etcétera) representaban un obstáculo para la supervivencia del grupo. Ante la falta de alimentos, la necesidad de desplazarse a grandes distancias o el enfrentamiento con otros grupos, esas personas eran eliminadas intencionalmente o abandonadas a su suerte” (García Cedillo 2000: 19).

Al paso del tiempo:

“Las sociedades desarrollaron diferentes maneras de trato según el tipo de discapacidad: las personas ciegas frecuentemente fueron respetadas y existen evidencias de que en muchas ocasiones se les brindó algún tipo de educación”. Los sordos fueron considerados con un defecto; el grupo más incomprendido “fue el de quienes tenían discapacidad intelectual” (...) de quienes se pensaba eran “incapaces de aprender” (García Cedillo, 2000: 20).

En la Edad Media, “la discriminación contra los «contrahechos» o «estropeados» se manifestaba asignándoles la mendicidad como único recurso de subsistencia”, señaló Garvía (1997: 31 referido por Allué 2003: 36-37). García Cedillo. (2000: 20) mostró la influencia de la Iglesia cristiana, como “decisiva en la manera de percibir y actuar ante las discapacidades”.

En los siglos XVI y XVII se tiene el antecedente de “la sistematización de los primeros métodos educativos para los niños sordos” (García Cedillo, 2000: 21). “La educación de doce niños sordos mediante el método oral desarrollado por el monje español Pedro Ponce de León” en el siglo XVI “es reconocido como el origen de la educación especial, entendida como la «práctica intencionada» de educar a los niños con discapacidad” (op. cit.: 22).

Pedagogos que hasta nuestros días mantienen vigentes sus recomendaciones educativas enfocadas a quienes cuentan con algún grado de discapacidad, incluyen al médico francés *Jean Marc-Gaspard Itard*, quien en el siglo XIX, realizó los primeros intentos sistematizados para enseñar a un niño con retraso mental (un célebre caso al que se identificó como el salvaje de Aveyron), “demostrando los progresos que pueden lograrse en lo perceptivo, intelectual y afectivo” (García Cedillo, 2000: 22). *Edouard Séguin* (médico francés) cuya vida se desarrolló en el siglo XIX, fue conocido como el «apóstol de los idiotas», creó una “pedagogía para la enseñanza de las personas con discapacidad intelectual”, en un siglo donde era preponderante “el punto de vista médico en la atención de las personas con alguna discapacidad” (García Cedillo, 2000: 22). Trato de enfermos y la consideración de su recreación como terapia, son signos de dicho siglo XIX (García Cedillo, 2000: 23).

“En 1842 el gobierno austriaco decretó que los alumnos ciegos podían ser educados, atendiendo sus necesidades, en su hogar o en la escuela de su comunidad”. [A fines del siglo XIX en los Estados Unidos de América,] “Alexander Graham Bell propuso organizar clases especiales en las escuelas públicas para atender a los niños sordos, ciegos y deficientes mentales” (Toledo 1981 referido por García Cedillo).

“Desde principios del siglo XX hasta la década de los sesenta dominó una concepción organicista y psicométrica de las discapacidades sustentadas en el modelo médico. Se consideraba que todas las discapacidades tenían origen en una disfunción orgánica producida al comienzo del desarrollo”. [Dicha concepción reconocía que] “los sujetos con discapacidad eran educables, y que la respuesta educativa apropiada era la apertura de escuelas especiales con una organización similar a la de las escuelas regulares” (García Cedillo 2000: 23-24).

“La escuela especial fue la respuesta educativa para los alumnos con inteligencia «límite o baja», (Gearheart y Weishahn 1976, referidos por García Cedillo, 2000: 25).

Las escuelas especiales cuentan con algunas consideraciones que enmarcan su cualidad de especiales (según Toledo1981, referido por García Cedillo, 2000: 27):

- Edificios adaptados a sus necesidades.
- “Materiales didácticos adaptados”.
- “Equipos docentes especializados”.

- Abordaje interdisciplinario.
- “Respeto al ritmo de la enseñanza y aprendizaje”.
- “Mayor comprensión e identificación entre los padres de familia”.

Si bien se dispone de una adecuación a las necesidades educativas especiales, también es cierto que existen voces en su contra, García Cedillo (2000: 27) advierte algunas de sus limitaciones:

- Se descuidaron ciudades pequeñas y alejadas, al desarrollarse en ciudades grandes.
- “La integración social de los alumnos” es muy limitada.
- Se dio el efecto de “etiquetar” a los alumnos, una vez realizado su diagnóstico, clasificando a la persona.
- “Se cuestionó el efecto segregador” al separar la escuela regular de la escuela especial.
- Tendencia frecuente de los maestros y especialistas “a caer en la apatía”, a contar con “expectativas bajas” sobre los alcances de sus alumnos, al desconocimiento del trabajo en escuelas regulares, privándose de una “fuente importante de información” que oriente su trabajo.

García Cedillo (2000: 29) señaló la existencia de una “corriente normalizadora” de la discapacidad, la cual surge en los 60’s del siglo XX y tiene como autor al danés Bank-Mikelsen. Tal concepto:

“Defiende el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población, en los ámbitos familiar, escolar, laboral y social. La estrategia para el desarrollo de esta filosofía se denomina integración”.

Dicha corriente normalizadora:

“Fue desarrollada posteriormente por Bengt Nirje y difundido por Wlof Wolfensberger en Canadá. Este último autor define la normalización como la utilización de medios tan normativos como sea posible, de acuerdo a cada cultura, para conseguir y

mantener conductas o características personales tan cercanas como sea posible a las normas culturales del medio donde vive la persona” (p. 29).

“Para Nirje, la normalización significa llevar un ritmo de vida como el de la mayoría de las personas: diariamente levantarse a una hora, vestirse e ir a la escuela o al trabajo, hacer proyectos para el día; durante la semana, vivir en un lugar, estudiar o trabajar y divertirse en otro” (p. 30).

Integradora porque todas las actividades que desarrolla el individuo, no promueven su aislamiento, ni mostrarlo diferente, pretende su integración plena a la sociedad, contribuyendo a su desarrollo pleno.

El concepto de normalización, permitió algunos cambios (García Cedillo, 2000: 30):

En cuanto a las deficiencias:

- De ser consideradas las deficiencias como propias de la persona, se empezó a relacionar “con el medio social, cultural y familiar” de la que forma parte.
- “El desarrollo dejó de ser considerado factor determinante para el aprendizaje, al admitir que el aprendizaje también influye en el propio desarrollo”.
- “Los métodos de evaluación” (...) pasaron a centrarse “en los procesos” y no “en la evaluación prescriptiva de tipo médico”.

Respecto a la educación:

- Cuestionó “la separación entre los sistemas de educación regular y la educación especial”.
- Se refutaron “los resultados de las escuelas de educación especial”, en función de la dificultad de integración social de los egresados.
- Reconoció la “diversidad del alumnado que” asiste a las escuelas regulares.

Sobre el ámbito social:

- “Se desarrolló una sensibilización social ante la normalización”.
- “Se realizaron con éxito experiencias de educación integradora”.
- “Se determinó que los servicios sociales deben llegar a toda la población sin distinción de sectores”.

El reconocimiento de las personas con deficiencias y sus derechos a una vida plena y “normal”, impulsó un sinnúmero de acuerdos y declaraciones, entre las décadas de los años 60's y 90's del siglo pasado. De acuerdo con García Cedillo (2000: 31), tales declaraciones incluyen:

- “El informe de la UNESCO de 1968”.
- “La Declaración de la ONU sobre los Derechos del Deficiente Mental de 1971”.
- “La Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Impedidos de 1975”.
- “La Declaración Universal de la ONU sobre los Derechos Humanos de 1987”.
- “La Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje de 1990”, promovida por la UNESCO.
- “Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad”, propuestas en el seno de la ONU en 1993.
- “La Declaración de Salamanca” bajo el amparo de la UNESCO de 1994.

García Cedillo (2000: 32), enlistó algunos esfuerzos institucionales desarrollados en México, en el afán integrador y reconocimiento de las personas con discapacidad:

- A mediados de 1970, “se implementaron en las escuelas regulares los Grupos Integrados de primer grado”.

- A principios de 1980, “la Dirección General de Educación Especial (DGEE), incluyó entre los principios rectores de su política la normalización, la individualización de la enseñanza y la integración”.
- A principios de 1990, “la DGEE elaboró un proyecto de integración educativa en el que se contemplan cuatro modalidades de atención para niños con necesidades educativas especiales: a) atención en el aula regular; b) atención en grupos especiales dentro de la escuela regular; c) atención en centros de educación especial, y d) atención en situaciones de entrenamiento”.
- A partir de la reforma a la educación básica iniciada en 1993, “se han realizado cambios en el artículo 3ro. de la constitución y [en la Ley] General de Educación”.
- “La filosofía integradora” se plasmó “en el Programa de Desarrollo Educativo de 1995-2000”.
- Se propuso la creación de “las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) [,] como la instancia técnico-administrativas que promueva los apoyos técnicos y metodológicos en la atención a los niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular”, a mediados de 1990.
- Inclusión en los planes de estudio de las escuelas normales la asignatura: “Necesidades Educativas Especiales”.

Adicional a lo señalado por García Cedillo, debe considerarse la:

- Creación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), a principios del año 2000.

A través de los años el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) se mantuvo con las mejoras y

adecuaciones correspondientes, por lo que en el año 2011 se dio la ratificación del mismo al publicarse las reglas de operación que le regirían.

En años recientes, en México se incrementaron las políticas enfocadas a las personas con discapacidad, creando o modificando para su inclusión, entre otras, las siguientes leyes, convenciones, planes y programas:

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Ley General de Educación.
- Ley Estatal de Educación (Querétaro).
- Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad, publicada en el Diario Oficial de la Federación, el nueve de agosto del 2000.
- Ley General de las Personas con Discapacidad en el 2005, ley que dispuso la creación del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad.
- Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y el reconocimiento a las personas con discapacidad como parte de los grupos vulnerables.
- Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2010.
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad del 2011.

II.2.2 Recorrido histórico

México en general y el estado de Querétaro en particular, han realizado esfuerzos institucionales por mejorar la formación y vida de quienes cuentan con algún grado de discapacidad, con la intención de mostrar el camino históricamente recorrido, se muestra un breve recorrido histórico de la educación especial.

II.2.2.1 La educación especial en México

Los esfuerzos públicos y privados enfocados a la educación de personas con discapacidad que se dieran en México en los años de la colonia o con anterioridad, son prácticamente inexistentes. Formalmente, la primer escuela especial en México, fue

fundada en 1867, siendo la Escuela Nacional para Sordos. En 1870 fue fundada la Escuela Nacional de Ciegos, de acuerdo con García Cedillo (2000: 23); durante los aciagos días del gobierno del presidente Benito Juárez.

En 1914 el Dr. José de Jesús González fundó en León Guanajuato una escuela para débiles mentales, SEP (1985: 7), la que replicó en la ciudad de México en el año de 1932. En 1935 se reconoció legalmente en México, la educación dirigida a personas con algún grado de discapacidad, al incluirse en la “Ley Orgánica de Educación un apartado referente a la protección de los deficientes mentales por parte del Estado” SEP (1985: 7). En 1943 abrió sus puertas “la Escuela de Formación Docente para maestros de educación especial” (op. cit.: 8), lo que vino a formar personal docente capacitado.

En 1958 se fundó en Oaxaca una Escuela de Educación Especial, SEP (1985: 9). En 1962 se inauguró la Escuela para Niños con Problemas de Aprendizaje en Córdoba, Veracruz. En 1966 se crearon dos escuelas más en el área conurbada de la ciudad de México, siguiendo otras en: Monterrey, Aguascalientes, Puebla, Tampico, Córdoba, Saltillo, Culiacán, Mérida, Colima, Hermosillo, Chihuahua y San Luis Potosí, (ibid). Siguiendo, a partir de entonces, los esfuerzos federales, estatales, municipales y del sector privado, para la creación de instituciones que atiendan a un grupo al que en círculos gubernamentales y no gubernamentales, se identifican como grupos vulnerables.

A finales de 1970 se formalizó legalmente la institucionalidad de la educación especial en México, en dicho año “se creó la Dirección General de Educación Especial” a través de un decreto presidencial, “con la finalidad de: organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial”. “A partir de entonces el servicio de educación especial dio” oficialmente, “atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales a través de los” Centros de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial,

Centros de Rehabilitación y Educación Especial, además de los Centros de Capacitación de Educación Especial (SEP, 2004: 1).

II.2.2.2 La educación especial en Querétaro

Hablar de la educación especial en Querétaro, invita a reconocer los esfuerzos, en gran medida individuales, que exigieron un andar poco reconocido y frecuentemente solitario. Con el correr de los años, sin embargo, se logró dimensionar tales intentos y valorar los logros alcanzados en épocas en que las consideraciones a las personas con discapacidad, no contaban con la sensibilidad que hoy día se tiene.

Existe un texto en el libro: *Valores del Magisterio Queretano*, que describe claramente las circunstancias en que se fundó la primera escuela de educación especial en Querétaro:

“Al maestro Adolfo Lara Pérez la historia de la educación en Querétaro le reconoce un lugar preponderante, pues a su vocación magisterial, heredada de sus padres, los maestros Adolfo Lara y Núñez y Dolores Pérez, la enriquece su alto sentido humanitario, virtudes que le condujeron a fundar la primera escuela, aun sin reconocimiento oficial como tal, para Educación Especial.

Fue en el año de 1966 y en el edificio anexo del templo de Santa Rosa de Viterbo en donde, con mobiliario prestado de diversas escuelas y un grupo de diez colaboradores, iniciaron con 88 alumnos, todavía sin distinguir especialidades, recibieron a ciegos, epilépticos, enfermos con trastornos mentales, glandulares y hasta psicóticos, con quienes, a lo largo de cuatro años, trabajaron durante tres horas y media diarias en forma casi gratuita.

Entre quienes colaboraron con el maestro Lara tanto para la puesta en marcha y atención posterior de este centro pionero en Querétaro, se encuentran las maestras Pueblito Martínez y su hermana Guadalupe Martínez, Cristina Juárez y Rosa María Torres, actualmente jubiladas ambas. Paralelamente a la atención de este grupo, entonces heterogéneo y dispar aun en edades y condiciones físicas y mentales, el maestro Lara Pérez, quien inicia este proyecto todavía como estudiante de la Escuela Normal del estado, se prepara en la Normal Especializada de la Ciudad de México, en la que consigue dos años después becas para los colaboradores del centro, en el que le sucede en la dirección la maestra Pueblito Martínez, quien continúa la tarea de consolidarlo, acción que implicaba un trabajo más arduo aún con los padres y familiares de los enfermos y con la sociedad en general. Gracias a las gestiones de los fundadores y con el apoyo invaluable de la maestra Lucero Santana se le reconoce oficialmente hacia 1970 como Escuela de Educación Especial.

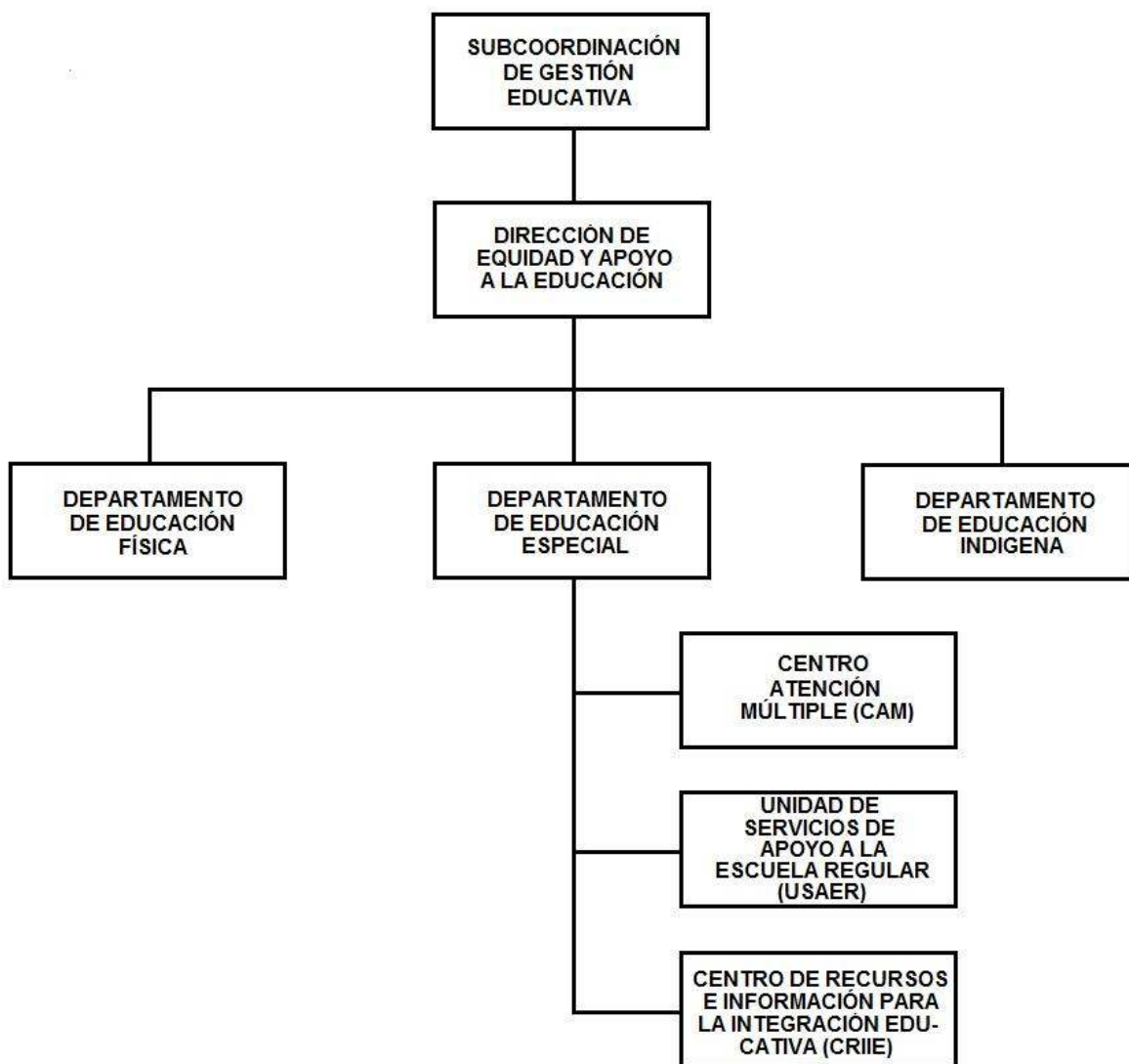
Actualmente la normal estatal imparte las especialidades de Audición y Lenguaje y Problemas de Aprendizaje. Asimismo en la Normal de Especialización se preparan maestros para atender a: menores infractores e inadaptados, deficientes mentales, invidentes y débiles visuales, personas con deficiencia neuromotora, y otras.

Habiendo cimentado la necesidad y el derecho de atención a quienes sus condiciones especiales les impiden acceder a la educación tradicional, treinta y tres años después Querétaro cuenta con centros suficientes y altamente especializados, tanto públicos como privados, para la Educación Especial. Entre ellos destacan los financiados por el gobierno: El Centro de Intervención Temprana que atiende, a niños desde los cuarenta días de nacidos y hasta los cuatro o seis años; el de educación preescolar y primaria especial para niños de 6 a 14 años y el CECADE, que atiende a los mayores de 14 años y los capacita para el trabajo, mismo del que es director Adolfo Lara Pérez.

Entre otras actividades sobresalientes, el maestro Lara Pérez fundó en 1970 la Escuela de Educación Especial para deficientes mentales en Veracruz, Ver., y el Tribunal para Menores en esa misma ciudad. En 1974 fundó en las Islas Mariás la escuela para adultos del Centro de Readaptación Social” (Bringas, 1999: 456).

A nivel nacional, la Secretaría de Educación Pública tiene su origen en el año de 1921, cuya función centralizada culminó con los esfuerzos que en 1978, se iniciaron para lograrlo. En Querétaro, en el año de 1992 y derivado del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, es la Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro (USEBEQ): “el Organismo con personalidad jurídica y patrimonio propio, encargado de la aplicación, administración y coordinación operativa del sistema de educación básica a cargo de la Secretaria de Educación del Estado” (USEBEQ, 2009: 5). Dicha Unidad, tiene su antecedente en lo que para el año de 1982 se llamó: “Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar” (ibid).

El organigrama de USEBEQ, incluye al Departamento de Educación Especial, como parte de la Dirección de Equidad y Apoyo a la Educación, la que a su vez pertenece a la Subcoordinación de Gestión Educativa. Dicha subcoordinación reporta directamente a la Coordinación General de USEBEQ, a través de la Coordinación Operativa. El organigrama de la Dirección de Equidad y Apoyo a la Educación, dependiente de la Subcoordinación de Gestión Educativa de USEBEQ, está conformado de la siguiente manera:



Cuadro 4. Organigrama de la Dirección de Equidad y Apoyo a la Educación de la Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro, en USEBEQ (2009: 18 y 116).

La Dirección de Equidad y Apoyo a la Educación, tiene entre otras responsabilidades (USEBEQ, 2009: 113-114):

- “Planear, dirigir y coordinar planes, programas y proyectos educativos de atención a la diversidad a través de los Departamentos de Educación Física, Educación Indígena y Educación Especial, asegurando la cobertura de los servicios con equidad y pertinencia”.
- “Instrumentar las herramientas y mecanismos de control, supervisión y seguimiento que permitan verificar el cumplimiento de las normas establecidas para educación física, indígena y especial”.

- “Organizar, supervisar y evaluar la operación de los servicios de educación física, indígena y especial, de acuerdo a la normatividad establecida”.
- “Analizar, proponer e implementar estrategias para el logro de objetivos de las acciones de educación física, indígena y especial”.
- “Formular los planes y programas de apoyo a la demanda educativa y canalizarlos al servicio de educación física, indígena y especial”.

Por su parte, el Departamento de Educación Especial, del que depende y reporta el Centro de Atención Múltiple de Capacitación Laboral (CAM CALA), tiene bajo su responsabilidad (USEBEQ, 2009: 119-120):

- “Organizar, establecer y dar seguimiento a los planes de estudio, programas académicos y proyectos educativos encaminados a elevar y enriquecer el desarrollo creativo e intelectual de los alumnos con necesidades educativas especiales”.
- “Establecer normas y lineamientos en materia académica y operativa que permitan fortalecer la práctica docente, la operación de los Centros de Educación Especial y la administración de los recursos humanos, financieros, tecnológicos y materiales, para ofrecer servicios educativos de calidad”.
- “Impartir y dar seguimiento a los cursos de capacitación y actualización para el personal docente y estructura directiva de educación especial, para fortalecer su formación pedagógica y ofrecer una educación comprometida con el desarrollo creativo e intelectual de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad”.
- “Planear, orientar y evaluar las acciones técnico pedagógicas y administrativas de educación especial”.
- “Organizar y dirigir las actividades de difusión, asesoría y aplicación de los Planes y Programas de Estudio de las áreas de apoyo, de orientación y de extensión educativa en los Centros de Educación Especial”.
- “Proponer las herramientas psicopedagógicas de evaluación para el estudiante con necesidades educativas especiales con discapacidad, de acuerdo a los lineamientos establecidos”.
- “Realizar las visitas de supervisión y seguimiento al Proyecto Educativo de acuerdo al calendario de actividades programadas y con base en la normatividad establecida”.
- “Determinar y tramitar las necesidades de material didáctico y audiovisual para cumplir con los contenidos del Plan de Estudios del ciclo escolar vigente”.

El Departamento de Educación Especial está formado por tres tipos de instituciones educativas, denominadas: “Servicios de Educación Especial”, según las “Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa”. Dichos Servicios se definen como “instancias que están a disposición de la comunidad para apoyar la atención escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales” (DOF, 2010: 5).

Estas se clasifican en tres modalidades:

- a) *Servicios de Apoyo*. Son “los encargados de apoyar el proceso de integración educativa de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, en las instituciones de educación inicial y las escuelas de básica regular. Los principales servicios de apoyo son” (DOF, 2010: 5):
- *USAER*: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. Las USAER, “apoyan a las escuelas y los alumnos con necesidades educativas especiales, prioritariamente los que presentan discapacidad y/o aptitudes sobresalientes y sus familias” (DOF, 2010: 12).
- b) *Servicios Escolarizados*. “Tienen la responsabilidad de escolarizar a aquellos alumnos que presentan discapacidad severa, múltiple, trastornos generalizados del desarrollo, o que por la discapacidad que presentan, requieren de adecuaciones curriculares altamente significativas y de apoyos generalizados y/o permanentes” (DOF, 2010: 5). Dichos centros educativos son:
- *CAM*: Centro de Atención Múltiple. Los CAM, “atienden alumnos de educación básica con discapacidad así como a alumnos que reciben formación para el trabajo y apoyo complementario” (DOF, 2010: 12).
- c) *Servicios de Orientación*. “Ofrecen información, asesoría y capacitación al personal de educación especial, inicial y básica, a las familias y a la comunidad sobre las opciones educativas y estrategias de atención para los individuos que presentan necesidades educativas especiales. Asimismo, ofrecen orientación sobre el uso de diversos materiales específicos para dar respuesta a las necesidades educativas de dichos individuos. Los principales servicios de orientación son” (DOF, 2010: 5):
- *CRIIE*: Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa. Los CRIIE, “ofrecen atención a los profesionales, a las familias y a la comunidad en general, relacionados con la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, en virtud de la diversidad de apoyos específicos que se requieren” (DOF, 2010: 12).

La intención de cada uno de los Centros señalados, se enfoca a una parte singular de las personas con necesidades educativas especiales, ya como apoyo, servicio escolarizado o de orientación.

De acuerdo con el Resumen Estadístico del inicio del ciclo escolar 2011-2012 (USEBEQ, 2012), la población escolar de los CAM y USAER en el estado de Querétaro es de 7,717 alumnos, en 20 y 35 planteles respectivamente.

II.2.3 Centro de Atención Múltiple de Capacitación Laboral (CAM CALA)

La investigación contempla como escenario, una institución de educación especial localizada en el Centro Histórico de la ciudad de Querétaro. Dicha institución es el Centro de Atención Múltiple de Capacitación Laboral (CAM CALA), que se encuentra ubicado en un lugar privilegiado por las vías de comunicación que facilitan su acceso; cuyo domicilio se localiza en Av. Universidad pte. s/n casi esquina con Av. Tecnológico, Colonia Centro, C.P. 76000 y teléfono: 215-53-48.

El CAM CALA es una institución singular, al ser la última escuela pública a la que pueden optar los padres de familia para inscribir a sus hijos adolescentes con algún grado de discapacidad, en función de su edad y de sus posibilidades de integración laboral. Después de ella no hay más escuelas a donde llevar a los hijos, no existe escuelas públicas de características similares en la entidad, excepto escuelas que sin estar preparadas y orientadas a jóvenes con algún grado de discapacidad, abren sus puertas para recibirles en sus instalaciones, como la Escuela de Artes y Oficios y el Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI), por citar dos ejemplos. Aceptación regularmente condicionada y posterior a un cabildeo con frecuencia desgastante por parte de los padres de familia.

Un motivo adicional a ubicar en el CAM CALA los esfuerzos de la presente investigación, ronda en la madurez de las intenciones familiares en la formación de los hijos con algún grado de discapacidad, que los años y los esfuerzos cotidianos habrían

aclarado, orientando con ello de mejor manera, los esfuerzos por hacerlo parte de la sociedad.

El CAM CALA cumple en el año 2012, 25 años que se fundó. Su comunidad académica y administrativa, cuentan con una gran cohesión y compromiso, alrededor de su directora: Psic. María de Jesús Rodríguez Ramón, quien cuenta con vasta experiencia en la dirección de instituciones de educación especial, lo que se refleja en el accionar cotidiano de su comunidad del Centro de Atención Múltiple, teniendo como motivo de trabajo a jóvenes y señoritas que despiertan a la vida, quienes encuentran en el CAM CALA un lugar que entiende, comprende y reconoce los cambios; propios de personas de su edad, más allá de las cualidades especiales que poseen.

Un día típico en el CAM CALA inicia con activación física, lo que permite contar con unos minutos de relajación y ejercicio. Dicha activación permite a los alumnos, reconocer su cuerpo y ejecutar instrucciones; a sus maestros les confirma a su vez, la capacidad que tienen sus alumnos para escuchar, comprender y ejecutar las instrucciones que les son vertidas. Posterior a su activación física, los alumnos acuden a los talleres a los que cada uno de ellos fue asignado.

El Centro, promueve también actividades extracurriculares al menos una vez a la semana, entre ellas se incluyen actividades culturales, de visita a autoservicios y hoteles; así como de esparcimiento; especialmente los días jueves acuden a natación y los que no cuentan con habilidades o buen estado de salud para ello, acuden a jugar boliche.

La población de la Institución es de 85 alumnos. El personal que los atiende está conformado por: 8 maestros, 2 intendentes, 2 veladores, 1 encargado de mantenimiento, 2 secretarias, 2 psicólogas, 2 trabajadoras sociales y 1 directora, para hacer un total de 105 personas conviviendo día a día.

Entre las actividades que, a los padres de adolescentes con necesidades educativas especiales con 15 años o más, hacen atractivo al CAM CALA como centro educativo, son aquellas que despiertan y motivan buscar la independencia de los hijos, en todos los órdenes, particularmente el laboral, área importante que les permitirá en un futuro, pretender alcanzar su independencia económica.

Las habilidades que en sus alumnos se promueven, no corresponden mayoritariamente a estudios de nivel primaria ni secundaria en términos de contenidos, acudiendo a ellos para el aprendizaje o comprensión de temas o habilidades comprendidas en dichos niveles escolares. La intención principal del Centro es lograr que los alumnos reconozcan su entorno y se desenvuelvan en un mundo que, día a día, les exigirá desempeñar un papel cada vez más independiente y productivo. En especial, el CAM CALA busca que sus alumnos cuenten con habilidades laborales cuya conformación curricular es retomada y ajustada del curriculum del Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI) y del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Curriculum ajustado y adaptado con la intención de hacerlo corresponder con las capacidades diferentes del alumnado del CAM, según lo señaló su directora. Empleando como referente los programas y contenidos, que actualmente utilizan el CECATI y el CONALEP, para preparar a sus alumnos en su intención de hacerlos coincidir con los requerimientos del mercado laboral.

Tomar como referencia dichos contenidos, es un intento del CAM CALA por acercar a los jóvenes con algún grado de discapacidad, a la realidad del mercado laboral al que se desea algún día pertenezcan.

Es la adaptación de dichos contenidos (y de otras partes del curriculum como la evaluación), lo que enriquece el trabajo habitual de sus maestros, al advertirse niveles diversos de desarrollo, comprensión y aprendizaje por parte de sus educandos. Para lograr que sus alumnos cuenten con el mayor y mejor cúmulo de conocimientos y habilidades, la escuela cuenta con un grupo introductorio, que permite a la institución y a sus padres, un periodo de observación, facilitando a su vez, un entrenamiento inicial

de habilidades básicas, que serán relevantes en grupos (talleres) posteriores dentro del Centro y para su vida futura.

La asistencia a los talleres se rota por parte de los alumnos, para que todos los alumnos muestren sus destrezas y puedan finalmente mostrar habilidades en diferentes áreas laborales. Los talleres con que cuenta el centro educativo son: costura, maquila, panadería, cocina, servicios generales (habilidades para realizar entre otras cosas: mantenimiento, lavandería y limpieza).

Mención especial merecen los logros alcanzados en los últimos años, en la intención de buscar una mejor inclusión de sus alumnos en el mercado laboral y en lograr una mayor independencia por parte de sus alumnos. Con dicho propósito se desarrollan “cuadrillas de trabajo”, con las que se han podido establecer convenios con los hoteles Holliday Inn y el Fiesta Americana, el Ayuntamiento de Querétaro, además de tiendas de conveniencia como la cadena Oxxo. Dichos esfuerzos redundan en la contratación laboral de alumnos, quienes logran cierta independencia económica, pudiendo con ello advertir un futuro mejor para su persona y sus familias. Si bien la intención de la escuela no es buscar trabajo para sus alumnos, lograrlo es una muestra del éxito que se está alcanzando en su capacitación laboral.

Esfuerzos adicionales son promovidos por la dirección de la escuela. Recientemente los padres de familia tuvieron acceso a conferencias de Resiliencia (entendida según Beltrán (2012) como: “la capacidad que tiene el individuo de salir fortalecido tras afrontar la adversidad, alcanzando un estado de excelencia profesional y personal”, en el marco de una corriente de psicología positiva), proyecto de vida, legalidad y discapacidad, así como la de sexualidad y discapacidad, al amparo del programa denominado “escuela para padres”. Programa que de acuerdo con la reforma aprobada a la Ley del Estado de Querétaro, será obligatoria para los padres de familia de acuerdo con Pacheco (2012), una vez que dicha reforma entre en vigor. Otras acciones realizadas van orientadas a confirmar el comportamiento y desempeño de sus alumnos, realizando visitas a lugares diversos, como por ejemplo: calles, exposiciones y museos.

III. HIPÓTESIS, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

III.1 HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

III.1.1 Hipótesis

La educación de los hijos, supone la existencia de “una expresión del conocimiento de sentido común” (Piña y Cuevas, 2004: 103), que guía u orienta las acciones de los padres o familiares del educando. Sentido común al que Moscovici definió como *representaciones sociales*, conformadas por un conjunto de ideas, prácticas, conocimientos y sentimientos; con los que cada persona es capaz de comprender, interpretar y actuar en su realidad inmediata. Asumidas en grados distintos por los miembros de la sociedad, por la calidad y profundidad de la información que le rodea, así como por su participación social, actitudes y anclajes, entre otras razones; las *representaciones sociales* conforman los saberes que los padres o familiares tienen sobre las personas, objetos o acontecimientos sociales (entre las que se pueden advertir a la discapacidad, educación, escuela, familia, prácticas educativas y sociales, así como de los contenidos o conocimientos -currículum- a ser adquiridos por los hijos), lo que define de alguna manera su actuar.

III.1.2 Objetivos

Estéril sería la elaboración de la investigación propuesta sin la puntual definición de un objetivo. Cancelando la pretensión de que la presente modifique explícitamente el accionar de los padres de familia, sí se propone por el contrario, informar los resultados en la intención de generar en los actores, una valoración o revisión de su incidencia en la educación del hijo con algún grado de discapacidad.

Los objetivos concretos perseguidos por la indagación, son:

Objetivo General

- Identificar la existencia de representaciones sociales en los padres o familiares, en su intención de educar al hijo con algún grado de discapacidad.

Objetivo Particular

- Describir o interpretar las representaciones sociales que poseen los padres o familiares del hijo con algún grado de discapacidad y que de alguna manera definen sus acciones en su intención por educarle.

III.2 METODOLOGÍA

Un acercamiento inicial a la investigación educativa, invita a quienes intervienen como testigos o actores de la misma, a considerarla como un agente de propuestas, de cambios, de mejoras a lo que se considera responsable de erigir mejores ciudadanos, con lo que la lógica invita a construir una mejor nación: la educación. Un sentido utilitario, parece darle sentido a lo que se investiga o donde se investiga. Una inmediatez de los resultados y de su empleo, aclaran aún más la decisión de elegir el objeto de estudio; un objeto, al que también se requiere describir y explicar, y no exclusivamente, investigar para resolver las problemáticas que en su rededor existen.

Sobre la relevancia de la investigación, Hidalgo (1992) sostuvo: “El destino de una investigación, su relevancia como producto y el papel que cumple en la formación del investigador, deriva de cómo se concibe el investigar”. Hidalgo subrayó además, la necesidad de evitar “caer en reduccionismos, formalismos o simplificaciones que hacen poco significativa la experiencia y carentes de interés o irrelevantes los productos” (p. 5).

III.2.1 La subjetividad del sujeto

La relación sujeto–objeto sigue estando en el medio de las investigaciones y su necesaria objetividad, indispensable para llevarse a cabo. Se sugiere y sostiene la necesidad de una independencia relativa entre el sujeto y el objeto, sin reconocer que:

“Una persona no se vive como sujeto abstracto cognoscente ni la realidad es asumida como objeto de reflexión teórica. El individuo vive una situación de cotidianidad, atendiendo exigencias prácticas de sobrevivencia (...) se expresa en una situación de habla plagada de opiniones y discursos impuestos, intuye y especula sobre las contingencias a las que responde desde saberes prácticos” (Hidalgo, 1992: 7).

Hidalgo (1992) también invitó a asumir a quien pretende investigar:

“Como un sujeto en situación cultural, esto es, una persona realizada en su vida cotidiana, la que expresa una compleja red de relaciones de dominación, comunicación posible, intereses, expectativas, creencias y certidumbres como campo de existencia del sujeto, cuya actividad reflexiva y voluntad de hacer posibilita la apropiación de su realidad y la problematización de su modo de existir y ser, es decir, la investigación como acontecimiento encuentra su posibilidad en el reconocimiento del sujeto en su situación cultural, en la realidad concreta y cotidiana de su realización” (p. 7).

La presente investigación involucra lo que Hidalgo (1992) llamó “conocimiento de lo cotidiano”, sobre dicho conocimiento y experiencia por parte del docente, al respecto reflexiona:

“Ciertamente la experiencia del sujeto, (...) yuxtapone y combina certidumbres y creencias, aciertos y prejuicios, saberes prácticos y supuestos teóricos; pero también experiencia remite a conocimiento cotidiano desde el cual y más allá de pretensiones en sentido contrario da forma, especificidad y significación a la reflexión teórica, y no sólo en cuanto se hace de la situación real el objeto de reflexión, sino porque el sujeto que reflexiona lo hace inevitablemente desde su situación cultural, con su discurso y en la lógica de sus saberes prácticos, fuente de sus certidumbres” (p. 9).

Alrededor del argumento en que se advierte sin ser explícitamente definida la “subjetividad” por parte del sujeto investigador, Solís lo manifestó de la siguiente manera:

“La estructuración que la vida cotidiana ejerce sobre la persona determina, inevitablemente, la forma de mirar y aprehender el mundo. El diario acontecer se instaura como un rico tejido de discursos, plenos de significados, que los individuos, miembros de un grupo, codifican y decodifican constantemente en aras de vivir en la realidad” (Solís, 2008: 13).

Advertida la dificultad para alejarse del objeto de estudio, incluyendo en dichas dificultades, la presencia de la cultura y de las representaciones sociales en el investigador, cabe considerar que si para un docente se torna difícil llevar a cabo dicha reflexión y abstracción en el trajín del quehacer cotidiano, habrán de advertirse o señalarse las dificultades que enfrentan los padres de familia de individuos con algún tipo de discapacidad; ampliando esta invitación por reflexionar su cotidianidad, en medio de frustraciones, dudas, reclamos y preguntas (muchas de ellas sin respuesta), sobre la educación, salud y vida futura del hijo advertido vulnerable.

La investigación, señala Hidalgo (1992):

“Es una acción intencionada del sujeto en situación, que se realiza como un proceso inteligible para explicar una problemática que resulta de la práctica crítica, más precisamente, una acción posible en tanto se asumen hechos o fenómenos inexplicados, incomprensibles o que reclaman una conceptualización, referidos inicialmente a situaciones de conocimiento cotidiano” (p. 20).

El caso que nos invita a realizar la investigación que nos ocupa, cae en dicho escenario: abordar una situación cotidiana que permita explicar las representaciones sociales que le motivan, sostienen y guían.

III.2.2 Método y metodología

Schmelkes (1988: 52) señaló la necesidad de diferenciar al método de la metodología, el primero se advierte como el “modo de decir o hacer con orden una cosa”, la segunda como la ciencia de la primera. En sentido estricto, el tema que nos ocupa debe llamarse: El Método o Método (a secas), sin embargo, al abordarse con mayor profundidad los elementos que giran alrededor del método, se advierte desbordado señalar únicamente el método como concepto y título del subcapítulo.

Advertido en el Planteamiento del problema, la naturaleza del caso que se aborda y en el Marco teórico las categorías de interés para la presente, resulta indispensable conocer, la forma en que se abordó el escenario, los procesos y actores donde ocurre el acontecer motivo de la indagación.

Alrededor de los métodos de investigación existe una relación indisoluble entre el objeto motivo de la investigación y lo que de dicho objeto se pretende investigar. Así, el objeto y lo que se pretende abordar de él, definen: “el modo de decir o hacer con orden una cosa” (Schmelkes, 1988: 52).

Hidalgo (1992) sugirió que:

“El método es puente entre la teoría y la empiria (...) hablar de puente sugiere la dimensión epistémica de la perspectiva metodológica, esto es, como construir

conocimientos sobre la situación real desde los referentes teóricos; mientras que la idea general del camino refiere a la lógica general que sustenta los procedimientos técnicos e instrumentos de trabajo práctico” (p. 112).

III.2.3 Fenomenología

Son diversos los métodos de investigación existentes, entre los que es posible advertir los métodos: científico, experimental, fenomenológico, etnográfico, hermenéutico, marxista y crítico. Si bien Guba (1989: 148) diferencia dos métodos principales: el naturalista y el racionalista, señaló al primero más que método, paradigma (es decir modelo de investigación), comparte a su vez, otras denominaciones del mismo como: fenomenológico, antropológico y etnográfico. Sostiene además que a menudo el paradigma naturalista toma la forma de “*estudio de casos*” o “*retratos*”.

Lamdert, Kant, Hegel, Husserl, Scheler, Hartmann, Reinach, Heidegger, Sartre y Mearleau-Ponty, son sólo algunos de los exponentes de la fenomenología (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1999: 639). “Para la epistemología es un método que consiste en la captación por la conciencia, no sólo de cualidades sensibles al contacto con el exterior, sino también con la «aprehensión» intuitiva de esencias inteligibles” (ibid). En otras palabras, la *fenomenología* estudia la relación entre los hechos (fenómenos) y el ámbito en que se hace presente esta realidad (conciencia).

El paradigma naturalista en el que puede clasificarse a la fenomenología, descansa de acuerdo con Guba (1989), sobre los siguientes supuestos:

- No existe una realidad única, sino “múltiples realidades”, en contraste con el método racionalista que descansa sobre “una realidad única” (p. 149).
- “El investigador y las personas investigadas (nótese el rechazo del término «objeto»), están interrelacionados, cada uno influye en el otro”. El método racionalista por su cuenta, supone que “el investigador puede mantener una discreta (y separada) distancia de los objetos de investigación” (p. 149).
- “Las generalizaciones no son posibles”, (...) el planteamiento naturalista “se propone desarrollar conocimiento ideográfico, centrándose en las diferencias entre los objetos”. (...) “El planteamiento racionalista”, en contraparte,

“pretende desarrollar conocimiento nomotético” (proposición de la ley), “y por ello centra su atención sobre las similitudes entre los objetos de investigación (similitudes que son el material sobre el que se hacen las generalizaciones)” (p. 149-150).

- Opta por métodos cualitativos, sobre los métodos cuantitativos de los métodos racionalistas (p. 150).
- “Prefieren la teoría que nace de los datos en sí mismos”, a la visión “racionalista de una teoría previa” (p. 150-151).
- “Se inclinan a utilizarse a sí mismos como instrumentos, perdiendo de buena gana algo de fiabilidad y objetividad (en el sentido racionalista) con el fin de ganar mayor flexibilidad y la oportunidad de construir sobre el conocimiento tácito”. Por su parte “los racionalistas intercalan un «hecho de instrumentación» entre ellos mismos y los fenómenos que estudian” (p. 151).
- “Al creer que se desenvuelven en medio de realidades múltiples”, (...) “insistirán en un diseño abierto «emergente» que se despliega, desarrolla y evoluciona en cascada, que nunca está completo hasta que la investigación se termina arbitrariamente, cuando lo aconseja el tiempo, los recursos u otras consideraciones logísticas”. Los investigadores racionalistas, por su cuenta, “insisten en un diseño preestructurado, es decir, requieren que se describa con anterioridad cada paso, desde la especificación del problema hasta el informe, pasando por la recogida y análisis de los datos” (p. 151).
- “Prefieren llevar a cabo la investigación en la naturaleza, estimulando cualquier interferencia que pueda proporcionar el mundo real”. Los racionalistas “prefieren llevar a cabo la investigación en el laboratorio” (p. 151).

Finalmente sostiene Guba:

“Más y más investigadores se han convencido de la relativa utilidad del paradigma naturalista para estudiar esa clase de fenómenos que se llaman frecuentemente sociales y de conducta. Estos fenómenos existen principalmente en la mente de las personas y hay tantas realidades como personas” (Guba, 1989: 150).

La razón para emplear el método fenomenológico, lo compartió Martínez al señalar que las realidades “cuya naturaleza y estructura peculiar sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia del sujeto que las vive y experimenta, *exigen ser estudiadas mediante métodos fenomenológicos*”. Dicho método permite abordar “una realidad cuya esencia depende del modo en que es vivida y percibida por el sujeto, una realidad interna y personal, única y propia de cada ser humano” (Martínez, 2004: 137).

“La fenomenología y su método nacieron y se desarrollaron para estudiar estas realidades como son en sí, dejándolas que se manifiesten por sí mismas sin constreñir su estructura desde afuera, sino respetándola en su totalidad” (Martínez, 2004: 137). La fenomenología “es el estudio de los fenómenos *tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre*” Martínez (ibid). Es la fenomenología, el método que se habrá de aplicar para ir a la realidad, si bien en el transcurso de la investigación se deberá describir e interpretar los testimonios verbales obtenidos de los sujetos (objetos) inmersos en la investigación, actividades eminentemente *hermenéuticas*.

Martínez refirió a Husserl, fundador de la fenomenología, como quien acuñó el término *Lebenswelt* “(mundo de vida, mundo vivido) para expresar la matriz de este «mundo vivido, con su propio significado»” (2004: 137).

En el caso que nos ocupa, se pretenden observar las representaciones sociales que los padres de familia tienen sobre algunas personas, lugares y actividades: maestro, educación y escuela son sólo algunos de ellos. Dichas representaciones sociales como se sostiene en la argumentación teórica del documento, dictan o pueden señalar un posicionamiento e incluso enmarcar las acciones llevadas a cabo por el individuo.

En términos de secuencia, o pasos a seguir para desarrollar la investigación al amparo del método fenomenológico, Martínez (2004: 140) sugirió lo siguiente:

Etapa previa

- 1) Clarificación de los presupuestos.

Etapa descriptiva

- 1) Elección de la técnica o procedimientos apropiados.
- 2) Realización de la observación, entrevista, cuestionario o autorreportaje.
- 3) Elaboración de la descripción protocolar.

Etapa estructural

- 1) Lectura general de la descripción del protocolo.
- 2) Delimitación de las unidades temáticas naturales.
- 3) Determinación del tema central que domina cada unidad temática.
- 4) Expresión del tema central en lenguaje científico.
- 5) Integración de todos los temas centrales en una estructura particular descriptiva.
- 6) Integración de todas las estructuras particulares en una estructura general.
- 7) Entrevista final con los sujetos estudiados.

Etapa discusión de los resultados

A detalle, cada una de las etapas y pasos corresponde a:

Etapa previa

1) Clarificación de los presupuestos

“Entre los presupuestos relacionados con el tema que se desea estudiar, el investigador tendrá ciertos valores, actitudes, creencias, presentimientos, intereses, conjeturas e hipótesis. Es necesario hacer patentes estos puntos de partida y precisar su posible influencia en la investigación” (Martínez, 2004: 141).

Etapa descriptiva

“El objetivo de esta etapa (...) es lograr una descripción del fenómeno en estudio que resulte lo más completa y no prejuiciada posible y, al mismo tiempo, refleje la realidad vivida por cada sujeto, su mundo y su situación, en la forma más auténtica” (Martínez, 2004: 141).

1) Elección de la técnica o procedimientos apropiados

“El enfoque metodológico descarta en forma casi total y absoluta los experimentos” (Martínez, 2004: 141). Para la fenomenología:

“Resultarán muy útiles (...) todos los procedimientos que permitan realizar la observación repetidas veces: grabar las entrevistas, filmar las escenas, televisarlas, etc. (...) será esencial que no perturben, deformen o distorsionen con su presencia la auténtica realidad que tratan de sorprender en su original y primigenia espontaneidad” (Martínez, 2004: 142).

Algunos instrumentos utilizados en las observaciones fenomenológicas (sin que sean excluyentes uno de otro), incluyen de acuerdo con Martínez (2004: 142):

- a) La observación directa o participativa.
- b) La entrevista coloquial o dialógica.
- c) La encuesta o el cuestionario.
- d) El autorreportaje.

2) *Realización de la observación, entrevista, cuestionario o autorreportaje*

“El proceso de la observación fenomenológica (...) tendrá presente, ante todo, como precaución y alerta, las siguientes realidades” (Martínez, 2004: 142):

- La percepción aprehende estructuras significativas.
- Se ve lo que se espera ver.
- Los datos son casi siempre datos para una u otra hipótesis.
- Nunca se observa todo lo que se podría observar.
- La observación es siempre selectiva.
- Hay una «correlación funcional» entre la teoría y los datos: “las teorías influyen en la determinación de los datos tanto como éstos en el establecimiento de las teorías” (Martínez, 2004: 143).

3) *Elaboración de la descripción protocolar*

“Un fenómeno bien observado y registrado”, sostiene Martínez (2004: 144), “no será difícil de describir con características de autenticidad”. (...) “El fin de este paso es producir una descripción fenomenológica con las siguientes características:”

- Que refleje el fenómeno o la realidad tal cual se presentó.
- Que sea lo más completa posible, sin omitir algo relevante.

- Que no contenga proyecciones del observador (ideas suyas, teorías consagradas o prejuicios propios).
- Que recoja el fenómeno descrito en su contexto natural, las grabaciones son una fuente de riqueza de información para la descripción fenomenológica.
- Que la descripción aparezca realizada con una verdadera “ingenuidad disciplinada”.

La descripción protocolar, es la «materia-base» “sobre el cual se centrará el estudio constituido por los pasos de la tercer etapa, la etapa estructural”. (...) “Las investigaciones de esta naturaleza deben centrarse en el estudio de un número reducido de casos”, por la atención y cuidado que exigió (Martínez, 2004: 144).

Etapas Estructurales

Dicha etapa “es el estudio de las descripciones contenidas en los protocolos”. Implica la “captación de nuevas realidades” (...) lo que estará supeditado a la “apertura de todas las sutilezas existentes y de lo fresca, límpida y sensible que se encuentre la mente” (Martínez, 2004: 145).

1) Lectura general de la descripción del protocolo

El primer paso de la etapa estructural, consiste en “sumergirse mentalmente en la realidad ahí expresada, y hacerlo del modo más intenso” (...) “El objetivo de este paso es realizar una visión de conjunto para lograr una idea general del contenido que hay en el protocolo” (Martínez, 2004: 145-146).

2) Delimitación de las unidades temáticas naturales

Este paso consistirá esencialmente en:

“Pensar –meditando- acerca del posible significado que pudiera tener una parte del todo. (...) Requiere una revisión lenta del protocolo para percatarse de cuándo se da una transición del significado, cuándo aparece una variación temática o de sentido, cuándo hay un cambio de intención del sujeto en estudio. Es así como se obtiene una delimitación de áreas significativas, que son las unidades temáticas naturales del protocolo. Esta división nos da un grupo de unidades significantes o constituyentes de una posible estructura. (...) Un protocolo puede tener pocas o muchas unidades

temáticas: eso dependerá de su naturaleza y de su constitución general” (Martínez, 2004: 146-147).

3) Determinación del tema central que domina cada unidad temática

En este paso se realizan dos cosas: primero “se eliminan las repeticiones y redundancias en cada unidad temática, simplificando así su extensión y la de todo el protocolo; en segundo lugar, se determina el tema central de cada unidad, aclarando y elaborando su significado, lo cual se logra relacionándolas una con otra y con el sentido del todo” (Martínez, 2004: 147).

“La determinación del tema central es una actividad eminentemente creadora. El investigador debe alternar continuamente lo que los sujetos dicen con lo que significan. (...) Por esto, el investigador debe alternar continuamente lo que los sujetos dicen con lo que significan. (...) El proceso implicado aquí es un proceso de fenomenología hermenéutica, cuyo fin es descubrir los significados que, en ocasiones, no se manifiestan en forma inmediata a nuestra observación y análisis” (Martínez, 2004: 147).

4) Expresión del tema central en lenguaje científico

Este paso sugiere que “el investigador reflexionará acerca de los temas centrales a que ha reducido las unidades temáticas (que todavía están escritos en lenguaje concreto del sujeto), y expresará su contenido en un lenguaje técnico o científico apropiado (lenguaje psicológico, pedagógico, sociológico, etc.)” (Martínez, 2004: 148).

5) Integración de todos los temas centrales en una estructura particular descriptiva

“Constituye el corazón de la investigación y de la ciencia, ya que durante el mismo se debe descubrir la estructura o las estructuras básicas de relaciones del fenómeno investigado” (Martínez, 2004: 148).

6) Integración de todas las estructuras particulares en una estructura general

“La finalidad de este paso es integrar en una sola descripción, lo más exhaustiva posible, la riqueza de contenido de las estructuras identificadas en los diferentes protocolos. Este paso equivale, más o menos, a determinar la fisonomía grupal, es decir, la estructura fisonómica que caracteriza al grupo estudiado” (Martínez, 2004: 151).

7) Entrevista final con los sujetos estudiados

Martínez sugirió este paso final, que consiste en “realizar una o varias entrevistas con cada sujeto para darles a conocer los resultados de la investigación y oír su parecer o sus reacciones ante los mismos. Al comparar estos resultados con su vivencia y experiencia personal, podrán aparecer aspectos omitidos, ignorados o, también, añadidos” (2004: 152).

Etapa discusión de los resultados

“El objeto de esta etapa es relacionar los resultados obtenidos en la investigación con las conclusiones de otros investigadores para compararlas, contraponerlas, entender mejor las posibles diferencias y, de ese modo, llegar a una integración mayor y a un enriquecimiento del «cuerpo de conocimientos» del área estudiada. Este es el proceso de contrastación y teorización” (Martínez, 2004: 153).

III.2.4 Hermenéutica

En la intención de describir e interpretar las respuestas que vertieron los padres entrevistados, se recurrió al método hermenéutico. Hermenéutica significa para el Diccionario de las Ciencias de la Educación: “interpretación, esfuerzo intelectual en la comprensión de un texto”. “El método hermenéutico tiende, (...) a descubrir la compenetración entre contexto y hechos” (1999: 720).

“El método básico de toda ciencia es (...) la observación de los datos o hechos y la interpretación (hermenéutica) de su significado. La observación y la interpretación son inseparables”. Martínez (2004: 100).

Martínez (2004: 101-103), observó la utilización de la hermenéutica en la investigación tradicional, señaló que “siempre se ha utilizado” (...) “en un capítulo final, generalmente titulado «interpretación de los resultados» o «discusión de los resultados». Comparte también que fue Schleiermacher quien “estructuró un proyecto de hermenéutica universal y trató de formar una ciencia de la hermenéutica con una verdadera preceptiva de la comprensión que tuviera la autonomía de un método”.

Dicha descripción e interpretación requiere de dos elementos básicos: la teoría que enmarca lo que se desea buscar y el entorno o contexto donde se pretende observar, contexto o entorno recuperado a través de un instrumento, que en este caso fue la entrevista.

III.2.5 Resumen

En la argumentación previa se asume a la fenomenología, sugerido por Martínez (2004), como el método adecuado para abordar el objetivo que pretende la presente investigación. Dicho método considera, de alguna manera, algunos de los capítulos que conforman la tesis aquí sostenida. Sin embargo, dicho procedimiento requiere una adecuación o adaptación, considerando que algunos capítulos de la presente tesis, efectivamente se encuentran reflejados en la propuesta referida:

Etapa previa

1) Hipótesis

Correspondiente a la clarificación de los presupuestos sugerida por Martínez (2004).

Etapa Descriptiva

1) Elección de la técnica y procedimientos adecuados

Definida la fenomenología como el método al amparo del cual se desarrollará la investigación, la elección del instrumento adecuado, implica un análisis desde la hipótesis sugerida para definir el punto desde el cual el tesista pretende abordar la realidad de su interés. Se concluye que es la entrevista el instrumento idóneo para lograrlo, por la posibilidad que encierra el que a través de un abordaje directo con los padres de familia, se pueda recuperar la información, anclaje y objetivación (entre otros elementos) de las representaciones sociales que se pretenden confirmar en los padres de familia de jóvenes con algún grado de discapacidad. No se descartan los instrumentos sugeridos por Martínez (2004), entre los que se encuentran la observación, la encuesta y el autoreportaje, reconociendo el aporte de información valiosa o complementaria a la que la

entrevista recupere. En ese sentido, la observación proporciona de manera complementaria, información sobre las angustias, seguridad o evasión que los padres muestren al colaborar con la entrevista. Información adicional sobre la elaboración de la entrevista, se comparte en el anexo correspondiente.

2) *Realización de la Entrevista*

Supuesta por algunos como una extensión de una charla cotidiana, la entrevista sugiere habilidad por parte del entrevistador, para dirigir la entrevista y elaborar correctamente, las preguntas que permitan encontrar en las respuestas del entrevistado, la suficiente información que le obsequie la posibilidad de realizar un análisis suficiente para construir una posición a partir de las respuestas dadas por su interlocutor. Habilidades para confirmar respuestas y ahondar las mismas, son sugeridas para el que hace de la entrevista, su fuente de información. La versión estenográfica de la entrevista, se encuentra en el anexo correspondiente.

3) *Elaboración de la descripción protocolar*

Realizadas las entrevistas, se procedió a la elaboración de una ficha de cada una de ellas, dicha ficha tuvo como intención, describir el entorno o las condiciones en que se da la misma. Enmarcar las características en que se dan las entrevistas, la disponibilidad del entrevistado, así como señalar las entrevistas que fueron frustradas o canceladas, fue otra finalidad de dicha ficha. Una lectura inicial de las versiones estenográficas de las entrevistas, permitió localizar en ellas, a las representaciones sociales (currículum, discapacidad, educación, escuela, familia y práctica educativa), inicialmente sugeridas en la guía de la entrevista (la que se elaboró con la finalidad de servir de guía en su realización). Finalmente, se elaboró una tabla descriptiva e interpretativa, de lo que Dantas (2009: 254) llamó movimiento, lo que permitió identificar e interpretar en las respuestas de cada uno de los entrevistados, la presencia de las representaciones sociales, así como de algunos de los elementos que las componen. Para observar lo anterior, recurra al anexo en cuestión.

De modo formal, el capítulo correspondiente a la presentación de los resultados, contiene un informe parcial de la etapa descriptiva, el complemento de la misma será posible encontrarlo en el anexo donde se incluye la información que corresponde a las entrevistas.

Etapas estructurales

Para Martínez (2004: 145), la etapa estructural “es el estudio de las descripciones contenidas en los protocolos”. El análisis de los resultados, es el capítulo que contiene la etapa estructural propuesta por Martínez.

1) *Lectura general de la descripción del protocolo*

Dicha lectura, implicó revisar los documentos generados en la etapa descriptiva. Incrementando el dominio que se tenía sobre los resultados de las entrevistas realizadas, así como de los documentos generados.

2) *Delimitación de unidades temáticas*

En la descripción protocolar, se señaló como sugerencia la elaboración de una tabla descriptiva e interpretativa, fue este el momento de su elaboración. En esta delimitación de unidades temáticas, se pretendió ubicar la presencia de las representaciones sociales, sugeridas por la entrevista guía así como de algunos de los elementos que las componen. Dicha delimitación implicó una lectura de las versiones estenográficas de las entrevistas y la elaboración de la tabla descrita.

3) *Integración de todos los temas centrales en una estructura particular descriptiva*

Para Martínez, este paso “constituye el corazón de la investigación y de la ciencia” (2004: 148). Articular los resultados que las unidades temáticas vertieron, requirió de una integración documental donde se integró, lo que forma parte del informe incluido en el capítulo correspondiente al análisis de resultados. Advierta que implicó una interpretación y descripción hermenéutica.

Etapas de discusión de los resultados

La discusión de los resultados, implicó dar un recorrido desde la presentación de los resultados, el análisis de los mismos, intercambiando visiones con las propuestas de autores, cuya visión permitió complementar la argumentación de las conclusiones finales de la presente tesis.

IV. RESULTADOS

Después de justificar y enmarcar teórica y referencialmente la investigación que argumenta la elaboración de esta tesis, establecido lo que se persigue en su elaboración a partir de su hipótesis y sus objetivos, fue la elección de la metodología, lo que permitió crear el instrumento idóneo para dar una revisión a la realidad donde se llevó a cabo su aplicación. Empleado el instrumento, se obtuvieron resultados que requieren ser compartidos a través de su presentación y análisis, para posteriormente estar en posibilidades de ofrecer conclusiones. El capítulo que recién inicia, pretende abordar dichos momentos sobre los resultados.

IV.1 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Al igual que la vida cotidiana de muchos padres de familia, los padres y madres de jóvenes con algún grado de discapacidad, también tienen problemas para llegar a tiempo a dejar a sus hijos, les apuran las prisas para ir a trabajar después de dejarlos, les acompañan temores por dejarlos en una escuela donde contarán con atenciones y disciplina, generalmente distintas a las que les otorgan en casa, quizás sin ese acento de paternalismo, propio de los padres que procuran proteger a sus hijos en demasía.

Así, en medio de tales apuros y temores se abordó a 12 padres y madres de familia de jóvenes con algún grado de discapacidad, logrando realizar efectivamente 9 entrevistas. Adicionalmente se realizó una entrevista a una madre de familia (señora Y) cuyos hijos no cuentan con algún grado de discapacidad, con la intención de contrastar con ella, las entrevistas realizadas a los primeros.

Escenario de encuestas poco argumentadas o con resultados no compartidos con ellos, al menos dos padres de familia preguntaron la finalidad de la entrevista a la que se les invitó a participar, pese a haberles compartido en un principio la intención de la misma. Uno de ellos, no accedió a la entrevista solicitada (papá de O.) dejándolo para después, la otra entrevistada si lo permitió (mamá de B.), si bien al final continuaba

interesada en los beneficios que le dé participar. Se le explicó que las conclusiones se compartirán con los padres que participaron, una vez elaboradas. Conclusiones que serán compartidas también con la dirección de la escuela, la que determinará la utilidad o aplicabilidad de las mismas. Insistiendo, sin embargo, con los padres de familia participantes, que cuentan con amplias posibilidades para incidir en la educación de sus hijos, con los resultados de las entrevistas o sin ellos.

Todas las entrevistas se hicieron fuera de las instalaciones del Centro de Atención Múltiple de Capacitación Laboral (CAM CALA), con la intención de marcar independencia de la misma; en un caso, los apuros por ingresar a una conferencia por parte de una madre de familia (señora N2), le generó la inquietud de invitar a acompañarle al interior de la escuela, lo que se declinó con amabilidad, señalando la imposibilidad de mezclar un intento ajeno a la escuela y, además, usurpando los tiempos y escenarios dedicados a una actividad institucional.

Dos de las 10 entrevistas conseguidas fueron realizadas lejos de las instalaciones del CAM CALA, la entrevistas a la mamá de E y a la señora Y (sin hijos con algún grado de discapacidad). La intención de realizar las entrevistas afuera de la escuela, fue con dos sentidos, el primero no darles oportunidad a prepararse para ser abordados para una entrevista en el caso de acordar una cita, si bien pudo haber dado pie a una charla sin las prisas de ir a trabajar o llevar al hijo(a) a casa; en segundo lugar, la intención fue la de no modificar sus tiempos, actividades y momentos que ya tienen definidos con los hijos, hijos que por sus condiciones particulares demandan tiempo y atención de sus padres.

La primer madre de familia entrevistada (señora C), contrastó con el resto de los entrevistados, contribuyó con respuestas amplias, complementadas con anécdotas que merecieron una lectura detallada. Viuda, con estudios trancos de primaria, con dos hijos con algún grado de discapacidad, cuenta con una visión de un futuro seguro, respecto al hecho de que sus hijos no queden desamparados una vez que ella falte,

dejando a la buena voluntad de las personas, la atención piadosa a sus hijos cuando físicamente ya no se encuentre presente.

Inmersa en una vida donde es frecuente la competencia con otros para obtener un trabajo, la señora N1 declinó la entrevista por ser de recién vecindad en la ciudad y porque se encuentra en capacitación, para lograr que le den en concesión la administración de una tienda de conveniencia; sólo había salido para recoger a su hijo y llevarlo a casa para, inmediatamente después regresar a su capacitación. Se le agradeció la recepción a la petición que se le hizo, deseándole lo mejor en su entrenamiento.

Se percibieron rostros tristes y en cierto grado angustiados, la señora N3 en sus respuestas, resaltó una de ellas en particular, señalando el hecho de haber acudido con tardanza a una institución escolar, dejando pasar muchos años para hacerlo. Compartió que su hijo logró caminar hasta los 10 años de edad, sin embargo, no se derrotó y logró que su hijo ingresara al CAM CALA, advirtiendo promisorios los logros que va teniendo.

De las 10 entrevistas realizadas (incluyendo la entrevista de contraste), sólo una fue hecha a un padre de familia; probable muestra de los roles seguidos al interior de las familias o de quien detenta un verdadero interés por la superación de sus hijos, llevándolo a la práctica y transformándolo en un esfuerzo cotidiano. De este modo, fueron 9 madres de familia las que compartieron su tiempo para responder a la entrevista solicitada.

Serio, el papá de G fue parco en sus respuestas. Viudo, se da su tiempo para llevar a su hijo a la escuela; compartiendo con una hija, pasar a recoger a su hijo con algún grado de discapacidad.

La mamá de A acude sola a llevar y recoger a su hijo, pues el trabajo de su esposo le impide compartir dichos momentos. Travieso, su hijo le grita desde el patio de

la escuela, donde realiza ejercicios de activación. Sonriente confirma que efectivamente, es su hijo quién grita a la distancia: ¡Mamá!

Divorciada, la señora M reconoce que su separación fue consecuencia de la llegada a su hogar, de su hijo con algún grado de discapacidad. Reconoce en sus hijos un gran apoyo para sacar adelante a su hermano. Con la edad a cuestas, la señora tiene una sonrisa contagiosa, tras la cual guarda ilusiones respecto a su hijo. Por otra parte, la mamá de G, agradable y atenta a las preguntas que se le hacen, advierte un hecho particular: al concluir la escuela, los jóvenes que a ella acuden, no cuentan con otro lugar oficial a dónde asistir para incrementar o mejorar sus conocimientos o habilidades, dejando sola a la familia como responsable de dicha empresa. Alienta a una hija en la elaboración de un proyecto que les permita lograr apoyos, que den pauta a un esfuerzo consolidado con la intención de seguir atendiendo a los jóvenes que egresan de la escuela.

Al contar con recursos económicos limitados, las madres y padre de familia se ven obligados a desarrollar una actividad productiva, por lo que se explica de alguna manera, el por qué la mayoría de los padres de familia deben ausentarse con frecuencia de las actividades a ellos dirigidos por parte de la escuela, pese al interés manifestado por acudir a ellas. Con todas las barreras imaginables posibles, las madres y padre de familia asumen un compromiso, loable desde cualquier punto de vista, en su intención por mejorar la inserción social de su hijo.

Una versión estenográfica de la entrevista, se encuentra en el anexo que acompaña a la presente. Una argumentación sobre la razón de emplear dicho instrumento, también se aborda en la introducción del anexo mencionado. La hoja descriptiva de una entrevista, los momentos de la misma y los tipos de preguntas que puede contener, así como los ejercicios realizados para elaborar el guión definitivo para guiar las entrevistas realizadas, se encuentran en el anexo referido.

Las propuestas para la guía de la entrevista, fueron elaboradas considerando que cada una de las preguntas, orientara las respuestas del entrevistado, hacia una o más de las siguientes representaciones sociales: curriculum, discapacidad, educación, escuela, familia y práctica educativa.

A la espera de analizar las entrevistas a detalle, se puede adelantar el hecho de que las madres (y padre) entrevistados, comparten la representación social de “hijos especiales”, ya que a ninguno de ellos se les tuvo que aclarar el concepto, por lo que puede concluirse que cuentan, en algún medida con información al respecto, resultándoles familiar; concepto que para otros puede ser extraño o lejano a su realidad.

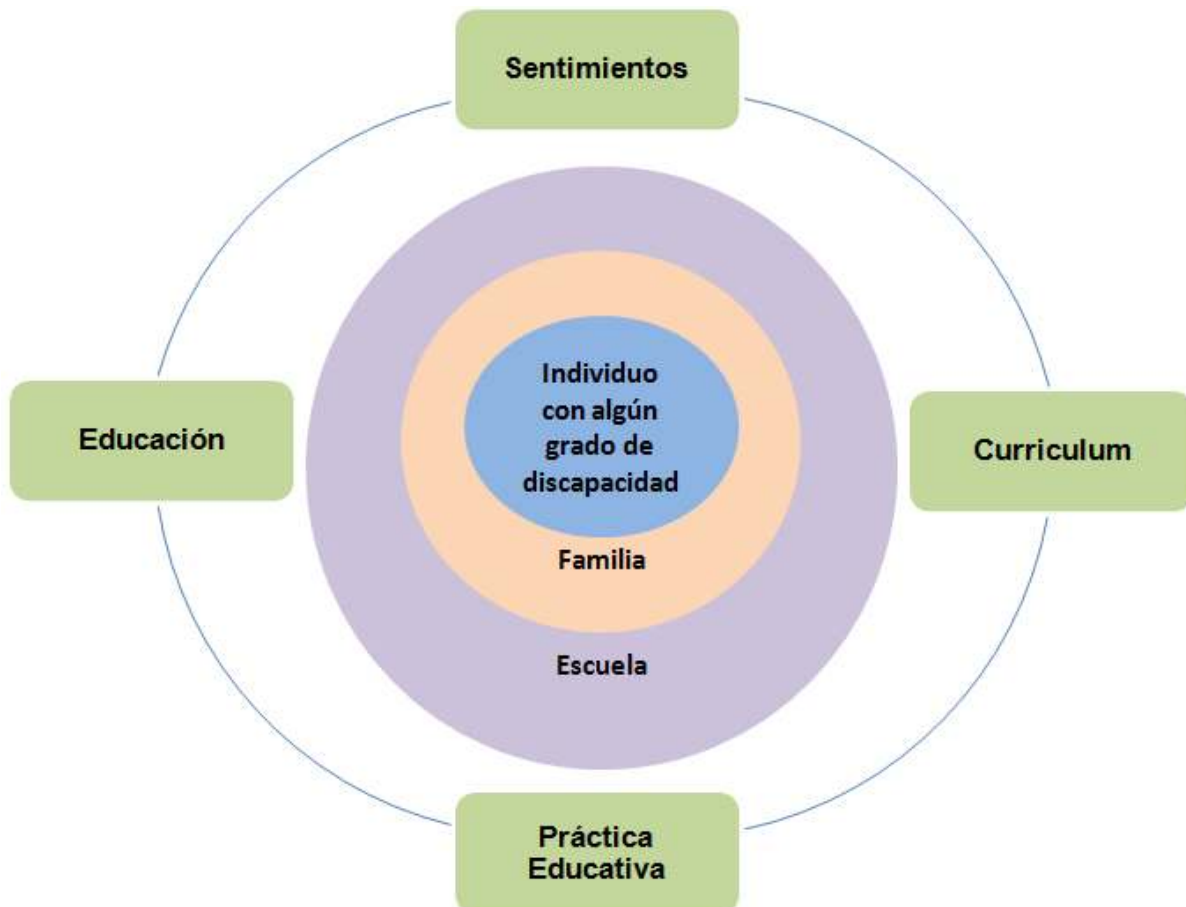
Algo más que se puede adelantar al análisis de los resultados, es la presencia de la familia nuclear y no de la compuesta o conjunta, como corresponsables de los esfuerzos por procurar una vida mejor a través de la educación, al joven con algún grado de discapacidad. Es pues un esfuerzo de dos (esposo y esposa) en el mejor de los casos, o de uno solo en al menos la mitad de las entrevistas realizadas. Los hijos (hermanos del hijo con algún grado de discapacidad) son la única fuente de apoyo adicional en el hogar.

IV.1.1 Resumen

Realidad imposible de detener, fue a través de la entrevista como instrumento, que se tomó una imagen con la que se pudo acceder a los esfuerzos de las madres y padre de hijos con algún grado de discapacidad. Imagen efectivamente temporal, que refleja una parte de la sociedad cuyos sueños se desvanecieron apenas se supo de las diferencias de uno de sus hijos, sueños esfumados que dieron origen a una nueva realidad, a nuevos esfuerzos y asideros en el afán por mejorar las capacidades y habilidades de quien tiene por suerte, contar con madres y padre que reconocieron la importancia de buscar dichas mejoras.

IV. 2 ANÁLISIS DE RESULTADOS

Previo al análisis de los resultados, es prudente tener presentes las *representaciones sociales* que pretenden identificarse en la intención de los padres o familiares por educar al hijo con algún grado de discapacidad.



Cuadro 5. Representaciones sociales alrededor del individuo con algún grado de discapacidad.

En el cuadro 5, se advierte a la *familia* en el círculo cercano al individuo con algún grado de discapacidad. *Familia* que es el primer contacto con el individuo y generalmente intermediario entre él y la sociedad. Encargada de obtener y dar los satisfactores básicos, entre los que se pueden encontrar a los alimentos, la familia es también la procuradora de conseguir otros satisfactores como la educación.

Cercano al individuo con discapacidad, la *escuela* si bien ajena a la familia, forma parte cercana de las intenciones por mejorar las condiciones de vida presente y futura del individuo con algún grado de discapacidad.

Alrededor de los círculos cercanos de *familia* y *escuela*, que rodean al individuo con algún grado de discapacidad, es posible observar otros elementos con cierto nivel de participación en su formación, entre ellos se encuentra el *currículum*; que estando formado por práctica y teoría educativa, es considerado en este caso, exclusivamente como teoría educativa, en particular como el *plan educativo* que requiere seguirse para que el educando cuente con ciertos conocimientos y habilidades. La *práctica educativa* corresponde a la parte práctica del currículum, diferenciándolo del mismo, con la intención de particularizar la representación social que corresponde a las actividades o hechos realizados por los padres de familia, en su intención por educar al hijo con algún grado de discapacidad, con una intencionalidad explícitamente observada o bien careciendo de ella.

La *educación* por su parte, corresponde a la preparación del individuo con la intención de insertarlo en sociedad, heredando en dicha intención la cultura de las generaciones de sus mayores.

La *discapacidad* misma es una más de las representaciones sociales que se suponen presentes en el actuar de los padres abordados, le es de alguna manera intrínseca en su cotidianidad, al contar con una disminución de las habilidades físicas o mentales de su hijo.

Por último se advierten los sentimientos, no menos importante que las seis representaciones abordadas. Los sentimientos sin ser considerados como una representación social en esta investigación, son advertidos como un elemento que explica o justifica las actitudes asumidas por los padres de familia, en sus esfuerzos por educar al hijo con cualidades singulares.

IV.2.1 Análisis de resultados

Una vez realizadas las entrevistas y construida su versión estenográfica, se contó con los contenidos indispensables para su análisis. Para la elaboración, del apartado análisis de resultados, se diseñaron previamente tablas descriptivas e interpretativas de cada una de las preguntas realizadas en las entrevistas.

Se describió o interpretó la respuesta más significativa por parte de cada uno de los entrevistados. El análisis que aquí se aborda, se organiza alfabéticamente para cada una de las representaciones sociales, sin importar el orden en que se recuperaron en las entrevistas realizadas. Las preguntas encerradas entre paréntesis, no fueron así consideradas en el guión que orientó la entrevista, su correspondencia con el concepto, se advirtió al leer y analizar la versión estenográfica de las entrevistas. De tal manera, que el *currículum* se recuperó en las respuestas de las preguntas (1), 6, 8, 9 y (10). La *discapacidad* estuvo inmersa en toda la entrevista, si bien en las preguntas (3), (7) y 10, se abordó con mayor precisión, contrario al guión de la entrevista, donde sólo se consideró en la pregunta 10. La *educación* fue considerada en las preguntas 1, 2, 5, 6 y 7. La *escuela* a su vez, se consideró en la 1, 4, 5 y 6. En las preguntas 2, 3, 5 y 9, se esperó encontrar evidencias de la representación social de la *familia*. Finalmente la *práctica educativa* se abordó en las preguntas (2), 6, 7 y 9 del guión de la entrevista.

De esta manera, las preguntas cuya orientación inicial versaba sobre una o algunas representaciones sociales, se analizaron en función de la(s) representación(es) a que referían, como se mencionó en el párrafo anterior, algunas representaciones no fueron advertidas inicialmente, sino hasta una lectura posterior las entrevistas, una vez que se obtuvo la versión estenográfica de cada una de ellas.

El cuadro 6, resume la correspondencia entre las preguntas y las representaciones sociales que en ella se esperó encontrar y de aquellas encerradas entre paréntesis a las que así se advirtió después de una primera lectura y análisis preliminar.

Representación social a observar:	Pregunta que le aborda...									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Curriculum	(X)					X		X	X	(X)
Discapacidad			(X)				(X)			X
Educación	X	X			X	X	X			
Escuela	X			X	X	X				
Familia		X	X		X				X	
Práctica Educativa		(X)				X	X		X	
Sentimientos *			(X)							

Cuadro 6. Representaciones sociales a observar en cada una de las preguntas del guión de la entrevista.

(X) Indica que no fue advertida originalmente en el guión de la entrevista.

** No es una representación social, y su respuesta no se pronosticó en el guión de la entrevista.*

IV.2.2 Sentimientos

Un elemento u objeto social no considerado inicialmente para ser observado, son los *sentimientos*, si bien no fueron señalados explícitamente como una representación social a ser considerada en la investigación, sí se reconocen como detonadores o modificadores de la conducta de los padres de familia. Sentimientos que para algunos parecen subjetivos, explican en gran parte, las actitudes asumidas en la educación de los hijos con algún grado de discapacidad.

Los sentimientos definen una posición que enmarca las acciones de los padres de familia con su hijo con algún grado de discapacidad. Barbaranne (1992: 11) argumentó la presencia de cinco de ellos: el choque, la negación, la culpabilidad, el enojo y la aceptación. Señaló que es la aceptación, el sentimiento ideal para actuar con el hijo en la búsqueda de todas sus posibilidades.

Al entrevistar a las madres y padre de familia, se advirtió en el momento en que articulaban sus respuestas, lapsos en que su mente buscaba aclarar sus ideas, miraban al cielo, veían el suelo, callaban su voz, evadían su mirada de la del entrevistador. Hacían una pausa para retomar sus respuestas, en más de un caso se humedecieron sus ojos, próximos a dejar salir lágrimas contenidas, sobre todo al explicar la forma en que su vida cambió con la llegada del hijo con algún grado de discapacidad; para Heller lo anterior es muestra de su implicación:

“Sentir significa estar implicado en algo”. [Ese algo en el caso que se aborda, es la educación y desarrollo del hijo, el hijo en sí mismo] (...) “La implicación puede ser positiva o negativa, activa o reactiva, y también directa o indirecta”. (...) “El límite inferior de la implicación es cero: soy indiferente, la cosa o el acontecimiento de que se trate no tiene significado para mí, es decir «no lo siento».” (...) “El límite superior de la implicación es doble: viene determinado por el organismo y por las circunstancias sociales”. (...) “La implicación puede afectar a sólo parte de la personalidad o a toda ella, puede ser momentánea o continuada, intensiva o extensiva, profunda o superficial, estable o en expansión, orientada hacia el pasado, el presente o el futuro” (Heller, 1999: 15-20).

Las reacciones de las madres y padre de familia, pudieron ser ignoradas, sin embargo, Heller (1999) señaló la existencia de información en dicha expresión, información que complementa o confirman los dichos del entrevistado:

“Todo sentimiento es, en mayor o menor medida, expresión. Pero toda expresión es al propio tiempo información. La expresión de sentimientos es siempre un signo que comporta algún significado”. (...) “La expresión del sentimiento es una de las fuentes principales de información que tenemos respecto de otra persona. Los ojos son el espejo del alma” (Heller, 1999: 72-73).

Los sentimientos, son según el Diccionario de las Ciencias de la Educación (1999: 1267) un “estado de ánimo o disposición afectiva, especialmente de agrado o desagrado, hacia personas, objetos, actitudes, opiniones, etc.”

Moreno (2001: 67), sostuvo que los sentimientos “son una dimensión fundamental del ser humano, están siempre presentes en nuestras interacciones cotidianas, aunque a veces pasen inadvertidos”. “Los sentimientos son un modo de sentir fenómenos conscientes, experiencias, vivencias dirían filósofos como Husserl o Gadamer” (Figueroa, 2009: 81).

Heller (1999) hizo una tesis completa sobre los sentimientos en su obra: *Teoría de los Sentimientos*; sin intención de minimizar o trivializar su trabajo, los sentimientos observados en el entrevistado, dieron cuenta de su grado de implicación con el objeto que las preguntas abordaban en el momento en que se evidenció su sentir. Heller (1999) abordó una clasificación completa de los sentimientos: simples, complejos,

impulsivos, orientativos, inauténticos (sic) (o falsos o engañosos) además de los afectos.

Generalmente ocultos, disimulados o negados cuando se evidencian, los sentimientos son asociados o advertidos como una debilidad de quien los muestra, son reconocidos como una vulnerabilidad en el individuo, al respecto Sierra (2002) señaló:

“Estamos inmersos en una cultura racional que ha negado la importancia de sentir y ha sobrevalorado la capacidad de pensar”. (...) “Hablar de sentimientos supone tocar una parte muy íntima del ser humano, que se manifiesta de diferentes maneras en todas las circunstancias de la vida”. (...) “Sentir es una experiencia esencialmente humana que se puede compartir con otros seres humanos de cualquier estilo o condición”. (...) “No es fácil reconocer, aceptar y valorar los sentimientos. Confronta y conmueve. Comprender los sentimientos personales y de los demás nos lleva a acercarnos a nuestra vulnerabilidad, y esto siempre asusta, nos deja expuestos a otras miradas. Por eso preferimos que nuestra fragilidad esté oculta, Nos protegemos”. (p. 58).

Fue de esta manera que en el trabajo de objetivar la presencia de las representaciones sociales en el entrevistado, se evidenciaron sus sentimientos, lo que reflejó el grado de implicación que tiene con su hijo y explica la actitud que sobre él y su educación tienen.

Barbaranne (1992: 11-13), reconoce cinco sentimientos que igual podrían observarse como etapas en los padres, para lograr la aceptación del hijo con algún grado de discapacidad. Sentimiento que señaló como el idóneo para asumir de manera plena la responsabilidad que conlleva la atención de un hijo singular. Sin que necesariamente sean lineales e irreversibles en los padres de familia, los sentimientos en cuestión son: choque, negación, culpabilidad, enojo y aceptación.

Si bien se asume como aceptadas las cualidades del hijo en la familia, en función del tiempo en que han madurado dicha aceptación, evidenciados en los esfuerzos que se invierten en su formación; no siempre fue de esa manera, incluso las evidencias sugieren que en algunos de los casos abordados, uno de los padres, no superó jamás el sentimiento que le impide aceptar su realidad. La evidencia de su presencia es posible observarla en las respuestas a la pregunta número 3 del guión de

la entrevista, que sin estar definida para interpretar dicho contenido, se advierte la posibilidad de hallar algunos rasgos de los sentimientos del entrevistado.

Como muestra de lo anterior, las respuestas de la mamá de B en la entrevista 9¹, evidencian la presencia del enojo por parte de su pareja, en su intervención 12 señaló:

I(12): En su casa, ¿Algo cambio con su llegada? ¿En su relación familiar? ¿Con sus abuelos? ¿Entre usted y su esposo?

E: Sí, cuando era chiquito no nos dimos cuenta, pero ya con su crecimiento, si...

I(13): ¿Lo advirtieron?, que había algo.

E: Sí.

I(14): ¿Que había algo?

E: Sí, a mi pareja como que sí le afecto un poco.

I(15): ¿Lo rechazó, no lo aceptó?

E: No tan rotundamente, pero sí, hubo cierto descontento de su parte.

I(16): ¿Con usted, con la vida?

E: Con la vida.

Descontento por parte del padre a la evidente realidad de contar con un hijo diferente a los demás, enojo que se traduce en acción o en pasividad que en nada contribuye a la formación del hijo.

En otro caso, advirtiendo en su esposo la falta de aceptación a las singularidades de su hijo, la mamá de E en la entrevista 2, compartió en su intervención 15:

I(15): ¿Aquí en su casa algo cambio cuando él llegó, cuando usted advirtió o su esposo advirtió que era diferente?

E: Pues sí, cambió muchas cosas, sí cambiaron muchas cosas, de hecho yo creo que la aceptación por parte de mi esposo aún no se ha dado en su totalidad, porque él a veces quisiera que él actuara como los demás, de hecho a veces como que le exige, así como si fuera como, como los demás, este, no sé si sea falta de aceptación o sea que él quisiera que fuera igual, no se la verdad.

¹ En la versión estenográfica, las entrevistas fueron numeradas de manera consecutiva, de acuerdo a como se fueron aplicando (excepto la entrevista de contraste –mamá de hijos sin algún grado de discapacidad- que se identificó con el número 10). Para remitir al lector con mayor facilidad a un momento particular de la entrevista, se identificaron las intervenciones del entrevistador con la letra I, junto con un número consecutivo entre paréntesis. Las respuestas a su vez, fueron identificadas con la letra E, cuyo consecutivo no se señaló al corresponder dicha respuesta a una Intervención previamente identificada. Para mayor detalle acuda al anexo, en cuyo capítulo VII se encuentra la tabla informativa de entrevistas aplicadas; en el capítulo VIII, podrá encontrar las entrevistas completas.

Desconcierto en las acciones y exigencias por parte del esposo para con su hijo, son observadas por su pareja, consecuencia de pretender abordarlo sin considerar las singularidades que posee.

Más drásticas fueron las consecuencias del rechazo de uno de los padres, culpando a la madre de las circunstancias de su hijo, la señora M, lo describió de la siguiente manera en su intervención 17, de la entrevista 8:

I(14): ¿Algo cambió en su casa con la llegada de su hijo?

E: Sí, todo.

I(15): ¿Todo?

E: Todo, todo cambio. Sí.

I(16): ¿Para bien?

E: Sí, para bien, unas cosas para bien y otras cosas para mal.

I(17): Hubo reproches, hubo...

E: Hubo divorcio, con la llegada de él se modificaron muchas cosas, porque yo estaba, pues sí culpas y a la vez... este rechazos y todo eso.

Con voz pausada como para no perder detalle de la tristeza que enmarca el recuerdo, la señora M señaló la culminación del matrimonio, al no aceptar su esposo la realidad que ante sus ojos se evidenció, dejándola en medio de una responsabilidad y una aceptación solitaria.

Una constante en el padre y las ocho madres entrevistados (sin incluir la entrevista 10 realizada a una madre con hijos sin cualidades singulares, entrevista considerada de contraste), es la aceptación que tienen sobre las particularidades de su hijo(a), si bien en algunos casos, su pareja no necesariamente ha logrado alcanzar dicho sentimiento. Al momento de realizar la entrevista, fue posible observar otros sentimientos como: melancolía, nostalgia, reproche, seriedad, tristeza, orgullo e ilusión; cuando articulaban palabras para responder a las preguntas que se les hacía.

A excepción de la pregunta 3 que de alguna manera refiere a los sentimientos, se recurrió a recuperar la actitud mostrada al responder las preguntas (muchas de ellas pausadas mientras acudían a sus recuerdos en busca de respuesta). En sus actitudes,

muestran la capacidad que tienen para aceptar las condiciones y afrontar la formación de sus hijos, con todo y la presencia de otros sentimientos, que no terminan por extinguirse y que fluyen en algunos momentos de su vida.

La tristeza de la señora M en su intervención 17 al abordar el divorcio como consecuencia de la llegada de su hijo a su vida; el reproche de la señora N3 en su intervención 4, por no llevar a la escuela con antelación a su hijo; o el reclamo de la señora B en su intervención 21, al reprochar la forma en que rechazaron a su hijo de otras escuelas; ejemplifican la presencia de otros sentimientos al momento de responder las preguntas de la entrevista, sentimientos que no contraponen la aceptación de las cualidades de sus hijos, enmarcándolas en una trama compleja de desentrañar.

IV.2.3 Representaciones sociales

Las representaciones sociales correspondientes al currículum, discapacidad, educación, escuela, familia y práctica educativa, son “una expresión del sentido común” (Piña y Cuevas, 2004: 203) que guían u orientan las acciones de los padres o familiares del hijo con algún grado de discapacidad. Son pues orientaciones en las acciones que corresponden a cada uno de los conceptos señalados.

Al abordarse cada uno de los conceptos a observar en los padres de familia, se dará un breve repaso de lo que es cada una de ellas, si se desea se puede profundizar en el capítulo que corresponde al marco teórico.

IV.2.3.1 Currículum

Tema basto y complejo, el currículum se observa, someramente, como el establecimiento de lo que se enseña (con todo el proceso que ello implica) cómo se enseña, cómo y qué se evalúa, así como la rectificación del camino andado, por parte de quien ejerce el acto educativo. Implica además dedicación y observación, pero sobre todo requiere una intencionalidad de los esfuerzos y de la dirección de los mismos, el

currículum es tan amplio en las posibilidades de su abordaje, que Ángel Díaz Barriga (2003, 2010 y 2011) le dedicó gran parte de su producción educativa.

Sobre el currículum, se observó que los padres de familia sí saben (en mayor o menor grado) lo que se les enseña a sus hijos en la escuela, al cuestionarles al respecto; por ejemplo en la respuesta de la pregunta 6 de la entrevista 2, incluida en la intervención 32, la mamá de E respondió lo siguiente:

“Pues dependiendo los talleres, por ejemplo, ahorita está en servicios generales ahí de boleado de zapatos, este, jardinería, intendencia, mmmh, creo que nada más ahí, y si intendencia ven el barrer y el trapear, y cuando pasa a panadería pues ven, hacer galletas, gelatinas y todo eso, cocina, cocina pues ven ahí este, preparación de alimentos, de hecho Enrique, él no se muere de hambre”.

Las respuestas van desde bordar (costura), calentar su comida, realizar servicios generales (mantenimiento), jardinería, intendencia (barrer, trapear), panadería, maquila y contar con mayor disciplina. Es posible advertir que los contenidos programáticos o individuales no se describen o expresan por parte de los padres de familia de manera detallada, tampoco se advierte como se evalúan o como se corrige su aprendizaje, lo que se confirma en las respuestas a las preguntas 1 y 6 de la versión estenográfica de la entrevista.

De una manera más amplia pero al mismo tiempo ambigua o poco clara, la señora Y, madre de 2 hijos sin algún grado de discapacidad, contestó la misma pregunta (6) dentro de la entrevista 10, en su intervención 12 de la siguiente manera:

I(12): ¿Sabe usted qué le enseñan a su hijo en la escuela?

E: Sí.

I(13): ¿En concreto sí sabe que le enseñan?

E: Sí, sí porque estoy al pendiente de las tareas, estoy al pendiente de los libros y más o menos me doy una idea.

I(14): ¿Ahí lo va observando?

E: Sí.

Respecto a lo que podría enseñárseles, al cuestionarles en la pregunta 8 sobre los conocimientos que deben saber o dominar sus hijos, los padres advirtieron a la lectura y escritura como uno de los pendientes, hablar un poco más, saber desplazarse en la ciudad y bañarse por sí mismos, son otras de las competencias que suponen

pueden adquirir sus hijos. El papá de G contestó la pregunta 8 en la entrevista 4, dentro de la intervención 37:

“Eh, bueno yo siento, él no habla mucho, yo siento que por ese sentido si le enseñaran a hablar un poco más”.

Con la intención de identificar si se ejercitan los conocimientos y habilidades que han conseguido sus jóvenes hijos, se les preguntó si cuentan con responsabilidades en casa (pregunta 9); en su mayoría respondieron afirmativamente. En la entrevista 5, la mamá de A en su intervención 59, dijo:

“A él le toca mayormente, de que se levanta es arreglar cama, este, arreglar todo lo que esté regado amm y barrer, y si yo le digo, sabes que hoy vamos a trapear, es su trabajo de él”.

Lo señalaron como una forma de hacerlos sentir partícipes en casa o, bien, como una forma de volverse independientes; la cual es otra de las grandes competencias que los padres añoran sean dominadas algún día por sus hijos, según las apreciaciones recuperadas en la primer pregunta del guión de la entrevista.

Una pregunta que inicialmente no fue concebida para evidenciar su respuesta como parte del curriculum, es la pregunta número 10. Dichas respuestas tienen relación con la ilusión de conseguir dominar habilidades de las que hoy carecen, o no tienen en suficiencia, los hijos de los padres abordados. La capacidad de hacer mandados, de tener un trabajo u oficio, que hablen, que iluminen, amarrarse las agujetas o contar con un negocio para procurarse a sí mismos, además de controlar su carácter, fueron otros de los contenidos que desearían ver alcanzados por sus hijos.

La señora C de la entrevista 1, contestó la pregunta 10 del guión de la entrevista de la siguiente manera en su intervención 59:

“Pues a tan solo, que ella sepa, aunque no lea ni escriba, pero que sí sabe ella, pos hacer limpiezas como yo, yo por falta de no tener una escuela de no haber tenido estudios, preparación”.

IV.2.3.2 Discapacidad

Es la disminución de las habilidades físicas o mentales de un individuo, en contraste con aquellas con que cuentan los individuos calificados como normales.

Condición humana a la que no se accede con agrado; por lo general, la discapacidad es advertida una representación de la que cuentan con cierta información las madres y padre de familia abordados. Al contar con información sobre dicha representación (o suponer que cuentan con ella por tener un hijo con algún grado de discapacidad), abordan con cierta familiaridad algunas de las etapas que Barbaranne (1992), supone necesarias para aceptar la condición del hijo con algún grado de discapacidad y, entonces, contar con la posibilidad como padres de familia, de actuar y llevar a mejores condiciones de desarrollo al hijo con algún grado de discapacidad. Rechazos, falta de aceptación, tristeza, descontento y el señalamiento de que toda su vida cambió, son algunas respuestas a la pregunta 3 del guión de la entrevista. Con los sentimientos a flor de piel, cambiando su sonrisa por un rostro serio y frío, la señora M se manifestó de la siguiente manera ante la pregunta 3, intervención 14:

I(14): ¿Algo cambió en su casa con la llegada de su hijo?

E: Sí, todo.

I(15): ¿Todo?

E: Todo, todo cambio. Sí.

I(16): ¿Para bien?

E: Si, para bien, unas cosas para bien y otras cosas para mal.

I(17): Hubo reproches, hubo...

E: Hubo divorcio, con la llegada de él se modificaron muchas cosas, porque yo estaba, pues sí culpas y a la vez... este rechazos y todo eso.

En un cuestionamiento en particular se recurrió a la representación social de la discapacidad, dentro de una expresión que se ha considerado socialmente apropiada para no herir susceptibilidades, en la pregunta 7 se indagó su opinión sobre el hecho de que muchos suponen que los hijos especiales no tienen mucho por aprender. Al preguntar, ninguno de los 9 padres de familia “especiales” requirió una explicación adicional con la intención de aclarar dicho concepto. Reconocieron la posibilidad de aprendizaje en sus hijos, advirtiendo la necesidad de que sea constante dicho trabajo, lo reconocieron además como un derecho que sus hijos tienen (derecho reconocido y

reflejado legalmente en el artículo 3ro. constitucional). Confirmando lo anterior, la señora C en la entrevista 1, contestó a partir de su intervención 48, lo siguiente:

I(48): Hay quienes suponen que nuestros niños no tienen mucho por aprender, ¿Usted que dice de eso?

E: Pues yo digo que sí.

I(49): ¿Qué sí tienen mucho por aprender?

E: Qué sí tienen mucho por aprender, sí, sólo es cuestión de constancia, pero que por ejemplo, que le digo, si a mí no me viera trabajando, trapeando, ella me ve, tan sólo visualizando, aprenden, porque ella también lleva a la práctica, saca la basura. Oye ve y cierra las persianas, le digo, ya terminamos. Ponle el pasador y cierra la puerta, a esta puerta no se cierra con pasador y ella entiende. Ándale ya, ve apagando las luces, ve bajando, busca las llaves, ya sabes donde están, agarra las llaves y ábrele y así, ella sí sabe.

Si bien los padres reconocieron la posibilidad de aprendizaje, por parte de sus hijos, también admitieron implícitamente las limitantes que sus condiciones particulares imponen; por ello, al cuestionarlos en la pregunta 10, sobre algún reto o desafío pendiente por alcanzar por parte de su hijo, sus posibilidades se remiten a habilidades que, en otras circunstancias, se denominarían básicas, y que, en las circunstancias en las que se encuentran inmersos, suponen un logro mayúsculo: desplazarse por la ciudad, hacer mandados, hablar, amarrarse las agujetas y saber iluminar; son retos por lograr para los padres en sus hijos con algún grado de discapacidad. La mamá de B en la entrevista 9, respondió de la siguiente manera en la intervención 39:

I(39): ¿Tiene algún desafío, algún reto para su niño?

E: La salida solo.

[Desplazarse por su cuenta de un lugar a otro]

I(40): ¿Salida solo?

E: Sí, y también su carácter, es muy...

I(41): ¿Irascible?

E: Sí.

En el análisis de los resultados se señalaban los sentimientos como un elemento a considerar en la interacción cotidiana de los padres de familia con sus hijos con algún grado de discapacidad. Sin hablarlo o decirlo se interpretó su presencia en las respuestas, al ser detenidas abruptamente en las entrevistas, en las miradas perdidas o dirigidas al piso o al cielo en la intención de buscar respuestas o detener las evidencias que sus sentimientos se empeñan en dejar aflorar.

En contraste, en la respuesta a la pregunta 10 de la entrevista 10 realizada a la señora Y -madre de dos hijos sin algún grado de discapacidad-, no se advierte reto alguno por lograr con su hijo varón, en quien parece todo dado o todo posible. Los grandes logros como desplazarse por sí mismo, que se advierten en las respuestas de las madres y padre de jóvenes con algún grado de discapacidad, interpolados a las condiciones del hijo de la señora Y, no se insinúa de manera alguna en su respuesta:

I(23): Bien, la vida está llena de retos y de posibilidades y de cosas que alcanzar o que lograr. ¿Usted le advierte algún reto a su niño? ¿Algo que deba alcanzar? ¿Algo que deba lograr? ¿Algo que deba saber?

E: Sí, sí pero siempre le digo que lo tiene que hacer porque quiere hacerlo, no por querer, no por querer estar por encima de los demás, sino porque él tiene la capacidad de hacerlo y sí lo invito a que lo haga, pero por la capacidad y por el gusto que pueda él tener.

IV.2.3.3 Educación

Educación implica acción de alguna manera y corresponde a la preparación de un individuo, para que se inserte en la sociedad o comunidad a la que pertenece; educar es también, heredar a las generaciones nuevas, la cultura de las generaciones que le antecedieron. Educación está relacionada con la socialización del individuo, educación implica aprendizaje por parte del educando y la participación de otros individuos al propiciar dicho aprendizaje, que generalmente son la escuela y sus maestros.

La Educación la consideraron como superación, como posibilidad para incrementar el desarrollo y que el hijo con algún grado de discapacidad se valga por sí mismo. También fue vista como agente socializador. Todo lo anterior, se interpreta a partir de las respuestas obsequiadas en la pregunta número 1. La señora N3 de la entrevista 6, en su intervención 7 compartió:

“Pues yo más que nada quería para que se, a ver si desarrollaba más o este, cómo le diré, que conviviera con alguien porque yo la verdad en la casa lo tenía solo, o sea como un niño ahí jugando con monos y él solito, o sea con nadie”.

Una visión distinta compartió la señora Y de la entrevista 10 con hijos sin algún grado de discapacidad, al responder lo siguiente ante la pregunta 1 en su intervención 1:

I(1): ¿Por qué lleva a su hijo a la escuela?

E: Por cuidado, para checar que entre a la escuela, para ver el ambiente en el que está.

Se puede reconocer la ausencia de una intención más amplia para el hecho de llevar al hijo a la escuela, quizás por reconocer como asumido por todos, la razón por la cual se lleva a los hijos a la escuela, quizás para prepararlos, que aprendan y que estudien.

Una lucha utópica parece ser la educación del hijo con algún grado de discapacidad, lucha en la que se observó no haber más interesados además de la madre o padre y si acaso, algunos de sus hermanos pero no más allá de la familia nuclear. Dicha participación en la educación de los hijos, se limitó a llevar o traer al joven a la escuela, de acuerdo con las respuestas de la pregunta número 2; contrariando en parte el ideal utópico de buscar su autonomía. La señora L de la entrevista 3, en su intervención 8 respondió de la siguiente forma:

I(8): ¿Alguien en su casa le ayuda para traerlo a la escuela, para educarlo?

E: No, nomás yo.

I(9): ¿Nomás usted?

E: Sí.

I(10): ¿Nadie más? ¿Ni un primo, ni una hermana?

E: Desde que estaba en el kínder ando con él, sí.

Al indagar en la pregunta 5, sobre si se educa o no su hijo, los padres consideraron que, efectivamente, su hijo se está educando. Advirtieron algunas evidencias como un mayor orden en las actividades de su hijo, además de menor timidez, temor y seriedad; los ven más desenvueltos y con mayor atención a las órdenes. Lo anterior con la participación de la escuela, su casa y sus maestros, según sus afirmaciones. El papá de G en la entrevista 4, confió en su intervención 19 al cuestionarle la pregunta 5 de la entrevista:

I(19): (...) ¿Considera que se está educando su hijo, si le advierte cambios?

E: Sí.

I(20): ¿En qué se lo nota?

E: En que anteriormente, bueno cuando estaba más chico, no tenía contacto con más gente y como que no lo veía que se desenvolvía más, y ya entrando a la escuela, del kínder que entró, lo vi que empezó a desenvolverse más.

Los padres de familia reconocieron qué les enseñan a sus hijos, lo resumieron en grandes agrupadores, donde se encuentran los talleres de costura, panadería, jardinería, servicios generales, intendencia, maquila y cocina, si bien es cierto, no mostraron evidencias de conocer el trabajo físico o mental que requiere en particular cada uno de ellos; por ejemplo, contar y clasificar son habilidades particulares requeridas por el taller de maquila. Saben pues, lo que se les enseña a grandes rasgos, según las respuestas de la pregunta número 6. La señora L en la entrevista 3, en su intervención 23 señaló:

I(23): (...), ¿Qué le enseñan aquí en la escuela al niño?

E: Aquí pues le digo que primero, estaba en servicios generales, después pasó a panadería, después a costura y ahorita que está en cuadrilla.

I(24): ¿Está en cuadrilla?

E: Sí, está en cuadrilla.

I(25): Está en cuadrilla ¿Qué es, la preparación para trabajar afuera?

E: Para que estén preparados cuando entren a Oxxo, para que ya sepan lo que tienen que hacer ellos, sí.

IV.2.3.4 Escuela

La escuela es un espacio físico donde concurren diferentes esfuerzos en la intención de educar al individuo: maestros, contenidos, estrategias didácticas, evaluaciones, pedagogía. Son las aulas con sus maestros y con los contenidos que en ella se abordan, la imagen común que se tiene de una escuela. Con frecuencia, la educación sólo es concebida dentro de los límites físicos que corresponden a la escuela, lo que de alguna manera se observó al abordarse las prácticas educativas.

Tepochcalli moderno, el Centro de Atención Múltiple de Capacitación Laboral (CAM CALA) es la última escuela pública que recibe a los jóvenes con algún grado de discapacidad, no teniendo al concluir la posibilidad de continuar su formación en una escuela pública especializada.

Algunas razones que tuvieron los padres de familia para llevar a sus hijos a la escuela, según sus respuestas a la pregunta número 1 del guión de la entrevista, incluyen: incrementar su desarrollo psicomotor, lograr que se supere, que se valga por sí mismo, lograr que no dependa de nadie, socializar, que sea más independiente, así

como mejorar su autoestima. La mamá de B en la entrevista 9, señaló en su intervención 5:

I(5): Quizás le parezca muy obvia esta pregunta: ¿Por qué trae al niño a la escuela?
¿Por qué lo trae?

E: Yo quiero que mejore su autoestima, quiero que sea independiente, pues nosotros no les duramos para toda la vida.

I(6): ¿Qué pueda valerse por sí mismo?

E: Que pueda valerse por sí mismo, sí.

La pregunta número 5, confirma lo anterior al indagar con los padres si sus hijos se están educando: tiene más orden, es menos tímido y serio, más desenvuelto, entiende más las órdenes e indicaciones, observa una madre áreas de oportunidad y algunos señalaron la participación de los padres, escuela y maestros en lograr la educación de sus hijos. Los padres mostraron una actitud positiva respecto a la escuela. Con la intención de contrastar las respuestas de una misma persona, en dos preguntas diferentes que atañen a una misma representación social (escuela), en la entrevista 9 en la intervención 19, la mamá de B respondió:

I(19): ¿Considera que se está educando su hijo?

E: Sí (asiente con la cabeza).

I(20): ¿Si advierte algún cambio?

E: Sí.

I(21): ¿Si? ¿En qué lo nota?, ¿En qué lo percibe?

E: Primero de chico pues, su aprendizaje. Estuvo en escuela normal y noo, al contrario lo dañaron mucho... le decían que estaba loco, no lo atendían las maestras y desde que entró a la escuela...

Sin dar detalles sobre lo que aprende, o como advierte que se está educando, la señora Y de la entrevista 10, sostiene de manera afirmativa que su hijo, sin algún grado de discapacidad se está educando, de acuerdo con su intervención 9 correspondiente a la pregunta 5 de la guía de la entrevista:

I(9): ¿Considera que su hijo se está educando? ¿Si lo siente transformado, distinto?
¿Cómo advierte usted que se está educando?

E: Pues bien, creo que dentro de las reglas, pus sí. Yo creo que sí.

De alguna manera, los padres advirtieron las actividades que la escuela hizo y que son dirigidas a ellos, sin embargo, pocos pueden asistir a ellas, entre otras razones por el trabajo que tienen que desempeñar y que, generalmente, coincide con el horario

en que dichos eventos tienen lugar. A pesar de ello, cuando pueden, ajustan sus horarios y asisten a las mismas. Reconocieron que aprendieron de dichas actividades: desde darles una responsabilidad a los hijos en casa, hasta aprender cómo hablar con ellos (con sus hijos), de acuerdo a la pregunta número 4 del guión de la entrevista. El papá de G respondió de la siguiente manera en su intervención 14, en la entrevista 4:

I(14): En la escuela hacen diversas actividades, ¿Si las conoce?, ¿Si las ha advertido?, los talleres que llegan a...

E: Sí, en los talleres.

I(15): ¿Si viene usted a ellos?

E: Sí.

I(16): ¿Si asiste?

E: A algunos de los talleres que nos dan.

I(17): ¿Si asiste?

E: Sí.

I(18): ¿Qué beneficios le encuentra usted a esos talleres?

E: Pues en que algunas veces, este, nosotros por no sé si, por no ponerlos a hacer cosas allá en la casa, en los talleres nos dan a entender que debemos de darles un rol de trabajo en la casa también, no no'más aquí, sino que la misma educación que les dan aquí en la escuela, que la sigan allá en la casa.

La pregunta 6 cuestiona sobre lo que les enseñan en la escuela, a grandes rasgos hablaron de ello, señalaron los talleres con que cuenta la escuela: maquila, panadería, servicios generales y cocina, si bien hay cierta confusión con lo que respecta a servicios generales donde particularizaron con intendencia, barrer, jardinería, recoger y mantenimiento. En la intervención 45 de la entrevista 5, la mamá de A contestó:

I(45): ¿Aquí que le enseñan? ¿Sabe usted qué le enseñan?

E: Ahorita está en una mmmh... ¿Cómo se llama? En un... taller de... costura.

I(46): Mju.

E: Ajá, que la maestra le enseña, ahorita están en bordado, están bordando... creo que unos bolsos, unos canastitos.

I(47): Mju.

E: Y pues si, a todo se ha adaptado, ya estuvo en panadería, o sea, su primer taller fue de... esto, fue de servicios generales y después pasó a panadería, luego pasó... orita está en taller de costura.

I(48): ¿De costura?

E: Ajá.

IV.2.3.5 Familia

La familia es ese reducto en la sociedad que significa el primer contacto del individuo con su entorno, es también responsable de proporcionarle satisfactores, así como procurar su formación, además de probable implementador de estrategias para lograrlo, algunas tan sencillas como la búsqueda de escuela. Así, es la familia con sus límites y

alcance de sus capacidades, la encargada de buscar o dar la educación a sus miembros, de buscar la forma de prepararlos para que, efectivamente, se inserten en la sociedad a la que pertenece. Sánchez (2006: 1) consideró a la familia como “la primera institución educativa y socializadora del niño”.

La familia generalmente es reducida al círculo de personas que conviven en la misma casa donde vive el educando. Parsons (1998: 33) señaló a dicha familia como norteamericana o conyugal, compuesta por el padre, la madre, los hijos, las hijas y los parientes donde se incluyen aquellos adjetivados como político, familia que a su vez es señalada por Sills (1977) como nuclear o familia normal.

Sin necesidad de subrayar o definir el concepto familia, los padres de familia entrevistados asumieron cual es ella y quienes la conformaban. En la pregunta 2 de la guía de la entrevista se les cuestionó a las madres y padre de familia, sobre si alguien de la familia ayuda en la educación de su hijo, por razones que no se buscó aclarar, fue sólo la familia nuclear la responsable de ayudar en la educación de los hijos. Ayuda que se limitó a llevar o traer al joven de la escuela. Son los hijos y la pareja (en el caso de estar casados) quienes se encargaron de la educación de los hijos. En algunos casos, los que apoyaron dichos quehaceres son los hermanos del joven con algún grado de discapacidad. La familia compuesta o extensa no logró advertirse en ninguno de los casos abordados. La señora N3 compartió lo siguiente en la entrevista 6, a través de su intervención 9:

I(9): ¿Alguien de su familia le ayuda a la educación de su hijo?

E: Nada más mi esposo y mi otro hijo.

I(10): Su esposo, ¿su otro hijo es mayor que él o más chico?

E: No, más chico que él.

I(11): ¿Le ayuda, le convive, lo procura, le busca, le...?

E: Nada más que como él es, como le digo esta impuesto a que nadie le decía nada y ahora que ya viene aquí, ya empieza como...

I(12): ¿A que se le impongan las cosas, cierto orden?

E: Pues sí, y ya allá hace, sí.

Al averiguar si algo cambió en la familia con la llegada del hijo con algún grado de discapacidad, a partir de las respuestas dadas a la pregunta 3 del guión de la entrevista, todos los entrevistados respondieron afirmativamente, señalaron: reproches,

reclamos, modificación de expectativas, no aceptar la realidad, presencia de tristeza, cambios en toda la vida, culpas, descontentos e incluso divorcios. Uno sólo de los entrevistados no señaló cambios con la llegada de su hija con algún grado de discapacidad, como consecuencia probable que su hija sobre quien le abordamos, fue su segundo hijo con algún grado de discapacidad, menor al primero de ellos, por lo que ya contaba con un antecedente en su familia. En la comodidad de su casa, en el comedor y con la presencia atenta de sus hijos, la mamá de E. señaló en su intervención 15:

I(15): ¿Aquí en su casa algo cambio cuando él llegó, cuando usted advirtió o su esposo advirtió que era diferente?

E: Pues sí, cambió muchas cosas, sí cambiaron muchas cosas, de hecho yo creo que la aceptación por parte de mi esposo aún no se ha dado en su totalidad, porque él a veces quisiera que él actuara como los demás, de hecho a veces como que le exige, así como si fuera como, como los demás, este, no sé si sea falta de aceptación o sea que él quisiera que fuera igual, no se la verdad.

I(16): Marcarle más retos, más.

E: Ajá, pero yo siento, de mi parte siento que es falta de aceptación, no sé.

I(17): ¿Usted ya lo aceptó por completo?

E: Yo sí, yo sí, yo desde que iba en preescolar logré, logré eso, si.

I(18): ¿Es difícil no?, esa parte de aceptarlos como son y de reconocer que no serán o serán distintos a los demás.

E: Que no serán igual que los demás, o sea que son distintos, es muy difícil, la verdad que sí es muy difícil, porque pues dentro de lo que uno, eh, quiere para sus hijos pues siempre quieres lo mejor, y este, y pues tiene uno, entiende uno y sabe que nunca van a ser igual que los demás, o sea ellos siempre van a tener que depender de alguien, aunque se pudiera valer por sí mismos, yo creo que siempre necesitan la vigilancia de alguien.

I(19): De alguien a su alrededor.

E: De alguien.

Sobre su posible participación en la educación de su hijo incluido en la pregunta 5, algunas de las madres y padre de familia, reconocieron que es la familia corresponsable de su formación, algo que por las respuestas que obsejaron, no se reconoce de manera generalizada. Sin embargo, no se tradujo dicha responsabilidad en hechos concretos o bien no son advertidos de esta manera, quizás dan algunas pistas sobre la última de las representaciones sociales indagadas: la práctica educativa. La mamá de A de la entrevista 5, resolvió de la siguiente manera en su intervención 40:

I(40): ¿Considera que su hijo se está educando?

E: Sí.

I(41): ¿Sí? ¿Usted lo advierte en qué? ¿En esta independencia de la que me habla?

E: Sí, pues sí me entiende. Y él ha logrado le digo muchas cosas, como decirle, es un muchachito que sabe entender lo poquito que yo le digo, aunque uno le está repite y repite hasta que ellos ya captan.

I(42): ¿Captan?, ¿Quiénes participan en este proceso educativo?

E: Pues, yo en casa, yo y mi esposo porque so...

I(43): Usted y su esposo.

E: Sí, somos o sea la pareja y él. Sí.

I(44): ¿Y la escuela aquí donde...?

E: Y la escuela, aquí con los maestros.

La pregunta 9 abordó la posibilidad de que los hijos cuenten con responsabilidades en casa, aceptan los entrevistados la necesidad de que sus hijos cuenten con algunas responsabilidades, entre las que se pueden observar actividades relacionadas directamente con su persona: tender su cama, asear sus zapatos y preparar su mochila para ir a nadar. Una contradicción se observó en la respuesta de una de la mamás, la señora C, quien a pesar de afirmar que su hija debiera tener una responsabilidad en casa, no advirtió algún encargo en su hija; hasta que se le abordó con mayor puntualidad al respecto. En la entrevista 1 a partir de la intervención 55 se da cuenta de ello:

I(55): Hay quienes piensan que ellos no deben tener responsabilidades, ¿Qué piensa usted?

E: Pues yo sí pienso que sí.

I(56): ¿La niña tiene responsabilidades en su casa?

E: Fíjese que no, porque como siempre anda conmigo.

I(57): ¿Pero usted no le encarga algo, por ejemplo su ropita, la responsabilidad de que hay que cuidarla, de lavarla?

E: No, de doblarla sí. Ella la dobla y la guarda y le digo, recoge tu cuarto, tiende tu cama, recógeme tus zapatos, todo. Porque todavía ella juega mucho, igual que Toño, Toño juega todavía con carritos, pero este, no tiene amigos que vayan y lo busquen, más bien él tiene conocidos de la escuela que él va y los busca, pero no amigos amigos, no. He igual ella, le digo que si yo le digo ponte a lavar el baño ponte así, y me dice, ah no, que lo haga Blanca o que lo haga Luz, que son las otras dos de mis hijas. No son nada tontos. ¿Y yo po qué?, ¿Y yo po qué? Dice, tú.

I(58): ¿Por qué le inculca esta responsabilidad a Lupita?

E: ¿De qué ella se enseñe? Pues porque se haga independiente, el día de mañana por lo menos ella se sepa este, hacer algo en la casa. Porque yo sí le digo, ponte a trapear, vamos al mandado le digo, vamos a comprar, no yo no, yo me quedo. Sí, le digo es para que te enseñes a comprar tu mandado, un día que vayas a comprar tu mandado, ¿Quién te lo va a comprar? ¿Cómo vas a comprar tú, cuantos vas a saber? No vas a conocer ni las verduras. ¿Y esto qué es? Cebolla. ¿Y esto? Chile y jitomates o sea conoce parte de las cosas que uno ocupa en casa.

De forma similar, la señora Y de la entrevista 10, madre de hijos sin algún grado de discapacidad, en su respuesta a la pregunta 9 en su intervención 19, compartió:

I(19): Uno supone o hay quien piensa que los niños por ser niños no deben tener responsabilidades. ¿Usted qué piensa de eso?

E: No, que no. Tienen que tener responsabilidades. Es parte de la formación, vaya, el simple hecho de ir a la escuela, el simple hecho de estudiar.

I(20): ¿Ya es una responsabilidad?

E: Sí. El simple hecho de levantarse y tender su cama es una responsabilidad.

I(21): ¿Esas son las responsabilidades de su hijo ahorita, apoyar en el aseo de su cama, prepararse para ir a la escuela, hacer sus tareas?

E: Sí, esas son responsabilidades.

I(22): ¿No lo invita a hacer alguna otra en casa? ¿A asear el patio, a lavar la ropa?

E: Sí, a veces me ayuda, no siempre, a veces me ayuda a lavar la ropa, como ya le sabe a la lavadora, él prende la lavadora, limpia muchas veces el patio del perro, le da de comer al perro, a veces me lava los trastes, son como cosas que les voy poniendo entre los dos (sus dos hijos).

Puede advertirse en sus respuestas la misma visión que tiene la señora C: reconocer que los hijos deben contar con responsabilidades, de hecho, va más allá la señora Y, reconociendo que hechos como ir a la escuela, constituyen también una responsabilidad, lo que no observaron las madres y padre de hijos con algún grado de discapacidad.

IV.2.3.6 Práctica educativa

No hay educación si no existen prácticas educativas, la práctica educativa puede considerarse como la operatividad de la educación, la acción educativa propiamente dicha. La educación en acción.

Ferreiro asumió la práctica educativa como “como una trama compleja de acciones orientadas normativamente”, a la que le reconoce una “pesada carga habitual, dada primordialmente por la tradición, y un incesante proceso de transformación que emerge de la experiencia” y la calificó de “educativa para subrayar el propósito de transmitir a las generaciones jóvenes un conjunto de ideas, sentimientos y hábitos de un grupo social que favorecen su continuidad” (2007: 1).

Al abordar a las madres y al padre de familia entrevistados, acerca de si alguien ayuda de alguna manera a la educación de su hijo, en la pregunta 2 de la guía de la entrevista, dicha ayuda se limitó a llevar o traer al joven a la escuela, excepto una de ellas en las que el esposo se pone a trabajar con él. La mamá de A en la entrevista 5 en su intervención 13, contestó:

I(13): ¿Alguien de su familia le ayuda a educarlo?

E: Pues mi esposo.

I(14): ¿Su esposo?

E: Ajá.

I(15): ¿Con qué? ¿Con acciones en casa? ¿Trayéndolo a la escuela?

E: Pues mi esposo trayéndolo a la escuela cuando él está en casa, porque como él trabaja fuera...

I(16): Mju.

E: Pues la semana que está él lo trae.

I(17): ¿Él le ayuda?

E: Sí, pues en casa dice pues es como todos los niños, lo saca a jugar, se van a jugar fútbol, pues sí, o están haciendo algo en la casa, se ponen los dos a trabajar.

I(18): ¿Sí lo involucra?

E: Sí.

I(19): ¿Sí?

E: Sí. Lo involucra y él puede.

I(20): ¿Y él, y él y él se deja involucrar?

E: Se deja involucrar, Sí.

I(21): ¿Si lo involucra?

E: Sí le dice el papá: ¡vamos a barrer hijo!, ¡vamos a trapear!

I(22): ¿Le entra?

E: Sí. Este que si van a clavar algo, un clavo, tu pásame un clavo, pásame...

I(23): Lo hace participativo de las actividades.

E: Sí.

Ante la misma pregunta, la señora Y (sin hijos con algún grado de discapacidad) en la entrevista 10, respondió a partir de la intervención 2, lo siguiente:

I(2): ¿Alguien más en su casa le ayuda con la educación de su hijo? ¿De alguna manera le ayudan con su educación?

E: Nada más mi esposo.

I(3): Su esposo, ¿En qué le ayuda? ¿Ayudándole en las tareas, llevándolo a la escuela?

E: No, bueno en realidad ese es un trabajo más mío, él en lo que ayuda es apoyándome en las decisiones que yo tomo, en las situaciones que yo tomo alguna decisión, el me apoya, y bueno cuando nota que algo estoy haciendo mal, también me ayuda u orienta.

Donde es posible observar la ausencia de evidencias explícitas, de que efectivamente se lleven a cabo prácticas educativas, uniéndose con ello a la mayoría de madres y padre de hijos con algún grado de discapacidad.

Al plantear a las madres y padre de familia, la pregunta 6 de la guía, que cuestiona qué le enseñan a su hijo en la escuela, se reconocieron las evidencias de los cambios que la educación logró en sus hijos, no así la manera en que se consiguieron dichas habilidades en el hijo, desconocieron, por tanto, las acciones necesarias para llegar a dominar dichas habilidades. En otras palabras, no advirtieron las prácticas educativas que permiten tener ciertas conquistas en la formación del joven. No se reconoció la complejidad y gradualidad que requieren muchas de las habilidades señaladas, entre las que se cuentan: poder calentar y preparar su comida (cocina), servicios generales (intendencia, boleado de zapatos, jardinería, mantenimiento), maquila (embolsar dulces y golosinas para su venta), panadería, socializar y contar con mayor disciplina. La mamá de E en su intervención 32 de la entrevista 2, vertió al respecto:

I(32): (...) Eh, bueno de algún modo ya me ha contestado esta pregunta, eh, pasan un buen tiempo del día en la escuela, ¿Qué le enseñan ahí?, además de esto que usted me está diciendo, ¿Qué más le enseñan ahí en la escuela?

E: Pues dependiendo los talleres, por ejemplo, ahorita está en servicios generales ahí de boleado de zapatos, este, jardinería, intendencia, mmm, creo que nada más ahí, y sí intendencia ven el barrer y el trapear, y cuando pasa a panadería pues ven, hacer galletas, gelatinas y todo eso, cocina, cocina pues ven ahí este, preparación de alimentos, de hecho Enrique, él no se muere de hambre.

I(33): ¿Se sabe hacer de comer?

E: Él puede, mmmh, por ejemplo, si yo no estoy él a mí no me preocupa en realidad.

I(34): ¿Él agarra?

E: Él busca si hay huevo, si hay.

I(35): ¿Se sabe hacer huevos?

E: Sí, sí, sí sabe preparar huevos, este, él se prepara de lo que haiga, le gustan mucho las tortas, no sé lo que encuentre, procuro que siempre haya también para que no esté limitado en ese sentido.

La pregunta número 7, aborda directamente las prácticas educativas en el hogar, si bien no se les cuestionó directa o explícitamente dicha representación social, sí se sugirió la posibilidad de desarrollar actividades con el joven, con la intención de

incrementar sus conocimientos y habilidades. Reconocieron las madres y padre de familia, la necesidad de la práctica y constancia en las actividades de los hijos. Lavar los trastes y hacer el aseo fue otra forma de contribuir a su formación, reprodujeron además algunas actividades del taller de maquila embolsando productos en casa. Sin embargo, expresaron que no hay más por hacer en casa, probablemente porque observaron la escuela, como la responsable de educar al hijo con algún grado de discapacidad, la responsable de ejecutar las prácticas educativas. En la entrevista 7, a través de la intervención 18, la mamá de G respondió:

I(18): ¿En casa se hace algo con él, para incrementar estos conocimientos que él tiene, las habilidades que él tiene, se le invita a realizar alguna actividad, me decía usted que las niñas le ayudan, le apoyan sus hermanas?

E: Es que yo lo he puesto a embolsar en la casa, e inclusive él nos dice cómo, cómo hacerlo.

I(19): ¿Por eso usted, ni sus hermanas le dicen cómo hacerlo sino él?

E: No, él luego me dice cómo embolsar los churros, por ejemplo, las gomas, ahorita ya sé yo también, pero él fue el que sí, él me enseñó varias cosas.

I(20): Me decía usted de la lectoescritura, ¿Hay alguna otra habilidad que le gustaría que conociera, que él dominara o algún conocimiento que dijera usted esto debieran trabajarlo, debieran conocerlo o dominarlo?

E: Si, el andar solo en las calles.

I(21): ¿Saberse movilizar?

E: Si, porque si sabe, si se ubica, sabe las rutas, pero no sabe todavía cruzar bien las avenidas, siento que ahí le falta atención.

I(22): Más manejo.

E: Ajá.

La pregunta 9, supone que las responsabilidades que se le dan al joven con algún grado de discapacidad en casa, forman parte de prácticas educativas por parte de las madres y padre de familia. Las respuestas obtenidas evidenciaron que sí tienen responsabilidades. Responsabilidades de: “hacer” su cuarto, barrer y trapear, acomodar los zapatos, preparar su mochila para ir nadar, recoger su ropa y lavar los trastes. Dichas actividades, sin embargo, no son reconocidas explícitamente como acciones educativas para los hijos, no son reconocidas como prácticas educativas propiamente dichas. La señora M en la entrevista 8, contestó de la siguiente manera en su intervención 34:

I(34): Hay quienes piensan que los niños o nuestros jóvenes no debieran tener responsabilidades, ¿Usted qué piensa?

E: No, yo digo que sí, pus como no, pus hora sí que le digo, es mejor que un niño normal.

I(35): ¿Tiene él responsabilidades en casa?

E: Sí.

I(36): ¿Asear su cuarto, su ropa?

E: Si, sí las tiene.

I(37): Sí las tienen. ¿Por qué se las ha impuesto usted o porque se las ha pedido?

E: Por lo mismo que le digo que él noo...

I(38): No era disciplinado.

E: No era disciplinado, no tenía... él no podía acatar una orden de que tú te sientas aquí porque te sientas.

I(39): Él hacía lo que quería.

E: Me siento donde se me da mi gana.

IV.2.4 Resumen

Noble instrumento para acceder a la realidad, la entrevista tiene por ventaja sobre otros instrumentos como el cuestionario, el poder ver en el rostro del entrevistado sus expresiones que acompañan las respuestas que proporciona a cada pregunta, así como el retornar a la misma si la respuesta parece no ser satisfactoria. Advertir la presencia de sentimientos en las respuestas, fue algo que no se consideró en el momento de la elaboración del instrumento.

Los entrevistados cuestionaron sobre la razón que motiva el cuestionario, accediendo a la entrevista, ante la promesa de compartir los resultados, es muestra de la apertura de las madres y padre de un hijo con algún grado de discapacidad que no tiene forma de agradecerse, sino compartiendo efectivamente los resultados que aquí se analizaron.

El cuadro 7 concentra la relación de las entrevistas, la representación social abordada y la pregunta e intervención del padre/madre de familia en la versión estenográfica de su entrevista, intervención elegida como representativa para el análisis de resultados.

Entrevista	Curriculum	Discapacidad	Educación	Escuela	Familia	Práctica Educativa	Sentimientos *
1. Señora C	10(59)	7(48)			9(55)		
2. Mamá de E	6(32)				3(15)	6(32)	3(15)
3. Señora L			2(8), 6(23)				
4. Papá de G	8(37)		5(19)	4(14)			
5. Mamá de A	9(59)			6(45)	5(40)	2(13)	
6. Señora N3			1(7)		2(9)		
7. Mamá de G						7(18)	
8. Señora M		3(14)				9(34)	3(14)
9. Mamá de B		10(39)		1(5), 5(19)			3(12)
10. Señora Y +	6(12)	10(23)	1(1)	5(9)	9(19)	2(2)	

Cuadro 7. Entrevista, pregunta e intervención -p(i)-, en la que se aborda la representación social correspondiente.

* No es una representación social y su respuesta no se previó en el guión de la entrevista.

+ Entrevista de control o contraste, elaborada a una madre de familia con hijos sin algún grado de discapacidad.

Sin preguntar directamente sobre alguna de las seis representaciones sociales de interés, fue posible indagar sobre ellas en las respuestas de las madres y padre entrevistados. Describir e interpretar sus respuestas, requirió de varias lecturas de la versión estenográfica de las entrevistas. En mayor o menor nivel, las representaciones sociales pudieron observarse en las respuestas de las madres y padre abordados.

IV.3 CONCLUSIONES

Seres antaño ocultos y motivo de vergüenza para sus familias, fueron también definidos como incapaces, tontos o locos; individuos cuyas capacidades se encuentran disminuidas en comparación con un estándar al que se ha definido como **normal**. Durkheim (2004: 61) denominó normal a los hechos que presentan sus formas más generales, Allué (2003) en un sentido similar, lo abordó concibiéndolo como “lo común o lo estándar”. También la normalidad “puede designar un patrón prescrito, estableciendo un juicio de valor” (p. 25).

Definiciones más humanas y respetuosas los identifican como individuos con barreras en el aprendizaje e individuos con necesidades educativas especiales o diferentes, dichas definiciones suponen la preparación de estrategias singulares para elevar o

mejorar sus posibilidades de inserción social. Ellos, fueron el motivo de la presente investigación.

Plausible el interés y dedicación observado en las madres y padre entrevistados en esta investigación, igualmente loable es la participación de maestras, profesionistas y administración escolar del Centro de Atención Múltiple de Capacitación Laboral (CAM CALA).

Caras tristes, ojos sin brillo, prisas por seguir la vida cotidiana, son perceptibles en las personas entrevistadas; quienes, orgullosas de los logros de sus hijos, advierten la posibilidad de mayores logros en su formación. Motivados, orientados o dirigidos por alguna razón, se propuso como hipótesis, responsabilizar a las *representaciones sociales*; las que según Moscovici, son ideas, saberes, conocimientos y sentimientos que cada persona es capaz de comprender, interpretar y practicar en su realidad inmediata. Para Piña y Cuevas (2004: 109), las representaciones sociales “guían y orientan las acciones” de los padres de familia.

De esta manera, se conjeturó la existencia de *representaciones sociales* en el actuar de los padres de interés para la investigación, para describir o interpretar, de existir, la presencia de dichas representaciones.

Durante las entrevistas, se obtuvieron evidencias de lo que Barbaranne (1992) describió como proceso para aceptar las condiciones del hijo con algún grado de discapacidad. Proceso cuyas etapas se observaron bajo el amparo de los sentimientos que los padres poseen y que tiene como mejor escenario, la aceptación de sus hijos con algún grado de discapacidad. Dichos sentimientos se reconocieron con mayor o menor profundidad, en cada una de las entrevistas realizadas.

Es posible advertir la existencia de *representaciones sociales* propuestas a observar en las respuestas de las madres y padre entrevistados, dichas representaciones fueron advertidas sobre: curriculum, discapacidad, educación,

escuela, familia y práctica educativa. Cada una de ellas contó con un grado parecido de asimilación en cada uno de los entrevistados, lo que se evidenció en el análisis realizado en el capítulo anterior y que a continuación se aborda en detalle.

En las siguientes líneas, se comparte lo que logró advertirse sobre cada una de las representaciones sociales que orientaron la indagación, primero se muestran las tres (discapacidad, familia y escuela) que cuentan con una mayor profundidad en las acciones cotidianas de las madres y padre de familia abordados, para finalizar con tres representaciones de las que cuentan con menor información las madres y padre de familia y por ende carecen de alcances mayores en su acontecer familiar (currículum, educación y práctica educativa). Al finalizar dicho abordaje, se cierra el capítulo con las conclusiones sobre los sentimientos que los padres de familia mostraron durante las entrevistas, pese a no ser una representación social a la que se le haya dedicado expresamente pregunta alguna en la entrevista, los sentimientos permearon en todo momento y se observaron en las miradas, rostros y expresiones de los padres de familia.

IV.3.1 Discapacidad

Principal *representación social* observada, por ella viven la vida que están viviendo los padres de familia y sus hijos. De múltiples aristas, la discapacidad denota una disminución en las capacidades del individuo que la posee, empleando un rasero para determinarlo identificado como normalidad, la que “puede designar un patrón prescrito, estableciendo un juicio de valor” Allué (2003: 25).

Fácilmente percibida u oculta y evidenciada en el roce que le obliga pertenecer a una sociedad, la persona con discapacidad trastoca esperanzas e ilusiones en sus padres, redefiniéndolas e impulsando o deteniendo sus esfuerzos por mejorar sus condiciones.

Abandonados a su suerte con frecuencia, discriminados, tachadas sus familias como pecadoras y señalados constantemente, las personas con discapacidad en

México, son en fechas recientes, el motivo de múltiples esfuerzos por atenderles, merecedores por su condición humana y por el amor profundo de sus padres. El resultado más alentador de tales esfuerzos, es la disminución del uso de sustantivos peyorativos, cuyos ejemplos compartió Allué (2003: 31), para referirse a las personas con dichas cualidades.

Algunos padres cuentan con un origen claro de la singularidad de su hijo, bajo el amparo de la etiología que de acuerdo con el Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (1990b: 880) se define como “parte de la patología que se ocupa de las causas que originan las enfermedades”, otros sólo recurren a un ente común como la genética para señalar su particularidad, si bien dichas explicaciones científicas sólo permiten argumentar o justificar la nula aceptación a las condiciones del hijo con cualidades singulares.

La discapacidad es reconocida en parte por las madres y padre de familia abordados. Sin abordar a fondo dicho concepto, se advierte la familiaridad del mismo en los dichos por parte de los entrevistados. En particular la pregunta 7 que cuestiona sobre los niños especiales, no profundizó más en aclarar dicho concepto. En contraparte, dicha pregunta no pudo ser aplicada a la madre sin hijos con algún grado de discapacidad, por el entorno en que su vida se desenvuelve, considerándose por ello, una pregunta fuera de contexto.

Producto de más de quince años de vivir y convivir con la discapacidad, no fue necesario definir o aclarar una de las acepciones más empleadas actualmente, al señalar a sus hijos como *especiales*, se valoró, en general, una actitud positiva al respecto, cuando señalaron afirmativamente que sus hijos sí tienen qué aprender. Se considera también una representación a la cual se han familiarizado, concepto con el que han convivido por años. Poseen también la opinión de que la presencia de su hijo con algún grado de discapacidad, motivó cambios en su familia (pregunta 3), incluyendo separaciones, rechazos e incluso reconocieron que la atención de sus hijos requiere mayor participación de su parte, como fue el caso del único papá entrevistado.

El núcleo figurativo de la discapacidad, como “imagen nuclear concentrada” Araya (2002: 35), varió con la llegada del hijo con algún grado de discapacidad, de no contar con ella (o advertirla lejana a excepción de un caso en que ya había una persona singular en la familia) se volvió una imagen cercana, propia con la llegada del hijo singular. La discapacidad se concretó en el hijo, y su diferencia, contrastó con el ideal esperado antes de su nacimiento, se rompió la imagen del hijo deseado, para volverlo realidad. Dicha imagen modificó, al interior de la familia las relaciones y actitudes, estableciendo acciones y buscando respuestas, en la intención de mejorar e incrementar los conocimientos y habilidades del hijo. Una imagen aderezada por los reproches y las culpas de que la condición del hijo, es culpa de la madre o padre, reproches que modificaron los sentimientos que se tienen por la pareja, por el hijo y por sí mismos.

IV.3.2 Familia

La familia, fue otra representación de la que también cuentan con información los entrevistados, poseen una actitud positiva de la misma, pese a que en dos casos la pareja murió y en, al menos uno de ellos, la pareja tomó un camino diferente al divorciarse.

Sin así advertirlo al momento de las entrevistas, la familia que refirieron en sus respuestas es la familia definida como nuclear o conyugal, que designa a “un grupo formado por un hombre, una mujer y sus hijos socialmente reconocidos” Sills (1977, 698). Se advierte la ausencia de tíos y abuelos miembros de la familia definida como extensa, que bien pudiera ser conjunta si viven bajo el mismo techo. Una familia conjunta comprende “dos o más parientes por línea directa y del mismo sexo, junto con sus cónyuges y descendientes, comparten una misma vivienda y está sujetos a una misma autoridad o cabeza de familia” (ibid).

Se deja así, solos a las madres y al padre en la ardua tarea de formar al hijo con algún grado de discapacidad. Por conveniencia, desconocimiento o falta de

solidaridad, los tíos, primos y abuelos no son señalados como partícipes en los esfuerzos de sus padres. A excepción de la mamá de B que refirió cierto interés por parte de los tíos de su hijo. La entrevista de contraste realizada a la señora Y, también refiere a la familia nuclear como responsable de la formación de su hijo.

Producto de las prisas a las que la cotidianidad invita, alejamiento conveniente para no compartir las responsabilidades adquiridas con un ser singular, desconocimiento o insensibilidad para acercarse a los padres o al individuo especial; son posibilidades que pueden amparar los motivos por los que la familia extensa no se involucre en la educación y formación de los hijos singulares.

Por el lado de la familia nuclear, responsable directa del hijo con algún grado de discapacidad, también existen razones: el aislamiento autopromovido, el desgano para dar explicaciones o compartir experiencias desagradables, los reclamos o culpas permanentes por el origen de las singularidades del hijo, son dos razones que le ejemplifican.

Representación social y figura familiar más enraizada y generalizada, los abuelos parecen tener más posibilidades de atención y cuidados que los hijos con algún grado de discapacidad por parte de su familia extensa.

Se advierte un núcleo figurativo singular para el caso de la familia: es la imagen de una familia chica, nuclear como se señaló en la justificación teórica. Cuando se preguntó si algún miembro de la familia ayuda en la educación del hijo, la figura de la familia compuesta o extensa no existe. Sólo los hijos y en el mejor de los casos la pareja. Lo anterior establece una imagen de familia, donde sólo se observan a 3 elementos: los papás, el hijo con algún grado de discapacidad y algún hermano, con algunas acepciones (el padre no está o los hijos no se involucran). Lo que conlleva que las acciones que se desarrollan, sólo sean realizadas por la madre y en ciertos casos, secundada por su pareja o alguno de sus hijos.

IV.3.3 Escuela

Reconocida la representación en los padres de familia, su actitud es positiva cuando se les remite a ella. Observaron motivos para llevar sus hijos a la escuela, lugar de enseñanza formación, quizás porque cuentan con una imagen estereotipada (entendido como una “categoría de atributos específicos a un grupo que se caracterizan por su rigidez” Araya (2002: 45)) de la escuela. Notaron evidencias en sus hijos, en particular, observaron cambios en el comportamiento o actuar de sus hijos, lo que suponen consecuencia del trabajo que se hace con ellos en su escuela.

Le confirieron a la escuela, un reducto donde ellos también aprenden, pese a que la mayoría confirmó no contar con el tiempo para dedicarlo a las charlas y conferencias que para ellos dispone la escuela.

De alguna manera conocen lo que les enseñan a sus hijos en la escuela, sin identificar los contenidos o la forma en que se relacionan con las necesidades educativas de sus hijos, resumiéndolo en sus talleres: maquila, panadería, cocina y servicios generales. En la entrevista a la madre de hijos sin algún grado de discapacidad, no se pudieron obtener detalles sobre si advierte el hecho de que se esté educando a su hijo.

La participación y colaboración por parte de la familia en la escuela, es mayoritariamente femenina, de ahí que sólo el 10 % de las personas a quienes se entrevisto, sean hombres. Lo que puede ser muestra de que las representaciones sociales que los padres tienen sobre sí mismos y sus parejas, están orientadas a reproducir los roles sociales en los que la mujer es responsable del hogar y de la educación de los hijos; mientras que los padres lo son de proveer los recursos para mantener a la familia. Aún en casa, los roles se mantienen, el padre es el encargado de enseñar actividades “propias” de su género, como la realización de reparaciones o jugar fútbol.

La imagen o núcleo figurativo de la escuela es la de un lugar físico donde van a hacer que el hijo con algún grado de discapacidad se supere, socialice, que no dependa de la mamá o el papá y que se valga por sí mismo. Un espacio donde volverán autónomo e independiente al hijo. Un lugar donde aprenden cosas, donde educan a su hijo, un lugar temporal que llegará a su fin cuando el hijo con algún grado de discapacidad egrese, perdiendo toda posibilidad de educación al no existir más escuelas “oficiales” en la ciudad. Un lugar que invita a educarse, para atender mejor al hijo. Tepochcalli moderno que forma guerreros (Díaz Infante 1996: 62), guerreros preparados para formar parte de una sociedad egoísta, materialista e insensible a sus condiciones particulares.

IV.3.4 Curriculum

Es una más de las *representaciones sociales*, evidenciadas en las respuestas de los padres de familia, sin embargo, lo que conocen de dicha representación es limitada. Es necesario reconocer que no se referenció en la entrevista al curriculum por su nombre, reconociendo en ello la complejidad que le caracteriza.

Se reconoce que existe idea del curriculum por parte de las madres y padre entrevistado, en particular cuando se indagó sobre lo que aprenden y lo que debieran aprender sus hijos. No se observó que se apreciara, a cabalidad por parte de los entrevistados, la complejidad que le son intrínsecos a ciertos conocimientos y habilidades que ya se observan o que quisieran sus hijos tuvieran. Por ejemplo, la capacidad de leer y escribir conlleva un trabajo mental que sin ejercitar constantemente, es probable que jamás pueda darse en ellos, en caso de que su capacidad mental cuente con dicha posibilidad. Otro de los pendientes y de las grandes esperanzas y anhelos, estriba en que los jóvenes hijos logren ser independientes, lo que también tiene su propia complejidad y competencias que deben ser cubiertas para lograrlo.

Del curriculum, los padres tienen solamente una pequeña información al respecto, concepto propio del profesional de la educación y que quizás convenga

compartir con los padres de familia, en la intención de aclarar el camino que debe seguirse para lograr que sus hijos logren su ansiada independencia y desplazamiento por su cuenta, entre otros de los grandes pendientes por lograr en ellos.

El curriculum como “Racionalización de la práctica educativa” de acuerdo con el Diccionario de las Ciencias de la Educación (1999: 345), es un tema complejo para el profesional de la educación. El curriculum implica aislamiento, alejamiento y abstracción para confeccionarlo y llevarlo a la práctica; más difícil aún, es pedir a los padres de familia que lo construyan y lo lleven a cabo, dada su implicación, las hondas raíces que le envuelven alrededor del hijo con algún grado de discapacidad y las habilidades con que deben contar para lograrlo.

La intención del CAM CALA por adoptar el curriculum del CONALEP y el CECATI, parecen lejanos para ser alcanzados por los hijos de los entrevistados. En sus respuestas, no se identifica que logren reconocer los contenidos a ser abordados o las actividades de aprendizaje que les permitan hacerlo, reducen sus alcances en lograr socializar, incrementar su seguridad, alcanzar más autonomía e independencia en sus hijos.

En la entrevista de contraste, tampoco existe un conocimiento puntual de lo que aprende el hijo en la escuela, se declara la madre de familia, conocedora de lo que aprenden sus hijos, sin embargo no logró conceptualizarlo o al menos señalarlo, dejando en conceptos amplios como mayor autonomía, los objetivos de la intervención escolar.

Inmersos sus esfuerzos por incrementar la educación de su hijo, los padres de familia tienen a su alcance los elementos que conforman el curriculum de acuerdo según Taba, en Díaz Bárriga (2010: 24), a los que podrían llamarse dimensiones. Dichas dimensiones comprenden el diagnóstico de necesidades, regularmente reducido a lo que no puede hacer el hijo o al diagnóstico médico que le enmarca y señala. La formulación de objetivos en el caso que nos ocupa, es reducida a conocimientos y

habilidades básicas, que le permitan al hijo un mejor desenvolvimiento social. La selección de contenidos, su organización así como la organización de actividades de aprendizaje no parecen ser acciones propias de los padres, sino delegadas a los maestros y la escuela. Sobre su evaluación, esta es realizada de manera cotidiana a través de valorar lo que ya es capaz de hacer o de lo que aún no puede realizar. Sin definir las condiciones del educando, sin establecer el método, sin el qué y sin el cómo aprender, se disminuyen considerablemente las posibilidades de mejorar la formación del hijo con algún grado de discapacidad. De lograrse lo anterior, las posibilidades de educar al hijo se incrementarían considerablemente.

No es culpa de los padres desconocer la complejidad que envuelve todo acto educativo, es sin embargo, indispensable que reconozcan que dichos actos educativos, pertenecen a las actividades y estrategias a seguir, para lograr que su hijo alcance determinados objetivos. Definir y tener en claro las necesidades educativas, son el primer paso para lograr que dichas necesidades se reduzcan o extingan, al alcanzar los objetivos que en él se pretenden.

El curriculum responde al qué hay que educar, al por qué hay que educar y al cómo ha de educarse el hijo, carecer de alguna de estas respuestas implica no saber que enseñar, cómo enseñarlo, por qué hacerlo, pero sobre todo, como evaluar que se ha aprendido o dominado lo que se enseña para dar paso a nuevos retos.

No existe un núcleo figurativo del curriculum en los padres, sólo una vaga imagen de lo que pretenden lograr con sus hijos a través de la educación; sólo un ideal que, sin embargo, no activa del todo las acciones de los padres, probable resultado de desconocer, los elementos que deben abordarse para que el hijo cuente como consecuencia, con determinados conocimientos o habilidades, o por caer en el estereotipo de que son responsabilidades propias de la escuela y no de la familia. Se considera nula la existencia de una actitud, anclaje, u opinión sobre el curriculum, ¿Cómo construir el edificio si no se ponen los cimientos del mismo? ¿Cómo construirlo si no se sabe el tamaño o alcance del mismo?

IV.3.5 Educación

De la misma manera que sobre el curriculum, la *representación social* de la educación es interpretada en las respuestas de los entrevistados de una manera recortada, sino reducida de la complejidad que le conforma.

La educación de los hijos con cualidades singulares, es un hecho en apariencia natural, consecuente con la tradición de educar a los hijos, reflejo de una “actividad fundamental del género humano” Sills (1977: 132) y muestra de la “interacción social dirigido a transmitir de una generación a otra (...) normas de acción y valores de orientación, definiciones cognoscitivas, afectivas y valorativas, usos y costumbres en cada esfera de la vida” Gallino (1995: 347).

Sin advertir la complejidad inmersa en la educación, los padres advirtieron a través de evidencias en el quehacer y comportamiento de sus hijos con algún grado de discapacidad, la efectividad que la educación tenía en ellos. Reducido o resumido en dichas evidencias, los entrevistados observaron el resultado de la educación en sus hijos, al reconocer mayor orden en las actividades de su hijo, disminución de su timidez, reducción de su temor y seriedad, advierten también un incremento en su desenvolvimiento, además de una mayor atención a las órdenes. Solo una madre de familia señaló explícitamente a la educación que le dan en la escuela, como socializadora de su hijo.

En contraste, la entrevista a la señora con hijos sin algún grado de discapacidad, al cuestionarle la razón de llevar a su hijo a la escuela (pregunta 1), lo refiere de una manera práctica: para asegurarse que entre a la escuela, dejando de ver más allá que el hecho práctico de asegurarse que está en un lugar seguro.

La educación es una de las *representaciones sociales* reconocidas, pero de la que se desconoce su complejidad, se tiene una imagen (empleada como sinónimo de la representación social) poco clara de la misma, difusa y aún ajena a los entrevistados,

propia de la escuela y no del hogar, si bien reconocen que en la casa se refuerza lo que se enseña en la escuela. No hay en consecuencia un núcleo figurativo definido para la misma, se le deja a la escuela dicha tarea.

IV.3.6 Práctica educativa

Señalada como un quehacer de los padres de familia en una parte de la justificación de la presente investigación, se evidencia a partir de las entrevistas, que las prácticas educativas no son una *representación social*, ya no se diga anclada (“permite reconocer lo extraño en familiar” Araya (2002: 44)), sino mínimamente informada en los padres de familia. Información que “concierno a la organización de los conocimientos que tiene una persona o grupo social sobre un objeto o situación social determinada” Araya (2002: 35).

La ayuda familiar, que en términos educativos se les cuestionó a los entrevistados en la pregunta 2, se limitó a llevar o traer de la escuela al joven con algún grado de discapacidad. A excepción de una madre de familia que reconoció que el papá del joven, le solicitaba a su hijo, auxilio en actividades en el hogar. La práctica educativa (se interpreta), sólo se reconoce como propia de la escuela y de sus maestros, cayendo con ello en un estereotipo. En la entrevista a una madre con hijos sin algún grado de discapacidad, tampoco fue posible advertir la existencia de prácticas educativas por cuenta de la familia.

Pese a que los entrevistados señalaron que en casa, sus hijos con algún grado de discapacidad tienen responsabilidades, dichas actividades no son advertidas en su totalidad como prácticas educativas, perdiendo la posibilidad de complementar en casa actividades educativas que mejoren sus conocimientos y habilidades. No se advierte con claridad una imagen nuclear que describa las prácticas educativas, al igual que la educación y el curriculum, se consideran actividades propias de la escuela y no del hogar.

Realización de actividades manuales, preparación de alimentos, aseo de la casa o su vestimenta, ejercicios de lecto-escritura, actividades para la mejora en la dicción, memorización y juegos de mesa, son poco reconocidos como vías para acercar al hijo a un mayor grado de autonomía y de comunicación, son poco advertidas como prácticas educativas posibles de llevar a cabo. La práctica educativa es reconocida implícitamente, como parte de las acciones propias del profesor, sin advertirlo, se le reconoce “como una trama compleja de acciones orientadas normativamente” Ferreiro (2007: 1).

En conjunto, es posible concluir una imagen nuclear correspondiente a la escuela que incluya al curriculum, la educación y a las prácticas educativas, imagen a la que probablemente deba adecuarse lo que corresponde al curriculum, advirtiendo la complejidad que le es propia.

IV.3.7 Sentimientos

Reconocidos como un “estado de ánimo o disposición afectiva, especialmente de agrado o desagrado, hacia personas, objetos, actitudes, opiniones, etc.”, de acuerdo con el Diccionario de las Ciencias de la Educación (1999: 1267); los sentimientos a ratos ocultos de los padres entrevistados, no lograron evitar que se observara la aceptación del hijo con cualidades singulares, si bien es evidente que existe diferentes grados de aceptación.

Acostumbrados a su realidad, no todos los entrevistados son acompañados por su pareja en el esfuerzo por llevar a mejor destino a su hijo. Algunas de las persona entrevistadas reconocen la falta de aceptación de su hijo singular, lo que orilló en el caso más extremo: al divorcio (señora M); en otro más, la madre (mamá de E) advierte que la falta de aceptación hace que el padre exija y actúe con el hijo, sin considerar sus características particulares; lo que hace realidad la disposición afectiva para actuar en los casos señalados, en función del sentir del involucrado (su padre) en ello.

Se advirtió en los padres entrevistados: descontento, reproches y separaciones, consecuencia de no poder sobrellevar alguna de las etapas en el intento por lograr la aceptación del hijo singular. Dichas barreras incluyen: al choque, la negación, la culpabilidad y el enojo, para llegar por último a la aceptación según Barbaranne(1992: 11). Tales sentimientos, propician en gran medida, que la lucha por mejorar las condiciones del hijo con algún grado de discapacidad, se dé con uno solo de sus padres y no con los dos, lo que de hacerse (el que ambos padres contribuyan), disminuye y comparte la carga que sólo uno de ellos sobrelleva.

Aceptar las condiciones del hijo, no implica que no expresen tristeza, rencor, ilusión o reproches. Supone la posibilidad de actuar, sin que los sentimientos detengan, aplasten o pospongan los esfuerzos que mejoren las cualidades de hijo.

IV.3.8 Resumen

Algunas consideraciones finales a las conclusiones, se expresan a continuación:

Tres *representaciones sociales* fueron ampliamente reconocidas en los padres de familia entrevistados: discapacidad, escuela y familia. Otro tanto no fueron advertidas con suficiencia, en ellos se encuentran: curriculum, educación y práctica educativa. La complejidad de su estructura y conformación, es con seguridad una de sus razones, así como el estereotipo que se tiene de ellas por parte de los entrevistados.

Como guías de su accionar, enriquecer a los padres con la información que tienen sobre las *representaciones sociales* de alguna manera estereotipadas, contribuirá en un futuro, en mayores y mejores resultados en la educación y formación de sus hijos con algún grado de discapacidad. Compartir por ejemplo, que las prácticas educativas no son exclusivas del aula, de su escuela y de su maestra, permitirá una mayor incidencia en el desarrollo de las capacidades y habilidades de sus hijos.

A lo largo de esta investigación, se habló del joven con algún grado de discapacidad y no joven discapacitado, con la intención de no señalar al todo, sino dejar la pretensión de que efectivamente, una parte del joven se encuentra disminuida.

En las entrevistas, una pregunta pudo incluir evidencias para más de una *representación social*, lo que muestra la riqueza y complejidad de la *representación social* misma, de la entrevista como instrumento y de la realidad.

Los padres de familia adaptaron su visión, deseos o ilusiones de las habilidades y conocimientos que pretenden posean sus hijos, a capacidades que podrían señalarse como “básicas” y muchas de ellas asumidas como “naturales”, en individuos definidos como normales, tan “naturales” que podría ser una de las causas para no ser referidas por la madre de un hijo sin algún grado de discapacidad, entrevista que fue empleada como contraste en la investigación. Poder: iluminar, desplazarse, contar con independencia, saber hablar y comunicarse mejor, son muestra del reconocimiento de las limitantes de las capacidades de sus hijos, expresándolas quizás, como consecuencia de la inseguridad que su futuro tiene. En parte por carecer el país de una política de asistencia social a personas jóvenes con algún grado de discapacidad, más allá de escuela, hospitales y centro de rehabilitación; y más cercanos a un reconocimiento legal para que accedan a una pensión o asistencia económica legal y obligatoria, que les asegure un ingreso con el cual sobrelleven una vida llena de dificultades. Una madre de familia apeló a la buena voluntad de la gente (no necesariamente de su familia), no pensó ni en el Estado ni en la sociedad.

Una manera relativamente sencilla de evidenciar las capacidades y habilidades de los hijos, así como aquellas por las que se requiere trabajar más en su logro, es el inventario de competencias y habilidades. Con dicho inventario se evidenciarían ante los padres y profesionales que atienden a sus hijos, las capacidades y las acciones concretas que requieren abordarse con mayor constancia para ser dominados por el hijo con algún grado de discapacidad. Otra ventaja de manejar dicho inventario, consiste en identificar, probablemente con una visión constructivista, los conocimientos

previos con que debe contar para dominar una competencia particular, sin pretender reducir su complejidad, se está hablando de alguna manera de un curriculum mínimo, de un plan de acción o de trabajo.

Ya sea a través de un inventario de competencias y habilidades o a través de un curriculum individualizado al que aquí se ha definido como curriculum social, se establece un panorama y seguimiento de los conocimientos y capacidades que socialmente son indispensables para que el hijo con algún grado de discapacidad, pueda insertarse plenamente.

Tal curriculum social, debe definirse individualmente y mostrar o expresar las áreas de interés con algún grado de dominio o destreza, señalando aquellas que pueden afinar o desarrollarse con mayor amplitud. Ejemplificando su contenido, puede referirse al Perfil Psicoeducacional de Schopler y Reichler (1979), abordado a su vez por Jiménez y Sanahuja (2012), dando diferentes valoraciones (apropiado, medio y severo) según el dominio (de mayor a menor) que se tenga por parte del hijo con algún grado de discapacidad:

a) Lenguaje:

- Sabe pedir y agradecer cuando su petición es atendida.
- Puede comunicar verbalmente alguna idea o necesidad.
- Entiende órdenes básicas y ejecuta lo solicitado.
- Comprende lo dicho por el radio, televisión u otro medio de comunicación.
- Responde afirmativa o negativamente a preguntas expresas.
- Saluda y responde en saludo de otras personas.

a) Psicomotricidad:

- Se desplaza libremente, de acuerdo a sus deseos o necesidades.
- Sube y baja escalones.
- Se sienta y levanta de acuerdo a sus gustos y necesidades.
- Acomoda o pone la silla en caso de requerirlo.
- Utiliza sus manos para auxiliarse en la solución de problemas.
- Expresa a gestos o señas algún deseo o necesidad.

b) Independencia:

- Emplea cubiertos para ingerir alimentos.
- Apoya en tareas como:
 - Barrer.
 - Trapear.
 - Lavar.
 - Recoger los trastes al terminar de comer.

- Servir la comida o llevar la comida servida.
- Realizar mandados o encargos.
- Pintar o tareas de mantenimiento de la casa.
- Logra desplazarse de la escuela a su casa por cuenta propia.
- Sabe pagar su camión y espera cambio si es el caso.
- Puede trasladarse caminando a casa de algún pariente o lugar determinado.
- Sabe pedir o solicitar cosas a personas ajenas a su círculo social.

c) Carácter:

- Expresa su gusto o disgusto por las cosas o personas.
- Acepta la frustración.
- Expresa de alguna manera su estado de ánimo.

d) Lecto - Escritura:

- Conoce los números.
- Identifica las letras del abecedario.
- Sabe escribir.
- Sabe leer.
- Conoce algunas cifras de 1, 2, 3 o 4 dígitos.
- Sabe calcular operaciones matemáticas básicas (suma o resta).
- Puede ordenar alfabéticamente las letras.
- Sabe ordenar los números de mayor a menor o viceversa.
- Reconoce los colores.
- Conoce las figuras geométricas.

e) Cuidado Personal:

- Puede cambiarse de ropa.
- Sabe bañarse solo.
- Sabe lavarse los dientes.
- Puede peinarse solo.
- Sabe ponerse y quitarse los zapatos.

Este curriculum social, debe acompañarse con estrategias y actividades que permitan a los padres, alcanzar las competencias y habilidades correspondientes. Anotar escollos y logros ayuda también a observar el camino andado o por andar.

Es importante también advertir, que al concluir su educación en el CAM CALA, se da fin a la “carrera” educativa de los jóvenes con algún grado de discapacidad, por parte de instituciones oficiales en el estado de Querétaro, situación señalada por una madre de familia, reconociendo la implicación de la modificación de las políticas educativas por parte del gobierno del estado, situación compleja que requerirá un compromiso y activismo mayor al que se puede observar en los entrevistados. Desafortunadamente, al concluir la formación escolar del hijo con algún grado de discapacidad, es probable que el grupo de padres de familia al que les unía (entre otras

cosas coincidir en la misma escuela), se desmorone, perdiendo su cohesión y con ello, la posibilidad de obtener logros en beneficio de sus hijos.

Por otra parte, se desaprovecha la posibilidad de reconocer el trabajo que se tiene con lo hijos y que pueden denominarse *prácticas educativas*. De lograr compartir con los padres de familia del CAM CALA que ellos también pueden y deben ejercer prácticas educativas para sus hijos, cabe la posibilidad de incrementar el desarrollo de sus hijos.

Utopías e ideas pedagógicas son también compartibles con los padres de familia del CAM CALA. Ovide Decroly, por ejemplo, postuló “La escuela por la vida para la vida” (Château, 1998: 256); lo que de alguna manera se viene dando en la escuela, ideas pedagógicas que de compartirse, ayudarán a entender de mejor manera por parte de los padres, el intento de orientar la educación de sus hijos a lo que Decroly llamó “centros de interés” y que, de alguna manera, se encuentra inmersa en la educación propuesta por el CAM CALA.

Celestín Freinet es otro pedagogo que a su vez obsequió ideas o ilusiones educativas, habló de una pedagogía del sentido común y de una estrategia empleada de alguna manera a la que llamó *tanteo*, Jiménez (1985: 11). Tanteo que de modo somero, pretende reconocer titubeos, audacias, temores, risas y lágrimas en la cotidianidad educativa (Jiménez, 1985: 18). Tanteo que invita a probar estrategias y tácticas educativas, dar marcha atrás en su implementación en caso de no resultar en el joven con quien se aplican, para nuevamente, probar directrices distintas.

No debe minimizarse la experiencia y bagaje que lograron los padres de familia de hijos con algún grado de discapacidad, la sensibilidad en sus respuestas al darle una visión más amplia al hecho “simple” de llevar a su hijo a la escuela, en contraste con la madre de familia de la entrevista de contraste. La capacidad que tienen para ver en las pequeñas cosas, grandes triunfos: aprender a andar solo, o mejorar su comunicación son sólo un ejemplo de ello.

Se debe advertir y admitir que el reto y la responsabilidad de un hijo con algún grado de discapacidad, es para toda la vida; señalando que los avances que hoy día se logren, serán ventajas cuando los años pidan cuenta de la capacidad física y mental de sus padres. Advertir que los tiempos en los hijos con algún grado de discapacidad son diferentes (al igual que ellos), tiempos distintos para aprender, para comer, para jugar. Reconocer que en la repetición de las actividades y los actos, está una manera de volver diestro a quien su mente o cuerpo pone barreras en su aprendizaje. Observar que la voluntad de los padres, con frecuencia sustituye la voluntad de los hijos con algún grado de discapacidad. Subrayar que por mucho que la escuela pueda y quiera, son los padres quienes en cada acto que realicen, pueden involucrar al hijo para mejorar sus condiciones. Poder bañarse y cambiarse sólo ¿Cuántas veces lo hacen en la escuela?, es el hogar el lugar ideal para afinar todos sus conocimientos y habilidades y son sus padres los mejores maestros. Advertir que las prácticas educativas son de quienes las ejercen y que no se requiere de un título para llevarlas a cabo.

Es posible que se carezca de conocimientos educativos concretos para lograr que el hijo logre contar con un conocimiento o habilidad, en cuyo caso podrá recurrirse a los maestros o libros que sugieran o muestren el camino. Poder embolsar dulces por ejemplo, requiere la capacidad para clasificar, contar y manipular manualmente las bolsas donde se depositan los productos, ¿Cómo embolsar si no se sabe clasificar o contar? Actividades simples como mezclar las compras de granos y cereales, puede ser una práctica educativa, para que llegando a casa los hijos separen y agrupen las adquisiciones para volverlos a sus bolsas. Cosas simples pero constantes podrán hacer que las capacidades y habilidades, día a día crezcan y hagan del hijo, una persona que advierte su entorno y logra insertarse en el con la menor de las ayudas.

Finalmente, es de subrayar la existencia de sentimientos inmersos en los padres de familia, en sus gestos, en sus reacciones, en sus palabras. Es evidente la frustración por la presencia de un hijo cuyas cualidades no se desearon y que, sin embargo, les enriquece, pues con su llegada, tal y como dijo el padre de familia

entrevistado: “no hubiera(n) aprendido muchas cosas”. Sentimientos que lo mismo detonan el trabajo de los padres con sus hijos, que derrumban con la misma facilidad, lo que requeriría en caso de abordarse, de un trabajo fino por parte de los psicólogos y maestros de la escuela.

V. BIBLIOGRAFÍA

Aguayo Quezada, Sergio. (2007). *El Almanaque Mexicano 2008*, México: Aguilar.

Alfonso Pérez, Ibette. (2011). *La Teoría de las Representaciones Sociales*, consultado el 28 de diciembre de 2012, de http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/representaciones_sociales.shtml

Alighiero Manacorda, Mario. (2007). *Historia de la Educación I*, México: Siglo XXI.

Allué, Marta. (2003). *Discapacitados*, España: Bellaterra.

Araya Umaña, Sandra (2002). *Las Representaciones Sociales*, Costa Rica: ASDI. Consultado el 3 de febrero de 2012, de <http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf>

Barbaranne J., Benjamín. (1992). *Un niño especial en la familia*, México: Trillas.

Bello, Vicente. (1996): “Los padres ¿también tienen tarea?”, en *Educación 2001*, 8, pp. 26-30.

Beltrán, César (2012). “Resiliencia”, en la página electrónica del periódico español ABC, en: <http://www.abc.es/20120920/alicante/abcp-resiliencia-20120920.html> consultado el 21 de septiembre de 2012.

Biblia Latinoamericana, La. (1995). España: Verbo Divino.

Booth, Tony. Ainscow, Mel. (2002) “Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva”. España: Universidad Autónoma de Madrid. Consultado el 24 de enero de 2012, de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/material_M1/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf

Brigido, Ana María. (2006). *Sociología de la Educación*. Argentina: Brujas.

Bringas Rodríguez, Miguel –Coordinador- (1999). *Valores del Magisterio Queretano*, México: Secretaria de Educación, Gobierno del Estado de Querétaro

Brugger, Walter. (1983). *Diccionario de Filosofía*. España: Herder.

Calvo Alvarez, Ma. Isabel. González Gil, Francisca. (2001). “*Medidas de Atención a la Diversidad en Primaria y Secundaria*”. Ponencia presentada en el III Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo” en la Universidad de Salamanca, España; consultado en <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/2.pdf>, el 17 de septiembre de 2012.

Château Jean. (1998). *Los Grandes Pedagogos*. México: FCE.

Clasificación Internacional del Funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF). (2001). Ginebra: OMS.

Comenio, Juan Amós. (1998). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2012). Consultado el 26 de julio de 2012, de <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s> (Sitio administrado por el Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM)

Dantas Guedes, Dilcio. Moreira, Virginia. (2009). “El Método Fenomenológico Crítico de Investigación con Base en el Pensamiento de Merleau-Ponty” en la *Revista Terapia Psicológica* Vol. 27, No. 2, pp 247-257. Consultado el 03 de Febrero de 2012, de <http://concurso.cnice.mec.es/cnice2006/material003/Recursos%20Materiales/Terminos/Fenomenologico.pdf>

Díaz Barriga, Ángel. (2003). "El Currículo. Tensiones conceptuales y prácticas". *En Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Consultado el 27 de diciembre de 2011 en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>

----- (2010). *Didáctica y Currículum*, México: Paidós.

----- (2011). *Ensayos sobre la Problemática Curricular*, México: Trillas.

Díaz Infante, Fernando. (1996). *La Educación de los aztecas*. México: Panorama.

Diccionario de las Ciencias de la Educación. (1999). México: Santillana.

Diccionario Enciclopédico de Educación Especial. (1990a). Vol. I. México: Santillana.

Diccionario Enciclopédico de Educación Especial. (1990b). Vol. II. México: Santillana.

DOF. (2010). *Diario Oficial de la Federación* del 30 de Diciembre de 2010. México, consultado el 09 de enero de 2012 en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5173113&fecha=30/12/2010.

Durkheim, Émile. (2004). *Las Reglas del Método Sociológico*, México: Coyoacán.

----- (2006). *Educación y Sociología*, México: Colofón.

Egea García, Carlos. Sarabia Sánchez, Alicia. (2001). "Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad", consultado el 09 de enero de 2012 en www.foro-latino.org/info_flape/clasificacionsomsdiscapacidad.pdf

Espinosa Rabanal, José Alfredo. Luna Lombardi, Raúl. (2012) Coordinadores de "Educación Inclusiva. Igualdad en la Diversidad, Módulo 3: Alumnos Vulnerables". Ministerio de Educación de España. Consultado en

http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m3_ei.pdf el 24 de enero de 2012.

Ferreiro Pérez, Alejandra. (2007). *“De la Práctica Docente a la Práctica Educativa, una Perspectiva Ético-Estética”*. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, consultado en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178591829.pdf>, el 26 de abril de 2012.

Figueroa Millán, Lilia Magdalena. (2009). “Sobre la educación de los sentimientos, su abordaje en el nivel preescolar” en *Revista Tiempo de Educar*, Año 10, Número 19, Consultado en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/311/31113164004.pdf> el 26 de abril de 2012. pp 77-111.

Gallino, Luciano. (1995). *Diccionario de Sociología*, México: Siglo XXI.

García Cedillo, Ismael. Escalante Herrera, Iván, Escandón Minutti, Ma. Carmen. Fernández Torres, Luis Gerardo. Mustri Dabbah, Antonia. Puga Vázquez, Rosa Iliana. (2000). *La Integración Educativa en el Aula Regular*, México: SEP.

García Cejudo, Carolina. (2011). *El hogar por escuela: tendencias de un proyecto educativo*. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, UAQ.

Garvía, Roberto. (1997). *En el país de los Ciegos*. España: Hacer.

Gearhearth, Bill Ray y WeishahnMel. (1976). *The handicapped child in the regular classroom*. Estados Unidos de América: Mopsby Co.

Grupo de Washington. (2009). *“Informe del Grupo de Washington sobre estadísticas de la discapacidad”*, en <http://unstats.un.org/unsd/statcom/doc10/2010-20-WashingtonGroup-S.pdf> consultado el 10 de enero de 2012.

Guba, Egon. (1989). "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". En Gimeno Sacristán et al. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: AKAL.

Guevara Niebla, Gilberto. (1996). "La Relación Familia – Escuela", en *Educación 2001*, 9, pp. 6-13

Heller, Agnes (1999). "Teoría de los Sentimientos". México: Coyoacán.

Hidalgo Guzmán, Juan Luis. (1992). *Investigación Educativa*. México: Paradigmas.

INEGI. (2004). *Las personas con discapacidad en México, una visión censal*, México: INEGI.

INEGI. (2010). *Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2010*, México: INEGI.

INEGI. (2012). *México en Cifras*, en <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx> consultado el 09 de enero de 2012.

Jiménez, Francisco y Sanahuja, Joseph. (2012). "Perfil Psicoeducacional como herramienta de diagnóstico y tratamiento", en: http://www.autisme.com/autisme/documentacio/documents_tecnics/diagnostic_i_avaluacio/documents/Perfil%20psicoeducacional.pdf consultado el 31 de julio de 2012.

Jiménez Mier y Terán, Fernando. (1985). *Freinet, una Pedagogía de Sentido Común*, México: Caballito.

Jodelet, Denise. (1986). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en S. Moscovici, *Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós. pp. 469-494.

Johnson, Paul. (2000). *Intelectuales*, Argentina: Javier Vergara.

Lacan, Jacques (1987). *La Familia*, Buenos Aires: Argonauta.

Ley de Educación del Estado de Querétaro (2011). Consultado el 12 de diciembre de 2011, de <http://info4.juridicas.unam.mx/adprojus/leg/23/817/default.htm?s=> (Sitio administrado por el Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM)

Ley General de Educación (2011). Consultado el 26 de abril de 2012, de <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/tcfed/172.htm?s=> (Sitio administrado por el Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM)

Linton, Ralph. (1998). "La Historia Natural de la Familia", en *La Familia*, Barcelona: Península. pp. 5-29.

Martínez Miguelez, Miguel. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

Meza Cascante, Luis Gerardo. (2002). "La teoría de la Práctica Educativa" en *revista Comunicación*, Año 12, Número 002, Consultado en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=16612205>, el 11 de enero de 2012.

Molina López, Cecilia. (1990). "El Padre como co-terapeuta en un programa de educación temprana para niños con retardo en el desarrollo" en *Integración*, Núm. 3-4, pp. 134-145. Resumen en Colección: *La Investigación Educativa en México 1992-2002*, Volumen 4: Aprendizaje y Desarrollo.

Monsiváis, Carlos. (2009). "*La Pesadilla: madres solteras, divorciadas, prole que si la dejan comete delitos*", en *PROCESO*, No. 1682 del 25 de Enero de 2009.

Moscovici, Serge. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Huemul.

Moore, T. W. (1987). *Introducción a la Filosofía de la Educación*. México: Trillas.

Moreno, Salvador. (2001). "De cómo los sentimientos tienen un lugar propio en la educación" en *revista electrónica Sinéctica*, Número 19, julio-enero, 2001, consultado en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99817935006> el 26 de abril de 2012. pp 67-76.

Nájera Ruíz, Francisco. García Aguilar, Miguel Ángel. (2007). "Las representaciones sociales de los profesores sobre los procesos de la evaluación de la práctica docente en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan", ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, del 5 al 9 de noviembre de 2007, Mérida Yucatán. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/moriamelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178766119.pdf>, el 26 de abril de 2012.

Ordóñez Morales, Esperanza. (1999). *El Hombre que conforman nuestras escuelas*. México: Hernández.

Pacheco, Aimeé (2012). *Obligatoria "Escuela para Padres"*, en el Diario de Querétaro del 19 de septiembre de 2012, p.11A.

Parsons, Talcott. (1998). "La Estructura Social de la Familia", en *La Familia*, Barcelona: Península. pp. 31-65.

Peña Aguilar, Rosalba (2003). "Factores familiares que influyen en el rendimiento escolar de los alumnos con discapacidad intelectual de primero y segundo grado de primaria especial en el C.A.M. «El Rocío» turno vespertino en el estado de Querétaro". Tesis de Maestría en Educación Especial. Escuela Normal Regional de Especialización. Saltillo Coahuila.

Piña Osorio, Juan Manuel. Cuevas Cajiga, Yazmín. (2004). “La teoría de las representaciones sociales, su uso en las investigaciones educativas en México”, en *Perfiles Educativos* v.XXVI n.105-106, pp 102-124. México. Consultado en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13210605> el 17 de enero de 2012.

Platón. (2007). “La República” en *Diálogos*, México: Porrúa.

Rich, Dorothy (1985). *The Forgotten Factor in School Success: The Family*. Washington, D.C.: Home and School Institute.

Richmond, Peter Graham (1970). *Introducción a Piaget*, España: Fundamentos.

Roldán Rico, Ana Isabel (1998). *La deficiencia mental en Querétaro: una representación social*, Querétaro: ENEQ.

Rousseau, Juan Jacobo (1997). *Emilio o de la Educación*, México: Porrúa.

Sabran, Jacques. (1981). “Sociología de la Familia” en *La Sociología*, España: Argonauta.

Sattes, BethDankert. (1985). *Parent involvement: A review of the literature (Occasional Paper No. 21)*. Charleston, WV: Appalachia Educational Laboratory.

Sánchez Escobedo, Pedro (2006). “Discapacidad, familia y logro escolar” en *Revista Iberoamericana de Educación*. Consultado el 27 de septiembre de 2011, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1538Escobedo.pdf>

Schmelkes, Corina. (1988). *Manual para la Presentación de Anteproyectos e Informes de Investigación (tesis)*. México: Oxford University Press.

- SEP «Secretaría de Educación Pública» (1985). *La Educación Especial en México*. México: SEP.
- SEP «Secretaría de Educación Pública» (2000). “Evaluación del factor preparación profesional, *Antología de Educación Especial*”. México: SEP.
- SEP «Secretaría de Educación Pública» (2004). “*Educación Especial*”. México: SEP. Consultado en www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_3475_educacion_especial, el 3 de diciembre de 2004.
- Sierra, Gabriela (2002). “Sentir para Transformar la Educación” en *Revista Electrónica Sinéctica*, Número 19, julio-enero, 2001, consultado en <http://redalyc.uaemex.mx> el 26 de agosto de 2012. pp 58-66.
- Sills David L. y Otros. (1977). *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, Vol. 4. España: Aguilar.
- Solís Hernández, María Edita. (2008). “*Fundamentos curriculares para la reestructuración de planes de estudio de las licenciaturas de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales 2004*”. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro. México.
- Swap, Susan M. (1987). *Enhancing parent involvement in schools*. New York: Teachers College.
- Toledo González, Miguel. (1981). *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*. España: Santillana.

USEBEQ (2009). Manual de Organización, Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro, Consultado en www.queretaro.gob.mx, el 29 de enero de 2012.

USEBEQ (2012). Resumen Estadístico del Inicio de Ciclo Escolar 2011-2012, Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro. Consultado en http://187.174.84.110/estadisticas/INICIO2011-2012/TRIPTICO_INI_1112.pdf el 18 de febrero de 2012.

Valdés Cuervo, Ángel Alberto, Martín Pavón Mario y Sánchez Escobedo, Pedro Antonio (2009). “Participación de los padres de familia de alumnos en educación primaria en las actividades académicas de sus hijos” en *Revista Iberoamericana de Educación*, 11 (1). Consultado el 09 de diciembre de 2011, de <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-valdes.html>

Walberg, Herbert J. (1984). “Improving the Productivity of America’s Schools”, en *Educational Leadership*, Vol. 41, No. 8, pp. 19-27.

ANEXO

ÍNDICE

Página

ÍNDICE.....	a.i
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. ENTREVISTA:	
II.1 HOJA DESCRIPTIVA.....	3
II.2 MOMENTOS.....	4
II.3 TIPOS DE PREGUNTAS.....	5
III. PRIMER GUIÓN O PROPUESTA DE ENTREVISTA.....	6
IV. SEGUNDO GUIÓN O PROPUESTA DE ENTREVISTA.....	9
V. TERCER GUIÓN O PROPUESTA DE ENTREVISTA.....	10
VI. CUARTO GUIÓN O PROPUESTA DE ENTREVISTA, GUIÓN DEFINITIVO.....	11
VII. TABLA INFORMATIVA DE ENTREVISTAS APLICADAS.....	12
VIII. ENTREVISTAS.....	14
VIII.1 ENTREVISTA 1.....	14
VIII.2 ENTREVISTA 2.....	24
VIII.3 ENTREVISTA 3.....	28
VIII.4 ENTREVISTA 4.....	30
VIII.5 ENTREVISTA 5.....	33
VIII.6 ENTREVISTA 6.....	38
VIII.7 ENTREVISTA 7.....	41
VIII.8 ENTREVISTA 8.....	43
VIII.9 ENTREVISTA 9.....	45
VIII.10 ENTREVISTA 10.....	48
IX. CONFORMACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.....	51
X. TABLAS DESCRIPTIVAS E INTERPRETATIVAS.....	52
XI. BIBLIOGRAFÍA.....	61

I. INTRODUCCION

El presente anexo, contiene la ruta seguida para elaborar, aplicar, recopilar y analizar las entrevistas, que permiten confirmar o negar la hipótesis sugerida en la tesis a la que acompaña este documento.

Para familiarizar al lector, vale la pena señalar que la entrevista es para Ruiz (1999: 165), “la segunda gran técnica de investigación cualitativa”, siendo la primera la observación y la tercera el análisis de contenido. Sin que sea determinante para su empleo el sitio o lugar que guarda entre los instrumentos propios de un método de investigación cualitativa como el fenomenológico, existen otras razones que impulsan el empleo de la entrevista como instrumento.

La observación implica tiempo para desarrollar la actividad, permisos de diversa índole para ser testigo de los eventos que se pretenden observar, y que los eventos mismos tengan representación en los objetivos señalados en la investigación. En el caso que nos ocupa, la observación implica dar un seguimiento continuo a los padres de familia, a quienes se pretende valorar las representaciones sociales que les invitan a actuar en su hijo con algún grado de discapacidad. Si bien puede ser una herramienta con la cual se pueda recuperar el actuar cotidiano de forma “espontánea” (Ruiz, 1999: 191), corre el riesgo de ser modificada la conducta del observado si este advierte la intencionalidad del observador. Por lo todo lo anterior, se descartó como herramienta para llevar a cabo la investigación.

El análisis de contenido corresponde a la lectura de un texto, el cual es “el más amplio, universalizado y rico de los modos actuales de llevar a cabo esta tarea” indagatoria, “abarca una gama amplísima de conceptos, de técnicas y de contenidos” (Ruiz, 1999: 191). El interés de la tesis sustentada sin embargo, no girar alrededor de una

producción literaria, si bien fue requerida la herramienta para argumentar por ejemplo, el método a seguir, así como para describir el marco teórico y referencial.

Sobre la entrevista, Ruiz (1999) sostiene que es: “el modo más popularizado por los investigadores actuales” (p. 191). La entrevista a la que aborda en profundidad, no es “otra cosa que una técnica de obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación”, (p.165). La entrevista, “implica siempre un proceso de comunicación, en el transcurso del cual ambos actores, entrevistador y entrevistado, pueden influirse mutuamente, tanto consciente como inconscientemente” (p. 165). La entrevista es “fundamentalmente una conversación en la que y durante la que, se ejercita el arte de formular preguntas y escuchar respuestas” (p. 165).

Como se advierte, la entrevista si bien popular, implica para el entrevistador un ejercicio de comunicación, reflexión e interacción con otro u otros individuos. No es pues, una herramienta para los investigadores parcos o de poca capacidad comunicativa entre personas, en cuyo caso deberán también construirse en el investigador las habilidades que le permitan desarrollar las entrevistas. La entrevista requiere el apoyo de elementos electrónicos contemporáneos, como una grabadora o de habilidades adicionales del entrevistador como el hecho de contar con una memoria privilegiada o alta capacidad para elaborar notas al ritmo en que la entrevista se desarrolla; capacidades, a las que la tecnología se empeña en apoyar y en cierto modo, en disminuir como habilidades propias del investigador.

En el presente anexo, se abordan algunas consideraciones que se tuvieron en la preparación de las entrevistas que fueron aplicadas a los padres de familia de interés para la presente tesis.

II ENTREVISTA:

II.1 HOJA DESCRIPTIVA

Definición

La entrevista es una forma de obtener información, a partir de las respuestas dadas por el entrevistado, respuestas que por lo general, responden a un cuestionario aplicado verbalmente. Permite un diálogo directo entre el entrevistado y el que desea conocer su visión sobre algún hecho, suceso, persona, evento o pensamiento. Martínez le llama entrevista coloquial o dialógica (2004: 142), Ruiz le llama entrevista de profundidad (1999: 165).

Finalidad

Obtener de viva voz la visión del padre de familia, respecto a conceptos, responsabilidades y representaciones que le permiten dirigir sus acciones, con respecto a su hijo con algún tipo de discapacidad.

Tipo de Entrevista

Coloquial o informal. También conocida como de profundidad.

Universo

89 padres/madres de familia (uno u otro por alumno).

Muestra

De 9 padres/madres de familia-alumno, 10 % del universo.

Lugar de Aplicación

Cercanías del CAM CALA a la entrada o salida de los alumnos, con la intención de evitar una preparación o disposición más elaborada por parte del entrevistado. En el caso que lo amerite, podrá sugerirse hacer la entrevista en lugar y horario distinto.

Medio de Conservación de las Respuestas

Grabación sonora.

Medio de análisis

Versión estenográfica de la entrevista.

Tipo de Análisis

Descriptivo e Interpretativo (hermenéutico).

Elementos de Apoyo para el Análisis

Tablas y cuadros descriptivos e interpretativos (Dantas y Moreira 2009: 254-255).

II.2 MOMENTOS

(Construido a partir del ejemplo de Dantas y Moreira (2009: 253))

Momento	Descripción / Finalidad
Presentación	Dar a conocer al entrevistado la finalidad de la entrevista y la importancia de su colaboración.
Rapport	Lograr empatía por parte del entrevistado, ya con el entrevistador o con la finalidad de la entrevista. Puede entremezclarse con la presentación.
Preguntas	Se aborda al entrevistado, haciendo preguntas lo menos orientadas posibles en cuanto a los conceptos de interés para la misma. Se sugiere no concluir las frases, no mostrar aburrimiento ni valoraciones sobre lo que se exprese. Se propone también, dar tiempo a que la respuesta fluya y en caso de no parecer suficiente, volver con la pregunta en un momento posterior de la entrevista.
Pre-Cierre	Se da una breve revisión con el entrevistado, sobre lo que se ha abordado en la entrevista, se confirman o aclaran respuestas.
Cierre	Se agradece la disponibilidad y se le señala el siguiente paso para tabular las respuestas y generar un informe que se pondrá compartir con la dirección de la escuela cuando se concluya la investigación.

II.3 TIPOS DE PREGUNTAS

(Construido a partir del ejemplo de Dantas y Moreira (2009: 253))

Pregunta	Descripción y Ejemplo
<i>Disparadora</i>	<p>Motiva al encuestado a hablar abiertamente del tema que se le pretende abordar.</p> <p>¿Cómo fue para usted advertir en su hijo algún tipo de discapacidad?</p>
<i>Aclaradora</i>	<p>A partir de una respuesta anterior, se pregunta o se insiste en lo dicho por el entrevistado, con la intención de confirmar, aclarar o ahondar lo expresado.</p> <p>No correspondían sus reacciones a algo normal</p>
<i>Inquisidora</i>	<p>Pretende retomar lo dicho para ampliarlo, similar a las preguntas aclaradoras, sólo que la inquisidora no utiliza lo que el entrevistado contestó.</p> <p>¿Y cómo fue?</p>
<i>Explicativa</i>	<p>Retoma lo dicho por el entrevistado, para que aclare o confirme lo que se está entendiendo de su respuesta.</p> <p>Usted me está diciendo que no entendía las características que hacían a su hijo singular, ¿Es eso?</p>
<i>Eco</i>	<p>Más que preguntas, son palabras que le permiten al entrevistado seguir o confirmar su dicho.</p> <p>Entonces ...</p>
<i>Retorno</i>	<p>Vuelven al tema abordado con anterioridad, con la finalidad de comprenderlo o confirmar lo dicho por el entrevistado.</p> <p>¿Cómo se sintió cuando lo supo?</p>
<i>Confrontativa</i>	<p>Enfrenta la respuesta del entrevistado con la finalidad de contradecir su dicho o reafirmarlo.</p> <p>¿Le entendí que no le importaba su situación singular?</p>
<i>Reiterativa</i>	<p>Insiste en la respuesta, dando una explicación sobre lo que el entrevistado ya dijo.</p> <p>A pesar de lo evidente que resultaban las particularidades de su hijo, ¿No le eran relevantes para suponerlo diferente a los demás?</p>
<i>Insensible</i>	<p>No muestran respeto al sentir del entrevistado, puede despertar su verdadero pensamiento o confirmar que lo que ha venido expresando es cierto, se corre el riesgo de perder la empatía.</p> <p>No parece importarle la situación de su hijo, ¿O sí?</p>

III. PRIMER GUIÓN O PROPUESTA DE ENTREVISTA

(Descartada por lo amplio del cuestionario, lo que implicaría al menos, 60 minutos de entrevista, aproximadamente. Advierta la representación social a que teóricamente corresponderá la respuesta del entrevistado.)

(Construido a partir del ejemplo de Dantas y Moreira (2009: 254))

Momento	Pregunta / Argumento
<p>Presentación</p> <p>-</p> <p>Rapport</p>	<p>Buen día. ¡Tiene tiempo que no lo (a) veía! Disculpe que le distraiga unos minutos, me han pedido hacer algunas entrevistas sobre la forma en que educamos a los hijos, en particular, a los hijos que cuentan con alguna singularidad o discapacidad. Dichas entrevistas tienen la intención de hacernos pensar o reflexionar sobre lo que alrededor de la educación de los hijos acontece, así como el papel de la familia, la escuela y los maestros en su formación.</p>
<p>Preguntas</p>	<p><i>Se reconoce el amplio abanico para armar una entrevista a partir de los diferentes tipos de preguntas que pueden construirse. Se deberán utilizar o variar dependiendo de las reacciones o respuestas de los entrevistados, la finalidad de cada pregunta consistirá en conocer las representaciones sociales que los padres tienen y que de alguna manera, se argumenta, dictan su actuar sobre los hijos.</i></p>
	<p>1. Discapacidad</p> <p>1.1.- ¿Cuándo advirtió que su hijo(a) contaba con cualidades singulares o diferentes a los demás?</p> <p>1.2.- ¿Qué le representó saberlo?</p> <p>1.3.- ¿Cuál fue la reacción de la familia de su esposo(a) y de la suya?</p> <p>1.4.- ¿Pensó alguna vez que su hijo(a) enfrentaría retos a lo largo de su vida?</p> <p>1.5.- ¿Cuáles?</p>
	<p>2. Educación</p> <p>2.1.- ¿Puede ayudar a definir de alguna manera el concepto de educación?</p> <p>2.2.- ¿Qué cosas aprende su hijo(a) en su casa, con usted, con sus tíos o con sus hermanos?</p> <p>2.3.- ¿Advierte algún beneficio en el hijo(a) o en la familia al traerlo a la escuela?</p> <p>2.4.- ¿Quién es el responsable de educar a su hijo(a)?</p> <p>2.5.- ¿Porqué educa a su hijo(a)?</p> <p>2.6.- ¿Puede contribuir a definir de alguna manera el concepto de educación?</p>

Preguntas	3. Familia	<p>3.1.- ¿Cómo está formada su familia?</p> <p>3.2.- El arribo o saber que su hijo (a) contaba con algún tipo de discapacidad, ¿Modificó algo en su familia, la forma como se relacionaban, se alejó alguien?</p> <p>3.3.- ¿Qué representa su hijo(a) a la familia? ¿Qué sienten de su presencia en casa?</p> <p>3.4.- ¿Qué miembros de la familia contribuyen en la atención de su hijo(a)?</p>
	4. Escuela	<p>4.1.- ¿Porqué trae a su hijo(a) a la escuela?</p> <p>4.2.- ¿Le resultó complicado encontrar escuela para su hijo(a)?</p> <p>4.3.- ¿Qué complicaciones encuentra al traer a su hijo (a) a la escuela?</p> <p>4.4.- ¿Conoce usted a los profesionistas que trabajan con su hijo (a)?</p> <p>4.5.- ¿Acude a las juntas, conferencias o pláticas que promueve la escuela para los padres de familia?</p> <p>4.6.- ¿Es la escuela la responsable de educar a su hijo(a)?</p> <p>4.7.- ¿Qué le gustaría hiciera la escuela en la educación o preparación de su hijo(a)?</p>
	5. Curriculum	<p>5.1.- ¿Sabe o conoce usted qué es lo que le enseñan a su hijo (a) en la escuela?</p> <p>5.2.- ¿Le han hecho alguna evaluación o valoración a su hijo (a), acerca de lo que sabe o conoce?</p> <p>5.3.- ¿Qué conocimientos considera que su hijo(a) no tiene y que le parecen importante que los tuviera? ¿Qué hace usted para que así ocurra?</p> <p>5.4.- ¿Conoce las habilidades o capacidades de su hijo(a)? ¿Cuál es la mayor? ¿De qué habilidades carece?</p>
	6. Práctica Educativa	<p>6.1.- ¿Hace usted, su familia o una tercera persona fuera de la escuela, algo para incrementar las habilidades de su hijo(a)? ¿Qué hace?</p> <p>6.2.- ¿En su casa o en otro sitio, el hijo(a) realiza actividades que complementen la formación que adquiere en la escuela?</p> <p>6.3.- ¿Su hijo(a) apoya en alguna actividad en casa? ¿Qué hace? ¿Porqué no hace nada?</p> <p>6.4.- ¿Trabaja usted o su familia, alguna habilidad que su hijo (a) deberá desarrollar de forma reiterada?</p> <p>6.5.- ¿Realizan actividades recreativas en su familia, en las que participe su hijo(a)?</p>
Pre-Cierre	<p>Le agradezco su tiempo y disposición para responder a las interrogantes que le he hecho. Deseo fervientemente que sus ilusiones y frustraciones que ha compartido, las pueda orientar a un puerto más confortable para hijo(a), usted y su familia. Sus</p>	

	<p>respuestas si bien aisladas, podrán ser estructuradas con las respuestas de otros padres y concluir de algún modo la visión que como padres se tiene de la educación del hijo(a).</p>
Cierre	<p>Terminamos. Una vez recopilada la información, le acercaremos a la Dirección de la escuela los resultados, a donde usted podrá acercarse si le resulta interesante conocer dichas conclusiones, o si lo desea, podría comentarlo personalmente con usted.</p>

IV. SEGUNDO GUIÓN O PROPUESTA DE ENTREVISTA

(Descartada para mejorar el abordaje al entrevistado, en particular la apertura y cierre de la entrevista)

(Construido a partir del ejemplo de Dantas y Moreira (2009: 254))

Momento	Pregunta / Argumento						
Presentación - Rapport	Buen día. ¡Tiene tiempo que no lo (a) veía! Disculpe que le distraiga unos minutos, estoy haciendo un trabajo de la escuela: una Tesis para lograr el grado de Maestro de Ciencias de la Educación, por lo que le quiero pedir su colaboración para recuperar algunas respuestas que me permitan <i>valorar la educación de los hijos</i> .						
Preguntas	<p>(Se reconoce el amplio abanico para armar una entrevista a partir de los diferentes tipos de preguntas que pueden construirse. Se deberán utilizar o variar dependiendo de las reacciones o respuestas de los entrevistados, la finalidad de cada pregunta consistirá en conocer las representaciones sociales que los padres tienen y que de alguna manera, se argumenta, dictan su actuar sobre los hijos)</p> <p>1.1.- ¿Por qué trae a su hijo (a) a la escuela? (e) y (es) 1.2.- ¿Alguien de su familia, ayuda de alguna manera en la educación de su hijo (a)? ¿Quién? ¿Qué hace? (f) (e) 1.3. En su casa ¿Algo cambió con la presencia o llegada de su hijo (a)? (f) 1.4.- La escuela hace diversas actividades dirigidas a los padres de familia... ¿Las conoce? ¿Acude a dichas actividades? ¿Por qué no asiste? (es) 1.5.- ¿Quién es el responsable de la educación de su hijo (a)? (e), (es) y (f) 1.6.- En la escuela pasan los niños una buena cantidad de tiempo ... ¿Qué le enseñan a su hijo (a) ahí? (e), (es), (p) y (c) 1.7.- Hay quien supone que los niños especiales no tienen mucho por aprender, ¿Qué opina? ¿Hace usted o su familia algo para incrementar los conocimientos o habilidades de su hijo (a)? (e) y (p) 1.8.- ¿Qué habilidades o conocimientos supone que debe dominar o conocer su hijo (a)? (c) 1.9.- Algunos piensan que los niños no deben tener responsabilidades, precisamente por su calidad de niños, ¿Su hijo (a) tiene alguna responsabilidad en casa? ¿Cuál y por qué lo tiene que realizar? (c), (f) y (p) 1.10.- La vida está llena de retos o posibilidades, ¿Tiene algún desafío o reto que su hijo (a) deba afrontar algún día o supone que no hay más logros por alcanzar? ¿Por qué? (d)</p> <p>Leyendas (representación social sugerida para ser descrita o interpretada en la respuesta del padre o madre):</p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>(c) <i>Curriculum</i></td> <td>(es) <i>Escuela</i></td> </tr> <tr> <td>(d) <i>Discapacidad</i></td> <td>(f) <i>Familia</i></td> </tr> <tr> <td>(e) <i>Educación</i></td> <td>(p) <i>Práctica Educativa</i></td> </tr> </table>	(c) <i>Curriculum</i>	(es) <i>Escuela</i>	(d) <i>Discapacidad</i>	(f) <i>Familia</i>	(e) <i>Educación</i>	(p) <i>Práctica Educativa</i>
(c) <i>Curriculum</i>	(es) <i>Escuela</i>						
(d) <i>Discapacidad</i>	(f) <i>Familia</i>						
(e) <i>Educación</i>	(p) <i>Práctica Educativa</i>						
Pre-Cierre	Le agradezco su tiempo y disposición para responder a las interrogantes que le he hecho. Deseo fervientemente que sus ilusiones y frustraciones que me ha compartido, las pueda orientar a un puerto más confortable para su hijo(a), usted y su familia. Sus respuestas son confidenciales, y podrán ser estructuradas con las respuestas de otros padres para concluir de algún modo, la visión que como padres se tiene de la educación de los hijos.						
Cierre	Terminamos. Una vez recopilada la información, le acercaremos a la Dirección de la escuela los resultados, a donde usted podrá acercarse si le resulta interesante conocer dichas conclusiones, o si lo desea, podría comentárselas personalmente.						

V. TERCER GUIÓN O PROPUESTA DE ENTREVISTA

(Guión definitivo, sólo requerirá cambiar la presentación para facilitar al investigador, dar seguimiento a las preguntas y respuestas conseguidas con el entrevistado)

(Construido a partir del ejemplo de Dantas y Moreira (2009: 254))

Momento	Pregunta / Argumento												
Presentación - Rapport	Buen día. ¡Tiene tiempo que no lo (a) veía! Disculpe que le distraiga unos minutos, estoy haciendo un trabajo de la escuela: una Tesis para lograr el grado de Maestro de Ciencias de la Educación, por lo que le quiero pedir su colaboración para recuperar algunas respuestas que me permitan <i>valorar la educación de los hijos</i> .												
Preguntas	<p>(Se reconoce el amplio abanico para armar una entrevista a partir de los diferentes tipos de preguntas que pueden construirse. Se deberán utilizar o variar dependiendo de las reacciones o respuestas de los entrevistados, la finalidad de cada pregunta consistirá en conocer las representaciones sociales que los padres tienen y que de alguna manera, se argumenta, dictan su actuar sobre los hijos)</p> <p>a.- ¿Ya tiene tiempo su hijo (a) en esta escuela? (apertura) b.- ¿Vive cerca? Siempre los veo llegar a tiempo. (apertura) 1.- ¿Por qué trae a su hijo (a) a la escuela? (e) y (es) 2.- ¿Alguien de su familia, ayuda de alguna manera en la educación de su hijo (a)? ¿Quién? ¿Qué hace? (f) (e) 3. En su casa ¿Algo cambió con la presencia o llegada de su hijo (a)? (f) 4.- La escuela hace diversas actividades dirigidas a los padres de familia... ¿Las conoce? ¿Acude a dichas actividades? ¿Por qué no asiste? (es) 5.- ¿Considera que su hijo (a) está educándose? [Si la respuesta es sí] ¿Cómo explica o describe el proceso y a quienes en él participan? (e), (es) y (f) 6.- En la escuela pasan los niños una buena cantidad de tiempo ... ¿Qué le enseñan a su hijo (a) ahí? (e), (es), (p) y (c) 7.- Hay quien supone que los niños especiales no tienen mucho por aprender, ¿Qué opina? ¿Hace usted o su familia algo para incrementar los conocimientos o habilidades de su hijo (a)? (e) y (p) 8.- ¿Qué habilidades o conocimientos supone que debe dominar o conocer su hijo (a)? ¿Por qué o para qué? (c) 9.- Algunos piensan que los hijos (as) no deben tener responsabilidades, en casa, precisamente por su calidad de hijos (as), ¿Su hijo (a) tiene alguna responsabilidad en casa? ¿Cuál y por qué lo tiene que realizar? (c), (f) y (p) 10.- La vida está llena de retos o posibilidades, ¿Tiene algún desafío o reto que su hijo (a) deba afrontar algún día o supone que no hay más logros por alcanzar? ¿Por qué? (d) c.- Hemos platicado un buen rato, ¿Le gustaría agregar o comentar algo?</p> <p>Leyendas (representación social sugerida para ser descrita o interpretada en la respuesta del padre o madre):</p> <table data-bbox="592 1522 1185 1596"> <tr> <td>(c)</td> <td>Curriculum</td> <td>(es)</td> <td>Escuela ~ Maestro</td> </tr> <tr> <td>(d)</td> <td>Discapacidad</td> <td>(f)</td> <td>Familia</td> </tr> <tr> <td>(e)</td> <td>Educación</td> <td>(p)</td> <td>Práctica Educativa</td> </tr> </table>	(c)	Curriculum	(es)	Escuela ~ Maestro	(d)	Discapacidad	(f)	Familia	(e)	Educación	(p)	Práctica Educativa
(c)	Curriculum	(es)	Escuela ~ Maestro										
(d)	Discapacidad	(f)	Familia										
(e)	Educación	(p)	Práctica Educativa										
Pre-Cierre	Le agradezco su tiempo y disposición para responder a las interrogantes que le he hecho. Deseo fervientemente que sus ilusiones y frustraciones que me ha compartido, las pueda orientar a un puerto más confortable para su hijo(a), usted y su familia. Sus respuestas son confidenciales, y podrán ser estructuradas con las respuestas de otros padres para concluir de algún modo, la visión que como padres se tiene de la educación de los hijos.												
Cierre	Terminamos. Una vez recopilada la información, pondré a disposición de la escuela los resultados, a donde usted podrá acercarse si le resulta interesante conocer dichas conclusiones, o si lo desea, podría comentárselas personalmente.												

VI. CUARTO GUIÓN O PROPUESTA DE ENTREVISTA

GUIÓN DEFINITIVO

- a.- ¿Ya tiene tiempo su hijo (a) en esta escuela? (*apertura*)
- b.- ¿Vive cerca? Siempre los veo llegar a tiempo. (*apertura*)
- 1.- ¿Por qué trae a su hijo (a) a la escuela? (*e*) y (*es*)
- 2.- ¿Alguien de su familia, ayuda de alguna manera en la educación de su hijo (a)? ¿Quién?
¿Qué hace? (*f*) (*e*)
3. En su casa ¿Algo cambió con la presencia o llegada de su hijo (a)? (*f*)
- 4.- La escuela hace diversas actividades dirigidas a los padres de familia... ¿Las conoce?
¿Acude a dichas actividades? ¿Por qué no asiste? (*es*)
- 5.- ¿Considera que su hijo (a) está educándose? [Si la respuesta es sí] ¿Cómo explica o describe el proceso y a quienes en él participan? (*e*), (*es*) y (*f*)
- 6.- En la escuela pasan los jóvenes un parte del día... ¿Qué le enseñan ahí a su hijo (a)? (*e*), (*es*), (*p*) y (*c*)
- 7.- Hay quien supone que los niños especiales no tienen mucho por aprender, ¿Qué opina?
¿Hace usted o su familia algo para incrementar los conocimientos o habilidades de su hijo (a)? (*e*) y (*p*)
- 8.- ¿Qué habilidades o conocimientos supone que debe dominar o conocer su hijo (a)? ¿Por qué o para qué? (*c*)
- 9.- Algunos piensan que los hijos (as) no deben tener responsabilidades, en casa, precisamente por su calidad de hijos (as), ¿Su hijo (a) tiene alguna responsabilidad en casa? ¿Cuál y por qué lo tiene que realizar? (*c*), (*f*) y (*p*)
- 10.- La vida está llena de retos o posibilidades, ¿Tiene algún desafío o reto que su hijo (a) deba afrontar algún día o supone que no hay más logros por alcanzar? ¿Por qué? (*d*)
- c.- ¡Hemos platicado ya un buen rato!, ¿Le gustaría agregar o comentar algo? ¿Qué siente, qué piensa que le pregunten sobre su hijo (a)? (*cierre*)

Leyendas (representación social sugerida para ser descrita o interpretada en la respuesta del padre o madre):

(c)	<i>Curriculum</i>	(es)	Escuela
(d)	<i>Discapacidad</i>	(f)	<i>Familia</i>
(e)	<i>Educación</i>	(p)	<i>Práctica Educativa</i>

VII. TABLA INFORMATIVA DE ENTREVISTAS APLICADAS

FECHA	MADRE O PADRE DE FAMILIA	COMENTARIOS	¿ENTREVISTA REALIZADA?
15/03/2012 15:00 hrs.	Señora C.	Señora viuda con dos hijos con algún grado de discapacidad, admite su singularidad y ve con ilusión el futuro de sus hijos.	Sí Número 1
16/03/2012 14:55 hrs.	Papá de O.	Adusto, el candidato a ser entrevistado permite acercarse a él, sin embargo cuando se le argumenta el motivo, revira preguntando la finalidad de la misma, lo que se le explica y se conviene hacerla próximamente. No vuelve a mostrar interés.	No
16/03/2012 15:05 hrs.	Señora N1.	Amable e interesada, la entrevistada recibe la petición de la entrevista, se excusa por la prisa que tiene ya que no siendo de la ciudad y con apenas un mes en ella, está promoviendo administrar una tienda de conveniencia.	No
17/03/2012 19:00 hrs.	Mamá de E.	En su casa, la señora nos atiende con especial atención, le interesa el tema y nos muestra con orgullo los adelantos de su hijo en términos de desplazamiento.	Sí Número 2
20/03/2012 08:00 hrs.	Señora L.	Entrevistada accesible, en un principio extrañada por abordarla, se siente orgullosa de los logros de su hijo, lo que lo ha llevado a ser incluido en la "cuadrilla".	Sí Número 3
20/03/2012 15:10 hrs.	Papá de G.	Adusto pero atento, serio el candidato a ser entrevistado muestra interés por la entrevista, a la que accede. Viudo, comparte el interés familiar por apoyar la educación de su hijo.	Sí Número 4
21/03/2012 08:00 hrs.	Mamá de A.	Seria, amable e interesada por la entrevista, la señora accede a la entrevista. Durante la entrevista su hijo le grita, lo que le hace sonreír, muestra ilusión por lograr más con su hijo.	Sí Número 5
22/03/2012 08:00 hrs.	Señora N2.	En medio de una espera poco común a la entrada de la escuela por el hecho de ser día en que se les dará una conferencia sobre sexualidad a los padres de familia, abordamos a una madre que muestra apuro por entrar, invitándonos a hacerla en el interior de la escuela, respetuosos del espacio y de la intención de la escuela, nos excusamos y agradecemos su participación.	No
22/03/2012 18:30 hrs.	Señora Y.	En medio de las entrevistas, se abordó a una señora madre de familia, cuyos hijos no estudian en el CAM CALA y cuyas características no les hacen contar como especiales. La intención de la entrevista es contar con una que permita contrastar las entrevistas realizadas para la investigación.	Sí Número 10 <i>Entrevista de contraste entre mamás de niños "normales" y "especiales"</i>
23/03/2012 14:50 hrs.	Señora N3.	Extremadamente seria y difícil de robarle una sonrisa; la señora accede cortésmente a la entrevista propuesta, señala con cierto dolor lo tarde en que acercó a su hijo a la escuela.	Sí Número 6

FECHA	MADRE O PADRE DE FAMILIA	COMENTARIOS	¿ENTREVISTA REALIZADA?
23/03/2012 15:10 hrs.	Mamá de G.	Agradable y sonriente la señora accede a la entrevista que ya habíamos acordado con anterioridad, advierte que la escuela es la última a la que podrá acceder su hijo, ya que al salir no existen más escuelas que trabajen con ellos.	Sí Número 7
27/03/2012 08:05 hrs.	Señora M.	La señora extrañada por la petición, accede de buen grado a la entrevista, si bien un bebé que trae en brazos, invita a realizarla con mayor rapidez. Con nostalgia nos comparte que la llegada de su hijo propició el divorcio con su pareja.	Sí Número 8
27/03/2012 08:15 hrs.	Mamá de B.	Amable pero con prisa por retirarse, la señora accede a la entrevista, nos comparte las dificultades para encontrar escuela en un principio para su hijo, quién fue maltratado por maestras “regulares o normales” por su condición. Nos pregunta al final la utilidad de la entrevista, diciéndole que se compartirá con ella las conclusiones a que se llegue. Conclusión que se compartirá también con la escuela, la que decidirá finalmente, si sirve de algo en su trabajo cotidiano con sus jóvenes alumnos o sus familias.	Sí Número 9

VIII. ENTREVISTAS

Este capítulo contiene las versiones estenográficas de las entrevistas realizadas a padres de familia del CAM CALA, lugar donde se llevó a cabo la investigación a que corresponde este anexo (excepto la última -10- que corresponde a una madre de familia cuyos hijos no cuentan con algún grado de discapacidad). Se identifican las intervenciones del entrevistador con una **I(n)**, donde **n** corresponde a un consecutivo para cada una de sus interlocuciones. Las respuestas del entrevistado, se identifican con una **E**.

VIII.1 ENTREVISTA 1

I(1): Gracias por su tiempo y por permitir entrevistarla.

E: Sí.

I(2): ¿Ya tiene tiempo la niña aquí en la escuela, no?

E: Este año inició.

I(3): ¿Este año inició?

E: Sí.

I(4): ¿Pero el antecedente ya lo conoce usted, de cómo trabaja la escuela, qué es lo que hace?

E: Ah, sí, sí, por ejemplo, ella, este, pues una de las principales cosas que a mi me preocupaba mucho era que, era muy, se aislaba, -buenas tardes - , se aislaba, este, se aislaba de los niños, a ella le gustaba irse al columpio sola, y, sí, en cierta forma, sí me preocupaba, porque decía que sus amigas o amigos, cuando ni siquiera tenía amigas, entonces había niñas que por decir, se juntaban con otras niñas, que supieran hablar, que supieran jugar, porque a ella sí se le entiende, pero en cosas muy claras no, entonces, pues si me preocupaba eso, y le gusta mucho la música, le gusta bailar, y canta, a su modo, pero le gusta mucho la música.

I(5): ¿Era lo que le iba a preguntar, por qué la trae a la escuela? ¿Qué le invita a usted a traerla?

E: Ah, pues ahora sí, que las principales es de que algo más se desarrolle en psicomotor, una que no es grande su problema psicomotor, pero si le ayude para que tenga, pues un poco más de creatividad, y también en psicomotor, porque tiene sus manitas muy así como que no pueden hacer las cosas y ellas dicen, no puedo, pero sí pueden, sí pueden, no más que esta niña es de las que luego hasta le digo, no no no, ya estás grande, porque quiere que yo le ayude a poner calcetas, que yo la vista, cuando ella lo puede hacer muy bien, ella escoge la ropa que ella quiera, entonces le digo pues sí, hay veces que yo si le digo, porque también uno, no es que ustedes los

sobreprotegen, y yo pienso que eso es una de las cosas también sobreprotegerlos, no?, pues que no puedes, les dice uno, no puedes a veces, o cree que no pueden, pero sí lo pueden hacer. Si ella es muy inteligente, porque qué cree?, yo, mi trabajo es de limpieza, esteeee, en oficinas, y me la he llevado a donde me la permiten llevar y qué cree?, que ella ya sabe que llega primerito a los cestos de basura, los recoge, los vacea en alguna bolsa o en otra cubeta y ya sabe barrer, sabe trapear, sabe limpiar los teclados de las computadoras, si lo, yo creo que si lo hiciera con más frecuencia, sería muy buena, buena para limpieza, porque hasta donde yo veo, si lo sabe hacer, y también con ayuda de aquí, porque aquí estuvieron en servicios generales, aquí en la escuela, entonces yo creo que todo eso le ha ayudado y con lo poco que yo la he llevado a las oficinas, porque voy a diferentes oficinas como verá, voy a las del PRI, allí es una clase de gente, y en otras oficinas pues hay otras para otras cosas, que son allá como licenciados en derecho, y esteeee, y en la otra, pues van varias personas, que son nomás, se puede decir, los que aspiran a de políticos y pues...

I(6): Diferentes tipos de personas.

E: Exactamente.

I(7): Diferentes tipos de trato.

E: Exactamente.

I(8): Diferentes responsabilidades.

E: E, si, de ellos, entonces, ese es mi trabajo, y yo la veo que sí, ahorita está muy entusiasmada porque no sé si invitaron a alguno de sus hijos al campamento.

I(9): Sí...

E: Y pues está muy ilusionada, antes de, de que se viniera a esta escuela, ya les habían mencionado uno, ¿Pero qué cree?, no lo hicieron.

I(10): Sí, no se hizo.

E: No se hizo, y de allí le quedó esa idea –buenas tardes-, le quedó esa idea de que, de que se iba a ir al campamento y ya todas las tardes decía, no, no vamos a ir al campamento. No mamita, no va a haber campamento y ahora que ya se ofreció.

I(11): ¿Tristeando? O...

E: Sí, triste, sí, sí, media triste, sí así como triste, como diciendo, pues no, no me van a llevar, o ya no se hizo. Pero ya que me dieron la noticia y los invitaron, entonces yo ya les dije, ¿Sabes qué?, ¿Qué creen? Le dije a Lupita, porque siempre una semana me decía que no, otra que sí, ella solita. Y hay otra cosa de ella, no sé, luego lo he comentado, que le gusta, haga de cuenta que voltea a su lado y le dice que sí va a, que va a hacer o que ya se va a su casa, por decir, o si está en la escuela y ves en la casa dice, ya a la escuela, vámonos ya, vámonos le dice.

I(12): ¿Tiene bien advertido su ocupación?

E: Tiene, haga de cuenta que yo siento que como que tiene alguna, en su mente, a alguien a quien le dice, que es nada mas, este ahora si que, es esteeee, ¿Cómo le diré?, bueno, a mi me dijeron que tenía ella, este imaginarios, amigos imaginarios, porque ella decía que su amigo, que sus amigas.

I(13): ¿Amigo imaginario?

E: Eso es lo que a mí me decía la psicóloga que él, ella tenía amigos imaginarios, entonces yo también le pregunté eso, esa pregunta...

I(14): ¿Sobre amigos imaginarios?

E: Que si era malo, -no es cierto- eso de las amistades, -véngase-

I(15): ¿Y qué le dijeron?

E: Pues dijo la psicóloga que no, que no era nada malo, porque incluso ella dice que tiene un novio, ahorita ya casi, ya como que se le está olvidando, pero decía que tenía un novio que le puso Perrel, de repente mi novio, oye mi novio, dice, mi novio, ay Lupita, ¿A poco tienes novio? Y mis, una de mis sobrinas tanto así se lo creía que le seguía la corriente y ya cuando nos veníamos, nosotros íbamos a visitar a mi mamá para Huimilpan, y a la hora de venirnos, adiós Lupita adiós, me saludas a tu novio, y le digo, ay, esta que le sigue todavía la corriente.

I(16): Se va con la idea.

E: Ajá, en vez de que no le dijera eso, porque la de la imaginación es mi hija, no la otra niña, pero así le dice, pues no, que tiene su novio, ¿Y cómo se llama tu novio? Perrel, ¿Y dónde vive tu novio? Allá dice, y a mí me dijo una vez, yo así, siguiéndole la plática, como si fuera de hecho, así en serio, o de verdad, oye ¿Y dónde vive tu novio Perrel que dices que es tu novio? Y me dice allá por esteeee, allá por Satélite, allá por Aurrera, me dice, vimos una casa rosa y me dice, mira, dice, allí en esa casa rosa, me dice, y estaba la casa rosa, pero allí, que yo sepa pues, nunca visitamos allí, y nunca vimos a nadie.

I(17): Su imaginación.

E: Se imagina o sea, nada más dijo así, pero si dijo que ella tenía un amigo allí, en esa casa rosa que allí vivía, y que ya se iba a casar. Otro día me dijo que no, que yo ya la había corrido de la casa, y que se iba a ir de la casa cuando Perrel su novio fuera por sus cosas.

I(18): Fuera por ella.

E: Exactamente, que fuera por sus cosas, y hay veces que si me alarma, yo le pregunté al doctor también, al médico del seguro, oiga doctor, le digo ¿Y es malo?, ¿Qué pasa?, o habrá algún medicamento que le borre esa, pues esa imaginación, o eso, y me dijo que no, que no hay ningún medicamento, que no hay, y que pues ella sola, y si, ahora me estoy dando cuenta que ya no menciona tanto al tal Perrel, al imaginado Perrel y pues sí, eso es, eso es lo que yo, y pues de que espero, pues yo, yo espero mucho, porque sí, sí es muy inteligente, le fascinaba salir en bailables, una vez la mandaron acá al CAM Querétaro, una vez que se fue una maestra que ya la jubilaron, que, oye que si no nos dejas venir a Lupita para que le baile aquí a la maestra, y que nos haga una actuación de baile, y todo, ¿No?, y no, pues sí, sí se fue bien gustosa, y sus actuaciones, y digo, a veces, yo pienso que si uno tuviera más dinero para meterla a otra clase, que sepa más de baile o de actuación de varias cosas, no?, podría desarrollarlo más, porque pues sí, si como que siento que sí le puede ayudar a ella, entonces pues esa es mi chiquilla, esa es mi chiquilla, pero arrímese.

I(19): ¿En su familia alguien le ayuda a trabajar con ella, a educarla?

E: Pues no, nada más lo que alcanzamos nosotras, tengo hijas, tengo, bueno somos seis de familia, pero ya son dos casados, ya están fuera de la casa, somos cuatro los que están, pero aparte tengo mi otro hijo también especial, tengo uno, un grande él.

I(20): Pero el ya está muy desarrolladito.

E: Gracias a Dios.

I(21): ¿Ya está trabajando?

E: No, el no trabaja, el no quiso trabajar.

I(22): Está yendo allá.

E: Allá al Parque 2000, está yendo a entrenamiento de atletismo y está yendo dos veces por semana aquí al seguro.

I(23): ¿Y cómo ve esa parte, le ayuda? ¿Si le ve cambios?

E: Pues sí, muchísimo, sí le ayuda, porque ¿Sabe?, lo que yo, lo que comenté el médico es de que el debe estar en actividades físicas, porque dice que entonces, si no es así, si el dejara de hacer ejercicios, sus huesos se le pueden ir deformando, entonces por eso, este, pues yo le busco lugares, que el pueda estar. Ese es otro de mis hijos también con discapacidad, diferente. Entonces, pues de el lo que yo noto es que es flojo, que el nomás dice dame para gastar o dame pa pagar el camión, y punto. Porque de que si lo puede hacer, lo puede hacer, porque cuando el dice, oye dile a mi hermano, tiene un hermano ya que es el mayor, y tiene su casa en Satélite también, y dice, dile, pregúntale dice, que si ya podó su pasto, que si ya cortó el pasto, si no para que me ocupe y me pague, entonces le digo, de que es inteligente, es inteligente, pero que es flojo, es flojo, pero sí dice que le pague, para que le pague.

I(24): ¿Es medio malhumorado o es mi impresión?

E: Sí, no sí, sí, sí, sí, sí, sí.

I(25): Muy serio.

E: Muy serio, y como que le molesta cualquier cosa, luego luego lo da a notar, porque yo le decía aquí a la directora, hay maestra, mire Toño se molesta porque vengo por él, Toño se molesta porque trabajábamos con él desde más chico en el, ya vé que un tiempo estuvimos yendo al Parque 2000 a trabajar allá con ellos, desde chiquitos y a él no le gustaba que yo estuviera con él, no entiendo por qué, y me decía la directora: sabe qué señora, dice, déjelo que trabaje él solo, y usted váyase con la niña, y ya si la necesitamos o un rato allá y un rato acá, y era como nosotros trabajábamos así, pero con respecto a la educación con mi hija, pues no ella sola, yo creo que sí le falta mucha educación, la verdad sí siento que sí, pues mis hijas que diga usted, esteee si le ayudan, el día que no puedo venir por ella, pues ellas la llevan, incluso ella me dice que yo no vaya, que yo no venga, que viene su hermana, no dice, tu no, tu no, que yo no venga, le digo sí, si ellas no pueden venir, pues tengo que venir yo Lupita, ni modo que te –hay algo le tronó- estee ni modo te vas a quedar allí, no dice, yo sola dice, ella dice que yo sola, que ya le dé para el camión y que ella sola se viene o que se va, pero no, la verdad yo le tengo todavía mucho miedo a dejarla que ella.

I(26): ¿Quiere que veamos a los niños, porque todavía me falta preguntarle algunas cosillas? Ya están saliendo.

E: Ah, entonces sí, sí, sí gusta, este mi muchacho, y pues, hay la tengo que sobrellevar, pero le digo, pues hay vamos, hay vamos, pero de buscarle un trabajo, tal vez no, pues tal vez no, pues fíjese que, me han platicado muchas cosas, sí los ocupan, sí les dan el trabajo, tienen el trabajo, pero pues hay muchas cosas que les dicen, muy mal a ellos, que son unos tontos, que para que están allí, que no sé tanto –falta más sensibilidad- de la persona, de parte de la otra, si, y entonces pues por eso yo no le he buscado trabajo, pero esperemos que más adelante, el madure y de él salga, y entonces le ayudamos, porque no es tonto, fíjese que no, porque cuando estuvo, cuando formaron la primer cuadrilla que fue con su grupo de él, -es lo que le iba a decir, yo me acuerdo haberlo visto- si allí en el Parque, allí en el Fiesta –de hecho creo que hasta hay fotos con el trabajando– sí sí tienen allí en el Fiesta Inn,

allí estuvo él, pero ¿qué cree?, le decían que fuera y que fuera, y de repente ya no entraba, le decía yo, me decían ví a Toño, que ya no va a la escuela, no él está yendo a capacitación laboral al hotel Fiesta Inn, a dice, pues es que siempre lo vemos allá por el Seguro, ah que caray y yo trabajaba en ese tiempo en TREN, entonces yo me preocupaba, yo no podía ni siquiera ir a verlo, porque me decían, te habías de echar una vuelta a ver qué está haciendo, con quien anda, y no, pues no, no podía, pero ya después Quique el mayor me dijo, estee, sabes qué dijo, ya no lo mandes dijo, porque le pueda pasar algo por allá y no sabes ni qué, mejor ya no lo mandes, y venimos aquí con la directora, y con su maestra, que es esta Marcela, Estelita, quién sabe cómo se llama, y decía te damos la oportunidad Toño, pero no faltas y que faltaba, entonces ya después yo le decía, pues maestra, ya la verdad ya no lo vamos a mandar, porque le vaya a pasar algo y ni sabemos ni por qué y que anda haciendo, y nosotros creemos que se va a estudiar y la verdad no, que diga a su capacitación de trabajo y la verdad es que ni va, y ya entonces, estee, pues así fue como ya, pues no siguió yendo, pero si las maestras aquí le decían que le daban la oportunidad, que para que siguiera yendo, pero no, no quiso, seguir trabajando y ya...

I(27): Oiga Señora, bueno pues dice usted, quizás en el futuro pueda él soportarlo, aguantarlo. A lo mejor lo que le voy a preguntar es algo que me va a decir, usted sabe, pero es algo que le voy a preguntar. ¿Algo cambió en su casa con la llegada de los niños?

E: Fíjese queee la verdad, no puedo decirle porque, pues todavía mis hijas otras estaban muy chicas, y mi esposo, mi esposo en paz descansa, en ese tiempo él los quiso mucho, él veía por todos, me echaba la mano...

I(28): ¿Por igual?

E: Que no tiene idea, por igual.

I(29): ¿No los diferenciaba?

E: Sí, sí, no sí. Al niño, nombre lo quería muchísimo y esta (señala a Lupita) estaba chiquita, le daba su leche, la traía a la escuela, siempre la agarraba de la mano, antes estaba en el CAM Querétaro.

I(30): Mju.

E: Porque ella fue, desde los cinco años entró allá (señala al CAM Querétaro que está atrás del CAM CALA). Como quien dice ahí hizo su preescolar y la otra vez estaba lo de terapias y ya no más se brinco, yo la verdad... fíjese que más que nada donde yo noté un cambio fue cuando faltó mi esposo, ahí sí, pero no por la llegada de ellos, no porque ellos estuvieran... no, no me apoyaban mucho mis hijas, mi esposo.

I(31): ¿Y sus parientes, sus primos, sus tíos de los niños?

E: Pues sabe que qué yo a ellos como que no me importó ni nunca les vi cambios ni nada, porque yo nos entregamos mi esposo y yo y todos mis hijos con ellos, nunca les dije les encargo a mis hijos o que no puedo hacer esto con mis hijos y que qué hago. No.

I(32): ¿Siempre se adaptó a las circunstancias?

E: Siempre me adapté, porque como le vuelvo a decir, mi esposo estaba y pues él era el que aportaba todo.

I(33): Hey.

E: Aunque faltaran algunas cosas, pero yo no me iba a trabajar, cuando si no tenía trabajo así mucho, él su trabajo era de hojalatería y pintura y en ese tiempo me ocupaban...

I(34): A veces hay, a veces no hay.

E: Y en ese tiempo pues me ocupaban, y me ocupaban, me voy a ir a trabajar mientras que para sacar no me diga en septiembre lo de las inscripciones, era cuando más era pesado, los uniformes y todo eso. Y que cree, que este, pues no, no vi cambios en mi familia por ellos porque la verdad mi esposo por iguales los atendía.

I(35): Ya ve que aquí en la escuela hacen actividades diversas para nosotros los papas, ¿Las conoce, estas actividades? ¿Por ejemplo esta presentación que van a hacer de sexualidad, la de resiliencia?

E: Ah sí son este ajá. Esa es una plática de sexualidad pues para los jóvenes yo creo y para nosotros pues este, como hablarlo con nuestros hijos como este...

I(36): ¿Si acude usted a ellas, si viene?

E: Pues yo mire, espero en Dios que sí pueda, yo como iba a ser en viernes no iba a poder yo trabajo, como le vuelvo a repetir, en oficinas, entonces me toca tres veces por semana en un lado y toda la semana en el otro, entonces me tocaba mañana y no iba a poder venir, pero ya la cambiaron, espero en Dios que sí, creo que es en jueves, pero por lo regular yo acudo.

I(37): ¿Le parecen atractivas, le dejan algo?

E: Claro, claro que sí, porque mire tan solo como pues este, sobrellevar a sus hijos, como atenderlos, como pues también darles un poco de atención, de más atención y que uno no pierdaa el momento de, de, de uno, de que ser el cambio, de de carácter porque no crea hay veces que si, si tiene uno un momento, dice uno, de presión, hay veces que si, por ejemplo el grande es el que si le dijo si le he dado yo sus nalgaditas, porque, porque el sí lo ha requerido, esta no, pues casi es muy, muy acá...

I(38): ¿Muy manejable?

E: Pero no, no así de que sea yo enojona y que cosas así, no, al menos no trato yo de desquitarme con ellos, no sea, todo esto nos sirve, todo eso nos sirve porque...

I(39): ¿Ahí lo ha aprendido?

E: Claro, en todo esto nos ha dejado muchas experiencias, la verdad, muchas experiencias porque, pues valoramos más a nuestros hijos, y, y hasta los otros que no tienen ninguna discapacidad, porque si, porque si este nos ayuda mucho todo eso.

I(40): ¿Considera que se está educando ella?

E: Pues sí, sí lo considero.

I(41): Ya me lo había comentado un poquito.

E: Sí, sí considero que aquí su educación.

I(42): Que sí se está educando.

E: Porque le digo, pues en casa ¿Qué haría?, nomás pura música, pura televisión y aquí pues, aprenden cosas, porque por ejemplo como le dijeron orita de su hijo, tiene su costura, y tiene pues la de la bolsa ha tardado, fijese que sí también, hee fijese que ella tiene un estee, un dictamen donde si se le diagnostica un retraso, pero no nunca me dijeron de cuanto tiempo, pero sí tiene un retraso, y pues aparte de lo que sabemos de sus rasgos de que, el problema que tiene o sea psicomotor no tanto pero a lo mejor este, de atraso sí...

I(43): ¿De atraso sí?

E: De atraso sí, porque, porque le digo yo que, pus sí, a ella yo creo que por imitación de uno aprende las cosas, pero mentalmente yo pienso que como que luego se le olvida, también ya.

I(44): ¿Quiénes participan en esta educación de ella, a quienes advierte?

E: Mmmh pues todas, todas, dos de mis hijas, hasta Toño (un hijo con discapacidad), si a él le decimos ve por él o no debes de hacer esto porque este ejemplo se lo pones a ella o que ayúdame a esto para que ella también aprenda, y él dice no que lo haga ella o que lo hagan las otras, en cuestión de sus hermanos.

I(45): ¿Y aquí en la escuela?

E: Pues aquí en la escuela, más más soy yo, la que vengo aquí a pláticas a juntas.

I(46): ¿Y sus maestros que le apoyan?

E: Y sus maestros que son que le apoyan, pues sí, por ejemplo está en el mismo salón que Lalo (un compañero).

I(47): Es lo que le iba a preguntar, ¿Sabe que le enseñan aquí en la escuela?

E: Pues sí a bordar, ya nos enseñaron, tiene máquinas, este que ellos se enseñen también, dicen que si traen su lonch, también, que ahí lo calientan, les enseñan a preparar algo de lo que también ahí... Pues sí dice que si traen unos tacos o traen quesadillas que ya ahí las calientan ¿para qué?, para que ellos se enseñen a ir calentando a ir agarrando lumbre dice, pero hasta cierto límite, o sea, le digo yo si la pongo le digo yo, ella dice a ver quiere ir a mover a la cazuela, a la olla, pero yo no le permito porque si está un poquito alta, y le digo ella quiere agarrar la olla para asomarse y le digo, no porque te vayas a quemar, le digo, esto hay que hacerlo con mucho cuidado, o sea si se le va diciendo.

I(48): Hay quienes suponen que nuestros niños no tienen mucho por aprender, ¿Usted que dice de eso?

E: Pues yo digo que sí.

I(49): ¿Qué sí tienen mucho por aprender?

E: Qué sí tienen mucho por aprender, sí, sólo es cuestión de constancia, pero que por ejemplo, que le digo, si a mí no me viera trabajando, trapeando, ella me ve, tan solo visualizando, aprenden, porque ella también lleva a la práctica, saca la basura. Oye ve y cierra las persianas, le digo, ya terminamos. Ponle el pasador y cierra la puerta, a esta puerta no se cierra con pasador y ella entiende. Ándale ya, ve apagando las luces, ve bajando, busca las llaves, ya sabes donde están, agarra las llaves y ábrele y así, ella sí sabe.

I(50): ¿Cómo incrementa Usted estos conocimientos o habilidades, compartiendo lo que Usted hace, mostrándole como lo hace?

E: No pues, mostrándole más que nada, mostrándole porque yo si le digo: Fíjate bien como se hace esto, para que un día te vengas a trabajar tú aquí.

I(51): ¿A ayudarle?

E: No de hecho sí me ayuda.

I(52): Por su cuenta ella.

E: Sí que ella lo hiciera sola, si algún día ella se puede desplazar sola, porque la verdad no sé yo ahí todavía si con el tiempo, se vaya desplazando ella sola, pueda ella pues hora sí...

I(53): Esta es una de las preguntas que le iba a hacer ahora, mire: ¿Qué habilidades o conocimientos supone que debe de dominar? ¿Este es uno de ellos, el poderse desplazar?

E: Pues no, fíjese que todavía yo horita no le, este mmmh la razón por la cual yo pienso es también no sabe leer, no sabe escribir, entonces yo pienso que si tuviera un poco de conocimiento para leer y escribir, tendría el conocimiento de las rutas, porque ella me dice, nomás por el color o el tamaño, dice: Esa ruta no mamá, esta no, va llena, entonces no quiere que vaya llena la ruta y ella dice que en esa no, o se da cuenta que cuando nos vamos en la 81 es por allá y aquí nada más pasa la A, la 12.

I(54): ¿Ella qué debiera conocer o dominar, esta parte de la lectura? ¿Sería algo interesante que dominara, que conociera?

E: Pues sí, sí sería la lectura. Yo me doy cuenta que también aquí los escogen a los muchachos, eh porque están en unos cursos después de su hora, este creo que es como una hora, de, de este de computación y de inglés, entonces le pregunté yo al maestro, le dije que ¿Por qué a ellos sí? Porque digo, a lo mejor no sabe hablar palabras pero hasta pienso yo que puede mejor hablar el inglés, a la mejor el inglés lo podría hablar, porque las palabras, claras con las letras o con las que nosotros conocemos, no las puede decir, pero a lo mejor en ese idioma, a lo mejor sí. Pues, eso es lo que yo pienso que a la mía eso le falta, pero a Toño no sabe leer tampoco, y él sabe en qué ruta se va. Estábamos hasta Satélite y él agarraba nada más la 12, en pura la 12 se iba, entonces, este yo le decía, fíjate bien porque te tienes que ir en esta ruta, y esta ruta te deja aquí, no al principio eran unas, cosas de que sentía uno que no llegaba y que ya pensaba uno que le pasaría, el temor, era mucho temor acerca de ellos.

I(55): Hay quienes piensan que ellos no deben tener responsabilidades, ¿Qué piensa usted?

E: Pues yo sí pienso que sí.

I(56): ¿La niña tiene responsabilidades en su casa?

E: Fíjese que no, porque como siempre anda conmigo.

I(57): ¿Pero usted no le encarga algo, por ejemplo su ropita, la responsabilidad de que hay que cuidarla, de lavarla?

E: No, de doblarla sí. Ella la dobla y la guarda y le digo, recoge tu cuarto, tiende tu cama, recógeme tus zapatos, todo. Porque todavía ella juega mucho, igual que Toño, Toño juega todavía con carritos, pero este, no tiene amigos que vayan y lo busquen, más bien él tiene conocidos de la escuela que él va y los busca, pero no amigos amigos, no. He igual ella, le digo que si yo le digo ponte a lavar el baño ponte así, y me dice, ah no, que lo haga Blanca o que lo haga Luz, que son las otras dos de mis hijas. No son nada tontos. ¿Y yo po qué?, ¿Y yo po qué? Dice, tú.

I(58): ¿Por qué le inculca esta responsabilidad a Lupita?

E: ¿De qué ella se enseñe? Pues porque se haga independiente, el día de mañana por lo menos ella se sepa este, hacer algo en la casa. Porque yo sí le digo, ponte a trapear, vamos al mandado le digo, vamos a comprar, no yo no, yo me quedo. Sí, le digo es para que te enseñes a comprar tu mandado, un día que vayas a comprar tu mandado, ¿Quién te lo va a comprar? ¿Cómo vas a comprar tú, cuantos vas a saber? No vas a conocer ni las verduras. ¿Y esto qué es? Cebolla. ¿Y esto? Chile y jitomates o sea conoce parte de las cosas que uno ocupa en casa.

I(59): Esta vida está llena de retos y posibilidades. ¿Usted tiene algún desafío para ella, cree que algo pueda hacer, que algo pueda lograr, esta ilusión de que lea, de que escriba?

E: Pues a tan sólo, que ella sepa, aunque no lea ni escriba, pero que sí sabe ella, pos hacer limpiezas como yo, yo por falta de no tener una escuela de no haber tenido estudios, preparación.

I(60): Pero sabe hacer, sabe...

E: Pero yo, si a mí me dicen, pues que cree que yo me enseñe con los otros y aparte en donde yo trabajaba, había un maestro que nos daba clases los sábados, cuando estuve casada, una maestra también me enseñó por lo menos a leer poquito, pero ya después ya no frecuente, ya no seguí. Era cuando nos daba la escuela, como se le llamaba...

I(61): ¿Para Padres?

E: Ahora le llaman así.

I(62): ¿Antes como le llamaban?

E: ¿Escuela... hay cómo se llamaba? Tenía otro nombre. Hoy se llama escuela para padres. Pero antes era otro. Y sí fijese que sí hace falta para saber leer un papel, no es nada más de decir que uno puede hacer las cosas, porque bueno, yo les digo es que yo no sé leer, pero tú puedes llevar recados, llevar papeleo y que todo esto y dicen y no solamente la limpieza, puedes hacer tú muchas cosas.

I(63): Mju.

E: Le digo, pus sí, probablemente e igual pienso yo de ella, por ejemplo Toño, le decimos tráete, por decir el mandado, como él se enseñó a hacer el mandado, le escribíamos con papelito. Y ahora hasta la fecha, para que no se le olvide, si le pedimos cuatro cosas o cinco, el dice anótamelos porque se me va a olvidar, entonces se lo escribimos en un papelito y le dice mi hija: Dile al señor que me mande la cuenta, que cuanto fue y la cantidad de lo que quiere. Y ya, es como él hace los mandados.

I(64): Pues ya platicamos un buen rato señora, ya la distraje, ¿Quiere agregar algo, quiere, tiene algún comentario, algo que, algo que le duela sobre esta responsabilidad que tenemos con niños singulares?

E: No, pues cual, nada más lo que nos duele o qué es pensar que algún día, sí... tuvimos unas pláticas con ese señor que iba a hacer las pláticas aquí, él, tuvimos una pláticas acerca de los que es el duelo de la muerte.

I(65): Hey.

E: Esas pláticas, nos las dieron con un grupo de jóvenes que tiene una señora de bens-boody, no sé si lo habrá oído usted y está también en el internet.

I(66): Mju.

E: Entonces con esa, con esa señora, lo que hay es de que a ellos hay que sacarlos a distraer, que se conozcan entre más muchachos, que tengan amistades, que convivan con más chamacos, como ellos. Este y pues yo la inscribí, en una playera tiene ahí todo, si gusta un día le enseño, para que saque ahí todo eso y se informe de eso.

I(67): Mmmh ya.

E: Entonces, nos dan pláticas también de eso, yo no había acudido es la primera vez que la lleve a las pláticas.

I(68): ¿Y qué le parecieron?

E: Pues bien importantes, porque en la vida, todo eso y además este, estábamos pasando por un momento así, de la muerte, porque una de mis hermanas tiene un mes de fallecida y todo lo que pasa, lo que vemos con ellos y que él a lo que se refiere, es de que tenemos que algún día dice, nosotros nos hemos de ir, y ellos también pero no sabemos cuándo ni quién, pero lo que sí dicen que muchas personas dicen que ellas prefieren que se mueran primero sus hijos para que no queden desamparados o que no estén sufriendo. Bueno esos son los temas de que, o las preguntas que hacen o que contesta uno, ¿no?

I(69): Y que ayudan a pensar, a reflexionar.

E: Y yo les digo, pues hora sí que yo, yo si le digo a ella o por ejemplo a Toño. Toño, mira ponte a hacer, por decir aprende a hacer, él ya se sabe hacer un huevo, se prepara una Maruchans, se prepara quesadillas, y este, que cree que le digo porque yo un día yo no voy a estar, el día que yo me muera yo no te voy a hacer todo, mira yo te lo puedo hacer, pero yo no te lo voy a hacer para que te lo hagas tu, porque un día yo me voy a morir, igual que todos, todos, muchos se han muerto y sus hijos si saben muchas cosas hacerlas y ¿Tú qué vas a hacer?

I(70): ¿Ese sería el reto más grande?, ¿No? Irnos de este mundo sabiendo que tienen una habilidad para defenderse.

E: Sí, pues sí. Y yo hay veces que, yo no me, no me acabo, ni me la vida así pensando porque yo les he dicho a otras personas que me dicen: yo quisiera que mi hijo se vaya primero que yo, y le digo ps, tampoco tú pidas que ya se vaya, porque, tampoco se va a ir cuando uno quiera. Lo que yo si pienso le digo, es de que tengo fe y que así va a ser, que no va a faltar quien vea por nuestros hijos, esa es una de las cosas, le digo, bueno además de sus familiares, porque uno les va inculcando el ser humano con ellos, ¿no?, ser, que no lástima, pero sí que si no hay otra persona...

I(71): Lo que usted me decía al principio.

E: Mju, ver por ellos, porque yo sí les decía...

I(72): Respetarlos.

E: Exactamente, ¿no? Tienes que respetar este, lo que ellos piensen, lo que ellos digan sí, si va a hacerlo, porque por ejemplo ella (Lupita) dice yo me voy a poner esto, no no no, ¿cómo te vas a poner esto? Yo me quiero peinar así. Dicen luego mis hijas: "Hay, no es lo que tú quieras, no es lo que tú digas o no va a ser lo que tú digas o tú dices" Y les digo, si se vale, porque las maestras también en las pláticas nos han dicho que debemos de respetar su decisión y que la edad que tiene por ejemplo mi hijo, ya él puede tener una decisión, tomar una decisión de decir: Yo me quiero poner así... una ropa por decir o yo no quiero que me quiten mis cosas de mi cuarto yo las quiero tener así o pegar algún cuadro o detallitos, dice, son decisiones que ellos también pueden tomar.

I(73): Tenemos que aprender a respetar.

E: Respetárselas, entonces yo les digo también eso a mis hijas, le digo, pero no es que queramos que ellos hagan lo que quieran, sino que también la maestra dice que hay que respetar sus decisiones, le digo, o sea no del todo, hay que ver cuáles sí y cuáles no.

I(74): Ande, si va a hacer algo incorrecto...

E: Pues sí, pues sí, yo sí les digo yo a ellos, yo platico así con él, le digo es que tienen que aprender, es que ustedes tienen que hacer las cosas para el día de mañana que yo no esté, yo no voy a venir, o ¿Me vas a ir a sacar al panteón para que te haga las

cosas?, le digo a Toño, porque es el que más me entiende, el que más platico así, cuando él es muy negativo en las cosas, pues, yo le hago ver por ahí, entonces, pues así es mi vida, yo trabajo luego como ahorita no fui a trabajar al otro, me toca hasta mañana, pero como se van a ir a campamento que los invitaron. Entonces es por eso que yo hago el sacrificio de ella y su hermana le va a buscar el trajecito y le digo, cuando salga paso a tu trabajo, le digo, para que vayamos porque pues sí todavía le faltan algunas cosillas y pues hay que, hay que buscárselas para que se vayan y esté contenta, porque después de que estaba tan ilusionada a irse cuando se lo dijeron y después ya muy triste, y sí se quedaron: “No ya no vamos a ir”.

I(75): Muy buen señora, muchas gracias.

E: De nada, si en algo le sirve.

VIII.2 ENTREVISTA 2

I(1): Bueno mire, la intención de la tesis es conocer: ¿Qué valoraciones tenemos sobre la educación de nuestros niños? Bueno, empezamos con la siguiente: ¿por qué trae o por qué lleva a su hijo a la escuela?

E: A la escuela.

I(2): ¿Por qué lo lleva usted?

E: Pues para que se supere, para que pueda valerse por sí mismo y el día de mañana no dependa de alguien más.

I(3): ¿Para que pueda valerse por sí mismo?

E: Por sí mismo, si, que no dependa de nadie.

I(4): ¿En qué aspecto, de económico...?

E: Pues tal vez no económico, o bueno si se pudiera sí, económico o no sé qué pudiera realizar alguna manualidades o pues no sé, tener algún taller o no sé algún trabajo que él pudiera ejercer dentro de la casa, o si fuera posible pues también fuera.

I(5): ¿Quién, quién más le ayuda para llevar al niño a la escuela, para educarlo?

E: Pues la verdad este, casi yo.

I(6): ¿Nada más usted?

E: Casi yo, porque pues mi esposo como se va desde muy temprano y llega muy tarde, entonces este...

I(7): ¿No tiene oportunidad?

E: Casi yo soy la que siempre lo llevo, yo, él ya se regresa solo, pero yo siempre lo llevo y a las reuniones y todo eso pues nada más yo voy.

I(8): ¿Se regresa solo en el camión?

E: Sí, ya.

I(9): ¡Oorale!

E: Él ya se regresa.

I(10): ¡Muy bien!, ¿sabe dónde bajarse?

E: Sí, que ruta tomar.

I(11): ¿Cuál tomar?

E: Sí.

I(12): ¿Eso es bonito, no?

E: Sí, sí pues la verdad, si me dio mucho gusto ya que lo logró, aquí a cualquier lado que, cerca de la colonia ya se sabe bajar.

I(13): ¿Ya se sabe bajar? ¿Ya se ubica?

E: Si se viene en la ruta 7 sabe que sube y si se viene en la 9 sabe que baja.

I(14): ¿Que baja?

E: Mmmh.

I(15): ¿Aquí en su casa algo cambio cuando él llegó, cuando usted advirtió o su esposo advirtió que era diferente?

E: Pues sí, cambió muchas cosas, sí cambiaron muchas cosas, de hecho yo creo que la aceptación por parte de mi esposo aún no se ha dado en su totalidad, porque él a veces quisiera que él actuara como los demás, de hecho a veces como que le exige, así como si fuera como, como los demás, este, no sé si sea falta de aceptación o sea que él quisiera que fuera igual, no se la verdad.

I(16): Marcarle más retos, más.

E: Ajá, pero yo siento, de mi parte siento que es falta de aceptación, no sé.

I(17): ¿Usted ya lo aceptó por completo?

E: Yo sí, yo sí, yo desde que iba en preescolar logré, logré eso, si.

I(18): ¿Es difícil no?, esa parte de aceptarlos como son y de reconocer que no serán o serán distintos a los demás.

E: Que no serán igual que los demás, o sea que son distintos, es muy difícil, la verdad que sí es muy difícil, porque pues dentro de lo que uno, eh, quiere para sus hijos pues siempre quieres lo mejor, y este, y pues tiene uno, entiende uno y sabe que nunca van a ser igual que los demás, o sea ellos siempre van a tener que depender de alguien, aunque se pudiera valer por sí mismos, yo creo que siempre necesitan la vigilancia de alguien.

I(19): De alguien a su alrededor.

E: De alguien.

I(20): ¿En la escuela hay actividades para los papás, usted las conoce?

E: Sí, escuela para padres, eh, talleres.

I(21): Esos talleres, pláticas, conferencias.

E: Talleres, las pláticas, sí, conferencias.

I(22): ¿Acude usted a ellos?

E: Sí.

I(23): ¿Sí, sí le gusta acudir?

E: Sí, sí me gusta.

I(24): Por ahí hubo uno de resiliencia hace poquito.

E: Ajá, sí fui a ese de resiliencia.

I(25): ¿Que más o menos qué dirá, este, la posibilidad de sobre ponerse a lo difícil, a lo imposible?

E: Es más o menos así, o sea que es algo así como que, puedes ser feliz con lo que tienes, o sea yo más o menos le entendí eso, que es a pesar de todo lo que puedas tener, lo difícil, lo malo de esto que si tuviera algo malo, bueno hay que siempre buscar lo, el lado positivo, o sea que buscar de eso, hay que ver siempre el lado bueno.

I(26): El lado bueno de todo.

E: Mmmh

I(27): ¿Considera que el niño o el joven, a veces les decimos niños, no dejan de ser niños para nosotros, está educándose?

E: Sí, sí, sí considero que sí, educándose y avanzando, yo he visto en Enrique muchos avances, muchos avances, al principio cuando llego ahí al CALA este, me llamaba la atención porque él para barrer empezaba por aquí, por allá y por todos lados.

I(28): Sí, sin orden.

E: Ajá, y ahora no, empieza ya sabe que debe llevar un orden, el barrer, el trapear, ahora ya no puedo, ya puedo dejar de decirle a ver Enrique trapeas aquí y ahí y lo hace perfectamente.

I(29): Y él sabe lo que hay que hacer.

E: O sea ya no ando tras de él, ya él lo sabe hacer.

I(30): ¿Y quiénes participan en esta educación, yo entiendo que parece evidente, pero quién, quiénes participan en esa educación, quién ve usted que participa en esa educación, usted, la escuela?

E: Yo creo que los dos, eh, porque bueno en los talleres que he acudido al escuela, pues me han dicho, nos han dicho que si nosotros no reforzamos esas actividades que ellos realizan en casa, en la escuela, no las reforzamos en casa pues no tiene sentido.

I(31): Ningún chiste. Se les olvidan.

E: Sí. Se olvidan, entonces este, yo creo que hemos ido a la par la escuela y yo y ya por eso se ha logrado eso.

I(32): Una parte allá y otra aquí. Eh, bueno de algún modo ya me ha contestado esta pregunta, eh, pasan un buen tiempo del día en la escuela, ¿Qué le enseñan ahí?, además de esto que usted me está diciendo, ¿Qué más le enseñan ahí en la escuela?

E: Pues dependiendo los talleres, por ejemplo, ahorita está en servicios generales ahí de boleado de zapatos, este, jardinería, intendencia, mmmh, creo que nada más ahí, y sí intendencia ven el barrer y el trapear, y cuando pasa a panadería pues ven, hacer galletas, gelatinas y todo eso, cocina, cocina pues ven ahí este, preparación de alimentos, de hecho Enrique, él no se muere de hambre.

I(33): ¿Se sabe hacer de comer?

E: Él puede, mmmh, por ejemplo, si yo no estoy él a mí no me preocupa en realidad.

I(34): ¿Él agarra?

E: Él busca si hay huevo, si hay.

I(35): ¿Se sabe hacer huevos?

E: Sí, sí, sí sabe preparar huevos, este, él se prepara de lo que haiga, le gustan mucho las tortas, no sé lo que encuentre, procuro que siempre haya también para que no esté limitado en ese sentido.

I(36): Eh, hay quien supone que nuestros niños no tienen nada que aprender, o que es poco lo que tienen que aprender, qué opina usted de eso, ¿Es cierto?

E: No, pues están equivocados. No, de hecho ellos aprenden más que, le ponen como que más empeño, más empeño por ejemplo yo he visto, lo que tienen es que son un tantito flojos o voluntariosos, Enrique es así, es un poco involuntarioso, a veces, sabe hacer muchas cosas pero a veces es un poquito flojo, no las quiere hacer, pero de hecho de que pueden o no, pueden aprender muchas cosas.

I(37): ¿Qué hace usted para incrementarle estos conocimientos, estas habilidades, me decía que lo pone a que le ayude aquí en la casa?

E: Ajá, sí, o sea él ya de hecho sabe que le toca trapear, el diario trapea, le toca trapear y cuando este, por ejemplo como se va temprano pues ya no me puede ayudar casi a más, pero en la tarde ya cuando llega yo siempre le dejo la trapeada y este, y algunas veces los trastes.

I(38): Y algunas veces los trastes. ¿Qué habilidades o conocimientos cree que debiera el dominar, qué le falte dominar o que ya tenga dominados?

E: Pues fijese que sí le faltan muchas eh, todavía siento que le falta mucho, a veces este, mmmh, por ejemplo es un poquito temeroso, es inseguro, le falta dominar eso, el sentir que, puede hacer muchas cosas, pero le falta vencer un poquito eso.

I(39): ¿Qué es, como miedo, como respeto, como desconocimiento?

E: No, es como miedo, es como miedo, tiene como que miedo a hacerlo, tiene miedo a hacerlo entonces como que sí.

I(40): ¿Eh, tiene responsabilidades en casa?

E: Sí, le digo que le toca trapear, este, hacer su cama, ayudarme en lo que vaya surgiendo, a veces este lo pongo a sacudir, pero ahí si le falla.

I(41): ¿Hay quienes creen que por ser jóvenes, por estar tan chicos, no están en edad de tener responsabilidades, qué piensa usted?

E: No, deben de tener.

I(42): ¿Deben de tener algunas?

E: Deben de tener, sí porque de hecho yo lo veía también en mis hijos, este, los otros que tengo, sí los regulares.

I(43): Los mayores.

E: Ajá, cuando eran más niños que iban a la escuela, yo veía que mi hija en algún tiempo se me empezó a volver así media rebelde, y entonces le designe cierta responsabilidad y ví el cambio, ví el cambio, entonces en él igual, yo siento que deben de tener para que se sientan, o sea si nosotros no les damos igual a ellos responsabilidades pues van a sentirse que no, o sea no son partícipes de la casa.

I(44): Obviamente no es para quitarse usted la obligación de hacer esto, sino más bien para invitarlo a ser parte de...

E: Mmmh, si exactamente, porque bien pudiera hacerlo pero él debe de aprender que hay responsabilidades igual.

I(45): ¿Qué desafío más grande le advierte a él, por desarrollar, por aprender, por ser, qué cree usted que tenga como desafío más grande por lograr?

E: Pues yo, me gustaría mucho que él pudiera tener un trabajo, me gustaría mucho que él pudiera tener...

I(46): ¿Un oficio?

E: Sí, un oficio que, donde pudiera pues tener un ingreso económico, yo siempre pienso el día de mañana no quiero que sea una carga para nadie, sino que él pueda solventar sus gastos, que él pueda pues salir adelante por sí mismo, o sea esa es mi idea más grande, desafío, me gustaría mucho que él pudiera lograr eso.

I(47): Tuviese un oficio, con el que pudiera allegarse recursos. Bueno pues ya prácticamente acabamos señora, eh, algo que le gustara agregar, comentar acerca de sus ilusiones, frustraciones, gustos, deseos, desilusiones con esto que...

E: Pues no realmente desilusiones no, osea al contrario yo creo que con ellos se viven, yo creo que con ellos se vive y se aprenden muchas cosas, o sea hasta el ver la vida desde otro punto de vista, o sea ves la vida diferente, no es, no es lo mismo después de que llega un niño especial a tu casa, cambia completamente tu vida y más

cuando te llegan dos, es otra cosa, o sea ya dices pues por algo Dios lo manda, pero este, sí es, para mí no ha sido frustrante, pero sí una vida de más trabajo, compromiso, este, no sé, sí cambia una vida de repente de llevar una vida como dijera pues entrecomillas normal, porque pues los otros hijos se pueden, como le digo ir a la escuela, regresar.

I(48): Valer por sí mismos.

E: Y con ellos no, tienes que ver, si todo el tiempo requieren de acompañamiento, entonces pues, para mí no ha sido frustrante, pero sí es una gran, de más compromiso, de más trabajo, pues sería.

I(49): Bueno señora muchas gracias.

E: No, de qué.

VIII.3 ENTREVISTA 3

I(1): ¿Cuánto tiempo tiene el niño en la escuela?

E: Entró en Agosto.

I(2): ¡Entró en Agosto!, ¿Por qué entró aquí y no a otra escuela?

E: Lo que pasa es que él estaba en el Rocío, haga de cuenta que ya salió de sexto.

I(3): ¿Entonces por que acabó, podríamos decir y la edad le alcanzó?

E: Sí, le alcanzó y ya lo cambiaron aquí.

I(4): ¿Por qué lo trae a la escuela, además de ese término en su anterior escuela?

E: Lo que pasa es que tienen deficiencia intelectual.

I(5): ¿Qué siente al decirme lo que tiene?

E: ¿Cómo?

I(6): ¿Qué es lo que piensa, lo que siente de eso que tiene su niño?

E: Lo que pasa es que... pues no, no siento nada, al contrario hay que echarle ganas con ellos, yo estoy con él desde que está en el kínder, (ey) yo le echo ganas, le digo, mientras que viva tu madre hijo, aquí va estar contigo.

I(7): ¿Desde entonces lo lleva? ¿Desde el kínder?

E: Aquí va a estar tu madre, echándole ganas contigo, no te voy a dejar hijo.

I(8): ¿Alguien en su casa le ayuda para traerlo a la escuela, para educarlo?

E: No, nomás yo.

I(9): ¿Nomás usted?

E: Sí.

I(10): ¿Nadie más? ¿Ni un primo, ni una hermana?

E: Desde que estaba en el Kínder ando con él, sí.

I(11): ¿En su casa algo cambió con su llegada? ¿En su casa algo les movió en su familia, a Usted? ¿Les hizo ver la vida de otro modo? ¿Le hizo participar más en su educación?

E: Pues sí, sí. Desde que nació, haga de cuenta, sí, sí me sentí triste de lo que me dijeron, pero dije, no yo no voy a dejar a mi hijo, yo le voy a echar ganas con él, porque hay que salir adelante.

I(12): ¿Sí se entristeció?

E: Sí, la mera verdad sí.

I(13): Aquí hacen actividades dirigidas a nosotros los papás, ¿Usted participa, ya ha venido, ha entrado?

E: Bueno he participado sí, pero, la mera verdad no, la mala suerte es cuando tengo algo que hacer y no puedo venir, pero a juntas y eso sí.

I(14): ¿A las juntas sí participa, sí viene?

E: Sí a las juntas sí.

I(15): ¿Considera que su hijo se está educando?

E: Sí.

I(16): ¿Cómo lo siente usted, en que lo advierte?

E: Pues ahorita, lo que pasa es que él cuando estaba en el Rocío era muy tímido y muy serio. Ahorita ya como que lo veo que ya está saliendo, ya está agarrando más bien el ambiente de aquí.

I(17): ¿ Ya se está soltando, ya está agarrando confianza?

E: Sí ya está agarrando confianza, sobre todo, ahorita ya lo van a pasar al Oxxo.

I(18): ¿A la cuadrilla?

E: Sí a la cuadrilla. Ya pasó por servicios generales, panadería, también en costura, nomás duro una semana en costura y ahorita está en la cuadrilla.

I(19): ¿Y luego luego al Oxxo?

E: Ya, el 27 (marzo) ya lo van a pasar al Oxxo.

I(20): ¿Qué siente usted de eso?

E: Uy, bien bien, estoy bien orgullosa de él.

I(21): ¿Sí?

E: Sí.

I(22): ¿Es la posibilidad de qué? ¿De que trabajen y ellos mismos resuelvan sus necesidades?

E: Sí, ellos mismos que salgan adelante.

I(23): De alguna manera ya me lo dijo, ¿Qué le enseñan aquí en la escuela al niño?

E: Aquí pues le digo que primero, estaba en servicios generales, después pasó a panadería, después a costura y ahorita que está en cuadrilla.

I(24): ¿Está en cuadrilla?

E: Sí, está en cuadrilla.

I(25): Está en cuadrilla ¿Qué es, la preparación para trabajar afuera?

E: Para que estén preparados cuando entren a Oxxo, para que ya sepan lo que tienen que hacer ellos, sí.

I(26): Hay quienes piensan que nuestro niños no aprenden o no hay por qué trabajarlos de esta manera, ¿Qué opina usted?

E: Noo, sí aprende. Eso depende de madre, de alumno y de maestro.

I(27): ¿De los tres?

E: De los tres, Sí. Como yo a mi hijo, yo le hecho muchas ganas con él, yo no lo dejo para nada. No es porque yo sea su mamá, pero es bien listo.

I(28): Bien abusado.

E: Bien abusado, yo no batallo. Él, es bien listo él, no se le dificulta para nada, en servicios generales le dejaban que agarrara todo la herramienta, igual en panadería: la licuadora, la batidora igual. Horita (sic) en costura van a hacer unas bolsas, el en un día hizo la bolsa, se enseñó a hacerla.

I(29): La hizo rápido.

E: Sí, es bien listo, no se le dificulta nada para nada.

I(30): ¿Qué conocimiento o habilidades le enseña usted o alguien de su casa, qué le enseñan?

E: ¿Qué cree?, Que yo no le enseño nada, porque él sabe hacer todo, lo que le ponga el sabe hacer todo.

I(31): ¿Cómo lo aprendió?

E: Yo pues, viéndome a mi hacer el quehacer en la casa, el sabe el quehacer en la casa, todo, lavar, planchar, todo lo que es de la casa.

I(32): Dice usted que él solito lo hizo?

E: Sí, él solo aprendió.

I(33): Qué habilidades o conocimientos él debiera contar, ¿Cree usted que le falta algo por dominar?

E: Yo como, de lo listo que es, yo digo que nada.

I(34): Solito lo iría aprendiendo.

E: Sí él solo, ¡Es bien listo!

I(35): ¿Tiene alguna responsabilidad en la casa?, ¿Él es responsable de algo, de tender las camas, de poner la mesa, de lavar los trastes?

E: No, lo que pasa que, yo le iba a decir que lo que tiene que hacer él solo lo hace.

I(36): ¿Él solito lo hace?

E: Sí. Él lo hace todo.

I(37): Ve que hace falta y lo hace.

E: Sí lo hace, ¡Ándele mamá vamos a lavar! ¡Ve que voy a trapear y él solo se pone a hacer todo! No necesito decirle nada.

I(38): ¿Él solito lo advierte?

E: Sí.

I(39): ¿Tiene algún desafío? ¿Algo le falta a él o a usted por afrontar? ¿Usted diría, si supiera hacer esto, yo me sentiría realizada con él?

E: Le digo, como yo no necesito decirle nada, sabe que... él hace todo, no necesito decirle nada, él solito hace todo.

I(40): En ese sentido ¿No hay algo que quisiera que lograra porque él sería capaz de hacerlo?

E: Sí, el sería capaz de hacerlo, eso sí.

I(41): ¿Le gustaría comentarme algo más?

E: Lo único que puedo a usted decirle es que yo estoy muy orgullosa de mi hijo, espero que siempre siga adelante y mientras que tenga a su madre.

VIII.4 ENTREVISTA 4

I(1): ¿Cuánto tiempo tiene ya el niño en la escuela?

E: Como tres, seis, siete, como siete años.

I(2): Siete años ya, ¿Y en esta?

E: Ah bueno, apenas entró.

I(3): ¿Entró en este año?

E: Sí.

I(4): ¿Por qué lo trae a la escuela, quizás le parezca muy obvia la pregunta, pero por qué lo trae a la escuela?

E: Bueno, yo lo traigo porque he visto que en la escuela se desarrolla más que en la casa, si yo lo tengo en la casa no más está ahí, y ya aquí se pone a hacer otras cosas más que, a parte que le enseñan algunas cosas más de talleres, este, creo que se, socializa más con sus mismos compañeros.

I(5): ¿Con sus compañeros?

E: Sí.

I(6): ¿Alguien más de su familia le ayuda a la educación del niño?

E: Pues mis hijos.

I(7): ¿Sus hijos?

E: Sí.

I(8): ¿Le ayudan a qué, a traerlo, en alguna actividad?

E: A veces vienen a recogerlo, yo lo traigo en la mañana, ellos lo recogen o alguna reunión que yo no puedo venir pues ellos vienen.

I(9): ¿Ellos le apoyan?

E: Sí.

I(10): ¿Y directamente con él ponerse a resolver algún rompecabezas, ayudarle a hacer tareas?

E: Mis hijos también, mis hijos.

I(11): Sus hijos.

E: Sí.

I(12): ¿Con la llegada de su hijo cambió algo en su familia?

E: Sí, porque como que hemos, deberíamos prestar más atención a ellos.

I(13): Nos piden más tiempo, verdad, más atención.

E: Sí.

I(14): En la escuela hacen diversas actividades, ¿Si las conoce?, ¿Si las ha advertido?, los talleres que llegan a...

E: Sí, en los talleres.

I(15): ¿Si viene usted a ellos?

E: Sí.

I(16): ¿Si asiste?

E: A algunos de los talleres que nos dan.

I(17): ¿Si asiste?

E: Sí.

I(18): ¿Qué beneficios le encuentra usted a esos talleres?

E: Pues en que algunas veces, este, nosotros por no sé si, por no ponerlos a hacer cosas allá en la casa, en los talleres nos dan a entender que debemos de darles un rol de trabajo en la casa también, no no'más aquí, sino que la misma educación que les dan aquí en la escuela, que la sigan allá en la casa.

I(19): En la casa. ¿Considera que se está educando su hijo, si le advierte cambios?

E: Sí.

I(20): ¿En qué se lo nota?

E: En que anteriormente, bueno cuando estaba más chico, no tenía contacto con más gente y como que no lo veía que se desenvolvía más, y ya entrando a la escuela, del kínder que entró, lo ví que empezó a desenvolverse más.

I(21): ¿Estaba acá atrás, verdad, en el Querétaro o no?
E: Estuvo en el Querétaro y estuvo acá arriba.

I(22): ¿En dónde en San Pablo?
E: En San Pablo.

I(23): ¿Como que me acuerdo haberlo visto acá en Querétaro? -Ahorita vamos Lalito, espérame. Eh- ¿Qué le enseñan aquí a su hijo, qué le advierte?
E: Ahorita le están enseñando lo de la maquila, llenar las bolsitas, cerrarlas, seleccionarlas y todo.

I(24): ¿Todo eso qué implica, contar, seleccionar?
E: Pues contar, seleccionar, el mismo llenado, que no rebase cierta cantidad, el empaquetado.

I(25): ¿Le advierte ya cierto dominio ahí?
E: Sí.

I(26): ¿Sí, ya, ya le observa cierto... eh, quiénes participan en ese proceso de educarlo, a su niño?
E: ¿Aparte de la escuela?

I(27): Aparte de la escuela.
E: Bueno, aparte de aquí de la escuela pues en la casa mis hijas, porque su mamá ya falleció.

I(28): ¿De algún modo ya me lo había dicho, qué le enseñan aquí al niño?
E: ¿Qué le enseñan?

I(29): Ajá.
E: Pues bueno ahorita en esta escuela le están enseñando a llenar bolsitas de dulces, dulce, garapiñados, este, cacahuete, o sea todo lo que son frituras.

I(30): ¿Esa parte de socializar también me decía verdad?
E: Bueno y aparte dentro de la escuela pues sí socializan entre ellos mismos, algunos juegos, ejercicios y cosas así que les ponen a hacer.

I(31): ¿También lo trabaja?
E: Sí.

I(32): ¿Hay quienes piensan que nuestros hijos por sus cualidades diferentes no debieran educarse, que no vale la pena, qué piensa usted?
E: Yo digo que no, que todos tenemos ese derecho...

I(33): ¿Qué no es cierto?
E: ...de educación, tanto ellos...

I(34): De educarlos.
E: ...como nosotros, es más yo creo que ellos aprenden más rápido que nosotros.

I(35): Que nosotros.
E: Sí.

I(36): ¿Qué habilidades cree usted que debiera conocer todavía más su niño?
E: ¿Él?

I(37): ¿O conocimientos que él debiera tener, que dijera usted hijole si supiera esto, ya estaríamos casi del otro lado?
E: Eh, bueno yo siento, él no habla mucho, yo siento que por ese sentido si le enseñaran a hablar un poco más.

I(38): ¿Podría ser mejor para él?
E: Podría ser mejor para él.

I(39): ¿Tiene alguna responsabilidad en su casa?

E: ¿Con él?

I(40): ¿Asear no sé su cama, su cuarto, sus zapatos?

E: Pues sus zapatos los acomoda.

I(41): Le toca acomodarlos.

E: Su ropa también, a veces lo ponemos a lavar.

I(42): ¿También, sí participa?

E: A barrer también participa.

I(43): ¿Sí, ayuda?

E: Sí.

I(44): La vida nos muestra desafíos, seguramente usted lo ha advertido en su vida propia, pero con ellos qué cree usted que ellos deban o se van a enfrentar como un desafío mayor, como un desafío más grande, como un desafío, o algo que tienen que afrontar, qué cree usted que ellos vayan a afrontar en la vida, que les represente algo difícil de superar.

E: Pues yo creo que dentro de sus cualidades que ellos tienen, tampoco los podemos forzar a que nos iguallen, a las gentes que no tienen ese...

I(45): Sus cualidades.

E: Ajá, pero sí, sí los encausamos a lo que ellos pueden hacer, yo creo que no deberían de tener ninguna dificultad.

I(46): Muy bien señor, ¿Quiere usted agregar algo más?

E: No, pues que si no existiera él a lo mejor yo no hubiera aprendido muchas cosas.

I(47): Muchas gracias y discúlpeme por haberlo entretenido ...

VIII.5 ENTREVISTA 5

I(1): ¿Cuánto años tiene ya el niño en la escuela?

E: Mmmh Él tiene...está desde los 5 años.

I(2): ¿Desde los 5 años?

E: Ahorita tiene 18, 13 años.

I(3): 13 años. ¿Sin pararle?

E: Sin pararle.

I(4): ¿Y aquí en esta escuela, aquí en el CALA?

E: Aquí en el CALA tiene... apenas es su primer año.

I(5): ¿Apenas es su primer año?

E: Sí.

I(6): ¿Por qué los trae a la escuela?, Quizás le parezca muy obvio, ¿Por qué lo trae a la escuela?

E: Porque él tiene una discapacidad, el tiene síndrome Down.

I(7): Mmmh.

E: Sí.

I(8): ¿Y qué le significa traerlo a la escuela a usted? ¿Por qué traerlo, por qué no dejarlo en casa...?

E: Pues no, porque tiene derecho igual que todos los otros niños.

I(9): Ajá.

E: De aprender lo que él pueda y, para que sea un niño este, ¿Cómo se dice?... Mmmh que no dependa de uno, que sea un niño que él se valore por sí mismo.

I(10): ¿Esa sería la intención de traerlo a la escuela, que lograra él valerse por sí mismo?

E: Por sí mismo y aprenda muchas cosas porque si tiene derecho, tiene derecho a aprender, a este, pues a ser igual que todos.

I(11): Mmmh

E: Como dicen, no porque tenga una discapacidad: ¡Tú no haces nada!, ¡Tú no puedes!, ¡No!, Él puede y hasta creo que puede más que todos.

I(12): ¿Más que otros?

E: Ajá.

I(13): ¿Alguien de su familia le ayuda a educarlo?

E: Pues mi esposo.

I(14): ¿Su esposo?

E: Ajá.

I(15): ¿Con qué? ¿Con acciones en casa? ¿Trayéndolo a la escuela?

E: Pues mi esposo trayéndolo a la escuela cuando él está en casa, porque como él trabaja fuera...

I(16): Mju.

E: Pues la semana que está él lo trae.

I(17): ¿Él le ayuda?

E: Sí, pues en casa dice pues es como todos los niños, lo saca a jugar, se van a jugar fútbol, pues sí, o están haciendo algo en la casa, se ponen los dos a trabajar.

I(18): ¿Sí lo involucra?

E: Sí.

I(19): ¿Sí?

E: Sí. Lo involucra y él puede.

I(20): ¿Y él, y él y él se deja involucrar?

E: Se deja involucrar, Sí.

I(21): ¿Si lo involucra?

E: Sí le dice el papá: ¡vamos a barrer hijo!, ¡vamos a trapear!

I(22): ¿Le entra?

E: Sí. Este que si van a clavar algo, un clavo, tu pásame un clavo, pásame...

I(23): Lo hace participativo de las actividades.

E: Sí.

I(24): ¿En su casa algo cambió cuando llego su hijo a su vida? ¿Les movió algo, les enseñó algo, les dijo que la vida era diferente a como ustedes se la habían imaginado?

E: Pues la verdad yo como mamá, yo fui la que enfrenté todo. Bueno, siempre mi esposo trabajaba y ha trabajado fuera, eeh este yyy, yo siempre me enfrente a todo y cuando los médicos me dijeron su problema que tenía hee, a parte de que tenía síndrome Down, su corazón y este, pues yo me enfrente a todo eso y, lo lleve a médicos y ya fue cuando me dijeron, pero pues yo no vi su discapacidad, yo siempre vi por su vida, que yo lo quería tener.

I(25): Mju.

E: Yo siempre dije, hay yo quiero tener a mi hijo, sea como sea y ya cuando le comenté a mi esposo, dice mi esposo: Mmmh, ¿Pues qué quieres que hagamos, no es un ser humano? (no sí). Dice: ¡Tiene derecho igual que los otros niños, vamos a luchar por él, hasta el final!, decía.

I(26): Mmmh.

E: Y sí, ahí lo tenemos.

I(27): ¿Podríamos decir que sí hubo cambios pero para bien, no para mal?

E: Sí.

I(28): ¿No los enemistó, no los separó?

E: Nada, Nada. Al contrario, nos, pues yo creo que nos unió más para luchar por él.

I(29): Mmmh.

E: Luchar por él. Hasta horita hemos logrado muchas cosas.

I(29): ¿Siguiendo trabajando con él?

E: Sí. Ya se dependizó (sic), se ha dependizado (sic) el niño la verdad muchísimo, yo ya no lo tengo que cuidar mucho, él solo se baña, él solo se... él solo se baña se viste, él decide que ropa ponerse, ya es muy independiente casi en casa.

I(30): ¿Casi por completo?

E: Sí, por completo.

I(31): Aquí en la escuela organizan actividades, ¿Usted las conoce?

E: Sí.

I(32): ¿Usted las conoce?

E: Pues las actividades que...

I(33): Las conferencias, la escuela para padres.

E: Ajá sí. Todo eso.

I(34): Por ahí mañana (Jueves 22 de marzo) creo que viene una, el viernes, ¿Cuándo viene?

E: Lo de sexualidad (sic), yo creo que es... mañana creo o el viernes.

I(35): El viernes.

E: El viernes yo creo es, 23 creo es verdad.

I(36): ¿El 23?

E: Ajá, es el viernes. Si participo.

I(37): ¿Asiste, usted asiste?

E: Sí asisto.

I(38): ¿Le han dejado algo estas charlas, estas presentaciones conferencias?

E: Pues sí, sí nos dejan algo porque pues para aprender a como hablar con ellos ah, cuando se presenta algo que dices, hay me sorprendió, ¿Qué voy a hacer con un niño, me va a entender? ¿Me va a entender o que hago? Pues, como dice a veces nos dan la plática aquí, ellos entienden perfectamente, entienden sólo que uno... hay que hablarles y decirles hasta que ellos...

I(39): En su ritmo, en su forma de aprender.

E: Ajá, en su forma de aprender. Sí.

I(40): ¿Considera que su hijo se está educando?

E: Sí.

I(41): ¿Sí? ¿Usted lo advierte en qué? ¿En esta independencia de la que me habla?

E: Sí, pues si me entiende. Y él ha logrado le digo muchas cosas, como decirle, es un muchachito que sabe entender lo poquito que yo le digo, aunque uno le está repite y repite hasta que ellos ya captan.

I(42): ¿Captan?, ¿Quiénes participan en este proceso educativo?

E: Pues, yo en casa, yo y mi esposo porque so...

I(43): Usted y su esposo.

E: Sí, somos o sea la pareja y él. Sí.

I(44): ¿Y la escuela aquí dónde...?

E: Y la escuela, aquí con los maestros.

I(45): ¿Aquí qué le enseñan? ¿Sabe usted qué le enseñan?

E: Ahorita está en una mmmh... ¿Cómo se llama? En un... taller de... costura.

I(46): Mju.

E: Ajá, que la maestra le enseña, ahorita están en bordado, están bordando... creo que unos bolsos, unos canastitos.

I(47): Mju.

E: Y pues sí, a todo se ha adaptado, ya estuvo en panadería, o sea, su primer taller fue de... esto, fue de servicios generales y después pasó a panadería, luego pasó... orita está en taller de costura.

I(48): ¿De costura?

E: Ajá.

I(49): Eh... hay quien supone que nuestro niños no tienen mucho que aprender, ¿Usted qué dice?

E: No, sí.

I(50): ¿Sí? ¿Sí tienen mucho que aprender?

E: Sí tienen mucho que aprender. Si uno los enseña, ellos aprenden, aprenden.

I(51): ¿Qué habilidades o conocimientos supone usted que él debe dominar, que él debe conocer?

E: Ahh, ¿Cómo?

I(52): ¿Qué debiera él saber hacer, para que usted dijera estoy contenta o estoy satisfecha con lo que sabe o conoce?

E: Mmmh, Pues Yo desde, bueno yo siempre me he, me he, este ¿Cómo se dice? Mmmh.

I(53): ¿Puesto una meta? ¿Pensado?

E: Ajá, me he puesto una meta de que él, no importa su discapacidad, porque el casi no habla, sí, pero ... Yo lo he enseñado en casa: tienes que barrer hijo, tienes que trapear, tienes que lavar traste, enseñarte, este ... eso de casa: prende la estufa, prepárate algo si tu puedes, si yo estoy ocupada, aunque yo sí, yo digo, yo si lo puedo hacer, pero yo trato de que él lo haga para que lo vaya aprendiendo.

I(54): Qué diríamos ¿Habilidades básicas de...?

E: Básicas de... pues sí de...

I(55): ¿De supervivencia, de buen vivir?

E: Del buen vivir de él, Por qué como dice, nosotros no tenemos la vida... mmmh comprada, y el día de mañana diga, diga yo, bueno pues se quedó, ya namá (sic) de vigilarlo, porque él sabe...

I(56): ¿Hacer lo demás?

E: Hacerlo lo demás. Y de... Y he tratado de que él se adapte a la sociedad. Ajá, de que... pues no tenerlo encerrado, tú no puedes, tú no puedes salir porqué tú no sabes hablar, no. Él... he tratado de que él se socialice con las persona y lo ha hecho, él se sale, juega con los señores, los jóvenes de afuera, ahh, juega con los niños, hee, pues todo eso, lo saco al... o sea afuera... al centro, vamos aquí, vamos

a los centros comerciales, él, lo he ... a todo, Yo creo que poquito ha agarrado de todo, de todo poquito.

I(57): ¿Tiene él responsabilidades en casa?

E: Sí.

I(58): ¿Sí?

E: Sí.

I(59): ¿Qué le toca a él?

E: A él le toca mayormente, de que se levanta es arreglar cama, este, arreglar todo lo que esté regado amm y barrer, y si yo le digo, sabes que hoy vamos a trapear, es su trabajo de él.

I(60): ¿Trapear?

E: La limpieza y sí lo hace.

I(61): ¿No se muestra molesto, remilgoso?

E: No, no, nada. Y ya sabe que tiene que hacer eso, terminando... ya sé, me pregunta si puede salir, le digo: sí puedes salir un rato, ya se sale, un rato está afuera y ya se mete a su casa.

I(62): ¿Tiene usted algún desafío que piense que su hijo tiene que afrontar, algún reto?

E: Mmmh.

I(63): ¿Algo que dijera usted, si supiera hacer esto... Yo me doy por bien servida, oh?

E: Sí.

I(64): ¿Sí?

E: El hablar, el hablar quee eso... en lo que estoy luchado, digo hijo háblame dime así, así: mamá yo quiero ir a... por ejemplo, yo quiero ir a jugar futbol, háblame, porque si tú no me hablas yo no te puedo...

I(65): ¿Entender?

E: Entender.

I(66): Usted tendría que adivinarlo.

E: Que adivinarte las cosas, o hijo aprende cuando vayamos en el camión o cuando yo te mande al... sólo, puedas ir -Mamá-, viajar tú sólo y digas que te bajen en tal lugar.

I(67): Mju.

E: Sí.

I(68): ¿Es él verdad, el que está gritando? (Su hijo)

E: Es él, sí. Y este... y le digo, para mí, ya es casi lo que me falta nada más.

I(69): Ya.

E: Sí.

I(70): Muy bien. ¿Le gustaría agregar algo, comentarme algo de usted, de su niño, de la escuela?

E: Pues sí. La verdad... eh... mmmh... pues decirle a los papás verdad que no dejen a los niños que porque tienen una discapacidad (sic) tu no puedes, tu no sirves, los niños saben y pueden, sí, pueden salir adelante como cualquier otro niño.

I(71): Nada más hay que trabajarlos.

E: Trabajarle. Sí

I(72): No hay que dejar que solitos.

E: No, trabajarle, como dice, estar con ellos hasta que... pues no desmayar, no desmayar, luchar hasta el final como dicen.

I(73): ¿Hasta el final?

E: Sí.

I(74): Muchas gracias señora.

E: Sí.

VIII.6 ENTREVISTA 6

I(1): ¿Cuánto tiempo tiene el niño en la escuela?

E: Apenas un año.

I(2): Un año tiene en la escuela, ¿En esta?

E: Sí.

I(3): ¿Antes no lo llevaba a la escuela?

E: No.

I(4): ¿Le puedo preguntar por qué?

E: Lo que pasa que en ese tiempo, este, como fue mi primer hijo, este, el nació en hospital y a mí no me comentaron qué era eso, o sea que era el síndrome, entonces pues no, no lo lleve a ningún lado, vine aquí a preguntar en, de aquí atrás pero me dijeron que no, pues que no, no lo podía meter ahí, y ya no lo intente.

I(5): ¿Por qué, le dijeron por qué?

E: Lo que pasa que vino mi esposo, o sea yo no, pero de ahí ya no, no intentamos seguir buscando y así lo dejé.

I(6): ¿Hasta ahora?

E: Pues sí.

I(7): ¿Por qué lo trae a la escuela?

E: Pues yo más que nada quería para que se, a ver si desarrollaba más o este, cómo le diré, que conviviera con alguien porque yo la verdad en la casa lo tenía solo, o sea como un niño ahí jugando con monos y él solito, o sea con nadie.

I(8): ¿Encerradito, no salía a la calle?

E: Encerrado, no, sí, sí salíamos pero de vez en cuando, pero casi no quería salir, de hecho me caminó ya hasta los, casi a los diez años.

I(9): ¿Alguien de su familia le ayuda a la educación de su hijo?

E: Nada más mi esposo y mi otro hijo.

I(10): Su esposo, ¿su otro hijo es mayor que él o más chico?

E: No, más chico que él.

I(11): ¿Le ayuda, le convive, lo procura, le busca, le...?

E: Nada más que como él es, como le digo esta impuesto a que nadie le decía nada y ahora que ya viene aquí, ya empieza como...

I(12): ¿A que se le impongan las cosas, cierto orden?

E: Pues sí, y ya allá hace, sí.

I(13): ¿Algo cambió con la llegada de su hijo en su familia, en usted?

E: Pues sí, porque la verdad nosotros fuimos muchos y no nunca hubo familia así, yo fui la única que tuve mi hijo así, y pues no nadie, de hecho fuimos familia despartada, o sea como no, yo soy de un rancho y la verdad vine aquí a Querétaro.

I(14): ¿Se vino a Querétaro?

E: Sí.

I(15): ¿Procurándose la vida o procurando atención para el niño, o las dos cosas juntas?

E: Este, o sea me vine por las dos cosas.

I(16): ¿Aquí en la escuela hacen diversas actividades, si las conoce usted...

E: Sí.

I(17): ...¿Para los papás?

E: Ahh, pues sí, o sea cuando hay junta.

I(18): Acaba de haber una conferencia, una charla sobre sexualidad. Por el trabajo

E: Sí, yo no pude venir porque, no es que este, tuve consulta en el centro de salud y no pude.

I(19): ¿No pudo asistir?

E: Sí, pero cuando hay sí, sí.

I(20): Cuando hay sí, si viene. Eh, ¿considera que se está educando el niño?

E: Sí, la verdad he visto mucho.

I(21): ¿Si le advierte cambios?

E: Sí, sí, de que ha, de cómo lo tenía yo, sí, es mucho avance.

I(22): ¿Empieza que... a soportar que otros le ordenen, que otros le den indicaciones?

E: Sí, sí, sí ya, sí la verdad los primeros días nadie, de hecho me lo regresaron luego, porque no, no quería hacer nada, no quería que nadie le hablara, pero ya de ahorita si ya, ya es mucho avance, o sea yo para mí sí, estoy agradecida porque me lo recibieron aquí.

I(23): ¿Advierte usted este proceso educativo, quiénes participan en él, en esta educación que se le está dando?

E: ¿Cómo, o sea de aquí?

I(24): ¿Qué personas, si de aquí por ejemplo los maestros?

E: Ah, la maestra Luly.

I(25): ¿La maestra Luly es quien se lo está trabajando?

E: Sí, es con ella y la psicóloga, o sea todos ellos me dan orientación con él.

I(26): Es lo que le iban a preguntar, ¿qué le han enseñado, qué le enseñan aquí al niño?

E: Por ejemplo empacar los dulces.

I(27): ¿Los dulces?

E: Sí, y este, agarrar la escoba, o sea barrer, trapear, todo eso.

I(28): ¿Esta parte de obedecer también me decía, que reciben acciones u órdenes de otros?

E: Sí.

I(29): ¿Hay quien supone que los niños especiales no tienen que aprender o no tienen nada que aprender, usted qué piensa?

E: Pues yo siento que sí tienen que aprender, porque sí, de hecho la verdad yo ya después pensé ya demasiadamente tarde porque pues como le digo lo tenía yo siempre en la casa y en la casa, y no nadie me orientaba, que me dijera mira tu hijo necesita una escuela especial o algo, no, ya hasta después sí.

I(30): ¿Usted lo advirtió?

E: Sí.

I(31): ¿Qué habilidades o conocimientos le ayudan en la familia a tener o a hacer?

E: Por ejemplo que se enseñe a bañar solo.

I(32): ¿Eso, eso se lo enseñan ustedes?

E: Sí, porque de hecho le digo no, todo el tiempo yo, o sea hasta ahorita todavía, pero ya el solo ya empieza.

I(33): ¿Ya lo está procurando que él asuma su responsabilidad?

E: Sí, porque de antes pues no, ni lavar trastes, ni nada, y ahora sí.

I(34): Es lo que le iba a decir, ¿qué habilidades advierte usted que debe él conocer, que él debe dominar, o conocimientos, ese de bañarse solo, lavar trastes?

E: Sí, de que lo haga el solo sin que le diga yo, de lo que...

I(35): ¿Con qué intención señora, por qué hacerlo así?

E: Pues es un bien para él, porque que se valore por el mismo, porque no todo el tiempo, pues si Dios nos lo deja vivir más tiempo, pues llega uno a fallar, qué va a ser de él.

I(36): ¿Para que él pueda procurarse por sí mismo?

E: Sí, por sí mismo.

I(37): ¿Y tiene alguna responsabilidad en casa él o no deben tener responsabilidades ellos, qué opina usted?

E: Pues yo digo que sí, por ejemplo a que, yo quisiera que él se hiciera responsable, por ejemplo de lavar su ropa pues sí a veces lo hace y cuando quiere y cuando no pues no, es que es muy...

I(38): ¿Por más que usted quiera?

E: Por más que le diga, no, mejor lo dejo y hasta que él lo haga.

I(39): Los trastes, ordenar su cama.

E: Sí, de que llega y así sí, sí, si la...

I(40): ¿Si tiene su responsabilidad?

E: Sí, sí.

I(41): ¿Y qué opina usted de que tenga su responsabilidad, es bueno, es malo?

E: Yo digo que es bueno.

I(42): Es bueno, le señala él que tiene también que hacer cosas para sí o para...

E: Para él mismo, o sea ahora sí que pues.

I(43): La vida está llena de retos, ¿usted advierte que hay un reto especial o un desafío especial que él deba lograr, o que juntos con la familia, con su esposo, que juntos pudieran, por ejemplo hay quien me ha dicho leer, hay quien me ha dicho este, eh, usted me lo acaba de mencionar hace rato que se bañe solo, si tiene retos, si le advierte retos?

E: Sí.

I(44): ¿Advierte alguno en particular, uno que diga si hiciera esto yo estaría muy contenta o me daría por satisfecha?

E: Que, que agarrara el lápiz bien porque no, no, no sabe, por lo mismo le digo que no le enseñamos, eso es lo que yo quisiera que él se enseñara...

I(45): Que él supiera...

E: ...a iluminar, este, o sea por el mismo.

I(46): ¿No se lo han enseñado en la escuela?

E: Sí, pero no lo quiere hacer, como le digo es que es muy, de hecho muy este, muy especial, como que no, no, le digo apenas y se empieza.

I(47): ¿Sabe por qué sonrió, porque así son ellos, son muy, muy...

E: Sí, sí, de hecho sí, ya me han dicho que así son, sí así son ellos, o sea me han dicho que son muy especiales ellos, y así tener que hora (sic) sí que tenerles paciencia.

I(48): Sí, bueno señora ya no la entretengo, muchas gracias...

VIII.7 ENTREVISTA 7

I(1): Ya ni le pedí permiso de grabarlo

E: ¿Va a escribir?

I(2): No, lo voy a grabar, después lo voy a transcribir, ¿si me permite grabarlo?

E: Ah.

I(3): ¿Por qué trae el niño a la escuela, para qué lo trae?

E: Mmmh, porque quiero que logre lo más que se pueda ser independencia.

I(4): ¿Que logre la mayor independencia posible?

E: Sí.

I(5): ¿Alguien de su familia ayuda a la educación del niño, del joven, no se algún hermano, algún primo, su papá, alguien le ayuda a usted.

E: ¿O sea que directamente intervenga en su educación?

I(6): ¿O que lo traiga, o que él se siente con él a resolver algún problema, enseñarle a iluminar?

E: Sus hermanas y yo.

I(7): ¿Se ponen a trabajar con él?

E: Ajá.

I(8): ¿Algo cambió cuando él llegó a casa, quizás le parezca muy obvia la pregunta pero algo cambió?

E: Todo, todo, porque uno tiene unas expectativas y llegan, y toda la vida se cambia, sí.

I(9): Lo entiendo cuando, eh, en la escuela hace diversas actividades para los papás, yo la he visto que participa, que viene, si le interesan estas actividades, estas charlas, por ejemplo la de ayer, o hay algunas que ya las advierte conocidas o no le interesan.

E: No, sí, sí me interesan, lo que pasa es que siento que a veces se prolongan mucho...

I(10): Es mucho el rato que...

E: ...Entonces este, pero en general sí, sí me interesa.

I(11): Por ejemplo yo ayer no vine por el trabajo.

E: Yo tampoco, yo tampoco.

I(12): Entonces, ¿considera que se está educando su hijo, sí, sí le advierte...?

E: En un sentido, en cierto sentido, en el otro que yo quiero que es el pedagógico no, obviamente no y yo quisiera complementarlo con clases particulares pero pues por el momento no puedo, pero siento que le falta ese aspecto.

I(13): ¿El aspecto de qué, de más conocimiento, más habilidades?

E: Sí, lo que es la lectoescritura por ejemplo, ajá, yo quisiera que él sí lograra, si no fuera diestro, pero por lo menos leer, eh, a mí se me hace básico.

I(14): Que lo pudiera hacer.

E: Mmmh.

I(15): ¿Qué le enseñan aquí, sabes que le enseñan aquí en la escuela?

E: Pues en las cosas motrices, o sea en maquila que es nada más el embolsar, bueno obviamente limpieza y ahorita ya se están metiendo en otras actividades.

I(16): ¿Advierte usted quiénes participan aquí en la educación, aquí en la escuela?

E: ¿Aparte de su maestra?

I(17): Aparte de su maestra.

E: Pues la maestra, la psicóloga, eh, yo creo que el maestro de educación física, principalmente.

I(18): ¿En casa se hace algo con él, para incrementar estos conocimientos que él tiene, las habilidades que él tiene, se le invita a realizar alguna actividad, me decía usted que las niñas le ayudan, le apoyan sus hermanas?

E: Es que yo lo he puesto a embolsar en la casa, e inclusive él nos dice cómo, cómo hacerlo.

I(19): ¿Por eso usted, ni sus hermanas le dicen cómo hacerlo sino él?

E: No, él luego me dice cómo embolsar los churros, por ejemplo, las gomas, ahorita ya sé yo también, pero él fue el que sí, él me enseñó varias cosas.

I(20): Me decía usted de la lectoescritura, ¿Hay alguna otra habilidad que le gustaría que conociera, que él dominara o algún conocimiento que dijera usted esto debieran trabajarlo, debieran conocerlo o dominarlo?

E: Sí, el andar solo en las calles.

I(21): ¿Saberse movilizar?

E: Sí, porque sí sabe, sí se ubica, sabe las rutas, pero no sabe todavía cruzar bien las avenidas, siento que ahí le falta atención.

I(22): Más manejo.

E: Ajá.

I(23): Hay quien piensa que nuestros muchachos o los niños en general no debieran tener responsabilidades porque son niños, porque no debieran tener responsabilidades, usted qué piensa, ¿Qué es cierto eso?

E: No, no, él debe tener responsabilidades y de hecho sí tiene.

I(24): ¿Sí tiene en casa responsabilidades?

E: Por ejemplo él debe tender su cama, él, mmmh, por ejemplo va a la natación, va diario, él sabe que tiene que preparar su mochila, eh, que no le falte nada, o sea yo ya ni la reviso, si le faltó algo pues...

I(25): ¿Porque es su responsabilidad?

E: Porque eso le corresponde a él.

I(26): No, y ahí sí hay consecuencias porque si la lleva mal no puede entrar.

E: Ajá, no entran.

I(27): Sí, sí es cierto. Quizás ya me lo dijo en alguna de las respuestas, pero eh, usted tiene retos, a veces uno se impone retos, algo por lograr o por superar, ustedes le advierten algún reto que él debiera cumplir, que él debiera alcanzar, algo que dijera si lo lográramos o si lo lograra yo me sentiría.

E: Sí, bueno por ejemplo él no se sabe eh amarrar agujetas, y ese siento que es un reto tanto para él como para mí, porque yo no le he puesto yo creo que la atención o el tiempo necesario para que lo logre, ese por ejemplo es uno.

I(28): Podría ser uno.

E: Otro es ese que ande, que logre andar solo.

I(29): Por las calles, saberse ir a casa o venir a la escuela.

E: Si.

I(30): Bueno ya le quite un poco de tiempo. ¿Quiere usted agregar algo o algún comentario?

E: Mmmh, no bueno en general de todo a mí me gustaría que hubiera más escuelas especiales, pero también incrementar lo, no de capacitación laboral sino como decía de...

I(31): De la vida cotidiana, de lo común, del...

E: Y más opciones porque yo siento, no hay opciones, Gonzalo está aquí porque yo no veo otra opción.

I(32): ¿Y va a salir de aquí y no va a haber más?

E: Y no hay más, entonces eso también ya lo estamos viendo, ese sería otro reto, que estamos viendo a ver qué hacer para cuando salga, mmmh.

I(33): Bueno señora, sería hasta aquí la entrevista...

VIII.8 ENTREVISTA 8

I(1): ¿Hace tiempo que viene el niño a la escuela?, ¿Cuánto tiempo tiene?

E: Con este van a ser dos años.

I(2): ¿Van a ser dos años?

E: Mju.

I(3): ¿Por qué trae el niño a la escuela, señora?

E: Para que se pueda hacer más independiente, ya es independiente, pero quiero que sea más.

I(4): ¿Independiente en qué sentido, vestirse solo, dirigirse solo?

E: Bañarse solo, este, él no era de, le tenía miedo hasta los cerillos, ahorita ya no le tiene miedo ni a los cerillo, ya prende la estufa, ya cocina él.

I(5): ¿Eso lo aprendió aquí o se lo enseñó usted?

E: No, él lo aprendió aquí, le ha servido mucho, ahora sí que desde la otra escuela, aquí se viene a reforzar lo que le enseñaron allá...

I(6): ¿Desde el CAM Querétaro?

E: Sí.

I(7): ¿Alguien en su familia, le ayuda de alguna manera en la educación del niño?

E: No, ahorita, nada más yo.

I(8): ¿Nada más usted?

E: Ajá.

I(9): ¿Ni un hermano del niño, ni un primo?

E: No, todos sus hermanos trabajan.

I(10): Ajá.

E: Entonces este...

I(11): ¿Se dedican a su trabajo?

E: Su trabajo, sus hijos.

I(12): Y en sus tiempo libres: ¿Lo procuran, lo buscan?

E: Por ejemplo, lo fines de semana el más grande, mi hijo el más grande se lo lleva a lugar a la deportiva y así.

I(13): ¿Sí lo convidan de sus actividades?

E: Sí.

I(14): ¿Algo cambió en su casa con la llegada de su hijo?

E: Sí, todo.

I(15): ¿Todo?

E: Todo, todo cambio. Sí.

I(16): ¿Para bien?

E: Sí, para bien, unas cosas para bien y otras cosas para mal.

I(17): Hubo reproches, hubo...

E: Hubo divorcio, con la llegada de él se modificaron muchas cosas, porque yo estaba, pues sí culpas y a la vez... este rechazos y todo eso.

I(18): Sí, la escuela hace diversas actividades para los papás, ¿Las conoce?

E: Este sí, na más que luego hay veces en que en unas sí puedo participar y en otras no.

I(19): Por ejemplo ahorita que trae el bebito, lo tiene que cuidar.

E: Sí.

I(20): Quizás ya me contesto esta... ¿Considera que el niño se está educando?

E: Pues sí.

I(21): ¿Sí?

E: Sí.

I(22): ¿Lo advierte en estos cambios que me decía?

E: Ajá.

I(23): El cerillo...

E: Ajá, el que él no era ni de agarrar una escoba, ahora sí... ya barre.

I(24): Que dice, mejor no me hubieran llevado a la escuela.

E: Pues sí, ahora ya barre, ahora ya lava.

I(25): ¿Qué más le enseñan aquí al niño?

E: Más que nada disciplina, y es la que no tenía en su pobre casa, aquí sí.

I(26): Somos muy paternalistas, dados a...

E: Sí, sí a que... ¿No lo quieres hacer?, no lo hagas, yo lo hago. Y ahorita pues sí, ya está más disciplinado. Nos están disciplinando a los dos.

I(27): ¿Eso le agrada a usted?

E: Sí.

I(28): Hay quien supone que nuestros niños especiales no tienen mucho por aprender, ¿Qué opina usted?

E: Hay no... tienen y más, más, más que un niño quesque se puede decir que normal, yo lo veo así.

I(29): ¿Qué habilidades o conocimientos supone que todavía debe dominar su hijo, que debiera conocer, que debiera hacer?

E: Mmmh por ejemplo, como horita en el taller en que está en maquila, no se le da mucho a... por decirlo que van a hacer pan, no se le da mucho amasar, a que trabaje con las manos, a que se llene, a que se ensucie, eso es lo que todavía...

I(30): ¿Usted en casa no le procura esto?

E: Sí.

I(31): ¿Sí le procura?

E: Sí porque, este luego hay veces que me pongo a hacer donas, aunque sean pequeñas, pero échale la azúcar, a eso me refiero porque no le gustaa...

I(32): Ensuciarse, la sensación

E: Ajá, se agarra una cosa y enseguida va y se lava.

I(33): Entonces esta sensación, sería algo él que debiera conocer, dominar, eliminar esa sensación...

E: Sí, en eso estamos trabajando los maestros y yo.

I(34): Hay quienes piensan que los niños o nuestros jóvenes no debieran tener responsabilidades, ¿Usted qué piensa?

E: No, yo digo que sí, pus como no, pus hora sí que le digo, es mejor que un niño normal.

I(35): ¿Tiene él responsabilidades en casa?

E: Sí.

I(36): ¿Asear su cuarto, su ropa?

E: Sí, sí las tiene.

I(37): Sí las tienen. ¿Por qué se las ha impuesto usted o porque se las ha pedido?

E: Por lo mismo que le digo que él noo...

I(38): No era disciplinado.

E: No era disciplinado, no tenía... él no podía acatar una orden de que tú te sientas aquí porque te sientas.

I(39): Él hacía lo que quería.

E: Me siento donde se me da mi gana.

I(40): ¿Tiene usted algún desafío con su hijo o para su hijo? ¿Cree usted que el debe lograr algo, alcanzar algo?

E: Pues sí, yo digo que... él pueda hacer una cosa por él, por sí mismo, un negocio, no sé, aunque sea chiquito, pero que él lo tenga por él, lo atienda por sí mismo.

I(41): Muy bien señora, ya con esto terminamos, ¿Usted quisiera agregar algo?

E: No pues no, que mi reto cotidiano es estar aquí con él.

VIII.9 ENTREVISTA 9

I(1): Muchas gracias señora, empezamos. ¿Cuántos años tiene el niño en esta escuela?

E: ¿Con esta o con las demás?

I(2): ¿En esta y después me cuenta de las demás?

E: En esta, este es su segundo año.

I(3): ¿Aquí en el CALA? ¿Y las demás?

E: Sí, en el Querétaro estuvo cinco años.

I(4): Cinco años allá y dos aquí, ya llevaría siete.

E: Siete.

I(5): Quizás le parezca muy obvia esta pregunta: ¿Por qué trae al niño a la escuela? ¿Por qué lo trae?

E: Yo quiero que mejore su autoestima, quiero que sea independiente, pues nosotros no les duramos para toda la vida.

I(6): ¿Qué pueda valerse por sí mismo?

E: Que pueda valerse por sí mismo, sí.

I(7): ¿Le ayudan en la educación de su hijo en su familia? ¿Alguien le apoya?

E: Nada más mi hija, su papá.

I(8): ¿Su hija y su papá?

E: Ajá.

I(9): ¿Con qué? ¿Trayéndolo a la escuela? ¿Con las actividades, las tareas?

E: Mi hija lo recoge.

I(10): Mju.

E: Su papá, pues digamos que económicamente que no le falte nada y tal vez mi familia, sus tíos...

I(11): ¿Le ayudan?

E: Sí, haciéndole preguntas, lo animan.

I(12): En su casa, ¿Algo cambio con su llegada? ¿En su relación familiar? ¿Con sus abuelos? ¿Entre usted y su esposo?

E: Sí, cuando era chiquito no nos dimos cuenta, pero ya con su crecimiento, si...

I(13): ¿Lo advirtieron?, que había algo.

E: Sí.

I(14): ¿Que había algo?

E: Sí, a mi pareja como que sí le afectó un poco.

I(15): ¿Lo rechazó, no lo aceptó?

E: No tan rotundamente, pero sí, hubo cierto descontento de su parte.

I(16): ¿Con usted, con la vida?

E: Con la vida.

I(17): La escuela hace diversas actividades para nosotros los papas, ¿Usted viene, las conoce, conoce esas actividades?

E: La mayoría.

I(18): ¿Llega a venir?

E: Cuando me da tiempo en mi trabajo si me quedo. A veces es imposible quedarme.

I(19): ¿Considera que se está educando su hijo?

E: Sí (asiente con la cabeza).

I(20): ¿Si advierte algún cambio?

E: Sí.

I(21): ¿Sí? ¿En qué lo nota?, ¿En qué lo percibe?

E: Primero de chico pues, su aprendizaje. Estuvo en escuela normal y noo, al contrario lo dañaron mucho... le decían que estaba loco, no lo atendían las maestras y desde que entró a la escuela...

I(22): ¿Desde las maestras mismas? ¿No nada más los compañeros?

E: Sí, no la maestra incluso me dijo que ella no era niñera para andar cuidando ese tipo de niños, lo saque de esa escuela, lo metía a otro y así anduve como tres años y no, hasta que llego al Querétaro (CAM), y ahí en primer año aprendió a leer y a escribir lo poco que... que logró en lectoescritura lo hizo aquí (señalando hacia el CAM Querétaro).

I(23): Lo hizo aquí en el Querétaro.

E: Mju.

I(24): ¿Qué le enseñan aquí al niño?, ¿Sabe usted en el CALA que le enseñan?

E: Ahorita aquí ha aprendido mucho lo que es este, barrer, recoger así en cuestión ya laboral que le serviría de, sí un aprendizaje porque en la casa por él solo, lo intentaba pero no... ahorita ya lo hace mejor, sí.

I(25): ¿Actividades...?

E: Como mantenimiento, cosas así.

I(26): ¿Ya las sabe desarrollar?

E: Sí.

I(27): Hay quienes suponen que nuestros hijos por ser especiales no tienen mucho que aprender, ¿Usted qué piensa?

E: Yo digo que no, hay muchos niños que logran más, muchas cosas que no nos imaginamos.

I(28): Mju, ¿Entonces si hay cosas por aprender por parte de ellos?

E: Sí, porque si estuvieran encerrados nomás en la casa... Tengo otra sobrina...

I(29): Sí.

E: Que ella no tiene, digamos problemas psicomotor ni nada, nada más es sordomuda, pero nunca la llevaron a la escuela. Si la empezaron a llevar, se fastidieron y ya no la llevaron. Y yo he visto a niños de ese... con ese problema que son muy independientes, hacen su vida normal.

I(30): ¿Más desarrollados?

E: Como cualquier persona, no se les nota nada.

I(31): Mju.

E: Pero ya no la quisieron llevar, y ahorita haga de cuenta que no sale, no hace nada nada, está encerrada en su casa y es triste porque no se les educa siquiera un poco, un poco, porque yo creo que si hubiera estado en la escuela sería muy diferente su vida, sí.

I(32): ¿Qué habilidades o conocimientos supone usted que debe dominar? ¿Qué le falta por aprender? ¿Qué debiera conocer? ¿Qué debiera él dominar?

E: Ahorita lo que le falta es la, el traslado a casa.

I(33): El poderse trasladar, el poderse desplazar de un lugar a otro.

E: Sí, porque, ahorita está muy agresivo el tráfico y la gente no sabe que los niños son especiales.

I(34): ¿No los respetan?

E: Y aquí nos hace falta mucho un puente.

I(35): El poderse desplazar en las calles

E: Mju.

I(36): ¿Tiene alguna responsabilidad en la casa, su casa?

E: Sí, ayuda mucho al quehacer, asea su cuarto, recoger ropa, recoge trastes y ya desde que está aquí de él solo sale hacer las cosas.

I(37): ¿Por qué le da usted esa responsabilidad, si en teoría nuestros niños por ser niños no debiera tenerla? O hay quienes piensan que por ser niños no debieran tenerla. ¿Por qué usted si le da una responsabilidad?

E: Porque tiene que aprender a ser lo que yo quiero, que sea independiente.

I(38): ¿En búsqueda de esa independencia es que...?

E: Sí, que él se sienta bien, porque incluso él si no lo dejó hacer algo se molesta.

I(39): ¿Tiene algún desafío, algún reto para su niño?

E: La salida solo.

I(40): ¿Salida solo?

E: Sí, y también su carácter, es muy...

I(41): ¿Irascible?

E: Sí.

I(42): Bueno señora, muchas gracias. ¿Tiene alguna pregunta, algún comentario que hacer?

E: ¿Nada más hacia dónde va esto?

I(43): Es una tesis que su servidor va a presentar, donde señalo que los papás en el CAM CALA, contamos con algunas valoraciones respecto a la educación de nuestros hijos, y que son dichas valoraciones las que nos hacen traerlos a la escuela, entre otras cosas. Un concentrado de sus respuestas se las haré llegar a la directora y las compartiré con los papás que me permitieron entrevistarlos, lo que se hará con dicha información, dependerá de cada uno de nosotros, y no de su servidor.

VIII.10 ENTREVISTA 10

I(1): ¿Por qué lleva a su hijo a la escuela?

E: Por cuidado, para checar que entre a la escuela, para ver el ambiente en el que está.

I(2): ¿Alguien más en su casa le ayuda con la educación de su hijo? ¿De alguna manera le ayudan con su educación?

E: Nada más mi esposo.

I(3): Su esposo, ¿En qué le ayuda? ¿Ayudándole en las tareas, llevándolo a la escuela?

E: No, bueno en realidad ese es un trabajo más mío, él en lo que ayuda es apoyándome en las decisiones que yo tomo, en las situaciones que yo tomo alguna decisión, el me apoya, y bueno cuando nota que algo estoy haciendo mal, también me ayuda u orienta.

I(4): Mmmh, ya. ¿Cuando llegó su hijo a su vida, algo cambió, les movió algo, les incitó a ver la vida de modo distinto?

E: Claro, sí. Un eterno aprendizaje.

I(5): ¿Con más responsabilidad?

E: Sí, más responsabilidad, ee mucho más amor a la vida porque ya traigo ahí una colita y sobre todo un eterno aprendizaje porque cada hijo es de diferente carácter me ha enseñado a que no todos somos iguales y que cada quien necesita de diferentes formas de atención, porque cada quien tiene su carácter y sus gustos, yo tengo dos hijos muy diferentes.

I(6): ¿Muy diferentes?

E: Muy diferentes.

I(7): ¿En la escuela hacen actividades dirigidas a los papás? ¿Alguna actividad dirigida a los papás para que ellos apliquen algo en casa con los hijos?

E: Sí, a veces, a veces dan pláticas como de orientación, a veces también de nutrición. No muy seguido pero sí, antes cuando los tenía en una escuela particular ahí sí hacían que la matrogimnasia, cada mes, no como cada dos meses era irles a leer un cuento, o a hacer una actividad como mamá de grupo.

I(8): ¿Y sí asistía usted a estas actividades?

E: Sí.

I(9): ¿Considera que su hijo se está educando? ¿Si lo siente transformado, distinto?
¿Cómo advierte usted que se está educando?

E: Pues bien, creo que dentro de las reglas, pus sí. Yo creo que sí.

I(10): ¿Quiénes participan en esta educación?

E: ¿A parte de nosotros como papás?

I(11): Ajá.

E: Los maestros, los maestros son una parte muy importante en la educación de ellos.

I(12): ¿Sabe usted qué le enseñan a su hijo en la escuela?

E: Sí.

I(13): ¿En concreto sí sabe que le enseñan?

E: Sí, sí porque estoy al pendiente de las tareas, estoy al pendiente de los libros y más o menos me doy una idea.

I(14): ¿Ahí lo va observando?

E: Sí.

I(15): ¿Le advierte potenciales o razones a la educación? Es decir ¿Por qué educarle?
¿Le advierte una razón para educarle?

E: ¿Lo que yo le diga a él?

I(16): No, en la escuela en su casa, vaya ¿Usted qué sentido le encuentra a educar a su hijo? ¿Por qué lo educa?

E: Porque se está preparando para la vida, se está preparando para la vida, se está preparando para seguir estudiando y poder vivir de algo.

I(17): ¿Qué habilidades o conocimientos cree que el debiera tener?

E: ¿Debiera?

I(18): ¿O debe tener? Pensando en un futuro. ¿Qué habilidades cree usted con las que debiera contar, para esta vida futura de la que hablamos?

E: Es que, yo creo que cada niño tiene sus propias habilidades, como le digo, yo tengo dos hijos muy diferentes: una tiene una habilidad increíble para el dibujo y el otro tiene una habilidad increíble para el deporte. Y en el caso de la del dibujo nomás no le gusta el deporte y al que le gusta el deporte, no le gusta la música, el dibujo, no le llama tanto la atención como a la otra. Entonces yo creo que más bien es respetar sus habilidades y sacarles provecho, porque cada niño tiene sus propias habilidades.

I(19): Uno supone o hay quien piensa que los niños por ser niños no deben tener responsabilidades. ¿Usted qué piensa de eso?

E: No, que no. Tienen que tener responsabilidades. Es parte de la formación, vaya, el simple hecho de ir a la escuela, el simple hecho de estudiar.

I(20): ¿Ya es una responsabilidad?

E: Sí. El simple hecho de levantarse y tender su cama es una responsabilidad.

I(21): ¿Esas son las responsabilidades de su hijo ahorita, apoyar en el aseo de su cama, prepararse para ir a la escuela, hacer sus tareas?

E: Sí, esas son responsabilidades.

I(22): ¿No lo invita a hacer alguna otra en casa? ¿A asear el patio, a lavar la ropa?

E: Sí, a veces me ayuda, no siempre, a veces me ayuda a lavar la ropa, como ya le sabe a la lavadora, él prende la lavadora, limpia muchas veces el patio del perro, le da de comer al perro, a veces me lava los trastes, son como cosas que les voy poniendo entre los dos (sus dos hijos).

I(23): Bien, la vida está llena de retos y de posibilidades y de cosas que alcanzar o que lograr. ¿Usted le advierte algún reto a su niño? ¿Algo que deba alcanzar? ¿Algo que deba lograr? ¿Algo que deba saber?

E: Sí, sí pero siempre le digo que lo tiene que hacer porque quiere hacerlo, no por querer, no por querer estar por encima de los demás, sino porque él tiene la capacidad de hacerlo y sí lo invito a que lo haga, pero por la capacidad y por el gusto que pueda él tener.

I(24): ¿No por pisotear al otro?

E: No.

I(25): ¿O por creerse mejor?

E: O por sentirse mejor, no no no no.

I(26): Ya, bueno ya me regalo algunos minutos, ¿Quiere usted agregar algo a lo que me acaba de decir? ¿Qué siente al apoyar la educación de su niño? Usted me decía hace un rato que esto es un eterno aprendizaje. ¿Por qué lo considera así? ¿Por qué ese eterno aprendizaje?

E: Porque cada hijo es diferente, cada hijo es diferente, yo con mi hijo he vivido una situación en la que él tiene un carácter muy activo, muy muy activo. Entonces es un niño con el que no me puedo quedar detrás de él porque me gana.

I(27): ¿Ya se está moviendo? ¿Ya está buscando que hacer?

E: Sí y tengo que ir buscando como, como irlo guiando y sobre todo no metiéndole ideas de que es hiperactivo. Porque a mi esas ideas no me gustan. Este, gracias a él ando buscando libros, ando buscando artículos para, para pues irlo llevando, sobre todo por su carácter, no puedo decir que es un carácter difícil es un carácter extremadamente divertido, entonces, cuesta muchas veces trabajo, no desesperarse en el camino. Entonces cuando me refiero a un eterno aprendizaje, es eso, a eso.

I(28): A andar buscando respuestas a lo que otros verían como carga, a lo que otros verían como...

E: Sí, y mi hija bueno, es un carácter muy tranquilo sin embargo es muy sensible, entonces también tengo que ir buscando y hasta hacerlo como de psicóloga, de repente no, por algún gesto que haga, oye, pues que te pasa o dame cuenta de que algo le está afectando.

I(29): Eso sería todo. Muchas gracias.

E: No por nada.

IX. CONFORMACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

La finalidad de recuperar los conceptos que giran alrededor de las representaciones sociales, tiene la intención de tener presentes tales definiciones en el análisis que se desarrollará a las entrevistas realizadas.

Las representaciones son “un conjunto de ideas, saberes, sentimientos y conocimientos para que cada persona comprenda, interprete y actúe en su realidad inmediata”. Advertido como “sentido común”, “pensamiento que la gente organiza, estructura y legitima en su vida cotidiana” Piña y Cuevas (2004: 108), con el cual se tejen las relaciones sociales. Algunos componentes de las representaciones sociales, son:

Actitud “Es una estructura particular de la orientación de la conducta de las personas, cuya función es dinamizar y regular su acción. Es la orientación global positiva o negativa, favorable o desfavorable de una representación” Araya (2002: 39).

Anclaje Necesario para “explicar y orientar el comportamiento” Alfonso (2011: 7). Es un proceso que “permite reconocer lo extraño en familiar” Araya (2002: 36).

Campo de representación Donde “se organizan jerárquicamente una serie de contenidos” Alfonso (2011: 6), que “configuran el contenido de las representaciones sociales” Araya (2002: 41).

Creencias “Proposiciones simples conscientes o inconscientes, inferidas de lo que las personas dicen o hacen” Araya (2002: 44).

Estereotipos “Categorías de atributos específicos a un grupo que se caracterizan por su rigidez” Araya (2002: 45).

Ideologías “Son el sistema constituido por un conjunto de representaciones sociales” Araya (2002: 43).

Imagen Empleada frecuentemente como sinónimo de representación social.

Información “Concierne a la organización de los conocimientos que tiene una persona o grupo social sobre un objeto o situación social determinada” Araya (2002: 40).

Núcleo figurativo Es “una imagen nuclear concentrada, con forma gráfica y coherente que captura la esencia del concepto, teoría o idea que se trate de objetivar” Araya (2002: 35).

Objetivación Junto con el anclaje, es necesaria para “explicar y orientar el comportamiento” Alfonso (2011: 7). Permite “concretar lo abstracto” Araya, (2002: 35).

Opinión “Es una fórmula socialmente valorizada a la que las personas se adhieren”. Es “una toma de posición” sobre algo o alguien (Araya, 2002: 45).

Estructura fundamental de las representaciones sociales.

X. TABLAS DESCRIPTIVAS E INTERPRETATIVAS

Las tablas contenidas en este capítulo, pretenden describir o interpretar, las respuestas de los entrevistados sobre cada una de las preguntas realizadas en las entrevistas. Puede advertirse la Representación Social que se pretendió encontrar en la respuesta, así como la intervención I(n) del entrevistador en la entrevista correspondiente.

Si la Representación Social se encuentra encerrada entre guiones (-), su presencia no fue sugerida en la elaboración del guión de la entrevista, sino en la lectura de las versiones estenográficas de las mismas.

1.- ¿Por qué trae a su hijo (a) a la escuela? **(e)** y **(es)**

-(c) *Curriculum-*
(e) Educación
(es) Escuela

ENTREVISTA	INTERVENCIÓN (n)	RESPUESTA MEDULAR
1	5 18	Se desarrolle en psicomotor. Ya sabe hacer servicios generales. Le falta dinero para meterla a otra clase (de baile).
2	1	Para que se supere. Que pueda valerse por sí mismo. Que no dependa de nadie.
3	4	Porque tiene deficiencia intelectual.
4	4	Porque se desarrolla más que en la casa. Que le enseñen algunas cosas más de talleres. Socializar.
5	6	Porque él tiene una discapacidad. Porque tiene derechos igual que todos... de aprender lo que pueda. Que no dependa de uno. Que se valore por sí mismo. Que logra valerse por sí mismo.
6	7	A ver si se desarrolla más. Que conviviera con alguien.
7	3	Que logre lo más que pueda ser independiente.
8	3	Que se pueda hacer más independiente (bañarse solo). Reforzar lo que le enseñaron (en su anterior escuela).
9	5	Que mejore su autoestima. Que sea independiente. Que pueda valerse por sí mismo.
10	1	Para checar que entre a la escuela.

2.- ¿Alguien de su familia, ayuda de alguna manera en la educación de su hijo (a)?
 ¿Quién? ¿Qué hace? **(f) (e)**

(e) Educación

(f) Familia

-(p) Práctica Educativa-

ENTREVISTA	INTERVENCIÓN (n)	RESPUESTA MEDULAR
1	19	Nadie, sólo sus hijas.
2	5	Sólo la mamá.
3	8	No, ella sola (la mamá).
4	6	Sus hijos (a recogerlo de la escuela).
5	13	Su esposo (llevándolo a la escuela, a jugar, haciendo algo en la casa, se ponen los dos a trabajar).
6	9	Su esposo y su otro hijo.
7	5	Sus hermanas y su mamá.
8	7	Sólo su mamá.
9	7	Su hija recogiénolo de la escuela, y el papá del joven, económicamente. Sus tíos preguntando por él, animándolo.
10	2	Nada más su esposo, es un trabajo más de ella, su esposo le apoya en sus decisiones.

3.- En su casa ¿Algo cambió con la presencia o llegada de su hijo (a)? **(f)**

-(d) Discapacidad-

(f) Familia

-Sentimientos-

ENTREVISTA	INTERVENCIÓN (n)	RESPUESTA MEDULAR
1	27 -30-	No, su esposo la apoyaba en todo. Hasta que él murió, se notó un cambio
2	15	Si cambiaron muchas cosas. La madre supone falta de aceptación por parte del papá. Lo difícil estriba en reconocerlos diferentes, que no serán igual que los demás, que son distintos. Que necesitan la vigilancia de alguien.

3	11	Sí, se entristeció. Le resultó un revulsivo para salir adelante.
4	12	Sí, porque se les debe prestar más atención.
5	24	Como mamá se enfrentó a todo. Sí hubo cambios para bien, les unió para luchar por él.
6	13	Sí, en su familia no hay antecedentes, se vino del rancho a Querétaro.
7	8	Sí... todo. Toda la vida cambia, modifica las expectativas.
8	14	Sí... todo. Hubo rechazos, culpas, divorcio.
9	12	Sí, hubo cierto descontento por parte del padre.
10	4	Sí, es un eterno aprendizaje.

4.- La escuela hace diversas actividades dirigidas a los padres de familia... ¿Las conoce? ¿Acude a dichas actividades? ¿Por qué no asiste? **(es)**

(es) Escuela

ENTREVISTA	INTERVENCIÓN (n)	RESPUESTA MEDULAR
1	35	Sí las conoce, sí acostumbra asistir. Le permiten sobrellevar a los hijos, cómo atenderlos, darles un poco de atención.
2	20	Sí la conoce (escuela para padres). Sí acude a ellos.
3	13	Sí las conoce, sí participa, sólo que no siempre puede asistir.
4	14	Sí las conoce, sí asiste, ha aprendido que se les debe de dar un rol en casa, que la misma educación que se da en la escuela, la sigan en la casa.
5	31	Sí las conoce, para aprender cómo hablar con ellos.
6	16	Sí, a veces no puede venir.
7	9	Sí las conoce, sí le interesan, pero señala que a veces se prolongan mucho.
8	18	Sí, sólo que hay veces que puede participar y en otras no.
9	17	Sí, cuando le da tiempo en su trabajo.
10	7	Sí, les dan pláticas de orientación, a veces también de nutrición.

5.- ¿Considera que su hijo (a) está educándose? [Si la respuesta es sí] ¿Cómo explica o describe el proceso y a quienes en él participan? **(e)**, **(es)** y **(f)**

(e) Educación

(es) Escuela

(f) Familia

ENTREVISTA	INTERVENCIÓN (n)	RESPUESTA MEDULAR
1	40	Sí, ¿Pues en casa que haría? Aquí (en la escuela) aprenden cosas. En su casa participan dos hermanas y Toño, su hermano con algún grado de discapacidad. En la escuela ella (la mamá) y sus maestros.
2	27	Sí considera que se está educando, presenta más orden en la realización de sus actividades. La escuela y la casa participan en su educación, la segunda reforzando lo que la primera enseña.
3	15	Sí considera que su hijo se está educando. Ahora no es tan tímido y serio como antes. Su mamá está orgullosa porque lo pasaron rápido a las cuadrillas, advierte con ello la posibilidad de que ellos mismos salgan adelante.
4	19	Sí advierte que se está educando. Lo nota más desenvuelto.
5	40	Sí considera que se está educando su hijo. Si le entiende las órdenes, si bien se las tiene que repetir más de una vez. Participan ella y su esposo, con la escuela y sus maestros.
6	20	Sí le observa cambios, dice que hay mucho avance. Ahora soporta órdenes e indicaciones, cosa que no hacía antes. Su maestra y la psicóloga, que le dan orientación.
7	12	Sí en cierto sentido, en el pedagógico no lo advierte así. Le gustaría por ejemplo que lograra la lectoescritura, lo quisiera complementar con clases particulares que por el momento no puede costear.
	15	Participan su maestra, la psicóloga, el maestro de educación física.
8	20	Sí considera que se está educando. Lo advierte en la pérdida de temor ante un cerillo encendido. Era de no agarrar una escoba y

		ya barre, ahora ya lava.
9	19	Si considera que se está educando (asiente con su cabeza). Advierte aprendizaje en él, aprendió a leer y a escribir por ejemplo (en el CAM Querétaro).
10	9	Cree que dentro de las reglas sí, cree que sí. Ella con su esposo y los maestros son quienes participan en la educación de sus hijos.

6.- En la escuela pasan los jóvenes un parte del día... ¿Qué le enseñan ahí a su hijo (a)? **(e)**, **(es)**, **(p)** y **(c)**

(c) Curriculum

(e) Educación

(es) Escuela

(p) Práctica Educativa

ENTREVISTA	INTERVENCIÓN (n)	RESPUESTA MEDULAR
1	47	Sí, a bordar. Si traen lunch les enseñan a calentarlo, a ir agarrando lumbré.
2	32	Dependiendo del taller. Hay servicios generales (boleado de zapatos, jardinería, intendencia –barrer y trapear-), panadería, cocina. Esto le ha permitido a su hijo ser capaz de prepararse alimentos por su cuenta.
3	23	Servicios generales, panadería, costura, cuadrilla (la preparación para prestar servicios fuera de la escuela).
4	28	Maquila, le están enseñando a llenar bolsitas de dulces, socializar entre ellos.
5	45	Sí sabe que le enseñan, costura, antes estuvo en panadería y servicios generales.
6	26	A empacar dulces (maquila), agarrar la escoba, o sea barrer, trapear. A recibir órdenes o instrucciones de otros.
7	15	Las cosas motrices o sea maquila, limpieza.
8	25	Más disciplina.
9	24	Barrer, recoger, mantenimiento
10	12	Sí sabe porque está al pendiente de sus tareas... y ahí se da más o menos una idea.

7.- Hay quien supone que los niños especiales no tienen mucho por aprender, ¿Qué opina? ¿Hace Usted o su familia algo para incrementar los conocimientos o habilidades de su hijo (a)? **(e)** y **(p)**

-(d) Discapacidad-

(e) Educación

(p) Práctica Educativa

ENTREVISTA	INTERVENCIÓN (n)	RESPUESTA MEDULAR
1	48	Dice que sí tienen que aprender. Es sólo cuestión de constancia y práctica. Le incrementa sus conocimientos haciéndola participe, mostrándole como hacerlo, ayudándole.
2	36	Señala que están equivocados quienes dicen que no tienen nada que aprender. De hecho ellos aprenden más, dice. Son voluntariosos y un poco flojos. Para incrementar sus conocimientos lo pone a que le ayude, de hecho el se encarga de trapear y lavar los trastes.
3	26	Sí aprenden, depende de la madre, alumno y maestro. El sabe hacer las cosas que le pongan a hacer, viéndola hacerlo.
4	32	La mamá dice que todos tenemos ese derecho.
5	49	Sí tienen mucho que aprender. Si uno les enseña, aprenden.
6	29	Siente que sí tienen que aprender. Se arrepiente de alguna manera no haberlo llevado antes a la escuela.
7	18	Lo ha puesto a embolsar en su casa, tratando de incrementar sus conocimientos, de hecho él les dice como hacerlo.
8	28	Señala que sí tiene que aprender, aún más que un niño normal.
9	27	Dice que sí tiene que aprender, que sí hay cosas que aprender.
10	X	(No aplica en virtud de su condición de madre de niños sin algún grado de discapacidad)

8.- ¿Qué habilidades o conocimientos supone que debe dominar o conocer su hijo (a)?
 ¿Por qué o para qué? **(c)**

(c) Curriculum

ENTREVISTA	INTERVENCIÓN (n)	RESPUESTA MEDULAR
1	53	La lectura y la escritura, con ello vendrían otras habilidades como el saberse desplazar. La señora advierte necesaria la lectura y la escritura para poder tener conocimiento de las rutas.
2	38	Le falta dominar su inseguridad.
3	30	De lo listo que es, su mamá dice que nada, lo iría aprendiendo solito.
4	36	Que le enseñaran a hablar un poco más.
5	51	El sabe barrer, trapear, lavar trastes, prender la estufa, contar con habilidades para el buen vivir.
6	31	A bañarse solo, por su bien. Para que él pueda procurarse por sí mismo.
7	20	La lectoescritura y a andar por las calles, cruzar bien las calles.
8	29	Que pueda trabajar con las manos, que pueda amasar, ensuciarse, que pierda esa sensación que le invita a ir y lavarse.
9	32	Trasladarse a su casa.
10	17 18	De inicio cuestionó la interrogante, al considerarla posibilidad y no realidad. Cree que cada niño tiene sus propias habilidades. Cree que más bien es respetar sus habilidades y sacarles provecho, porque cada niño tiene sus habilidades.

9.- Algunos piensan que los hijos (as) no deben tener responsabilidades, en casa, precisamente por su calidad de hijos (as), ¿Su hijo (a) tiene alguna responsabilidad en casa? ¿Cuál y por qué lo tiene que realizar? **(c), (f) y (p)**

(c) Curriculum

(f) Familia

(p) Práctica Educativa

ENTREVISTA	INTERVENCIÓN (n)	RESPUESTA MEDULAR
1	55	Piensa que sí deben de tener responsabilidades. Sin embargo no se las asigna porque siempre anda con ella. Observa que se

		encarga de doblar su ropa, recoger su cuarto, tender su cama, recoger sus zapatos. Su intención al encargarle dichas responsabilidades es de que se haga independiente, que el día de mañana sepa hacer algo en la casa.
2	40	Señala que sí deben de tener responsabilidades en casa. De hecho a él le toca trapear, hacer su cama. Es una forma de hacer que se sientan participes de la casa, dice.
3	35	No tiene responsabilidades, pero cuando ve que hace falta algo invita a hacerlo.
4	39	Le toca acomodar sus zapatos. A veces lo ponen a lavar su ropa, a barrer.
5	57	Arreglar su cama, arreglar todo lo que esté regado, barrer, trapear.
6	37	Su mamá quisiera que él se hiciera responsable de lavar su ropa.
7	23	Sí deben de tener responsabilidades, debe tender su cama, preparar su mochila para ir a nadar.
8	34	Dice que sí deben de tener responsabilidades, que su hijo sí tiene responsabilidades en casa.
9	36	Sí, ayuda mucho al quehacer. Asea su cuarto, recoge su ropa, trastes. Lo hace porque tiene que aprender a ser independiente.
10	19 22	Sostiene que los niños deben tener responsabilidades, es parte de su formación, el simple hecho de ir a la escuela, el simple hecho de estudiar. A veces les invita a lavar la ropa.

10.- La vida está llena de retos o posibilidades, ¿Tiene algún desafío o reto que su hijo (a) deba afrontar algún día o supone que no hay más logros por alcanzar? ¿Por qué? **(d)**

-(c) Curriculum-

(d) Discapacidad

ENTREVISTA	INTERVENCIÓN (n)	RESPUESTA MEDULAR
1	59	Que sepa hacer limpiezas, hacer mandados.
2	45	Que pudiera tener un trabajo, un oficio del que pudiera tener un ingreso económico para que no sea una carga para nadie el día

		de mañana. Qué el pueda salir adelante por sí mismo.
3	39	No, señala que como no tiene que decirle nada, él hace todo, él sería capaz de hacerlo todo.
4	44	No, por sus cualidades piensa que tampoco se les puede forzar.
5	62	Que pueda hablar.
6	44	Que agarrara el lápiz bien, a iluminar.
7	27	Sí, amarrar agujetas, que logre andar solo.
8	40	Sí, que pueda hacer una cosa por él mismo, un negocio, aunque sea chiquito pero que él lo atienda.
9	39	Sí, su salida solo (que pueda desplazarse por la ciudad) y mejorar su carácter que es muy irascible.
10	23	Sí, respetuosamente. Sin pisotear a los demás

XI. BIBLIOGRAFÍA

Dantas Guedes, Dilcio. Moreira, Virginia. (2009). "El Método Fenomenológico Crítico de Investigación con Base en el Pensamiento de Merleau-Ponty" en la *Revista Terapia Psicológica* Vol. 27, No. 2, pp 247-257. Consultado el 03 de Febrero de 2012, de <http://concurso.cnice.mec.es/cnice2006/material003/Recursos%20Materiales/Terminos/Fenomenologico.pdf>

Martínez Miguelez, Miguel. (2004). *Ciencia y Arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

Ruiz Olabuénaga, José Ignacio (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*, España: Universidad de Deusto.