

Formación docente e inclusión educativa en el medio rural

Estudio de caso
desde la narrativa
de los sujetos

María del Rosario Auces Flores



BECENE | RIESLP | iM 01

COLECCIÓN INVESTIGADORES Y MAESTROS [IM]

COORDINACIÓN

Dra. Oresta López Pérez (COLSAN)
Dr. Francisco Hernández Ortiz (BECENE)
Dra. Silvia Romero Contreras (UASLP)

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Norma Ramos Escobar (DIE-SEER-UPN)
Dr. Francisco Hernández Ortiz (BECENE)
Dr. Diego Juárez (UASLP)
Dra. Oresta López (COLSAN)
Dra. Ada Gema Martínez (UCEM)
Dra. Juana María Méndez Pineda (UASLP)
Dra. Silvia Romero Contreras (UASLP)
Mtra. Guadalupe Serrano (UASLP)
Dalid Cervantes Tapia (DIE-SEER)
Mtra. Ma. Guadalupe Villaseñor (SEGE)
SECRETARIA TÉCNICA DEL COMITÉ EDITORIAL
Dra. Norma Ramos Escobar

- © por el texto: María del Rosario Auces Flores
- © por las características editoriales: José Manuel Mateo
- © por esta edición: Red de Investigadores Educativos de San Luis Potosí, A.C. (RIESLP) | Parque Macul 155, Fraccionamiento Colinas del Parque, 78299. San Luis Potosí, S.L.P. Teléfono: (01444) 811 01 01 ext. 6112 <http://www.rieslp.com.mx/>
- Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE) Avenida Zapata 200, colonia Tequisquiapan, San Luis Potosí, S.L.P. Teléfono. (01444) 812 34 00 <http://www.becene.edu.mx/>

Esta obra ha sido financiada parcialmente con fondos del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), de la Secretaría de Educación Pública.

Diseño y edición: obranegra [obanegra@gmail.com]

Primera edición: junio de 2013

ISBN: 978-607-7881-12-4

Reservados todos los derechos | Prohibida su reproducción por cualquier medio sin el permiso de las entidades editoras | IMPRESO Y HECHO EN MÉXICO

ANTECEDENTES DEL PROYECTO

Como docente de educación especial y como investigadora académica, la presente investigación se centró en la relación entre la Inclusión Educativa (IE) y el campo de la Formación Docente (FD), al considerar a la primera como un detonante que incide en la necesidad de transformar el segundo en sus cimientos y supuestos fundamentales. En primera instancia, porque el enfoque de la IE atiende a los principios de equidad e igualdad como un derecho a la educación que todo ser humano posee y es, en ese sentido, que los sistemas educativos tienen la obligación de responder y hacer valer el cumplimiento de este último. Se trata entonces de reconocer, aceptar y promover una educación incluyente que acepte a todos los sujetos que lo soliciten para ejercer este derecho, buscando responder a sus características y necesidades en espacios de participación, colaboración y convivencia social. Una escuela que selecciona y excluye, en aras de “ser una escuela de calidad”, paradójicamente realiza prácticas de discriminación y exclusión; una escuela que acepta y asume el compromiso de atender a la diversidad, se convierte en la célula social que contribuye hacia la construcción de una sociedad más justa y democrática, con ideales de equidad e igualdad, en la cual directivos y docentes tienen un papel central.

Para conocer cómo ha sido el proceso de IE y sus implicaciones en el campo de la FD se realizaron dos tipos de investigación: la primera de tipo documental, con la intención de reconocer los enfoques, debates y perspectivas que existían al respecto; y la segunda, a través de un trabajo de campo desarrollado en el medio rural con la finalidad de

recuperar la experiencia en torno al proceso de IE desde la narrativa de los sujetos que participan en éste (autoridades, directivos, docentes, padres y alumnos), así como sus implicaciones en el campo de la FD.

La perspectiva teórica es transdisciplinar (Haidar, 1998), con una orientación crítico-social (McLaren, 1994) que deriva del pensamiento complejo (Morín, 1990) y la metodología es cualitativa a través de la narrativa biográfica (Bolívar, 2001).

Los resultados y conclusiones que se presentan en este trabajo son producto del estudio teórico y del trabajo de campo de uno de los cuatro casos colectivos estudiados (Stake, 1992) de cuatro comunidades del municipio de Mexquitic de Carmona, San Luis Potosí, México.

1. Inclusión educativa y formación docente: enfoques, retos y perspectivas

1.1 Origen y desarrollo de la IE

La Inclusión Educativa tiene uno de sus antecedentes de origen en Europa, con el movimiento de la Integración Educativa, al desarrollarse en un contexto histórico posterior a la Segunda Guerra Mundial, que favoreció la adopción del paradigma de la diversidad, a partir de estudios sociológicos que cuestionaron las condiciones de segregación y marginación de los grupos en desventaja, entre ellos, el de las personas con discapacidad. El despertar social fue un detonador para lograr el cambio. Así, surgió como una propuesta social impulsada por un grupo dirigente que se manifestaba a favor de la aceptación y el reconocimiento de los derechos humanos y legales de las personas “con discapacidad” en la socie-

dad, en la escuela y en la familia;¹ desde su inicio, significó un cambio de paradigma en la forma de concebir y entender las diferencias individuales².

El crecimiento y consolidación posterior de este proceso parte de una filosofía (ontología y epistemología dialéctica) y se deriva en la política de la Inclusión Educativa (IE), a través de las acciones y organismos europeos que parecen reflejar, al menos desde la teoría, una clara conciencia de mejoramiento y bienestar común no sólo de las personas “con discapacidad”, sino de todos los grupos que se encuentran en mayores desventajas (mujeres, indígenas, migrantes, et- cétera) y no sólo de estos países, sino de todo el mundo. Lo anterior acompañado en la práctica, paradójicamente, de un complejo entramado de liderazgo político económico que involucra también relaciones de dependencia y dominio sobre los países en vías de desarrollo o del tercer mundo. Esta situación ha creado posturas antagónicas, controversias y desacuerdos entre las distintas instancias, instituciones y

1 En ese contexto, se promueve la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad (CDPD) (2006) que define a “la discapacidad” como un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”.

2 Siguiendo el documento de la CDPD, en su preámbulo reconoce la importancia de la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación, a la información y las comunicaciones, para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales.

grupos sociales, políticos y profesionales. El papel que han tenido los Organismos Internacionales ha sido decisivo y contundente no sólo para desarrollar programas para la IE sino en el giro que está adquiriendo la fisonomía económica, política y educativa de los bloques de países en el mundo³. El gran reto del siglo XXI es construir sistemas educativos acordes a las necesidades políticas y sociales de los países que pretenden mejorar las condiciones básicas de bienestar y seguridad de sus miembros.

1.2 Enfoques: Del “déficit y la discapacidad” en la EE al paradigma de “las diferencias individuales” y la “diversidad” en la ER

Un enfoque crítico desde la sociología de la educación ha iniciado un proceso de reflexión en torno a la configuración del campo de la infancia anormal desde los principios de la genealogía de Foucault (Álvarez-Uría, 1986). Las categorías de “peligrosidad social” y “el control del cuerpo” son analizadas para mostrar que los niños y jóvenes delincuentes y deficientes son el argumento principal para la legitima-

3 Por ejemplo, el documento de la UNESCO (2003) “Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación” señala: “Con objeto de atraer y retener a los niños pertenecientes a grupos marginados y excluidos, los sistemas educativos deberán atender con flexibilidad sus necesidades... deberán ser integradores, buscando activamente a los niños que no estén matriculados y atendiendo con flexibilidad a la situación y necesidades de todos los educandos...” (Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos colectivos. Comentario detallado del Marco de Acción de Dakar, párrafo 33).

ción del nuevo orden establecido. En la época de la razón y la igualdad, de los principios de libertad, de anhelos de democracia y de justicia, los internados y los hospitales son espacios que se justifican para mantener y preservar la paz y la seguridad social. Sin embargo, contrariamente a lo que se busca, estos lugares agudizan, por sus condiciones, un comportamiento humano que atenta contra los propios principios sociales que defiende.

Franklin, (1996) en su introducción sobre la lectura de textos sobre la discapacidad reconoce los efectos contradictorios que han guiado el desarrollo de la educación especial, y como consecuencia de ello, sitúa la historia de esta empresa dentro de su contexto social y político como una nueva forma de lectura. La transición de Estados Unidos hacia una economía de mercado creó un aparato burocrático para la calificación de mano de obra. Ante la presencia de niños discapacitados no sólo se consideró conveniente sino “eficiente” (dado que ahorraba la inversión onerosa de recursos) la creación de espacios destinados a su atención específica. Estas clases parecían ofrecer a los administradores una forma de mantener su compromiso con el ideal de accesibilidad de la escuela primaria, dado que la escuela pública debería estar abierta para todos los niños. Este sistema segregado fue atacado por grupos de padres y llevado a juicio. Los tribunales fallaron a favor de la integración. Sin embargo, citando a Skrtic (1991), el impacto del positivismo en los educadores especialistas los ha conducido a asumir una perspectiva objetivista de su propio campo. Ven la discapacidad como arraigada en defectos biológicos y psicológicos de los individuos que, en el mejor de los casos, son tratados mediante la aplicación de prácticas behavioristas. Este paradigma pro-

voca que la discapacidad se vea como un verdadero defecto dentro del individuo, y no como un *constructo* social que refleja la interacción de fuerzas políticas y culturales más grandes. Se aboga, por tanto, a la asunción de una base teórica más amplia para las prácticas de la educación especial, una base que sea de origen multidisciplinar y que reconozca el papel que juegan la política y la cultura en la concepción de la discapacidad.

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

García Pastor (2001) presenta un análisis con respecto a la implicación de la ciencia en los problemas sociales de finales del siglo XIX, con Binet y Simon, quienes fueron defensores del intelecto como no innato o permanente y, por tanto, con posibilidad de lograr mejores resultados con una educación especial. Sin embargo, estas soluciones, insertas en un contexto social obligan a revisar los efectos de su manipulación.

La legitimación de las decisiones políticas, sobre la base de la neutralidad de la ciencia, la planificación de los sistemas educativos, han sido un costoso aprendizaje, sobre todo para la educación especial que, como hoy reconocemos, ha servido para mantener la idea de que estos sistemas funcionan y

que los que fallan son los alumnos por su incapacidad para adaptarse a ellos (García Pastor, 2001: 42).

La complejidad del uso del término “necesidades educativas especiales” reside en la ambigüedad del concepto que remite directamente a “discapacidad” como si fuera exclusivo de la integración, aun cuando haga referencia a connotaciones positivas, en la práctica ha sido utilizado para perpetuar la exclusión educativa, las diferencias y la inferioridad (Vlachov, 1999: 47, citado en García Pastor, 2003: 18)

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

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

La sociología y la antropología también ofrecieron explicaciones acerca del desarrollo humano; señalan que el contexto o ambiente sociocultural tienen un papel primor-

dial en las diferentes formas de transmisión de las normas y principios de los grupos y de los individuos, siendo la escuela un lugar determinante para su socialización, desde la reproducción, la resistencia o la transformación (Durkheim, Weber, Marx, Bordieu y Giroux, principalmente).

López Melero (2005) resalta que a lo largo de la historia se ha ido forjando en la cultura popular y en la propia sociedad un concepto de las personas excepcionales como algo negativo, como una enfermedad que afecta a la humanidad y que hay que aniquilar, denominándola ‘cultura negra’ apoyada en algunos casos en la eugenesia (Barton, 1998). Esta visión social y médica, apoyada por la psicología, sobre las personas excepcionales ha contribuido a legitimar instrumentos y remedios exterminadores inaceptables desde el punto de vista humano:

La Cultura de la Diversidad podría considerarse en esta línea como un intento de reducir o eliminar la dualidad normal/a-normal o la desviación de una respecto a la otra puesto que la desviación no se halla en el sujeto en sí sino fuera de él, es decir, como construcción histórica y social. Por tanto, “la Cultura de la Diversidad no es el proceso para integrar personas en la escuela, sino la lucha contra cualquier manifestación de segregación ya sea por razón étnica, de hándicap, de género, religión, etcétera. Lo que está en juego no es que las personas con hándicap aprendan más o menos estando en la escuela con el resto de las niñas y de los niños, sino que la escuela pública sea una escuela de todos y para todos, pero con todos. Es decir, una escuela sin exclusiones, en la que la comprensión de la diversidad y de la diferencia humana en las aulas sea un elemento de valor para mejorar la cultura

escolar y ello ha de suponer para el profesorado comprometido, enfrentarse con retos muy importantes, tales como: la lucha contra las desigualdades, la integración de las minorías en la vida escolar, la educación frente al racismo y la xenofobia, la convivencia y el respeto entre el género y las religiones, etcétera” (*Ibíd*, 25).

Len Barton (1998), por su parte, abarca complejos problemas sobre la discapacidad desde una dimensión política: cómo se percibe, quién la percibe y con qué consecuencias para las partes implicadas; la naturaleza y el impacto de las teorías ideológicas de la normalidad; el proceso de formación de la identidad y la interpretación social de la necesidad; la política de la participación, la lucha por la ciudadanía y por un futuro diferente y el movimiento de la discapacidad como un nuevo movimiento social para el cambio de la sociedad contemporánea. Siguiendo esta línea de pensamiento, está presente la cuestión de las posibles relaciones entre formas simultáneas de opresión, entre las que destacan las relativas a la raza y el género. De esta forma, este sociólogo logra articular los conceptos de diversidad e igualdad en la educación.

1.2 Diversidad e igualdad: un reto en el campo de la Formación Docente

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

y emancipación a través de la acción común (Contreras, J. 1999).

¿Dónde y cuándo surgieron los conceptos de diversidad e igualdad en los discursos de formación docente? El término *diversidad* parece ser un producto de la conciencia de la post-modernidad y ha cobrado en la actualidad un papel preponderante en diversas disciplinas humanas. El concepto de igualdad tiene sus raíces en el pensamiento ilustrado y es algo que no ha logrado concretizarse en el ámbito social y educativo.

Diferenciación y homogeneización se unen en una relación dialéctica de fuerza y unión de contrarios: somos iguales en tanto que somos seres únicos e irrepetibles. ¿Cómo se refleja esta dualidad en los individuos y en los grupos sociales? Hay un punto de intersección que permite reconocerse distinto desde la singularidad y al mismo tiempo perteneciente a una colectividad.

Habitualmente, la diversidad se entiende como variedad, diferencia, conjunto o gama de cosas distintas.⁴ El concepto se empleó en la biología en un inicio para caracterizar a los seres vivos en general. El término fue trasladado al campo de lo social al reconocer su presencia en la cultura. Diversidad de ideas, diversidad histórica y diversidad política que, al igual que la diversidad biológica, es una condición y una cualidad humana e inherente que la enriquece y la hace sorprendente. Por tanto:

la promoción de la diversidad y el pluralismo debe fundarse en la mínima satisfacción de las necesidades básicas, un

4 Véase, por ejemplo el tomo I del *Diccionario Enciclopédico-Grijalbo* (Barcelona, Grijalbo, 1986).

mínimo que descarta la exclusión y la marginación; en un mínimo de recursos y capacidades (desde no pasar hambre, hasta gozar de salud, educación y vivienda adecuadas) (Pérez de Cuellar, 1994: 265).

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

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

El principio que enuncia: “El significado práctico de la doctrina de la igualdad humana no consiste en que las personas deban ser tratadas como si tuviesen iguales capacidades, sino como si tuviesen el mismo valor” actualmente puede

traducirse en el cuestionamiento abierto a las significaciones sociales transmitidas acerca del poder y el ser humano a través de las condiciones sociales, culturales y económicas en las que se justifican y se reproducen.⁵ De allí la importancia de que:

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

Diversidad e igualdad cobran vida en los acuerdos establecidos en el ámbito mundial por las distintas organizaciones políticas y sociales⁶ que buscan el desarrollo de la humanidad en lo general y se circunscriben al establecimiento de una serie de principios y acciones en materia de salud, educación y recreación. Su repercusión incide de manera directa

5 La cita fue tomada de “Xenofobia y racismo”, del Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, p. 81. En este apartado se presenta un ensayo titulado “Bryan y el dogma del gobierno de la mayoría”, de Walter Lippman, que ayuda a clarificar este concepto de igualdad.

6 ONU, UNESCO, OMS, etcétera

en el ámbito nacional, a través de la generación de políticas y estrategias⁷ para justificar y poner en marcha una serie de acciones que buscan lograr los propósitos encomendados.

Algunos aportes sobre los conceptos de diversidad e igualdad se relacionan directamente con lo que Davini (1995) titula: La formación de profesores y la transición democrática: continuidad y transformaciones. O bien, lo que se entiende por “visión multicultural de la educación”. Así como con el enfoque crítico-reflexivo que busca la profesionalización docente a partir de la recuperación de sus raíces, de su propia historia, es decir, de la apropiación y concientización del pasado colectivo como medio para superar un saber incorporado y no cuestionado, reconociendo al mismo tiempo el carácter arbitrario del modelo que se presenta como natural para poder ser modificado. Siguiendo a Ribeiro:

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

En ese sentido, señala el tipo de profesional de la educación que exige la sociedad actual:

comprometido con los intereses de las mayorías, sensibilizado ante la problemática social, consciente del significado y

7 Planes nacionales de desarrollo, programas emergentes, etcétera.

alcance de la tarea que, como educador, puede ejercer en pro de las transformaciones sociales... (Ribeiro, 1992: 49-64).

1.3 Debates

En México, se identifican dos orientaciones en las políticas y acciones que definen la IE: como programa compensatorio que brinde apoyo a todos aquellos alumnos que estén en riesgo de fracaso escolar que encabeza la doctora Margarita Gómez Palacio; o bien, como servicio prioritario que atienda a la población escolar con discapacidad que lo necesite, de acuerdo con el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE).

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

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

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

La evaluación de la integración según Jiménez Martínez y Vilá Suñé (1999) ofreció como resultados:

- ❖ La EE y los docentes de apoyo fueron los que participaron en las tareas de planeación y establecimiento.
- ❖ La mayoría de las escuelas regulares no participaron en este proceso; creen que es un beneficio social pero no están dispuestas a formar parte del programa.
- ❖ El cuerpo docente no siente que en las actuales condiciones se pueda iniciar el programa.
- ❖ Los padres están satisfechos, pero no siempre ven adelantos en sus hijos por lo que prefieren reintegrarlos a la EE, aunque en muchas ocasiones estas escuelas se han suprimido.
- ❖ Los mayores progresos de los niños se dan en los ámbitos social y afectivo; los programas de apoyo son insuficientes y mal confeccionados.
- ❖ La proporción maestro-alumno no ha disminuido.
- ❖ Los docentes no han recibido capacitación.
- ❖ Los niños especiales han sido relegados y pocos han logrado progresos significativos.

Con base en lo anterior, se concluye que:

Las escuelas inclusivas son una utopía inalcanzable pues existe el riesgo de considerar que las escuelas inclusivas son capaces de integrar a todos los alumnos, sin ningún tipo de exclusión, en un currículum común; al desconocer los problemas reales de los alumnos que tienen grados profundos de disminución

física y mental. En general se ha visto que los niños con problemas graves deben permanecer en centros especializados para que reciban la atención requerida y, por otro lado, las escuelas deben tener un centro de atención o de recursos donde pueda reunirse el grupo de apoyo y, en caso necesario, atender a los grupos que necesiten una permanencia mayor fuera del grupo regular o una atención especializada. Contrariamente a lo que se predicaba en la escuela inclusiva, en casi todo el mundo, que inició con la integración completa, se han vuelto a buscar sistemas de apoyo en los centros de educación especial, que se han abierto como anexos a las escuelas regulares (Marchesi, Coll y Palacios, 1999:27).

Ante esta disyuntiva, ¿debe fortalecerse la especialización en el campo de la EE o, por el contrario, debe establecerse un sistema único de formación pero diversificado que responda a las diferencias individuales?

Guglielmino y otros (2003), citan a Homii Baba (1994), quien realiza una significativa distinción entre diversidad y diferencia. La primera utilizada en los discursos neoliberales con una marcada tendencia a negar las diferencias —la in-diferencia de la diferencia— en tanto construcciones sociales e históricas, naturalizando y silenciando los profundos desencuentros, conflictos y problemas que surgen entre los grupos sociales a partir del orden social vigente. A esta negación del conflicto le denomina un “bálsamo tranquilizante” que busca legitimar los intereses de los grupos hegemónicos y en el que la escuela no está ajena a estos procesos. Desde un enfoque crítico, en los actuales discursos, lo que se naturaliza y oculta —bajo el respeto y la tolerancia— son las relaciones asimétricas de poder que organizan las diferencias y produ-

cen las desigualdades socioculturales. La diferencia debe ser problematizada desde las condiciones políticas e históricas que la producen, como un núcleo explicativo básico para que, a partir de su reconocimiento activo, logren proceso de emancipación aquellos sujetos que han sido discriminados; así, de una alteridad negada, sea capaz de vivir una “alteridad transformadora”.

Finalmente, recurriendo a Strick (1991) García Pastor comparte la necesidad de plantear una nueva revolución, conocida como Regular Education Initiative (REI) y representa un número de propuestas para conseguir que el espíritu de la inclusión para estudiantes con discapacidades extienda sus derechos a todos los estudiantes. De ahí que el planteamiento de la inclusión implique siempre una reestructuración que afecta desde un planteamiento político que dé respuesta a las demandas de la igualdad de oportunidades, reconociendo el derecho a ser diferente, hasta el desarrollo de un modelo basado sobre una pedagogía capaz de incluir las diferencias. Es pues, un cambio radical en el sistema de educación regular y por ende, de la educación especial como parte del sistema educativo en general.

2. Experiencias de inclusión educativa en el medio rural: implicaciones para la formación docente

Una vez revisada la información documental sobre el tópico de la IE y su relación con el campo de la FD, se realizó un trabajo de campo en el medio rural⁸, específicamente en el

8 El medio rural se define en este estudio desde una perspectiva histórico-social como la interrelación entre el ambiente

municipio de Mexquitic de C., San Luis Potosí, en cuatro de sus localidades por ser las que contaban con el mayor porcentaje de población con alguna discapacidad:⁹ San Marcos Carmona, Guadalupe Victoria, Corte I y Mexquitic de C. (Cabecera) (véase Anexo 1).

De igual forma, las diez primeras localidades que presentan mayor número de niños y jóvenes entre los 6 y 14 años de edad que no saben leer ni escribir, están presentes también en el cuadro sobre discapacidad lo que haría suponer una relación directa. Sin embargo, hay un porcentaje que parece indicar que esta población no presenta alguna discapacidad, por lo que la población que sí la presenta debe (o debería, desde una lógica de sentido común) ser parte de la población que no está en las escuelas. Puede decirse que en el caso de la localidad con dos viviendas es muy probable que las tres personas con discapacidad no asistan a la escuela y no sepan

natural y la cultura de un grupo social en tiempos y espacios específicos, que confluyen en una serie de “ensamblajes” donde es difícil distinguir lo autóctono de lo extranjero, lo tradicional de lo moderno; de tal forma, que ya no puede hablarse de un medio rural en general, sino de múltiples y variadas formas de expresión de lo rural y las formas como se incorporan los procesos de urbanización. Se trata de justificar la importancia que tiene contextualizar la problemática desde lo rural en un mundo en el que confluyen de forma sincrónica y diacrónica los sucesos en la multiplicidad de lugares heterogéneos donde el pasado y el futuro componen el presente en contrastes físicos, culturales y educativos diversos.

9 Como se ha afirmado, el término “discapacidad” es relativo y sólo se recurre a él por ser el que el INEGI maneja oficialmente.

leer ni escribir. No obstante, es difícil precisar qué y cuál población con alguna discapacidad está en las escuelas y qué y cuál aún no recibe educación formal. Por otro lado, hay un 19.4% en promedio de población escolar en la tabla anterior que no ha adquirido la lectoescritura en los que la discapacidad probablemente no sea el único componente que pueda explicarlo (véase Anexo 2).

2.1. El caso de San Marcos Carmona

2.1.1. La comunidad

Crecimiento económico vs. deterioro ambiental

El proceso de inclusión educativa en el medio rural, en el caso de San Marcos Carmona, se inscribe en un contexto de modernidad caracterizado principalmente por su cercanía con la ciudad capital y por un acelerado crecimiento de infraestructura económica en lo que se refiere a las vías de comunicación y transporte: construcción de carreteras y caminos, así como la prestación de servicios básicos como drenaje y agua potable. Este crecimiento, desafortunadamente, va acompañado de un igual rápido deterioro ambiental que conlleva un alto riesgo en la adquisición de problemas graves de salud entre su población, debido sobre todo a la contaminación del suelo, del aire y del agua, dada su cercanía con la Planta industrial de zinc Minera México y a la exposición a elementos neurotóxicos (venenos para el sistema nervioso, en las etapas fetal y neonatal), tales como flúor, plomo, arsénico, mercurio, manganeso, DDT, bifenilos policlorados y compuestos bromados. Una de sus graves consecuencias es que disminuye el 50% de la capacidad intelectual. Por ejemplo, se han encontrado concentraciones de mercurio en

sangre de cordón umbilical o de DDT en la leche materna y plomo en peces y aves.¹⁰

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

Con respecto a la educación básica, San Marcos cuenta con escuelas e infraestructura adecuada; en el caso de la es-

10 Aunque el reporte señala la presencia de plomo en el suelo de la zona sureste de la ciudad capital, en donde se encuentra ubicada la minera México, no se especifican los sitios afectados. Sólo se mencionan Guadalcázar y Tamazunchale como municipios con este tipo de problemas. “Contaminación ambiental”, Unidad Pediátrica Ambiental, Facultad de Medicina, Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

cuela primaria se tiene incluso un aula multimedia de reciente creación, con doble turno y el personal suficiente para atender al total de su población en edad escolar. A pesar de lo anterior, según datos del INEGI (2000), de una población total de 2012 habitantes, 504 (25%) oscilan entre los 6 y 14 años, de los cuales 71 no saben leer y escribir (14%) y 23 (4%) no van a la escuela.

En consecuencia, San Marcos Carmona ocupa el segundo lugar en índice de población sujeta al proceso de inclusión educativa (2.5%, del cual el 50% se reporta con dificultad motriz). Esta situación, ubicada desde la diversidad y del principio de escuela para todos, hace relevante el intentar conocer cómo responde la escuela a este reto, al no contar con apoyo extra.

Ante la sequía gradual, las formas de vida han ido cambiando a tal grado que se ha dejado de cultivar la tierra y ahora sólo es para consumo propio y para la limpieza. Al dejar de dedicarse a la agricultura y la crianza de animales por la falta de agua, el comercio ha permitido cierta estabilidad y solvencia (casi el 50% de su población económicamente activa se dedica a esta actividad). La maestra Lourdes comenta al respecto:

La comunidad era muy pobre cuando yo llegué, hace como 15 o 16 años. Los niños iban a los basureros a recoger libretas para venir a la escuela. Luego, poco a poco, el gobierno fue ayudándolos. Otra gente se fue para el otro lado y otros se dedican al comercio ambulante en la ciudad; algunos compran las verduras y las venden en las esquinas de las calles. Por ganar un centavo más, dejan a los niños todo el día solos, así que cuando en la escuela se suspenden clases porque tenemos alguna otra actividad, los padres de familia hasta

se molestan, porque no tienen con quién dejarlos. Nosotros trabajamos con los niños y al salir ellos se van a las maquinatas porque están solos (rv: 9)¹¹.

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

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

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

11 Las claves que se emplean en este tipo de citas son las siguientes: rv = relato de vida / dc = diario de campo mg = maestro(a) de grupo ma = maestro(a) de apoyo / ea = equipo de apoyo de =director(a) de escuela dee = director(a) de educación especial e= entrevista / 1,2,3... = número de página. Ejemplo: (rv: 5 = (relato de vida, página 5).

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

Gestión: Eficacia y eficiencia

El énfasis que da al mejoramiento material y físico de las instalaciones escolares es considerado el aspecto primordial por los directivos. En entrevista con el director del turno vespertino, éste comenta con orgullo que la barda costó más que todos los salones de la escuela y que tardaron dos años en construirla. El municipio aportó el material y la comunidad la mano de obra (dc, e-de: 92).

Un directivo invierte gran parte de su tiempo en cuestiones administrativas y en atender las indicaciones de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE) que, vía oficios les hace llegar: estadística, campañas, demostraciones, encuentros, foros de lectura, concursos, de Himno Nacional, de escoltas, de conocimientos, por escuela, zona, sector, estatal y nacional. Nunca como antes se observa un poder de decisión tan unidireccional y centralizada. El éxito y el prestigio de un buen director está en los logros materiales y en el logro de reconocimientos por zona y sector; el del maestro, en los premios o trofeos ganados por sus alumnos.

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

Ahorita estoy en una etapa difícil: hace mucho tiempo que no tenía cuarto año; volví, volví a empezar de cero. Desde contenidos, todo, yo, los alumnos no tenían dominio de ellos. Ya tenía varios años quinto y sexto, quinto y sexto,

pero bueno, digo, bueno: si me están dando un grupo no me voy ha estar lamentando que... por las situaciones en que me lo den ni porque... por nada, simple y sencillamente tratar de ver qué contenidos voy a abarcar y tratar de lograr lo mejor que se pueda con ellos (rv: 5).

La maestra Lourdes, por su parte, considera que no cuenta con los elementos necesarios para la atención, causándole un gran conflicto el que su práctica se vea orientada por la experiencia misma, más que por la preparación recibida o el apoyo que se hace necesario, pero que no se tiene por decisión de las autoridades superiores.

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

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

Eficacia y eficiencia:

parámetros de la calidad/estrategias de exclusión

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

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

San Marcos Carmona es la segunda comunidad donde, según datos del INEGI (2000), existe mayor número de población sujeta al proceso de inclusión educativa (2.5%), de la cual el 50% es por problema motriz.

A pesar de esto, en San Marcos Carmona se ha retirado el apoyo de educación especial porque, según comenta la directora del turno matutino, este servicio no es eficaz en su funcionamiento.

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

En una reunión con el personal de la escuela primaria, turno matutino, ante los datos estadísticos, un maestro preguntó:

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

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

Otro maestro se ha mostrado escéptico acerca de si se lograría algo si ellos participaban en este trabajo, dando por anticipado que nada podría cambiar la situación. Ante la idea de que la inclusión educativa es un proceso a largo plazo, la maestra Lourdes dijo:

Sí, porque nosotros tenemos una niña que tiene ya su material en braille y está en secundaria” (dc, e-mg: 61).

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

Condición de género y pobreza en la docencia

La maestra Lourdes comenta también que se encuentra en el “ocaso” de su carrera. Al parecer es el momento de la reflexión, del recuento y de la evaluación de sus experiencias. Ella recuerda su origen y condición de pobreza. Este atributo es compartido con la mayoría de la gente de las comunidades rurales, por lo que pareciera haber una identificación con ésta, así como una comunicación y entendimiento singular. Así, cuenta cómo el pertenecer a una familia de escasos recursos en la ciudad capital obligó a su madre a trabajar en el comercio ambulante, vendiendo gorditas, tortas y tacos en las

afueras del hospital central. Ella, al igual que sus hermanas, le ayudaba en el puesto. Sin embargo, su condición de género la ponía en una situación de desventaja frente a sus hermanos varones, pues su padre, ante “el fracaso” de su primera hija, les prohibió que estudiaran. De tal manera que fue un momento decisivo en su vida la muerte de su padre, porque para ella significó la posibilidad de seguir estudiando, aunque esta oportunidad se limitara a la docencia. (rv, 2-3).

Como la maestra Lourdes, hay docentes que comparten la condición de género y de pobreza con la comunidad, lo que les da sentido de pertenencia e identificación con ésta. Se observa que esta situación la ha hecho una docente responsable y comprometida con la comunidad; sin embargo, tiene un sentimiento de inferioridad con respecto a sus compañeros docentes que la hacen creer que no merece aspirar, por ejemplo, a un ascenso lo que la hace autodenominarse *conformista*. Aunque el docente provenga del medio urbano, sabe lo que es el hambre y la falta de recursos para salir adelante y comparte la experiencia de lo que significa tener que trabajar y estudiar al mismo tiempo. Si bien esta situación sólo se vive en la etapa inicial de la vida, al insertarse en el medio profesional logran mantener un nivel promedio que les permite mejorar su condición de vida.

Las identificaciones construidas entre directivos y docentes con respecto a la comunidad conlleva una serie de principios que orientan su práctica, antagónica y contradictoria, en tanto trata de responder a dos lógicas de pensamiento y organización social diferentes: global y local. La escuela es el escenario de un conflicto no resuelto que, además, no puede ser reflexionado al interior de la misma por negarse la posibilidad de cambio alguno desde ese

ámbito. La frustración, subestimación, silencio y conformismo se ve superado o “recompensado” con los logros académicos de algunos estudiantes que cada docente, en solitario y desde sus aulas, considera el aliciente para continuar por ese camino.

Educación Especial: Tarea ambiciosa/Servicio Insuficiente

La directora de USAER también expresa su vocación por la docencia, su entrega y su optimismo para salir adelante. Valora su profesión y se considera afortunada de poder trabajar por y para su gente. La comunidad de Paso Blanco, de donde es originaria, cuenta con dos docentes de apoyo: uno en preescolar y otro en primaria. Ella considera que es una gran ventaja, pues trabaja por y para su gente; además de ser una fortaleza propia estar acostumbrada a las limitaciones e incomodidades de vivir en el medio rural. De esta forma, como en el caso de la directora de la USAER, hay docentes que son originarios del medio rural y esto les permite afrontar las diferencias del contexto con mayor capacidad de ajuste; sin embargo, hay una gran diferencia: el docente de origen rural tiene más ventajas económicas y culturales que le permiten terminar una carrera y adquirir otro status social. Hay por tanto una brecha entre unos y otros. (rv dee. 11,12).

Ubicación/necesidades

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

La directora de San Marcos es muy especial, nosotros tuvimos muchos problemas en Paso Blanco con ella, al grado

que un día les cerró la puerta a los maestros de apoyo y no los dejó entrar. La maestra jefe del Departamento de Educación Especial y la maestra Supervisora de Educación Especial fueron a hablar con el supervisor de educación primaria quien dijo que esa maestra así era. El apoyo se retiró y ya no se dio el servicio. Luego la directora se cambió a San Marcos y sucedió lo mismo (dc, e-dee: 50).

Sobre este punto, se observa que la ubicación del personal de apoyo difícilmente responde a las necesidades reales de la población sujeta al proceso de inclusión, pues su ubicación está determinada, al parecer, por estas diferencias entre las autoridades, por la ubicación geográfica de las localidades, por las relaciones que establecen el personal de educación especial con el personal de educación primaria y por los intereses que puedan existir laboralmente, como lo es la cercanía con la ciudad y la facilidad en la comunicación y el transporte. Esto explica que haya comunidades como El Palmar y San Marcos que, a pesar de ser dos de las localidades que requieren el apoyo de educación especial, no cuenten con este servicio.

Por ejemplo, el supervisor de la zona número 123, la que pertenece la comunidad de El Palmar, al respecto dice:

Tengo mucho tiempo solicitando a la SEGE, al sindicato apoyo para esta comunidad. Siempre contestan que no hay recursos. Tengo tres años que llegué a la zona, era de las que ocupaba los últimos lugares en aprovechamiento. Ahora ha ido mejorando, pero nunca termino de sensibilizar, de hablar con los maestros. Cuando empezamos a trabajar, ya se cambiaron de zona. El ciclo escolar pasado casi el 50% de

maestros se movieron de escuela. He tenido hasta siete maestros por grupo en un solo año, quienes han durado una semana, hasta un día... el sindicato autoriza todo esto... Luego nos mandan tanta papelería... acabo de enviar a mediodía lo que me solicitan y ya me están llamando en la tarde para que recoja más” (dc, e-sz: 63).

Cobertura insuficiente:

10 maestros de apoyo/50 comunidades rurales

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

Y luego más; por ejemplo, son diez maestros especialistas y si ubicáramos un maestro por escuela, serían diez escuelas. Mexquitic tiene cinco zonas... y a veces se molestan los supervisores: “Es que yo quiero que vaya para la Taponá —dice—, yo quiero que vayas por ejemplo al Palmar.” Pero en primer lugar nada más son diez maestros, de dónde agarró cincuenta. Y está bien, porque si me mandaran cincuenta maestros, si no puedo... de dónde agarró aquí (rv:15).

Tarea muy ambiciosa/preescolar-primaria-secundaria

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

Yo siento también de que nosotros tenemos una gran necesidad, un gran compromiso, un gran reto de estar preparándonos, estar al día, estar siempre en constante estudio... revisando, viendo, analizando, todo lo que hacemos a veces; porque, digo, es más compromiso que el mismo de primaria, porque el de primaria regular, un cuarto año, pues él a lo mejor se dedica de lleno al cuarto grado; pero el maestro de apoyo hoy entra con cuarto, mañana con quinto, sexto, tenemos necesariamente, obligatoriamente que conocer todo, plan y programas de primaria. Y aún así también tenemos jardín de niños, por ejemplo, equipo de apoyo y yo, aún, a lo mejor plan y primaria..., pero si mañana voy a jardín de niños, de mínimo debo saber algo, conocer algo del programa de preescolar. Por fortuna no he abierto secundaria, que creo que no, porque creo que también, no es sabérmelo de pe a pa, no, porque yo creo que ni los propios maestros de su grupo se lo saben, o sí lo saben, pero lo pueden memorizar... pero sí, está difícil y más difícil cuando, como le digo otra vez, cuando estás con los de discapacidad o con n.e.e. (rv: 8).

Innovación/necesidad

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

Los niños de apoyo... hay comentarios de que casi no quieren ir o los mismos maestros de la primaria regular pues no le ven mucho avance en el grupo de apoyo.

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

Promoción/justificación

Como directora de USAER ha sido una experiencia más difícil porque una de las razones por las que se solicita el servicio es para poder justificar los procesos de promoción o repro-bación de los alumnos.

Por ejemplo, en este tiempo que estamos ahorita (fin de ciclo escolar) los niños que son de integración, que tiene DI, que tienen alguna discapacidad, o alguna necesidad educativa especial, los maestros de grupo, el mismo director, ya están pidiendo justificante: que por qué el niño va a pasar de grado; si va a pasar, por qué va a pasar y en qué condiciones, si tienen algo que nos digan por qué sí, por qué no o por qué está en este nivel...Y también es difícil acordarme de los 220 casos, como dice usted, al menos los casos específicos, sí los, al menos yo sí los tengo presentes. Usted me pregunta de cualquier niño de integración, más o menos puedo dar referencia de ellos, porque son muy marcadas las situaciones (rv: 6).

Derecho a la educación

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

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

—Voy a la casa de José, porque la maestra dice que no ha venido, que no ha venido.

—N’hombre, dalo de baja, si no viene y no avanza —me atreví a decir—: -¡pues dalo de baja!

Entonces ya le dije a la maestra (supervisora):

—Vamos a dar de baja a José.

Y la maestra me dice:

—¡No! Pero, ¿por qué? ¡Ése es el trabajo de ustedes, hasta me da coraje con ustedes, es su trabajo! A ver, a ese niño ¿quién lo va a atender? Si nosotros somos en Mexquitic la única educación especial que hay, ¿quién lo va a atender? ¿Qué va a ser de ese niño?

—No, pues es que la maestra no lo quiere.

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

O sea que rotunda y totalmente la maestra me dijo:

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

—No, pues no.

—¿Entonces? La única escuela cercana que tiene es esa. Ni tú ni nadie le puede negar el derecho de que vaya.

—Es que no va a clases.

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

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

El maestro de primaria en aquél entonces nos decía:

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

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

2.1.3. Padres de familia y comunidad: Significaciones sociales y secretos colectivos

Techo, comida, escuela: Tres generaciones

La familia Domínguez Santillán es una familia extensa encabezada por don Guillermo, un hombre de 71 años, viudo (su esposa murió a causa de la diabetes hace tres años) y conformada por cincuenta y tres personas que viven en relación cercana y directa, dedicados la mayoría de ellos al comercio ambulante. Son originarios y pobladores de la comunidad de San Marcos (véase Anexo 3).

De los diez hijos vivos, todos son mayores de edad y fluctúan entre los 47 y los 25 años; se dedican al comercio ambulante. Nueve están casados y una permanece soltera: Maura, la hija menor. El mayor tiene diez hijos, otro tiene siete, dos tienen cinco y los demás de tres a un hijo. Sólo Cornelio

y su esposa no tienen hijos. Seis terminaron la primaria y estudiaron alguna carrera comercial o técnica, tres dejaron la primaria inconclusa en los primeros grados con problemas de reprobación continua y sólo uno hizo la secundaria: Cornelio. En la familia hay treinta y nueve nietos que tienen entre los 25 años y los seis meses de edad; así como tres bisnietos, uno de cinco años, otro de tres y el último de meses, hijos del primogénito de don Guillermo.

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

Primera generación: Techo

Para qué me cambio/Resistencia

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

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

Migración y retorno

Don Guillermo, quien encabeza la familia Domínguez, ha sufrido directamente la necesidad de ser un trabajador dispuesto a ajustarse a los cambios del ambiente y a las actividades productivas de acuerdo con la transformación de una comunidad rural que en el pasado basaba sus actividades económicas en el sector primario (como la agricultura y la crianza de animales) pero que, actualmente, la mitad de su población las ha ido cambiando por actividades del sector terciario, es decir, al comercio y a la prestación de servicios. Según su relato, es un campesino de mediados del siglo xx que, ante los cambios en el mercado en el consumo y uso de productos manuales y locales por productos importados y extranjeros, se ve obligado a emigrar a los Estados Unidos (su padre incluso también fue emigrante), cuando se consideraba ésta una práctica temporal, pero sobre todo legal y bien remunerada, durante la década de los años cincuenta. Él recuerda:

Yo mi vida, pues solamente de cómo me mantuve. Yo a la escuela entré a los siete años a la primaria, no había jardín de niños en esos años. Ya que terminó lo que nos daban de clase, pues que cuidar las borregas, a trabajar aquí en el cam-

po, en la milpa... en tiempos de la cosechita que a cortar el rastrojo, a arrimarlo a la casa, a raspar los magueyes cuando había modo, para ayudarnos a sostener, digo, a mis padres, porque pues yo de joven... Ya de ahí agarré el trabajo de campo, hasta la fecha, no tengo otros medio de dónde platicarle o qué platicarle. Anduve también ya, a mi edad, anduve de bracero un tiempo que nos permitieron andar de braceros en Estados Unidos, poco tiempo, temporalmente; nos daban 40, 45 días hasta 28 días de contratito, así es de que, te doy tu contratito y vas pa' fuera, a tu México. Y ya se acabó eso, en el mil novecientos, se acabó eso de la bracereada, se dio por terminado eso, ya no hubo bracereada, se dio por terminado, de los gobiernos ya no se pusieron de acuerdo (rv: 1).

El trato recibido como bracero, marcó en don Guillermo una identificación con los animales de carga y para el trabajo. Sin embargo, al regresar a su comunidad, don Guillermo recuerda que fue una persona “destinguida” pues la solvencia económica que le dio trabajar como bracero le permitió adquirir los terrenos para sus hijos:

Un mes, mes y medio me traía cien dólares, pasaditos, que cien dólares eran aquí 1200 pesos. En un mes... [con] nociones de albañil ganaban 3.50 o 4.00 por día, ¿juntarían 1000 pesos por mes? En esos cinco meses hago de cuenta que hice mil por mes, 5000 pesotes más 100 dólares que le había mandado a mi mujer y luego, cuando vine, ya que vine, compré mi yunta de mulas, junté mi dinerito, y me los vinieron ofreciendo [los terrenos] como un regalo que me venían a hacer... Al rato me cae otro. De esa manera éranos destinguidos [para] los que nos ofrecían. (rv: 4)

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

Segunda generación: comida

Quirina es la segunda hija de don Guillermo y ocupa el sexto lugar en la familia. Vive en casa de su papá. Tiene 36 años, es comerciante ambulante. Soltera y con un hijo de tres años. Ella es de estatura y complexión mediana, tez morena y ojos negros. El pelo desaliñado y amarrado espontáneamente hacia atrás. De vestimenta sencilla: una blusa de algodón, una falda negra y unos zapatos de piso, sin medias. Mirada directa, voz fuerte, andar despreocupado. Se ve activa y toma una actitud formal al hablar. Ella dice que:

Mi mamá, ella, ella toda la vida fue comerciante, ella no conoció otro trabajo; pero como ella, mis abuelos maternos, ellos eran muy, ellos también toda la vida vendieron, pero a ellos les gustaba mucho [hace una seña con la mano, de beber] y haga de cuenta que mi mamá sacó adelante a su familia de ella y después que se casó y siguió con nosotros. Ella, dicen que desde los seis años empezó a quedarse aquí con la gente que iba a vender, ella vendía flores por la calle, vendía nopales, vendía escobas, aventadores, de las cosas que hacen. Después dice que ella se casó de 19 años, pero como ella siempre ya había vendido, pues ella le siguió; después ya en el 70 se abrieron los tianguis y ella se empezó a acomodar desde ahí, pero ya tenía su niño, en ese tiempo, pos ya ahorita tiene 45 años o 48, sabe; pero desde aquí hasta San Luis cargando su

colote de calabaza, de flor de calabaza, de lo que sembraba mi papá (rv: 3).

Mujer/subsistencia

También se destaca el papel de la mujer en el medio rural, quien desde niña cuida a los hermanos y se encarga de las labores domésticas al mismo tiempo que contribuye con su fuerza de trabajo en actividades económicas para mantener a la familia. Don Guillermo reconoce que:

Pos sí, pos la neta... Las mujeres, con el favor de Dios, eran muy trabajadoras, como ella desde niña, ya la traía la mamá, ya que podía cuidarle al otro niño de brazos, ya la traía la mamá por allá vendiendo sus nopalitos, siempre vendiendo sus nopalitos. Así que la mujer no era vergonzosa. Se casó conmigo y siempre vendiendo, ella me ayudó. A los señores del rancho yo les decía:

—Mi mujer ya va por allá, a vender, pos ella consigue pa' los frijolitos y las alitas y las velas...

Aquí mucho, mucho nos ayudaron los nopalitos, con eso también juntábamos dinero. Las mujeres tenían que moler a metate... mi difunta mujer supo moler a metate, no dejaba bien molidito, pero como las quisieran, de este tamaño, o chiquitas (rv: 15).

La educación: de inútil a un anhelo

Don Guillermo, con respecto a la escolarización propia dice:

Yo fui a la escuela de algunos ocho años, pero luego como no se exigía mucho la educación, que estuviéramos puntuales, pues a veces uno mismo se echaba las faltitas o a veces el

papá le quitaba el tiempo, bueno, por algún quehacercillo o ocupación; digo, yo me doy cuenta, en lo mío, por lo mío, como a él a veces le gustaba tomar su pulquito, en cada y cuando por ahí iba a vender unas dos tres carguitas de maguey a los establos y como yo nada más era de hombre y el más grande, el mayor, dice:

—Pos no vayas a la escuela, hijo, vamos pa' que me ayudes a cargar con los burros porque voy a dejar maguey”.

Ya no iba yo a la escuela y, como digo, no nos exigían... pero en ese tiempo unos padres de familia decían: “No, pa' qué vas a la escuela, pa' qué quieres la escuela, pa' qué es necesario que sepan leer... con eso no se van a mantener, enséñense a trabajar que es lo mejor. ¡Ah, pos ahí está el detalle! Pos yo para mí, aunque sea de todas maneras, yo ya pasé de leer y escribir, ya pasé de que no me mantendría con la lectura, pero sí es muy bonito saber leer y escribir, a hacer cuentecillas, que multiplicar, que dividir... (rv: 24).

En cuanto a los aprendizajes obtenidos reconoce que:

Al fin, bueno, gracias a ese maestro lo poquito que me dio a conocer, cursé cuarto año de instrucción primaria, supe poco, no muy bien, restar, dividir, multiplicar... dije no muy bien, pero sí supe algo de cuentecillas; pero, al transcurso de los años, como ya me dediqué a trabajar acá en el campo, pos acá ¿qué cuentas hago yo? Pos ninguna, hasta eso, pos como [que] se me ha olvidado...

Recuerdo que el maestro nos enseñó a escribir una carta... pos para mí eso estaba muy bien y se los digo porque en el 1947 estuvo mi papá en el río hondo, en Texas, en EU, y él escribía de allá para acá y yo andaba pisando los 15 años.

Mi mamá iba “ahí” sacaba las cartas, había lista de correos a Morales, ya las traía. A ver, me dijo que si sabía yo leer... más o menos, pa’ cuarto año no era yo de a tiro ignorante pa’ leer. “Pos entonces, contéstala”; las cartas llegaban al otro lado. Entonces no tenía que andar yo preguntando, por el maestro que esas instrucciones nos llegó a dar: cómo nos escribían de allá para acá y cómo contestar las cartas de acá para allá. Entonces, ¿qué batallé? Nada absolutamente (rv: 25).

Con relación a la escolarización de sus hijos, sólo uno logró sacar la secundaria, otros terminaron la primaria y algunos de ellos desertaron en los primeros grados escolares, como experiencias don Guillermo relata:

Mis hijos llegaban un poco tarde a clases por el simple hecho que en ese tiempo ellos trabajaban la labor, en el campo, que yo nombro, tipo agricultura. Entonces íbamos a juntar un poco de mercancía en la mañana para ponerla en venta en el mercado, a la ciudad, yo y mi mujer, y mis niños, los que podían ayudarnos, nos ayudaban a laborar en la mañana, así es que los pobrecitos, en ayunas y corre y corre agarraban sus lapicitos, sus libretitas, y a veces hasta en ayunas, y así lo digo porque así pasó mi vida y la de ellos (rv: 28).

Bueno, antes unos sí valoraban la escuela, otros no. Yo, pos poco (la valoré), bueno, nomás lo que pudimos, nada más lo de la primaria, pero no la terminaron todos (mis hijos) la primaria. A Quirina y a Jonás sí los echamos a la secundaria, cuando se inició la primer jornada en la telesecundaria, si los echábamos aquí o iban allá, pero pos no, no la hicimos y no la hicieron, ellos no, ni nosotros tampoco. No, les tocaba ahorita, después de mediodía ir a clase. La

muchacha pa' venirse, nomás era un pasajero, el muchacho siquiera se venía en la bicicleta, pero ir a ayudarle a la mamá a trabajar en la mañana y de allá a veces nomás llevaba la ropa pa' cambiarse ahí por el puesto, en la camioneta, quién sabe cómo le haría. Iba a la escuela y venía y para venir a hacer el trabajo pa' otro día, y otro día de vuelta en la mañana que poner el nixtamal, que a hacer tortillas, pa' cuando ya te vas en el camión... Así es de que no se pudo; así es de que mejor la dejaron ellos solitos, la dejaron ahí nomás. De todas maneras se mantienen... Dicen que se sufre, pero se aprende (rv: 25, 26).

Como puede verse, las condiciones de su trabajo no les permitieron que respondieran a las exigencias de horario, de tareas y de rendimiento. Otro aspecto que intervino fuertemente en su proceso de exclusión escolar fue el medio ambiente en el que se desarrollaron durante un largo período de su vida, donde se expusieron a grandes riesgos de salud al trabajar entre la basura. La escuela, sin más, los marginó y expulsó en cuanto pudo, buscando para ello distintos argumentos.

Francisca se nombró *muñeca* [cuando era] de brazos, y no sabiendo su nombre ¡hasta la edad de once años! A los nueve años la matriculamos a la primaria. Yo no vivía aquí, vivía yo brincando la cerca, en un tecuruche de marranos, en un gallinero, sin casa, y así como me ve, de arreglado. Bueno, la echamos a la escuela, se me ocurrió tirar basura de la limpia de la ciudad en ese terreno, pasando la calle; la queríamos para abono de la tierra, para el maíz, que viene sucia, sí, pero... no, ahora viene peor, entonces, pues la escuela...

empecé a tirar la basura aquí y cobraban a un peso el viaje y era un buen huateque de viajes, no eran diez, quince días, eran dos tres meses de los camiones tirando basura; y el dueño pagando, nos juntamos varios, y cada quien pagaba sus viajes; entonces dije, ¿y la niña en la escuela? Entonces no nos exigían tanto como hoy; le dije:

—Pos yo creo que no vas a la escuela.

—Pos la maestra te va a regañar —me dijo. Y era la maestra Loreto. Ella era la maestra en ese tiempo... Le digo:

—No vas a la escuela ya porque, pos, vives en la basura, vas a llevar microbios y pa' que no haiga cuentos, ya no vas a ir.

No, ni me llamaron la atención en ese tiempo; pues pasó ese año, andaba merodeando. A los diez años, ya que se fue el relajo de la basura ya, adelante, ya, ya por aquí ya no. Ya fuimos y la matriculamos y como siempre de “muñeca”, empezaron a pasar lista y llega y nos dice:

—Mamá, papá, pues. ¿cómo me llamo yo? Porque la maestra me dice de otro modo.

—No, pues, tú te llamas Francisca” (rv: 4).

Cornelio comenta sobre su niñez y su escolarización:

Cuidaba borregas y chivos, y uno que otro burro. Llegaba de la escuela y cuidaba los animales, a pastorearlas, ¿verdad? A donde fuera, pa' donde caminaran las borregas yo nomás las seguía. Antes había una pila grande y de ahí tomaban agua los animales. Pero siempre así fue, sábados y domingos y días que no había clases me iba con mi mamá a ayudarle allá al mercado (rv: 1).

Entré a la escuela a los seis años. Hice un año de jardín de niños. La escuela se me hizo medio difícil. No me gustaba la

escuela. No sé por qué pero me gustaba más trabajar con mis papás, un poquito. Todos mis hermanos estudiaron nomás la primaria, de allí en fuera hicieron carreras técnicas. Yo fui el único que hizo la secundaria. Yo también estudié una carrera técnica, pero como si ni la hubiera estudiado porque no fui a recoger papeles. Fue en máquinas y herramientas. (rv: 1, 2).

En cuanto a la educación, don Guillermo siempre soñó con poder poner una escuela para su familia; aunque no lo dice de manera explícita, deja entrever su deseo de tener un maestro que apoyara a sus hijos de acuerdo con sus necesidades e intereses, pues en su momento, les fue difícil a él y a su esposa como padres, atender a los requerimientos de la escuela y, en las circunstancias actuales, les ha sido de igual forma difícil a sus hijos y nietos continuar sus estudios.

Le decía yo a mi difunta mujer: “¿Sabes qué, mujer? —broma, digo broma—, aquí yo creo que lo que va a pasar, aquí yo voy a hacer una escuela, para mis hijos, para mí solo, para toda esta gente de mis hijos. Aquí voy a hacer una escuela para que venga un maestro o maestra a darles clase aquí mismo...”. ¿Pues cuántos nietos cree que no haiga...? (rv: 4).

Los relatos vertidos reflejan cómo la escuela ha pasado a través de tres generaciones por un proceso de significaciones sociales en la comunidad que van desde considerarla como algo inútil para el campesino del período de la época posrevolucionaria, bracero, sin terreno ni casa para vivir, hasta un deseo o un anhelo difícil de lograr para los hijos y los nietos de los comerciantes ambulantes de esta familia.

Trabajo/estudio: Destiempos, distancias, recursos, apoyo

El seguir estudiando implica un gran esfuerzo físico y económico pues solamente se puede pensar en estudiar si se trabaja al mismo tiempo, pero es una situación tan difícil de realizar que los muchachos optan por dejar la escuela, como Marisol, quien recuerda que:

Salía de la secundaria y vendía tacos rojos, tacos de bistec, trabajaba sábados y domingos, casi no salía. Me metí a la prepa, en el COBACH 26 y ya me iba a salir porque sentía que no la hacía, porque le daba a mi mamá para algo, de perdido para un kilo de tortilla, y tenía que pagar la escuela, pagar los camiones, a veces me venía caminando hasta acá para no gastar el camión. Después ya trabajaba la semana completa, sábado, domingo, lunes, toda, no tenía descanso. Le ayudaba a señoras a lavar y en la escuela dos maestras me dieron trabajo. Después salí de la prepa, hice trámites en la facultad de leyes, pero no, es muy difícil porque la prepa la saqué muy apenas, por la presión de tanta cosa. En ese tiempo me enfermé porque comí carne de puerco. Fui a una clínica... y me recetó diez inyecciones porque me dijo que si no me las ponía me iba comiendo ese virus. En aquél entonces costaba 220 y yo de dónde. ¡Y diez! (rv: 6, 7).

Yo ya tengo que, qué será, como unos ocho o nueve años de la prepa; ya tengo 26. Porque yo hice la prepa en cuatro años porque un año ya me iba a salir; yo le decía a mi mamá:

—Yo ya no, amá, yo no la hago.

Porque yo tenía que salir temprano, a las seis de la mañana, yo vivía allá arriba, yo, en la lomita, y me acuerdo que medio oscuro esperaba el camión de quince para las seis y

el otro que pasaba, pasaba hasta veinte para las siete pero yo ya no alcanzaba a llegar, todavía me bajaba y caminaba para tomar el camión, ahí por el hospital central, y era hasta allá, hasta la alameda, tomaba otro camión para ir hasta allá (a la prepa), todo el tiempo que hacía (rv: 10, 11).

Marisol representa a las jóvenes del medio rural que, ante la falta de recursos económicos y de oportunidades educativas se ven obligados a insertarse desde temprana edad en el comercio y a renunciar a aspirar a cursar una carrera profesional. Ella es bajita, robusta, morena, ojos grandes y pelo negro. Siempre sonríe, está orgullosa y feliz de haberse casado con Cornelio pues se siente afortunada de que su esposo sea un hombre trabajador y responsable; quizás este sentimiento es derivado de lo que vivieron ella como hija, sus hermanos y su madre. Sobre su experiencia de no poder hacer una carrera dice:

Hice trámites en la facultad de leyes, pero no, es muy difícil porque la prepa la saqué muy apenas, por la presión de tanta cosa. Esa vez no salí en el periódico y le dije a mi mamá:

—Mamá, no salí en el periódico y lo siento mucho: yo ya no le sigo, hasta aquí. Yo ya no, ya no puedo más porque ya no puedo estar así”.

Tomé un curso, ahí en CECATY, de computación; pero ya no fui porque no había pagado un semestre y ahí quedaron mis papeles. Y ya después como que trabajaba y le dije:

—¿Sabe qué, mamá? Vamos a poner nuestro negocio. Y ya nomás viendo cómo preparan todo, la carne...” (rv: 7).

Esta segunda generación puede caracterizarse desde el binomio trabajo/estudio. Este proceso va acompañado de

ideas como: esfuerzo y sacrificio que no siempre se ve retribuido. Hay una estabilidad material y un relativo bienestar al mejorar la alimentación en ellos y en sus descendientes, sin embargo, el comercio ambulante sigue siendo la única opción para ellos.

Tercera generación: Escuela

La educación como conquista: Los hijos ahora sí a la escuela primero
Una vez asegurados el techo y la alimentación, Francisca y su hermana Agustina piensan que es importante que sus hijos asistan al preescolar, a pesar de que ella dice no haberlo necesitado, prevé que le pedirá a su cuñada la tarea de llevarlo y traerlo a la escuela pues ella tiene que trabajar. Lo que significa que está cambiando la idea de llevarse a los hijos a trabajar siempre. Al parecer, esta generación de adultos le está dando más importancia a la escuela y está prefiriendo dejarlos encargados con tal de que asistan a la escuela desde pequeños. Agustina recuerda:

Nomás ahora sí les digo que hay que echar nuestros hijos al jardín (Francisca en rv de Agustina: 4).

Sí, ya. Sí, yo creo que este año sí, no le hace que salga grande, de hecho se va a llevar tres años en el jardín. Para llevarlos a la escuela, como nosotros trabajamos, por decir, este, bueno, pues yo puedo, por ejemplo, aquí vive enfrente la madrina de ellos; ella ocupa una muchacha que le lleva, le cuida a los niños, entonces como va a entrar un niño igual... entonces más o menos se acomodan. En cambio, cuando nosotros estábamos chicos, nosotros solos nos íbamos y nos veníamos” (rv: 4).

Pensar en su propia escolarización les lleva a decidir que ahora es mejor que sus hijos asistan a la escuela en cuanto tengan la edad para ello, en lugar de seguir llevándoselos a trabajar con ellos. Sin embargo, esto implica dejarlos bajo el cuidado y la supervisión de familiares o conocidos cercanos.

Se observa así, de manera implícita, un reconocimiento por la utilidad y el beneficio de la escuela para los hijos; aunque las opiniones de las experiencias propias vayan en sentido contrario, la escuela se refleja como un anhelo no logrado que se espera, sea conquistado por los hijos.

2.1. 5. Comunidad: Diferencias individuales

Riesgos de salud reproductiva y esterilidad

Para el proceso de inclusión educativa, Agustina representa a las madres jóvenes del medio rural que, ante factores de riesgo y gran desventaja, son susceptibles de enfrentar problemas durante las etapas pre, peri y postnatales que afectan la salud y el desarrollo propio y de sus hijos.

Además, Marisol conoce unas 15 parejas, como ellos, que no pueden tener hijos, y no sabe a qué se deba, así aunque ella reconoce que hay lazos de parentesco con su esposo no lo relaciona con su esterilidad o la de su marido.

Salud reproductiva y esterilidad son dos de los grandes problemas a los que se enfrentan en la comunidad, sin lograr relacionarlas con las desventajas en las que se encuentran por las condiciones ambientales y educativas en las que viven.

Esta situación crítica pareciera ser el punto de partida para todo un largo proceso de inclusión/exclusión, afectando de igual manera, los procesos de identidad que tratan de ser respondidos desde un pensamiento mágico y la influencia de poderes sobrenaturales.

Productividad/Encierro

La maestra Lourdes explica el proceso de integración escolar en la comunidad de la siguiente forma:

Yo pienso que los niños que deben estar integrados no están en la escuela. La gente de San Marcos no quiere llevar a los niños que tienen problemas. Conozco algunos casos que las mamás los tienen encerrados en sus casas... Algunos no salen porque no tienen ni siquiera una silla para moverse (dc, emg: 6o).

No sé, no sé a qué pueda deberse que haya tanta población con problemas. Ya ve lo que se dice de la planta de zinc... y luego del basurero que está ahí. En el tiempo que tengo trabajando he sabido de unos seis casos de cáncer, de niños y adultos (rv, 9).

Identidades:

Autonomía /Dependencia

La dinámica de la comunidad y de la familia se basa, según lo expresado en los relatos, en el criterio de “salud” como sinónimo de capacidad física y motriz que es condición necesaria para ser “una persona útil y productiva”, es decir, la posibilidad de desarrollar actividades remunerativas que contribuyan al sostenimiento propio y de la familia, como el comercio o la prestación de servicios. La idea de sacrificio y pobreza afecta la calidad de vida de los habitantes, reduciendo por tanto, el período o la etapa productiva como personas *sanas*. Las enfermedades *heredadas* o *adquiridas* se presentan a temprana edad y eso implica toda una serie de consecuencias económicas, sociales y educativas en la comunidad.

2.1.6. Los Alumnos

Enunciación desde la escuela: Ajenidad/Logro

Con relación a los alumnos, los docentes ofrecen una gran resistencia para atender a los niños que muestran alguna dificultad en su aprendizaje. La maestra Lourdes dice:

En la escuela con problema, problema, tenemos un caso. Lo que pasa es que ha habido algunos maestros que no los quieren atender. Había una maestra que en los primeros quince días de clases decía: este, este y este tienen problema mental, yo no los puedo atender. Otra maestra que cubría doble plaza, presionaba tanto a un niño porque no aprendía, hasta que la mamá decidió sacarlo. Luego, cuando esta maestra se jubiló, vino la mamá conmigo, yo lo recibí y el niño terminó su primaria, desafortunadamente no pudo continuar por falta de recursos económicos pero al menos salió adelante. Pero sí hay muchos niños con necesidades en San Marcos (rv: 9).

Satisfacciones y logros

En contraparte, cuando a la escuela ingresan alumnos que requieren una atención específica y el docente es capaz de brindársela, se considera una experiencia muy gratificante que motiva a seguir trabajando desde las aulas. Es otra forma de reconocimiento, no material ni pública, sino moral y profesional.

Eva... Eva también era una niña que pasaba de un estado de ánimo a otro, conforme se reía, lloraba. Entonces, este, pero su mamá sí a veces venía medio molesta... y digamos que ella, su mamá la llevaba al módulo tangamanga de educación especial. La niña poco a poco fue integrándose, fue aceptada.

Pero, pues nuestra labor con ella fue más que nada, fue labor de que, de que el grupo la aceptara. Porque la veían de una manera que... como, como... y... y pues, logró salir de la primaria. No, no con un dominio de contenidos ni nada por el estilo... Le dimos el apoyo y logró salir adelante. (rv: 6).

De esta forma, la escuela identifica a los alumnos como: problemas que no le corresponde atender o, por el contrario, como logros y satisfacciones profesionales. La identificación de un alumno como un sujeto capaz de aprender, independientemente de sus características y condiciones no está presente.

Hallazgos

Los relatos de vida recabados en esta comunidad permiten dar cuenta de los valores que, durante tres generaciones, predominan en la familia: techo, comida y educación. Así, hay un interés en la búsqueda de ingresos económicos para la sobrevivencia diaria. La mayoría trabaja para adquirir bienes materiales (un terreno, una vivienda propia, un vehículo o medio de transporte para trabajar) por encima de otros valores como la salud y la educación.

Por otra parte, la actividad económica depende en primera instancia de su condición de género y del momento histórico en el que se encuentre. En particular, parece sostenerse su forma de vida bajo la idea de que el trabajo remunerativo es lo más importante en la vida, es decir, está por encima de todo. Lo que no es redituable económicamente no es importante. Lo cual conduce a la inclinación y gusto por el trabajo lucrativo desde temprana edad y un rechazo o

desinterés por la escuela, así como la idea de sacrificio para tener “algo mejor”. De esta forma, un valor muy apreciado como lo es el trabajo termina esclavizando a los miembros de la familia cuando hay algún problema grave de salud o algún accidente. No hay dinero suficiente que pueda solventar ese gasto.

La resistencia al cambio en su expresar: “¿para qué me cambio?”, podría reflejar el miedo a la pérdida de su identidad de origen que le lleva a considerar que es el trabajo el sentido de su existencia. Importa resaltar las condiciones de la comunidad en cuanto a su crecimiento económico vs su deterioro ambiental así como a la acelerada escasez de agua que determina sus actividades productivas y su instinto de supervivencia. Por otro lado, alarma el tipo de alimentación que por generaciones se ha tenido y que se caracteriza, desafortunadamente, por ser limitada y deficiente.

De esta manera, la escuela ha sido algo positivo porque se aprenden cosas valiosas para poder trabajar, pero no siempre se puede cumplir con los horarios y las exigencias. Es un lugar donde se aprenden cosas importantes: leer, escribir y hacer cuentas, para integrarse al trabajo productivo. La experiencia les ha enseñado que no es fácil terminar una escolarización para formarse como técnico o profesionalista en una comunidad donde la actividad económica principal es el comercio. Son pocas las familias que lo han logrado, los más son docentes y alguno que otro universitario: abogados y enfermeras, ningún médico, ningún ingeniero.

Con respecto a las diferencias individuales, se percibe un pensamiento mágico que trata de dar explicación a lo que escapa al sentido común, como la enfermedad, la esterilidad, la muerte. Los hijos que nacen bajo situaciones de grave riesgo,

que repercuten en su desarrollo físico o mental y que logran sobrevivir, serán sometidos al encierro y al ocultamiento.

Sin pretender arribar a generalizaciones, algunos testimonios y comentarios de directivos y docentes de la comunidad rural permiten identificar una gestión centrada en el mejoramiento físico de la escuela y parámetros de eficacia y eficiencia a través de la selección y la competitividad de los alumnos, así como del éxito y reconocimiento profesional. Esta unidireccionalidad de propósitos y fines parece provocar un divorcio entre la escuela y la comunidad.

A partir del relato de vida de una docente en servicio puede inferirse una profesión determinada por la condición económica y de género: “ser mujer y ser pobre” obligan a pensar la docencia como única opción de estudio y superación. Sin embargo, estas mismas condiciones desarrollan una sensibilidad singular hacia los demás, una inclinación hacia la vocación y una disposición de servicio hacia la comunidad.

De igual forma, el relato de un directivo de educación especial refleja una profesión determinada por la condición de género pero no por las condiciones económicas, sino más bien por el lugar de origen que es el medio rural. Tener un origen común con la gente del medio rural es una fortaleza que se traduce en servicio y orgullo.

Por otro lado, el apoyo que educación especial puede ofrecer en el proceso de inclusión parece estar limitado por lo ambicioso de su tarea frente a la escasez de recursos y del perfil docente. Además, la ubicación del servicio no siempre tiene correspondencia con las necesidades reales de las comunidades.

Para los alumnos que han pasado por un proceso de inclusión escolar, su dificultad por atender a la lógica de la

institución se traduce en aburrimiento, desinterés o poco valor. Para otros ha sido algo inalcanzable por los grandes esfuerzos que requiere permanecer y terminar el estudio.

Finalmente, la enunciación desde la escuela sobre los alumnos sujetos a este proceso va acompañado de una doble acepción: como problema o como satisfacción. Desde la primera, son “una papa caliente” que nadie quiere atender; desde la segunda, los alumnos pueden salir adelante si se les acepta, ofreciéndoles el tiempo y la dedicación necesaria.

Se observa entonces que para la comunidad, el proceso de inclusión/exclusión social está determinado por las significaciones sociales de “salud/enfermedad” física, al considerar que una persona pueda llegar a ser independiente, útil y productiva, porque las actividades económicas a las que se dedican requieren principalmente de la fuerza física. Esta concepción se manifiesta en los “secretos colectivos” que de manera inconsciente, explican “el encierro” y “la marginación” familiar. En contraparte, la escuela valora las capacidades intelectuales y las considera indispensables para poder permanecer y concluir su escolarización, más que la capacidad física. La “resignificación” que se hace desde estos tres ámbitos: familia, escuela y comunidad se contraponen al atender a lógicas distintas de crecimiento y progreso social.

Las identidades que se construyen alrededor de todo esto tienen relación directa con los momentos críticos o epifanías que se presentan en la vida de cada individuo, circunscrita a las condiciones geográficas, ambientales, sociales y culturales, más que económicas. Las situaciones adversas son dispositivos para cuestionar lo establecido y crear nuevas formas de responder a éstas o resolverlas y que ayudan a “seguir adelante”, “a seguir viviendo”.

Con base en este caso, se puede decir que el proceso de formación docente desde la experiencia vivida y la exclusión/inclusión social y escolar en el medio rural, se circunscribe a partir de la determinación de las condiciones naturales del medio desde la categoría de ecología/nutrición, de las significaciones sociales atribuidas a las diferencias entre “salud” y “enfermedad” que condicionan las posibilidades de los sujetos para la “productividad” o el “encierro”, en contraste con lo que para la escuela significa: “poder o no poder aprender”. Sin embargo, no puede soslayarse lo indeterminado al reconocerse la capacidad de respuesta de los sujetos ante los momentos críticos que se le presenten en la vida y la “reconstrucción” de su propia identidad con la relación autonomía/dependencia. Desde lo complejo, permite caracterizarlo como múltiple y diferenciado. Lo indeterminable está latente en esa medida, por lo que cada proceso es único e irrepetible.

Conclusiones

La reflexión generada a partir de la IE vuelve la mirada hacia la sociedad en general y hacia los profesionales que se dedican en primera instancia a la atención de los “alumnos con necesidades educativas especiales” destacándose la urgente necesidad de una redefinición de la diferencia, como “diferencia en relación”, que vaya acompañada de una actitud crítica sobre el papel que educadores y trabajadores culturales tienen para cambiar para mejorar las condiciones de vida de los grupos con mayores desventajas.

Como sistemas de formación paralelos o separados han sido un obstáculo para la IE pues se precisa de un modelo educativo de intervención interdisciplinario desde un marco de colaboración profesional que no ha sido contemplado en los programas de formación no sólo en lo educativo sino en el campo de lo social.

Así pues, más que políticas de profesionalización docente que parten de las limitaciones y carencias en la formación, a través de la expansión de los servicios, de la capacitación y la especialización, se hace imprescindible un replanteamiento profundo en cuanto a la profesionalidad docente, partiendo de la autogestión y el consenso, a través de experiencias de formación que recuperen una visión holística de los procesos educativos considerando las aportaciones de otras disciplinas del campo de lo social, principalmente de la antropología, la sociología y la historia.

Esta mirada transdisciplinar, trabajada en la presente investigación, al ser trasladada al campo de la formación docente permitiría abordar, desde otros puntos de referencia y desde bifurcaciones posibles, lo intercultural que analiza el

aspecto moral de los usos de la diversidad, (Geertz, 1984); el respeto de las diferencias, el derecho de la diferencia, sin que esto se reduzca a una ideología del gueto y la exclusión (Augé, 1998); la preocupación por corregir la desigualdad y conectar a las mayorías (García Canclini, 2004), la ética de la diferencia (Etxeberria, 2000) y los procesos de ciudadanía como creación política en la pedagogía con un enfoque crítico-social (Freire, 1993; McLaren 1994) que llevan a pensar en la posibilidad de crear estas nuevas maneras de relación natural y humana.

Sobre el campo de la Formación Docente, se considera indispensable abordar los procesos de formación profesional considerando su naturaleza humana dado que, como puede verse en los casos analizados, es el aspecto afectivo o emocional la base del desarrollo y el aprendizaje en general, más que los aspectos físicos o cognitivos. En los procesos de IE, presentes en todo proceso educativo y contexto, la recuperación de la propia identidad profesional, por medio del trabajo colaborativo con otros profesionales, desde la experiencia vivida, permitiría nuevas formas de pensar e inventar nuevas formas del “ser” y el “hacer” de la docencia.

Centrarse en la innovación pedagógica, en la especialización y formación permanente son importantes, pero se convierten en un campo estéril si no se cambia la mirada hacia el lado humano del acto educativo. Ver a los sujetos desde esta perspectiva transforma el encuentro con el (los) otro (s), se redescubren, se comunican, se relacionan de formas no imaginadas, dando paso a otras posibilidades de desarrollo social e individual.

El “ser docente” precisa una recuperación de sí mismo como sujeto completo, complejo y social. Significa: “estar

implicado y reconocerse”, como sinónimo de identidad, en el sentido de ser capaz de identificarse con los otros a través de una toma de conciencia con respecto a las diferentes situaciones y modos de vida a las que se enfrentan. Es posible que la condición de origen de pobreza y la marginación como experiencia vivida generen cierta “sensibilidad” y “entendimiento” en la relación educativa.

El hacer docente se traduce en un “estar comprometido” y “actuar con compromiso”, como sinónimo de ética profesional al asumir la responsabilidad de pensar en y con los otros, principalmente con los grupos más desfavorecidos. Esta “toma de conciencia” alude a ser protagonista en la toma de decisiones con respecto a buscar el mejoramiento de las condiciones de vida propia y como colectivo, como condición para el desarrollo humano.

Con respecto a las preguntas: ¿Hay que seguir especializando y capacitando a los docentes para expandir los servicios de educación especial ante el cada vez mayor número de alumnos que necesitan pasar por un proceso de inclusión educativa? O ¿será que el sistema educativo, al dividirse en sistemas paralelos (regular y especial) refleja una forma inadecuada de reconocer las diferencias individuales y, por tanto, en su atención? El fracaso no está en los alumnos entonces, sino en la organización social y en el sistema educativo que, en lugar de solucionar, crea o agrava la problemática en sí misma. Desde esta perspectiva, hay que cuestionar y profundizar acerca de las significaciones sociales que subyacen en todo ello y en los procesos de identidad que se construyen alrededor del mismo. La escuela podría convertirse en un espacio para el encuentro y la reivindicación humana.

Es así como los modelos alternativos de formación docente en y para la diversidad rompen con este sistema paralelo de formación técnica y especializada, y se sustentan en un desarrollo profesional general con una formación común en su etapa inicial y especializada en un segundo momento; o bien, alternada durante la etapa de formación permanente.

La propuesta es que, tanto los docentes de ER como de EE deben tener un currículum de formación inicial común, básico o compartido, así como una preparación terminal y continua alternativa, diferenciada o específica.

En suma, se comparte la idea de que la educación y el campo de la formación docente deben romper con procesos de formación paralela que se basan en clasificaciones dicotómicas en cuanto a la caracterización de los individuos para responder a la diversidad biopsicosocial como condición natural humana. Se aboga pues, por programas de formación común que respondan a la multiplicidad de condiciones y aspectos presentes en todo grupo social y que se manifiestan en los procesos educativos en general con una perspectiva social y emancipatoria.

Bibliografía

- Ardoino, J. (1991) “El análisis multirreferencial”, en: Ardoino, J. y otros, *Sciences de l'éducation sciences majeures. Actes del Journées d'étude tenues á l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation*, Collection Recherches et sciences de l'éducation. traducción de Patricia Ducoing, Issy-les-Moulineaux, EAP, pp. 173-181.
- Barbieri, M. (1992) *El retorno a lo biográfico*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Benveniste, E. (2004) “El aparato formal de la enunciación”, en: *Problemas de lingüística general II*, 17ª ed., México, Siglo XXI Editores, pp. 82-91.
- Berenzon, G. B. (1999) *Historia es inconsciente. La historia cultural. Peter Gay y Robert Darnton*. Colección Investigaciones, México, El Colegio de San Luis.
- Bolívar, M. (2001) *La investigación biográfica narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, La Muralla.
- Bordoli, E. (2006) “El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo”, en: Pablo Martinis, Patricia Redondo (comps.), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Argentina, Del Estante, pp. 185-204.
- Bourdieu, P. (1989) “La ilusión biográfica”, en *Historia y fuente oral, 2: Memoria y biografía*. Barcelona, Publicacions Universitat de Barcelona, pp. 27-33.
- Cantero, G. (2006) “Educación popular en la escuela pública: una esperanza que ha dejado de ser pura espera”, en: Pablo Martinis, Patricia Redondo (comps.), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Argentina, Del Estante, pp. 205-224.
- Castoriadis, C. (2002) *Figuras de lo pensable (Las encrucijadas del laberinto VI)*. México, Fondo de Cultura Económica.

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1989) *Interpretative Biography*, Colección Qualitative Research Methods, 17, Estados Unidos, Sage Publications.
- Díaz, Flores, O. (1999) “Contextualización de la educación especial en Iberoamérica”, en: *Cuadernos de Educación Comparada 2: La Educación Especial en Iberoamérica*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 9-34.
- Etxeberría, X. (2000) *Ética de la diferencia*. España, Universidad de Deusto..
- Fernández, M. S. (2003) *Igualdad de oportunidades educativas. La experiencia socialdemócrata española y francesa*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Ferraroti, F. (1983) *Histoire et histoire de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. 2ª ed., París, Librairie de Méridiens/Klincksieck, 1990.
- Filidoro, N. (2003) “Nuevas formas de exclusión”, en: *Educación Especial: Inclusión Educativa: nuevas formas de exclusión Psicología y educación, ensayos y experiencias*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, pp. 46-60.
- Foucault, M. (2006) *Los anormales*, 2ª edición, México, Fondo de Cultura Económica.
- García, C. N. (2005) *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa.
- Geertz, C. (1996) *Los usos de la diversidad*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- Guglielmino, M. Valente, Méndez R. (2003) “Puesta en escena: la diferencia y la educación especial. Volver la mirada hacia uno mismo”, en: *Educación Especial: Inclusión Educativa: nuevas formas de exclusión Psicología y educación, ensayos y expe-*

- riencias*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, pp. 6-15.
- Haidar, J. (1998) “Análisis del discurso”, en: Jesús Galindo Cáceres (coord.), *Técnicas de Investigación. En Sociedad, cultura y comunicación*, México, Pearson, Addison Wesley Longman, pp. 118-164.
- Lacan, J. ([1949] 1980) “El estadio del espejo como formador de la función del yo (“je”) tal como se nos revela en la experiencia analítica”, en: *Escritos 1*, 8ª. ed. México, Siglo XXI Editores.
- Lewis, O. (1961) *The children of Sanchez*, Nueva York, Random House. .
- McLaren, P. (2005) *La vida en las escuelas. Introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI Editores.
- Pujadas, J.J. (1992) “Elaboración de una historia de vida”, en: J.J. Pujadas, *El método biográfico: El uso de las historias de vida en las ciencias sociales*, Madrid, Centro de Investigaciones sociológicas: pp. 54-84.
- Ricoeur, P. (1995) *Tiempo y narración III: Tiempo narrado*, México, Siglo XXI Editores.
- Rodríguez, G. G. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa* 2ª ed., Granada, España, Aljibe, pp. 197-236.
- Stake, R. (2000) “Case Studies”, en: N. Denzin, Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*, . 2ª ed., Thousand Oaks-Londres, Nueva Delhi.

ANEXO 1. Porcentaje de población con discapacidad por localidad, municipio de Mexquitic de C.

Aunque no se especifican las edades, destaca que El Palmar tenga la mitad de población que San Marcos y el doble de personas con discapacidad. También se observa que en ocho de las dieciséis comunidades consideradas (50%), la población sea mayor de 1000 habitantes, cuatro tengan entre 800 y 1000 pobladores (25%) y el resto sean menores de 600 habitantes, salvo la localidad compuesta por dos viviendas que, por su población total tiene un 10% de personas con discapacidad, siendo ésta por tanto múltiple. En general, se presenta mayor porcentaje en la población con discapacidad motriz, seguida de la discapacidad visual (salvo en las comunidades de El Palmar y Suspiro Picacho, donde es mayor la cifra en discapacidad visual que motriz); después lo es la discapacidad auditiva y, en menor porcentaje, la discapacidad mental y de lenguaje. Hay un estudio de la UASLP que ha buscado relacionar factores ambientales con la discapacidad, principalmente en el sector noroeste de la ciudad capital de San Luis Potosí, por la cercanía que se tiene con la Planta de Zinc ahí instalada.

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

Fuente: XII Censo General de Población y Vivienda, INEGI, 2000.

ANEXO 2. Localidades con mayor porcentaje de población de 6 a 14 años que no sabe leer ni escribir y su presencia en las escuelas

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

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

Fuente: XII Censo General de Población y Vivienda, INEGI, 2000.

Anexo 3. Una familia de comerciantes ambulantes de San Marcos Carmona, Mexquitic

La familia Domínguez Santillán se distribuye de la siguiente forma:

- 1º EMIGDIO. Hijo (1960). Cursó la primaria. Actualmente tiene 46 años y está casado. Sus diez hijos son: Varón, de 25 años, casado y con tres hijos, uno de cinco años, uno de tres años y otro de meses. Varón, casado y sin hijos. Tres varones, una mujer, tres varones (uno de ellos está en el turno vespertino y la escuela lo reporta como alumno integrado) y una mujer.
- 2º ANDREA. Hija (1962). Murió a los tres años de edad por enfermedad (sarampión).
- 3º EMILIANO. Hijo (1964). Hizo hasta tercer grado de primaria. Ahora tiene 42 años. Está casado y tiene cinco hijos: Mujer (nueve años), Hombre (?) los gemelos (cinco años) y mujer (cuatro años).
- 4º FRANCISCA. Hija (1966). De 40 años. Casada, con un hijo de dos años. Terminó la primaria y estudió repostería.
- 5º JUAN. Hijo (1968). De 38 años de edad. Estudió la primaria. Casado, con siete hijos: un primogénito varón y seis hijas: de 16 años, de 15, de 13, cuatro hijas más y una niña que está en primero de primaria.

- 6° QUIRINA. Hija (1970). De 36 años. Hizo la primaria y estudio corte y confección. Vive con su papá. Su esposo se fue a los Estados Unidos. Tiene un hijo de tres años.
- 7° JOSÉ REMEDIOS. Hijo (1972). De 34 años. Hizo la primaria y estudió mecánica. Casado y con cinco hijos varones: el mayor de nueve años y el menor de un año de edad.
- 8° LORENZO. Hijo (1974). De 31 años. Estudió hasta cuarto grado de primaria. Casado, con seis hijos vivos y una que murió al año de edad: cinco mujeres y un hombre que fluctúan entre los 17 y los seis años de edad.
- 9° Una niña que nació muerta (1976).
- 10° AGUSTINA. Hija (1977). Hizo la primaria y estudió para estilista. Actualmente está casada y tiene dos hijos: Un niño de tres años y una niña de dos, y en espera de un tercero.
- 11° CORNELIO. Hijo (1979). Es el único hijo que estudió hasta la secundaria. Tiene cinco años de casado pero aún no tiene hijos.
- 12° MAURA. Hija (1981) Estudió hasta segundo año de primaria. Soltera.
- 13° JOSÉ. Hijo (1983) Murió a los dos días de nacido.



«Formación docente e inclusión educativa en el medio rural», de María del Rosario Auces Flores, se imprimió en Tipográfica, S.A. de C.V. Imagen 26, Lomas de San Ángel Inn, México, D.F. En el cuerpo de texto se empleó Espinosa Nova [rescate tipográfico del siglo XVI Mexicano realizado por Cristóbal Henestrosa] y Myriad Pro Bold Condensed para los títulos. Fueron impresos 1000 ejemplares en papel Lynx de 90 g y encuadernados en cartulina Lynx de 216 g Fotografía de portada: Archivo General de la Nación, Fondo Manuel Ávila Camacho. Exp. 226 (1).