

La voz del alumnado de la educación especial proveniente de la educación ordinaria. Historias de vida y exclusión educativa en Barcelona

Camila Marchant Fernández

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

UNIVERSITAT DE BARCELONA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

Programa de Doctorado:
Diversidad y cambio en Educación. Políticas y prácticas (Bienio 2005-07)

Tesis Doctoral

**La voz del alumnado de la educación especial proveniente de la educación
ordinaria. Historias de vida & exclusión educativa en Barcelona**

Para optar al Grado de Doctora en Pedagogía por la Universitat de Barcelona

Lic. Camila Marchant Fernández
Doctoranda

Dra. Núria Pérez de Lara
Profesora Guía

Barcelona, marzo de 2009

La voz del alumnado de la educación especial proveniente de la educación ordinaria.

La voz del alumnado de la educación especial proveniente de la educación ordinaria.

Historias de vida & exclusión educativa en Barcelona

Historias de vida & exclusión educativa en Barcelona

Camila F. Marchant Fernández

Gracias

*A ti Ricardo por tu generosidad, compromiso y profesionalismo hacia mi trabajo.
Eres un gran Periodista y leal compañero.*

*A ti Ainara por hacerme eternamente feliz,
por enseñarme a ser madre y mujer de otra manera.*

*A ti papá y a ti mamá por dejarme crecer aunque fuera en la distancia,
y a vosotros mis hermanos por acompañarme en la historia y en el futuro.*

*A ti Núria por permitirme la libertad creativa del pensamiento,
y a ti Caterina por conflictuarme debiendo repensar.*

*Y a ti María, a ti Lucía, a ti Neus, a ti Estela, a ti Milton, a ti Pablo, y a ti Jeremi por
habilitarme como mediadora y sonreír juntos.*

INDICE

	Página
❖ Primera pincelada	013
 <u>CUERPO PRIMERO: LA ANTESALA</u>	
<i>(Presentación, pregunta guía, planteamiento y propósitos, fundamentación ontoepistemológica y metodológica; marco teórico y conceptual; diseño y desarrollo de la investigación)</i>	
Capítulo I : <i>Desde mi calidoscopio y de mí como investigadora</i>	019
• Retroflexión autobiográfica a un cuarto de siglo. Así crecí, así he caminado.....	020
• Hacia una comprensión onto-epistemológica... Y cosmopolítica	036
Capítulo II : <i>El escrito que tienen entre sus manos</i>	045
• De reformas, integración-inclusión y exclusión.....	050
• Dibujando el escenario educativo local. Barcelona.....	061
• Detengámonos a escuchar. La necesidad de una investigación biográfico-narrativa.....	073
Capítulo III : <i>Abrazando las Historias de Vida</i>	082
• Diseñando la investigación.....	085
• Construyendo Historias de Vida con el alumnado.....	092

CUERPO SEGUNDO: ESCUCHANDO LAS VOCES PLASMAR SU HISTORIA

(Primer nivel de análisis de la información recogida en el estudio de campo)

Capítulo IV	: <i>El derecho a ser diferente</i>	103
Capítulo V	: <i>Refugiada en su habitación</i>	119
Capítulo VI	: <i>Cuerpo que no acompaña y alma que entristece</i>	135
Capítulo VII	: <i>Engañada hasta España... engañada hasta el CEE</i>	151
Capítulo VIII	: <i>Hijo de un predicador</i>	171
Capítulo IX	: <i>Mangos verdes</i>	181
Capítulo X	: <i>Cuando tu hogar se convierte en un CRAE</i>	191

CUERPO TERCERO: AMPLIANDO PERSEPECTIVAS

(Segundo nivel de análisis de la información recogida en el estudio de campo, resultados obtenidos y valoraciones finales)

Capítulo XI	: <i>Relectura de las Historias de Vida</i>	205
	• <i>Perspectiva horizontal</i>	206
	• <i>La institución escolar y el alumnado vulnerable a la exclusión social y educativa</i>	218
❖	<i>Fuentes de Información</i>	223
❖	<i>Algunas publicaciones derivadas de esta tesis doctoral</i>	226

❖ Anexo: Estudio de campo. Periodos académicos 2006-07, 2007-08 y 2008-09

i.	Cuestiones generales sobre el estudio de campo.....	229
ii.	Información documentada recogida en los CEE del alumnado colaborador de la investigación.....	236
iii.	Transcripción de las entrevistas realizadas al alumnado colaborador de la investigación (+ Audio en CD Adjunto).....	256
iv.	Transcripción de entrevistas a personas vinculados a la educación especial en Barcelona.....	429

CUADRO SÍNTESIS

Esta tesis doctoral propone un acercamiento original a la temática de la educación inclusiva indagando sobre los procesos de exclusión vivenciados por alumnos y alumnas que han sido derivados por los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógicos desde la Educación Ordinaria hacia la Educación Especial. La construcción del marco teórico y conceptual reconoce no sólo el acceso a información documentada, sino también, las aportaciones de fuentes vivas que con su testimonio, han contribuido a comprender el escenario educativo en el cual tiene lugar esta investigación. El enfoque empleado es el biográfico – narrativo por medio en la construcción de Historias de Vida del alumnado foco de la investigación que ha vivenciado el fenómeno identificado, constituyendo este el análisis vertical (caso a caso) o primer nivel de análisis de la información recogida en el estudio de campo prolongado por tres periodos académicos (2006-07, 2007-08 y 2008-09). De igual forma, tiene lugar, el análisis horizontal (colectivo) o segundo nivel de análisis, en el reconocimiento de elementos comunes y diferentes en cada Historia de Vida, conducente a una valoración final respecto al alumnado vulnerable de sufrir procesos de exclusión social y educativa, que invita a la reflexión. Toda la información recogida, en virtud del rigor científico, está respaldada (antecedentes y entrevistas) en el Anexo que incluye una muestra de Audio en CD adjunto. ■

Profundizar en el conocimiento y el saber me ha llevado al replanteamiento de la propia existencia como sujeto y al cuestionamiento de las herramientas que poseía. Fui forjando una llave para descubrir una nueva visión de los Otros y Otras, puerta de entrada para el abordaje de problemáticas de orden social. *La voz del alumnado de la educación especial proveniente de la educación ordinaria. Historias de vida & exclusión educativa en Barcelona*, mi tesis doctoral, es justamente eso, descrito en el probablemente extenso título que lleva; y que, sin embargo, no ha podido resumir la complejidad del fenómeno identificado que no desea mirar los itinerarios del alumnado, desde una polarización dicotómica entre inclusión y exclusión, los procesos de escolarización.

Hoy ante vosotros soy visible como investigadora y es importante que antes de caminar juntos para acercarnos al estudio de la temática de la exclusión e inclusión socioeducativa, nos situemos en la *Antesala* o Cuerpo Primero, para que sepan quién soy y desde qué *calidoscopio* configuro mi habla (Capítulo I). En dos apartados doy cuenta de mi trayectoria formativa y de las principales influencias teóricas que dieron lugar a una reinención como investigadora. Así, será más legible *el escrito que tienen entre sus manos* (Capítulo II) que plantea el tema de investigación que nos aboca con sus correspondientes propósitos, para llegar a dialogar de *reformas, integración e inclusión*, y dibujar el *escenario educativo local* encajando el sentido y la relevancia de detenernos a escuchar. Fundamentar la necesidad de una *investigación biográfico-narrativa* capaz de reunir los relatos del alumnado, conduce a *abrazar las historias de vida* (Capítulo III) y a la presentación del diseño y construcción de esta investigación.

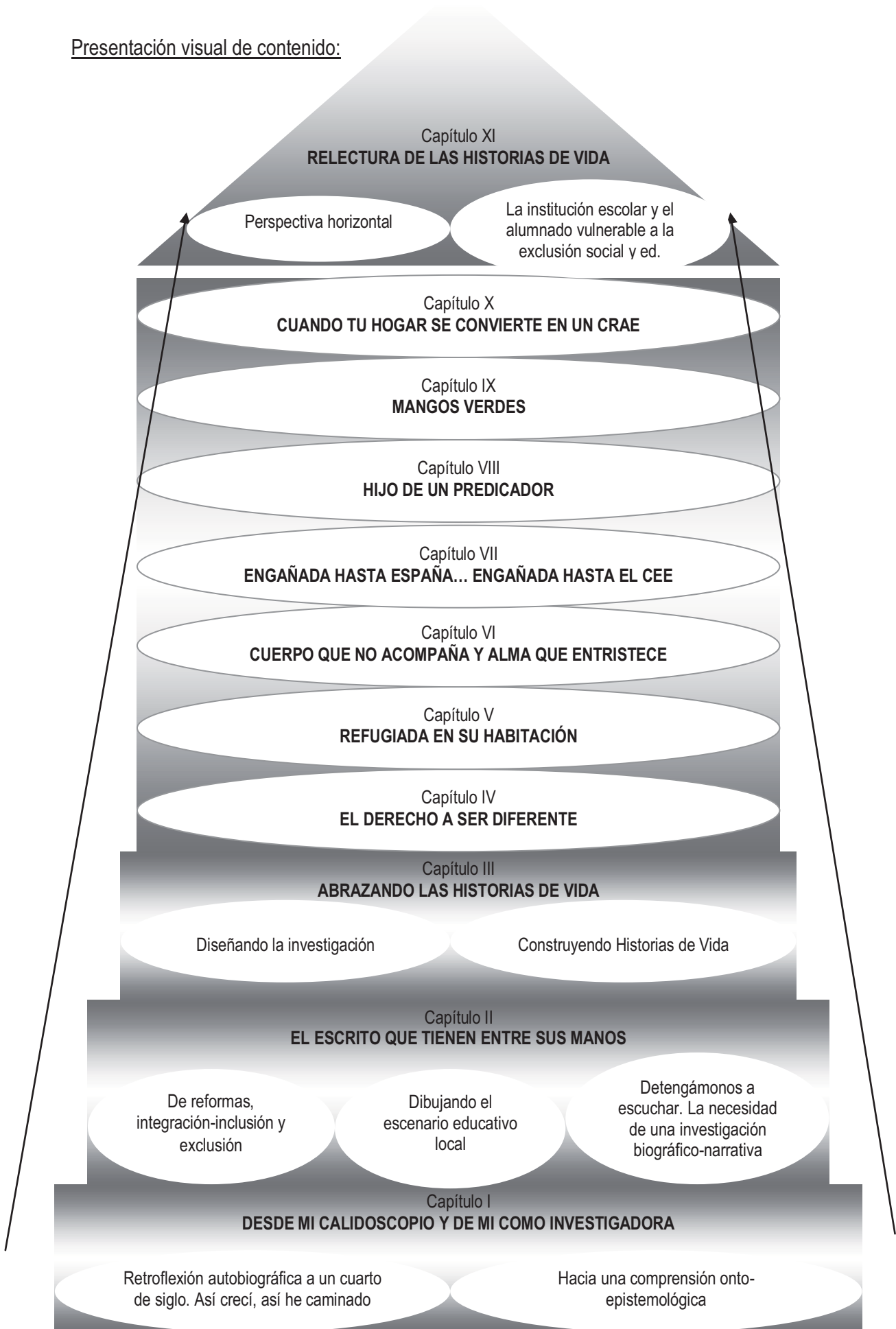
Comprendida mi actuación y visto el paisaje con sus vicisitudes, el Cuerpo Segundo denominado *La escucha de las voces plasmar su historia*, comprende lo que María, Lucía, Neus, Estela, Milton, Pablo, y Jeremi relataron respecto a sus propias vidas y cómo llegaron a formar parte de la educación especial proviniendo de la educación ordinaria. Cómo comprenden esta trayectoria experimentada en sus escolarizaciones y qué sentido le atribuyen, constituyen un primer nivel de análisis de la información recogida, junto a la exposición de elementos teóricos que acompañan la particular vivencia de cada una y cada uno de ellos (del Capítulo IV al X).

Llegados a este punto, podemos avanzar *Ampliando perspectivas* como se titula el Cuerpo Tercero y último, donde propongo una *relectura de las Historias de Vida* en un segundo nivel de análisis de la información, desde una *perspectiva horizontal* que busca elementos comunes, diferenciales y singulares del fenómeno de estudio que se acompaña de la reflexión global sobre la *institución escolar y el alumnado vulnerable a la exclusión social y educativa* (Capítulo XI). En la página siguiente, propongo una presentación visual del contenido del presente informe.

Solo me queda agregar, que en virtud del rigor científico el *Anexo* de esta tesis concentra todo el material que he estimado relevante de agregar vinculado al Estudio de Campo realizado durante los años académico 2006-2007, 2007-2008, y 2008-2009. Se articula de: i. *Cuestiones generales* como la fase indagatoria de los CEE presentes en Barcelona Ciudad, la fase de negociación con los directivos y con el alumnado colaboradores de la investigación, y la fase de devolución en respuesta a los pactos éticos adquiridos; ii. *Información documentada* recogida en los CEE del alumnado (antecedentes disponibles en sus carpetas, informes, diagnósticos, etc.); iii. *Transcripción completa de las entrevistas* en profundidad realizadas al alumnado con muestra de audio (CD adjunto) de los segmentos más significativos de cada caso; y iv. *Transcripción de las entrevistas* realizadas a personas vinculadas a la educación especial en Barcelona.

Dejo así, presentada ante vosotros mi tesis doctoral, resultado de una aventura apasionante trabajada con el alma soñadora e idealista de una maestra que cree en la diversidad de los niños, niñas y jóvenes del mundo, y lucha por el derecho a una educación de calidad en la consideración profunda a las diferencias humanas imposibles de uniformar.

Presentación visual de contenido:



CUERPO PRIMERO:
LA ANTESALA

DESDE MI CALIDOSCOPIO & DE MI COMO INVESTIGADORA

Ni el fenómeno de estudio ni el enfoque biográfico – narrativo adoptado para investigarlo son cuestiones ajenas a la historia, la vida y la experiencia de su investigadora, es decir, de mí. Por ello, es imprescindible que os presente la génesis del encuentro con el sentido de las palabras que brotan del alma develando saberes y dibujando ante nosotros quiénes somos y de dónde venimos. En el escrito que hiciera bajo la orientación de mi maestra, profesora guía de esta tesis doctoral, denominado *Así crecí, así he caminado*, y que conforma el primer apartado de este capítulo, volvió a palpar la emoción y pasión por los niños, niñas, jóvenes y adultos con diferencias cognitivas que motivaron mi decisión de formarme como profesora. Junto con ello, fui desnudando la concepción sobre el conocimiento que albergaba y que me condujo a redefinirme como investigadora, eje del segundo apartado que he titulado *Hacia una comprensión onto-epistemológica... Y cosmopolítica*. Mi alacena mental guardaba cierta experiencia como investigadora en una limpieza y orden que se vio estremecido al descubrirme silenciada e invisible en el anonimato del positivismo científico propio de la neutralidad objetivista. Mi cuerpo de interés y conocimiento ante el impacto desconfigurador que enfrentara al reconocer y analizar el lugar ontoepistémico en el cual me había situado, abrió sus ‘jaulas epistemológicas’, empleando palabras de María Cándida Moraes (2007), y se animó a volar donde pudiera sentirse libre y conciente. Refugiada en estas palabras de Morin: “... *el descubrimiento de un límite, de una carencia en nuestro conocimiento constituye en sí mismo un progreso fundamental de conocimiento*” (1984:64), me animé a explorar el diálogo filosófico de la ciencia al unísono del desafío metacognitivo que posibilitaba y salté al encuentro de mí en la narrativa. Comencé sin saberlo bien con aquel ejercicio autobiográfico que me aproximó al mundo emocional tristemente coartado por la frialdad académica. Revisar mi trayectoria me brindó el aire que necesitaba de reconexión con la vida, con los rostros desdibujados de mis alumnos y alumnas. “*Los métodos biográficos permiten articular los procesos formativos desde el punto de vista del que se forma y su propia trayectoria profesional, coproducida por los destinatarios; en lugar de estar confeccionada de antemano, desde la óptica de los agentes o instituciones externas de formación. Cualquier propuesta de formación del profesorado debía – entonces – comenzar por*

recuperar, biográfico – narrativamente, el sujeto a formar”, como nos explica Bolívar (1998:16). Pude entretrejer experiencias personales y recorrido académico profesional, *“pude reorientar los procesos formativos según criterios de pertinencia con las trayectorias profesionales, que entiende la formación como movilización y desarrollo de experiencia, generando nuevos saberes”* (Bolívar y otros, 1998:16). En definitiva, aparecí como sujeto en el marco de mi formación académica para apropiarme de ella, aparecí como mujer investigadora con voz y diferencia, aparecieron los saberes de mi experiencia que no los sabía valederos y llenos de riqueza.

- **Retroflexión autobiográfica a un cuarto de siglo. Así crecí, así he caminado**

“En este momento del camino veo un mar de ideas agitadas en aguas ‘inexploradas’ en los pasajes que conforman mi vida... Olas gigantes me impresionan, otras me asustan, otras me confunden, otras me equilibran nuevamente, pero todas y cada una me hace avanzar al horizonte donde habita el sueño apasionado que me da fuerzas para seguir nadando... Aparecen en mi mente sus rostros vivos, sus risas, sus manos provocando felicidad en mi alma llena de ganas de reencontrarlos, pues los tenía perdidos tras el mal entendido rigor científico que me habían enseñado”.

*Camila Amada
(17 de febrero de 2006)*

.....

“¡Vendrán los niños del Hogar la Tabita al colegio!” anunciaba mi hermana mayor en casa recalcando la importancia del acontecimiento, mientras yo (con 8 años) escuchaba y preguntaba para enterarme de qué se trataba aquello. No comprendí mucho hasta conocer el grupo de ‘Pastoral’ del cual participaba, que entre otras acciones, organizaba encuentros sociales orientados a compartir con menores de escasos recursos mediante actividades lúdicas y recreativas en convivencias desplegadas en las dependencias de nuestro Liceo Experimental Manuel de Salas, emblemático centro educacional que fuera el primero mixto del país. Mientras en ese horario debía estar en clases, me las arreglaba para ser parte de esos eventos y jugar a ser ‘la tía’ de los niños que llegaban. Deben haber sido bastante pequeños para que yo fuera quien ‘los cuidara’, andaba con dos o tres a mi cargo, tomados de la mano recorríamos las aulas, el gimnasio, el parque y los patios que para ellos eran realmente

deslumbrantes. Los acompañaba al baño y les limpiaba el 'potito', y pensaba sobre cómo ellos sin asco ni cuidado se apoyaban en el borde del W.C., el mismo que mi madre me advertía siempre no tocar para evitar infecciones... ¿Por qué a ellos nadie les había enseñado que podía ser eso riesgoso? Apenas mi madre iba a recogerme al colegio comenzaba a hablarle sobre todo lo que había observado - especialmente aquel punto del W.C. - le contaba cada detalle que capturaba mi interés, su forma de comer desesperada, de agarrar el vaso con bebida para que nadie se los quitara, todo. Ella me explicaba cada aspecto con detención, con voz triste me hablaba de la pobreza haciendo referencia a sus propias prácticas profesionales como Educadora de Párvulos, y con voz alegre me enseñaba juegos, canciones y rondas para hacer con los niños y niñas la próxima vez. También se involucraba, e intentaba que compartiéramos con menores que pasaban pidiendo comida invitándolos a sentarse en nuestra mesa, u organizando visitas a orfanatos como el Hogar de Niñas de Carabineros de Chile, donde la acompañaba y jugaba.

De niños mi madre siempre nos recogió de la escuela a mí y a mis hermanos, y de grandes, siempre estaba en casa para pensar y reflexionar cada aventura, cada problema, cada, cada, cada... El hogar del cual provengo, más aún luego de que mis padres se juntaran tras seis años de separación, se convirtió en una fortaleza donde era posible el refugio. A veces volvía mal herida, como me ocurrió a los 14 años tras una segunda visita a una comunidad Mapuche del Sur de Chile. Justo regresé el día de mi cumpleaños y en casa mi madre, mi padre, y amor (ahora mi marido) me esperaban para celebrar, pero tras soplar las velas exploté en lágrimas. En la primera visita a esa comunidad indígena que organizó mi colegio, a cada uno se nos designó un 'amigo mapuche' con el cual compartir esas semanas, en talleres de todo tipo, pintura, música, teatro y otros. A mí, 'me tocó' una niña de 7 años que no se animaba siquiera a acercarse, y cuando logré oír su voz no le entendí nada (presentaba serios trastornos del habla) sus pares se burlaban de ella y la marginaban constantemente. Me costó mucho trabajo crear un lazo, lo cual fue únicamente factible tras transgredir la norma más sagrada de mis profesores: 'No visitar ninguna casa de los amigos mapuches'. Pero no tenía opción, la madre de mi amiga fue a la escuela especialmente a conocerme (más bien a investigarme) y con voz seria y desconfiada me dijo que visitara su hogar esa misma tarde. Estaba a prueba, más que una invitación era un desafío, no a mí sino a lo que representaba 'santiaguinos colonizadores' provenientes de la gran urbe. La niña me miraba con curiosidad mientras la madre se alejaba, pasaron las horas y nos escapamos, le dije que encantada conocería su casa. Caminamos por cerros verdes llenos de animales que me parecían eternos hasta llegar a una casa pequeña con

una huerta a la entrada, de adobe, con puertas de género y un pozo de donde sacaban agua que estaba en el mismo comedor, pues el piso era de tierra. Me atendieron con mucho cariño mientras me observaban de pies a cabeza, me ofrecieron tomar 'mote con huesillo'¹ y no me pude negar aunque miedo me causara beber agua del pozo, hasta se rieron de mí al constatar que no sabía cosechar patatas de la tierra siendo necesario enseñarme inmediatamente. Al volver, recibí de mis profesores uno de los más grandes regaños que recuerde, pero lo asumí con hidalguía, pues nadie podía ya quitar esa tarde de mi vida, ni tampoco de la vida ellos. Es más, en el fondo no estaba de acuerdo con las normas que se nos establecían porque no potenciaban una relación efectivamente de intercambio, sino más bien de 'donación' de nuestra cultura por sobre la valoración verdadera de la cultura Mapuche. Eso sucede cuando confundimos la pobreza material como indicador de inferioridad, imposibilitando la trascendencia hacia la riqueza del encuentro con los mundos diversos, como los que habitaban con fuerza en esa escuela Mapuche, aunque ni siquiera tuvieran hojas los niños para escribir. En esa primera visita a la comunidad había llevado una muñeca para regalar y se la di a ella, mi amiga. Dos años más tarde cuando volvimos, la niña me recibió con un fuerte abrazo y me contó al oído que la muñeca se llamaba Camila. Nunca había sentido algo tan extraño como al escuchar esas palabras, por primera vez dimensioné el impacto que puede generar una acción, una acción como esa que a mí se me había olvidado. Regresé a Santiago llena de regalos, artesanía, canastos y hasta unas conchitas de mar que me dio otra niña diciéndome: "*Estas conchitas me las trajeron del mar... se las regalo porque no tengo nada más que le puedo regalar...*", ella no conocía el mar.

¿Cómo no derrumbarme al regresar? Me sentí miserable, pero acogida por mi núcleo que compartía el sentimiento. Mis padres sabían bien lo que mi alma sentía porque sentían conmigo, y por ello me permitían caminar hacia donde deseaba, aunque a veces sus aprensiones tuvieran que dejar a un lado, tal como ocurrió un par de años más tarde cuando de regalo de Navidad les pedí pasar la noche visitando a las personas que vivían en la calle fuera de la Vega Central (el Mercado del Centro de Santiago). Ahí conocí a hombres y mujeres que no querían un sándwich o una taza de café, sólo querían hablar, conversar sobre sus vidas, sobre sus parientes que ya no veían hace años. No obstante, el grupo católico que organizaba esa salida tenía por objeto recorrer varias zonas de la capital repartiendo comida entre otros efectos, por lo cual tenía prisa y evitaba el contacto prolongado... en silencio observaba y cuestionaba la

¹ Comida típica chilena

estrategia. En esos tiempos me tocaba terminar la Enseñanza Media², es decir, dejar a mi querido liceo para someterme a las evaluaciones de rigor correspondientes y elegir carrera universitaria. En mi mente únicamente había espacio para dos opciones: Artes o Educación Diferencial. La hermana de mi madre de profesión Psicóloga Infanto Juvenil, me orientó en dicho proceso e intentó seducirme sin éxito por seguir su carrera, tanto ella como otros familiares veían poco porvenir en la profesión docente. Finalmente, llegué al emblemático Pedagógico, principal centro de formación de profesores del país que pasara a denominarse Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) durante la dictadura militar cuando fue separado de la Universidad de Chile. Ahí, matriculada en la carrera de *Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial con Mención en Deficiencia Mental*, en un cuestionario se me consultó “¿Por qué ha elegido estudiar esto?”, a lo que respondí sencillamente: “Por amor a la diferencia”. Para mi esa elección era la obvia, la lógica, la natural y por ello me molestaba en demasía las actitudes de la gente que se sorprendía al saber que deseaba enseñar a personas con deficiencia mental. Así, transité entre dos instituciones pedagógicas, liceo y universidad, con interesantes características sociales, históricas y culturales. Esta trayectoria marca en la piel mi forma de significar la educación formal como un derecho que por injusticia se vuelve un privilegio; y el valor trascendental que alcanza para una sociedad democrática la formación de ciudadanos libres y críticos, capaces y responsables de transformar nutritivamente su entorno, único medio por el cual la existencia alcanza un sentido profundo.

El derecho a la educación es reconocido, al menos desde su espíritu, para todos los seres humanos sin distinción, es decir, también para las personas con discapacidad intelectual. Este es mi motor interno, y con él me convertí en universitaria. Desde el primer año de carrera visitamos una serie de centros educativos, en su mayoría de Educación Especial, que se encontraban en comunas periféricas de Santiago. La primera práctica desarrollada a lo largo de un semestre, consistió en conocer escuelas que trabajaban con un determinado tipo de discapacidad. Aquellos constituyeron mis primeros acercamientos en lugares donde se concentraban los ciegos (Esc. Hellen Keller), los sordos (Esc. Jorge Otte), los autistas (ASPAUT), los alumnos y alumnas con trastorno motor y parálisis cerebral (Esc. Amapolas), y por supuesto, con deficiencia mental (Esc. J. Wesley, Esc. América del Sud, entre otras). Sin embargo, éstos últimos eran distintos, pues dentro de su clasificación en poco y nada se parecían unos a otros, mientras observaba que algunos hacían travesuras otros salivaban en sus

² Similar en el sistema educativo chileno a la Educación Secundaria y Bachillerato del sistema educativo español. Se cursa hasta los 18 años aproximadamente.

sillas con escaso o atáxico movimiento. No obstante, todos en una misma escuela. Conocí a jóvenes con discapacidad intelectual que tenían mi edad, e hizo eco en mi mente que dentro de algunos diagnósticos la Epilepsia los había deteriorado de manera importante. Esa información me removió, porque de alguna manera vi en otros lo que podría haber sido de mí sino hubiese logrado recuperarme de la misma enfermedad declarada en una crisis cuando tenía 10 años (estuve en tratamiento neurológico durante cinco años recibiendo fuerte medicamentación y practicándome regularmente electroencefalogramas, exámenes sanguíneos, etc.)

También, por primera vez, constaté que en comunas con mayor grado de privación sociocultural, los y las estudiantes diagnosticados con síndromes ocupaban un escaso porcentaje en la matrícula, y que en general, las características de los niños y las niñas correspondían más bien a las condiciones de pobreza que a otro factor etiológico. Esta concepción del Retardo Mental es la que recibía la denominación de Pseudodiscapacidad Intelectual por parte de nuestras profesoras, y equivale a una discapacidad que no es constitutiva por sí misma, sino más bien secundaria al desarrollo de un sujeto en un entorno carente. Junto con mis compañeros más amigos, compartíamos duras críticas en virtud de lo que íbamos descubriendo dentro de estas escuelas, actitudes de los maestros con los niños y niñas nos impresionaban fuertemente violentando nuestro instinto - ni siquiera aún conocimiento - de lo que la educación se trataba. Siempre incomodábamos a nuestros profesores y demás compañeras en clases dentro de la Universidad al cuestionarlo todo, al pedir explicaciones de por qué sucedía lo que veíamos. A poco andar creamos nuestra propia forma de aprender y fuimos catalogados de 'extraños' (curiosamente al mismo tiempo de alcanzar las mejores evaluaciones), nuestro rol de estudiantes no se limitaba a consentir a quienes nos enseñaban, sino más bien a desarrollar profundas reflexiones en espacios alternativos y a desplegar una fuerte actitud de investigadores en cada trabajo que debíamos hacer para una y otra asignatura. De esa forma conocimos realidades que marcarían nuestras vidas. El primer estudio que hicimos se denominó 'El trabajo infantil en las calles de Santiago Centro' en el cual compartimos con muchos menores y adolescentes que, en su mayoría, ayudaban a sus padres luego de ir a la escuela, faltando a ella (los días 'de feria', por ejemplo) o derechamente abandonando su escolaridad. Otro trabajo en terreno, sin duda el más impactante, consistió en investigar sobre 'La prostitución infantil masculina', que en ese momento erróneamente llamamos así. Consultamos bibliografía que prácticamente no había, pues se trataba de un tema todavía escandalizador en nuestra sociedad siendo la pregunta de muchos '¿Y existe la prostitución infantil MASCULINA?'. Visitamos algunas ONGs que nos hablaron sobre las características de

los 'clientes', de los menores y de sus padres. Los primeros respondían a un perfil de hombres de elite con alto poder adquisitivo, los segundos a niños de la calle, que encontraríamos supuestamente vendiendo rosas o calendarios en los barrios de actividad nocturna, y cuyas madres muchas veces eran cómplices de su explotación sexual, pues los esperaban en las esquinas viéndolos marchar en un vehículo y otro. También nos advirtieron que para que estos niños lleguen a reconocer su verdadera actividad, se requiere de un largo y delicado proceso. Con nuestros compañeros decidimos ir a buscarlos, salíamos supuestamente a divertirnos, pero estábamos atentos a la aparición de cada niño en un lugar de adultos. Nos dividimos por zonas de Santiago durante varias noches hasta avanzadas horas de la madrugada, y llegamos a conversar con muchos menores, uno de ellos me dijo: *“Aquí es como si lloviera plata, y uno hiciera así”*- colocando las palmas de las manos hacia arriba – *“y no agarrara nada, y todo lo agarraran ellos”*. Se refería a la gente 'pija' que frecuenta ciertos puntos, a las mujeres de tacones que pasaban por delante de nosotros invisibles que estábamos sentados en la acera. En ocasiones las circunstancias se tornaron peligrosas, pues los proxenetas los vigilaban desde lejos y les prohibían hablar... un día el miedo me venció. Era riesgoso, pero más aún indignante, volvía a casa destruida sin lograr dormir. Salir a divertirme después de esas experiencias cambió para siempre, pues cuando sabes que aquel niño que se acerca a tu mesa con rosas en la mano en realidad está dispuesto a prostituirse en el acto, a hacer sexo oral a hombres mayores por debajo del mantel recibiendo por ello unas pocas monedas, cambian tus ojos para siempre.

Unos años más tarde, en Chile, se desbarató una de las más grandes mafias de explotación sexual infantil donde cayeron grandes personalidades del mundo empresarial y político, la sociedad entera quedó impactada y comenzó recién a reconocerse esta realidad. Los medios de comunicación centraron sus reportajes en el tema y al Servicio Nacional de Menores (SENAME) se le incrementaron los recursos. Claro está, el Gobierno públicamente debía responder ante tal escándalo, pero lo cierto es que este organismo cuando lo entrevistamos en el marco de nuestra investigación, ya sabía bien sobre la problemática mas se declaraba sin los medios suficientes para actuar. También en esos tres primeros años de carrera, trabajamos muchos temas más, como lo fue: 'La educación sexual infantil', 'Las actividades extraescolares en la Enseñanza General Básica', '¿Qué es el arte?', 'La sordoceguera', 'Comunidad sorda en Chile', 'La violencia intrafamiliar', 'La deficiencia mental y los trastornos psiquiátricos', y 'El desarrollo del lenguaje en niños con Deficiencia Mental', entre otros. Con los dos últimos tuve la oportunidad de conocer paralelamente dos instituciones gubernamentales que llegarían a impactarme fuertemente: el Hospital Psiquiátrico El Peral, y la Casa Nacional del Niño

(dependiente del SENAME). El primero está ubicado en una comuna también periférica y concentra en sus dependencias a un importante número de personas que presentan trastornos psiquiátricos de diversas características. Es posible encontrar a hombres y mujeres desde los 20 hasta los 75 años aproximadamente, distribuidos en diez pabellones que difieren mucho entre sí, pero con un factor común: la indignidad. Para las personas diagnosticadas con deficiencia mental existe una luz dentro de esa oscuridad, una Escuela Especial dentro del mismo recinto que se llama 'Open Door', y a la cual pueden asistir desde sus pabellones los internos cuando son capaces de resistir la fuga y autorregular mínimamente su conducta. Pero para quienes con frecuencia escapan, las educadoras diferenciales los visitan en sus propios pabellones, excusa con la cual, logramos junto a mis compañeros introducirnos traspasando las sagradas rejas de seguridad hasta lograr conocer qué era lo que escondían los muros y el silencio de los médicos.

Las más horribles intuiciones nuestras fueron corroboradas, hombres amarrados en sus camas, otros con las manos inmovilizadas... escuchamos sus gritos, vimos sus heridas, sus movimientos estereotipados, autoagresiones y más... detrás de vestimentas proporcionadas arbitrariamente por el hospital estaba lo que quedaba de ellos y ellas en un cuerpo sucio, mal oliente, sin dentadura, sin nada ya que les perteneciera. Muchos de ellos no tenían a nadie que los visitara. ¿Era ese el destino de los adultos con deficiencia mental sin recursos ni familia? Trabajamos durante casi tres meses en El Peral, en días que trascurrían para mí desde la locura del sometimiento de esos adultos a la locura del sometimiento de los menores que iba conociendo en la Casa Nacional del Niño, lo que me condujo a un estado de aguda intolerancia a las banalidades de la vida. Esta otra institución se define como un C.D.T., es decir, un Centro de Diagnóstico y Tránsito de menores de 0 a 5 años de edad, que deben ser custodiados tras ordenanza del Ministerio de Justicia. Se trata de niños y niñas que han sido maltratados, abusados sexualmente o abandonados por sus familias, y que pueden recibir escasas visitas exclusivamente con orden de los juzgados correspondientes cuando tienen la fortuna de no haber sido olvidados por completo. Pese a que llegamos a ese lugar junto a un par de compañeras para investigar sobre el 'desarrollo del lenguaje', entrar e identificarnos con el guardia (cual cárcel se tratara); ver a padres y madres llorando detrás de los vidrios de la entrada intentando visualizar a sus hijos sin poder tocarlos; caminar por los pasillos olientes a heces; oír los llantos; y entrar en las salas que concentraban alrededor de diez cunas para albergar a los bebés quemados, heridos, enfermos, y con graves alteraciones del desarrollo, a cargo de una

mujer cuidadora, cambió el objetivo de ese día y de muchos más³. Terminada esa visita decidí que volvería, y así me las ingenié en un principio para ser parte del voluntariado, y luego para desarrollar una iniciativa que denominé: 'Proyecto SINAPSIS de Estimulación Cognitiva para menores institucionalizados con deficiencia mental en Casa Nacional del Niño'. Consistía en organizar una labor de cooperación entre la especialidad de Deficiencia Mental de mi Universidad y la entidad, con objeto de poner al servicio nuestros conocimientos profesionales para proporcionar atención especializada a los niños y niñas que menos atención recibían - pues contaban en el centro con sólo tres Educadoras de Párvulos para más de 140 menores - y a su vez, beneficiarnos en nuestra etapa de formación inicial docente aprendiendo de la realidad. Consideraba absurdo desperdiciar el potencial humano del alumnado universitario, y poco ético relacionarnos con las personas (infantes o adultos) únicamente en prácticas obligatorias que tenían por fin último una calificación o nota; lo que condujo, a que una de las características de nuestro trabajo fuera el absoluto desinterés en sacar provecho para fines personales. El proyecto impactó desde el comienzo cuando lo presenté dentro de los requisitos para postular a una beca destinada a realizar pasantías en el extranjero⁴. Incluso los profesores lo consideraron como referente solicitando al resto de los postulantes seguir el modelo. Todo ese proceso fue especialmente incómodo, porque dentro de los otros concursantes estaban dos de mis grandes amigos - compañeros con los cuales soñábamos la educación - amigos que yo sentí me habían traicionado, ya que, se encontraban tramitando su postulación para obtener las becas, en mi opinión, de manera poco honrosa desde hacía tiempo (habían sido 'elegidos' por ciertos académicos). Siempre supe que uno de mis sueños era estudiar fuera de Chile. Ellos me enseñaron que para algunos la ambición es más grande que la lealtad y que la competencia sucia se aprende. Yo me enteré del concurso leyendo un cartel publicado sólo tres días antes de que acabara el plazo, corrí a contarles que había una oportunidad magnífica nunca antes ofrecida para estudiantes de pre grado... ellos en un silencio agacharon la cabeza. Lloré como nunca, sino podía creer en mis compañeros de ideales, ¿en quién podría hacerlo? Pero la tristeza se transformó en fuerza que conectó ideas y mientras una amiga me consolaba le dije: *"Si yo me ganara la beca sería para hacer algo que ayudara a los niños de Casa Nacional"*.

³ Es importante considerar que dicha descripción corresponde a la imagen de la institución a principios del año 2001, y que desde ese entonces se han implementados cambios importantes como rebajar la cantidad de menores institucionalizados (de 150 a 80 niños y niñas)

⁴ En el marco del Proyecto FID, Formación Inicial Docente, desarrollado para la profesionalización del sector propuesta por la Reforma Educacional Chilena.

Y así fue como viajé a la Universidad Complutense de Madrid donde hice asignaturas muy interesantes en las Facultades de Educación, de Psicología y de Medicina, sobre neuropsicología y logopedia, entre otras, y volví a Chile a seguir estudiando y a cumplir con los compromisos establecidos. Pese a que fui una de los pocos becarios que llegó a desarrollar el proyecto pactado, los profesores del Departamento de Educación Diferencial me colocaron innumerables inconvenientes en el desarrollo de la iniciativa. De un momento a otro, mis ganas de trabajar se habían vuelto incómodas para ellos y me convertí en una voz a acallar. No obstante, a falta de compromiso del profesorado las estudiantes se encantaron con la idea de participar en el proyecto, y en pocas semanas conformamos un grupo de más de veinte compañeras de especialidad de distintas generaciones. Hicimos las primeras visitas para conocer la entidad gubernamental. Cada una se decidió a trabajar con un menor en particular, con el cual, debía en una visita semanal comprometida desarrollar un proceso de evaluación e idear un programa de intervención. Comenzaba a cobrar sentido la teoría sobre innumerables temas como la Atención Temprana, la intervención en Aulas Hospitalarias, y tantos más. De manera paralela, nos reuníamos periódicamente para organizarnos y elaborar talleres. Uno de ellos estuvo a cargo de mi tía Psicóloga para tratar el tema del 'Autocuidado', algo de lo cual nunca nos habían hablado en la carrera y que consideramos fundamental en este tipo de trabajo con alto grado de desgaste emocional. Entre otras escenas de dolor, muchos niños fallecían en la institución, ya que, por ser en gran medida de carácter hospitalario requerían asistencia médica y recibían fuertes dosis de medicamentos, especialmente los menores de la "sala cinco" que reunía los casos de multidéficit. En aquella sala concentramos nuestras acciones, e incluso con tarro de pintura en mano, en un acto de locura, nos encargamos de dejarla como nueva, odisea en la cual tuvimos que trasladar a los menores a otra sala con todo lo que ello implicaba (cunas, camas, mangueras, tubos de oxígenos, etc.) Entre los colaboradores externos estaban mi madre, mi padre y mi amor, nuevamente. 'En la cinco' también había estado la cuna de Nicolás, un niño mágico que tuve el placer de conocer desde mis primeras visitas como voluntaria. Estaba absolutamente abandonado por su familia desde el nacimiento. La primera vez que lo vi me asombré y evité cogerlo, tenía sólo dos años y presentaba un serio diagnóstico: artrogriposis múltiple, hidrocefalia, columna vertebral arqueada, pie bot bilateral, insuficiencia renal, entre otros, lo que se traduce en cierta deformidad física (desproporción de la cabeza), dificultad respiratoria, alimentación por sonda y piel a ratos amarillenta. Sin embargo, sus ojos verdes atentos a todo y su risa desbordante me conquistaron al poco tiempo, y no sólo nos hicimos amigos sino que inseparables. Él fue el promotor de todo lo que vino tiempo después, es decir, del proyecto. Un día inesperado Nicolás decidió abandonar su cuerpo cansado de habitarlo

por cuatro largos años, y se fue. Lo descubrí una tarde en que me dirigía a visitarlo, y una educadora que nos colaboraba me paró de golpe en la escalera y me dijo que había muerto. Lo más increíble de todo es cómo funcionamos ante los eventos fuertes, yo no entendía lo que me decía, siendo necesario que repitiera un par de veces. No hice nada más que seguir con mi rol de líder del grupo, consulté sobre las causas y dónde estaba su cuerpo, lo comuniqué a mis compañeras y regresé a casa. Dormí unas horas y cuando desperté, me di permiso para llorar su partida. Aunque considerara que era demasiado egoísta quererlo vivo, asumí que me dolía desde las entrañas y que por ese amor debía comprender la necesidad de separarnos momentáneamente en este encuentro terrenal. Visité muchas veces su tumba en el Cementerio General de Santiago, estaba ubicada en el 'patio de los niños', justo al frente de la 'carpa de los payasos', lugar donde entierran a los de dicho oficio circense. Afortunadamente en Chile los niños y niñas a cargo del gobierno si reciben un trato digno después de la vida. Incluso mi madre y yo, nos encargamos personalmente durante un tiempo de cuidar su descanso y memoria, hasta hicimos gestiones para que no fuera removido y quedara perpetuo. Lamentablemente desde que salí de Chile no pude seguir haciéndome cargo de cuidar su sitio. Uno los deseos de mi madre era haber estudiado mi carrera, pero no pudo porque le daba mucha pena. Cada vez que avanzaba en mi formación profesional enriqueciéndome en la práctica y llegaba a casa a hablar sobre esas experiencias, sólo de oírme ella se emocionaba; hasta que el tiempo y el deseo de compartir con esos niños y niñas la hizo derribar los temores hasta hacerse voluntaria en Casa Nacional, y lograr conocer y querer también a Nicolás.

Muchos otros menores también fallecieron durante el tiempo que trabajamos en la institución debido a sus graves complicaciones y, en algunos casos, como resultado de la orden de "no reanimación" que se consensúa entre los médicos y otros profesionales cuando algunos de ellos están sufriendo demasiado. Pensad que llegan niños deformes producto del contacto que sus madres campesinas han tenido con pesticidas durante el periodo de gestación, recálquese el empleo indiscriminado de productos químicos en las producciones agrícolas AUTORIZADOS en países de América Latina como Chile y absolutamente prohibidos en otros. También llegan lactantes que sus madres han intentado abortar sin éxito, con síndrome alcohólico fetal, con síndrome de abstinencia de drogas, menores que producto de una golpiza han quedado en estado vegetal, otros porque sus madres están en la cárcel, otros por requerir asistencia médica continua, y cuanto más, más allá de lo que la imaginación más cruda permite elaborar. Ninguna de estas historias fue suficiente para comprometer a las autoridades de mi Departamento en la Universidad como comenté anteriormente, ni tampoco mostrar a la Directora

de ese entonces un vídeo donde grabamos una actividad de Navidad que habíamos realizado. La frialdad e indiferencia hacia nuestro Proyecto SINAPSIS era total, y sin pudor nos declararon la guerra quitándonos espacios que conseguíamos para hacer nuestras reuniones (demoramos dos años en conseguir una oficina dentro del campus), y así un traspie y otro durante un proceso en el cual intentábamos constituirnos como ONG. No lo logramos, pero sin duda hubiésemos aportado muchísimo de haber contado con el respaldo de nuestros académicos.

Estas razones hicieron que a partir de ese entonces buscara refugio en otro departamento de la Universidad, el de Formación Pedagógica donde conocí a una Doctora recientemente llegada de la Universidad de Barcelona (MIDE)⁵ que se convirtió en mi gran aliada, fui su ayudante y más tarde dirigió mi memoria de título. Con su apoyo fue más fácil terminar la carrera en ese triste ambiente académico, y seguir adelante. Poco antes de venir hasta Barcelona me despedí del personal de Casa Nacional, instancia en la cual, la educadora que nos colaboraba me confeso que al vernos trabajar pensaba que con mis compañeras 'éramos como quijotes peleando contra los molinos de viento', pues el poco compromiso de la autoridad de la entidad sumado al nulo apoyo de la Universidad hacía que lo pequeño que llegamos a efectuar durante dos años fuera 'admirable'. Yo me retiraba, pero a cargo de una nueva etapa quedaba una compañera como cabeza de grupo, lo que anunciamos (como de costumbre) a las autoridades de nuestro departamento que ya habían cambiado. En tal oportunidad, el Director electo nos ofreció sus disculpas por la lamentable actitud que algunos profesores y profesoras habían tomado hacia el proyecto ¿Por qué resulta tan complejo para los académicos potenciar las iniciativas del estudiantado?

Durante los seis años por los que se extendieron mis estudios superiores, viví muchas otras experiencias como trabajar en una consulta particular ofreciendo apoyo psicopedagógico al proceso de integración educativa de niños y niñas con síndrome de Down; con lo cual tuve oportunidad de conocer realidades educativas propias de establecimientos particulares pagados de la clase ABC⁶ 'chilensis'. Con asombro descubrí que en reiteradas ocasiones 'acogían al deficiente como un cordero más' dada sus orientaciones católicas (algunos del Opus Dei), obviando en la compasión una debida atención especializada, pese a contar con recursos suficientes. Incluso en ocasiones, cobraban un arancel diferenciado por su matrícula. Lamentablemente, este tipo de establecimientos en Chile cuenta con una 'libertad de acción'

⁵ Departamento de Métodos de Investigación y Diagnósticos en Educación.

⁶ Denominación del estrato socioeconómico alto en escala de clasificación utilizada en Chile.

peligrosa, en la cual es posible que desconozcan sin reparos las normativas ministeriales, por ejemplo, las referidas al proceso de integración educativa de personas con discapacidad intelectual. Este y otros aspectos pude corroborar en la investigación que desarrollé para mi Memoria de Título, que se denominó *Personas con Trisomía 21: ¿Integración Educativa o Educación Diferencial?* Estudio fundamentalmente de carácter cuantitativo, consistente en aplicar dos pruebas psicológicas⁷ a una muestra de estudiantes con este tipo de discapacidad, pertenecientes a escuelas especiales y ordinarias de los sectores: municipal, particular subvencionado, y particular pagado de la Jurisdicción Oriente de la Región Metropolitana de Santiago. La hipótesis corroborada propuso que los estudiantes con Trisomía 21 que habían sido formados (por un mínimo de 4 años) en escuelas regulares alcanzaban una mayor edad mental y arrojaban menos signos (mayores y menores) de lesión cerebral, que sus pares pertenecientes a las escuelas especiales. Ya pueden percibir en el lenguaje empleado cómo en ese entonces abordaba mi rol como investigadora.

Dicha tesis puso fin a mi vida como estudiante de pre grado, dejando atrás las pequeñas investigaciones como las que he mencionado y numerosas prácticas desarrolladas en el camino. Con especial connotación recuerdo aquella que junto a un compañero (único hombre de la generación) nos hicimos cargo como maestros de un 2º año básico - curso compuesto por 47 niños con edades entre los 7 y 8 años – de una escuela regular ubicada en una comuna popular de la capital. Asimismo, la práctica profesional constituyó un profundo aprendizaje en todo sentido. Comencé por intentar se me asignara en una escuela de integración educativa en la cual ya había desarrollado una práctica menor con lo que conocían mi trabajo y les había interesado mucho. Desde esa misma escuela solicitaron mi presencia, remitiendo la directora una carta a las académicas de mi carrera (e incluso me ofrecieron un reemplazo pagado). Sin embargo, obviaron mi solicitud y me destinaron a una escuela especial ubicada en una comuna lejana, específicamente en una población marginal (sin sueldo claro está). Con rabia de lidiar nuevamente con dificultades estuve a punto de abandonar mis esfuerzos por terminar la carrera. El primer periodo fue gris, camino a casa lloraba por el impacto de lo que dentro de esas aulas se vivía. Estaba a cargo de 17 alumnos entre 10 y 12 años con diferentes diagnósticos: síndrome de Down, parálisis cerebral, espina bífida, hemiplejía, autismo, pseudodiscapacidad intelectual, e incluso epilepsia, todos ellos bajo el gran título común 'la deficiencia mental'. Una vez más, la impotencia de no ser oída en mis preferencias profesionales y el dolor ocasionado al trabajar con niños provenientes de familias tan pobres, hizo que las dificultades se transformaran en fuerza y

⁷ Test del Dibujo de la Figura Humana de Florence Godenough y Test Gestáltico Vasomotor de Lauretta Bender.

comencé a ofrecerles el mejor trabajo pedagógico que podía hacer. Estudié cada una de sus historias, cada diagnóstico, entrevisté a cada madre o padre en solitario, ya que, consideraba imprescindible saber con quienes me relacionaba, tanto niños y niñas como adultos, y a su vez, que ellos supieran quién era ahora la educadora y por qué. Cada unidad temática la aprendimos a partir de la exploración de material concreto, lo que significó llegar a la escuela con mariscos, peces, conejos, aves, vestimentas mapuches, instrumentos musicales, máscaras, disfraces, títeres, y un sin fin de cosas que solía llevar en una gran bolsa que se convirtió en un enigma para los niños y niñas que ansiosos querían saber que haríamos un día y otro sobre la alfombra roja mágica, que colocábamos y sacábamos para el desarrollo de la actividad clave de la jornada.

Dentro de los momentos difíciles, recuerdo haber asistido una fuerte crisis epiléptica de un chico de otro curso, luego lo dejé con una compañera que estaba a su cargo y me fui con mi grupo. Al rato, regresé a ver cómo evolucionaba y lo encontré solo tiritando en una sala oscura sobre una colchoneta. Fui corriendo donde el inspector a reclamar atención para el alumno y el hombre con una estúpida sonrisa me dijo que me retirara, que ya se le pasaría. Más tarde unos niños me avisaron que habían llamado a una ambulancia, pues “no se le había quitado” y empeoraba. Ese niño había vomitado y perfectamente bien podía haberse ahogado con su vómito en las horas que irresponsablemente lo dejaron solo. Tomé cartas en el asunto y redacté un informe sobre el hecho a la Directora - también docente de mi Universidad - y junto con ello personalmente la alarmé sobre lo que había sucedido. Todo quedó en nada. Para ella era más escandalizador el hecho de que una compañera coqueteaba con el inspector, ante lo cual si reaccionó en su momento. Sucedian tantas cosas, a esos niños les faltaba más atención, seguimiento y apoyo para sus familias que sumidas en la pobreza no contaban con los medios para proporcionar un mínimo bienestar a sus hijos. Así y todo, la escuela de la cual les hablo está bien reconocida dentro de la oferta pública existente. Recuerdo que muchas veces los alumnos no lograban concentrarse por aspectos aleatorios a sus propias características, uno de mis alumnos con pseudodiscapacidad intelectual por privación socio económica y cultural, en ocasiones lloraba porque sus dientes estaban carcomidos por las caries. Llegué a cuidarlos y a quererlos tanto, que despedirnos fue complicado, pero para mitigar la tristeza organizamos una gran fiesta donde yo les decía que debíamos estar alegres por habernos conocido, ocasión en la

que ese chico con pseudodiscapacidad me regaló un muñeco que había pedido 'fiado'⁸ a una señora del barrio.

Superadas las prácticas, y habiendo ya obtenido mi grado académico salté al mundo laboral al mismo tiempo en que salía de mi nido original para aventurarme a vivir en pareja por primera vez, con el amor de toda mi vida. Mientras él se desempeñaba como periodista en una prestigiosa radio nacional, yo trabajaba en el Equipo de Integración Educativa de una comuna periférica de la capital. Como miembro de las especialistas en deficiencia mental, debía proporcionar apoyo a los alumnos y las alumnas matriculados en escuelas ordinarias y que presentaran diagnóstico de retardo leve según lo indicaban los informes psicológicos. Para eso fui contratada, y con una imagen mental formulada a partir del análisis de sus antecedentes personales y de los conocimientos que tenía, llegué a los centros buscando a mis 30 alumnos y alumnas en un curso y otro. Sus edades fluctuaban entre los 7 y los 16 años aproximadamente, y sus características de retraso se debían a razones de privación socioeconómica y cultural. Absolutamente perpleja iba quedando tras los primeros encuentros que teníamos, niños y niñas traviesas, ágiles, con desplante, autonomía, bromistas o rebeldes, me saludaban y me preguntaban si sería yo su nueva profesora del aula de educación especial ¿Dónde estaba el diagnóstico de Retardo Mental? Por más que los observaba, no lo encontraba. De inmediato llamé al psicólogo de nuestro equipo interdisciplinario, responsable de la aplicación de las pruebas psicométricas para la valoración de los niveles de inteligencia y le pedí las explicaciones correspondientes. Recuerdo que me era difícil contener mi indignación, y le dije: *“Yo soy especialista en retardo mental y estos casos son de problemas de aprendizaje – como mucho - y esa no es mi especialidad, por lo cual, no me corresponde figurar como profesora de alumnos y alumnas que en verdad no cumplen con las características de tener un bajo nivel de inteligencia”*. Estaba decidida que por razones éticas dejaría ese trabajo, pues era un escándalo, una farsa, un engaño y un daño irreparable para ese alumnado y sus familias el ser etiquetados y estigmatizados como deficientes sin serlo realmente. Evidentemente por el medio social desfavorecido donde se habían desarrollado junto con el fracaso escolar que muchas veces va de la mano, dadas las continuas inasistencias que presentaban por múltiples causas, no lograban rendir satisfactoriamente ante pruebas estandarizadas que no siempre tenían que ver con su realidad ni que tampoco eran significativas para ellos y ellas. El psicólogo me advirtió, y reconoció, que muchos en realidad no tenían

⁸ La práctica de “pedir fiado” en Chile se da en los sectores populares, y consiste en que la gente del barrio se compromete con el vendedor a pagar después, cuando recibe la paga.

retardo como tal, pero que de ese modo podían formar parte del 'Proyecto de Integración de la comuna' y permanecer en sus escuelas evitando ser expulsados o derivados a centros de educación especial. Cada alumno y cada alumna que era un potencial integrante de tal proyecto, era debidamente inscrito para solicitar en su nombre al Ministerio de Educación una subvención especial que posibilitara la intervención de nuestro equipo profesional en su escuela de origen. De tal modo, mensualmente el Municipio (Ayuntamiento) correspondiente, es decir, el responsable de nuestras acciones, recibía una importante suma de dinero por todos quienes formaban parte de lista de beneficiados por el Proyecto de Integración de la comuna, siendo este mecanismo una importante inyección de recursos. Sin embargo, nuestras condiciones laborales eran precarias, no contábamos con contratos de trabajo estables, únicamente optábamos a honorarios pagados por horas asistidas, que cobrábamos cuando había suerte, pues la incertidumbre mes a mes, de si había dinero o no para nosotras las educadoras, era una cuestión recurrente. Y si no llegaba a nosotros el dinero, ni tampoco se veía invertido en recursos apropiados para los alumnos en sus escuelas, con aulas acondicionadas y habilitadas con material de calidad, ¿hacia dónde iban a parar tantos recursos proporcionados desde el Ministerio de Educación? ¿Para quién resultaba rentable que figuraran tantos y tantas deficientes mentales en nuestro Proyecto de Integración?

Durante un semestre trabajé en este lugar, y nuevamente di todo de mí. Formulé informes psicopedagógicos muy completos que puse a disposición de sus profesores con quienes me entrevisté personalmente a fin de analizar cada caso con sumo cuidado. Muchos de ellos se mostraron agradecidos por el apoyo a su labor y reconocieron que no les era habitual una relación cercana con los profesionales de educación especial, pues más bien, suele tratarse de maestras que cambian continuamente y que al andar de una escuela en otra por pocas horas, no respaldan debidamente los procesos de integración educativa del alumnado. Durante aquellos meses aprendí desde otra dimensión sobre las prácticas de integración y toda la compleja red que se desprende, como la desligación que siente el profesor del aula ordinaria ante el progreso del alumno o alumna con necesidades educativas especiales, la difícil puesta en marcha dentro del aula común de las adaptaciones curriculares sugeridas, la débil implicación de la familia en el proceso educativo, entre muchos otros elementos. Precisamente con la familia aboqué importantes horas de trabajo y esfuerzo para transmitirles su grado de responsabilidad e importante participación que les compete en lo que ocurre con sus propios hijos e hijas dentro de las escuelas. Parecían estar adormecidos, desesperanzados, acallados, o más bien, sometidos a la cultura del silencio, usurpadas sus voces como nos explicaría Paulo Freire. En varias

oportunidades los alumnos y alumnas me habían informado de graves hechos que ocurrían dentro de las aulas, y más bien nadie parecía prestarles atención. Los más pequeños me comentaban que una profesora de religión los amenazaba y les infundía miedo con el diablo para amedrentarles, y por su parte, las chicas adolescentes me contaban sobre peleas a golpes entre las alumnas y sobre lamentables experiencias de acoso sexual que les había tocado vivir dentro de las escuelas. Quise remecer a las madres, a quienes primero informé sobre las sendas sumas de dinero que recibía el municipio a nombre de sus hijos e hijas, y que por ello debían exigir condiciones óptimas para que pudieran recibir una educación de calidad, y luego, desde la pasión les dije que debían ser como leonas con sus crías, protegerlos siempre incluso dentro de las escuelas, porque si ellas no lo hacían, sino vigilaban qué ocurría dentro de las aulas nadie lo haría en su lugar. Como es de suponer más temprano que tarde me gané problemas con la directora de la escuela, quien me llamó bastante indignada a su despacho para reprochar el hecho de que invitara a la autoridad en educación del municipio, un día que fortuitamente le encontrara en el comedor de los funcionarios. Con naturalidad este señor se había acercado a conversarnos a otra profesora y a mí (que vestíamos de delantal de maestras) para hacer demagogia, y nosotras, también con naturalidad, criticamos las precarias condiciones de trabajo que teníamos y le ofrecimos ver in situ la realidad a la cual nos referíamos. Esa es una característica que he mostrado desde siempre, mirar a los otros de igual a igual, sin miedo y con convicción, lo que muchas veces se me achacó como falta de respeto a la autoridad o como crítica al no seguir los famosos conductos regulares. Y así, de los sermones que me dieron, recibí las felicitaciones y palmaditas en la espalda al comunicarles que dejaba mi puesto de trabajo para recibir una beca otorgada por el Gobierno de Chile⁹ para realizar estudios de doctorado en el extranjero. Atrás dejaba el delantal y las tareas académicas como colaboradora del Departamento de Formación Pedagógica de la UMCE a las que me dedicaba hasta antes de venir a la Universitat de Barcelona. Ahora como alumna del programa de doctorado (bienio 2005-2007) *Diversidad y cambio en Educación. Políticas y prácticas*, del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Pedagogía, una nueva etapa estaba por explorar. Junto con este paso decidí educarme constantemente por implicar una necesidad vital de convertirme en una mediación fuerte para trabajar por la erradicación de la injusticia social, la pobreza y la marginación de hombres y mujeres que - con lamentable éxito - son condenados antes de nacer. Desde estas motivaciones que bien constituyen convicciones ideológicas con

⁹ Beca Presidente de la República otorgada por el Ministerio de Planificación y Cooperación para la realización de estudios de tercer ciclo en el extranjero, a fin de incrementar en el país el número de profesionales con alto nivel académico que de regreso se comprometen a ejercer en instituciones preferentemente de educación superior.

indudable relevancia política, comencé a explorar y a tejer un camino personal con miras a la promoción del desarrollo de escuelas inclusivas en Chile. Mas, la manera en que comprendía aquello y cómo llegué a comprenderlo con el tiempo, requieren una pausa en un apartado especial como el que expongo a continuación.

- **Hacia una comprensión onto-epistemológica... Y cosmopolítica** ¹⁰

Colocar todo en cuestión ha constituido la tónica desde que me atreviera a formar como Doctora en Pedagogía, comenzando por la reflexión sobre la concepción de *ciencia* de cara al planteamiento de Kuhn (1962) cayó sobre mí el impacto desconfigurador de la visión que se abre al lado oculto de la luna, terreno antes inexplorado. Quedaron al descubierto los pilares que habían guiado mi acción como investigadora entre los investigadores, supuestos anónimos neutros poseedores de la verdad como sugiere Morin (1984). Verdad rigurosa y seductora que te promete un falso poder para cambiar cuestiones importantes - en el ámbito educativo, en este caso - según lo que 'tú estimas conveniente' en congruencia con 'tus convicciones ideológicas', ya que, argumentas bajo parámetros que responden a la credibilidad exigida por el positivismo lógico. Posiblemente he actuado en concordancia a un solapado sometimiento. *“El sometimiento significa que el sujeto sometido cree siempre trabajar para sus propios fines sin saber que en realidad trabaja para los fines de quien le somete”* (Morin, 1984: 79). Una suerte de 'meaculpa metacognitivo' llegó incluso a desestabilizarme al asumir los métodos de corte cuantitativo que empleara en mi tesis de grado, en un intento por 'demostrar' a los educadores de mi entorno local que los estudiantes con Trisomía 21 integrados en escuelas ordinarias alcanzan un mejor desarrollo cognitivo que aquellos formados en escuelas especiales, como hice referencia en el apartado anterior. He comprendido que en tal estudio 'yo no existía', que mi rol como investigadora se limitaba a una pobre interacción con 'la muestra' - absolutamente reemplazable, 'soldados' como propone Van Manen (2003) - caracterizada por la distancia pese al trato cálido al momento de evaluarlos. Posiblemente sea esto la consecuencia de una débil formación universitaria en materia de investigación, comprendida desde el uso de métodos descontextualizados de los paradigmas subyacentes. Ante ello la incógnita: ¿Cómo es posible que formada profesionalmente a fines de los años 90 y principios del nuevo milenio, no

¹⁰ Este apartado ha sido elaborado a partir de las orientaciones teóricas y la bibliografía recomendada en las asignaturas cursadas en el Programa de Doctorado del DOE - UB, dirigidas por el Dr. José Luis Medina y la Dra. Juana Sancho.

fuera parte del currículo de mi carrera acceder a planteamientos sustanciales formulados en las décadas de los 60, 70, 80 y 90 respecto al conocimiento científico? ¿Habían decidido por mí hasta donde saber sobre el saber? La carrera de Educación Diferencial de la cual provengo, asegura haber abandonado el paradigma *médico* y asume con orgullosa soltura el *paradigma sociocrítico* ¿Será cierto?

La autodefinición que me caracterizaba al inicio de esta aventura reconocía un claro y ambicioso objetivo personal *promover el desarrollo de escuelas inclusivas en Chile*, siempre pensando en defender el espacio que merecen las personas con discapacidad intelectual en la sociedad. Sin embargo, lectura tras lectura fue desvaneciéndose ese fin al mismo tiempo que crecía mi asombro al descubrir el mensaje de fondo de mis 'buenas intenciones'. Una vez más, aspiraba por medio de una investigación - ahora a mayor escala en forma de tesis doctoral - 'demostrar' cual sería la forma óptima de educación para las personas con discapacidad intelectual, en la cual se respetaran verdaderamente sus derechos y se potenciaran al máximo sus capacidades, para finalmente, reglar e imponer las actuaciones que deben suscitarse a este respecto. Debí transformarme para aceptar que al pensar en las personas con discapacidad intelectual, hablaba de ellas y no con ellas, grave contradicción en el espíritu de reivindicación que motiva mis actuaciones académicas. Frente al espejo observé el mal del investigador escondido en el anonimato, con aires de superioridad como poseedor de la verdad y con el perverso poder de dirigir actuaciones en investigación educativa de manera tal, de confirmar un presupuesto en lo personal válido y deseable para los demás. Experimenté el caos y el desorden de la complejidad que involucra el proceso de investigación incluso desde los momentos incipientes cuando se vincula con ese *algo* que verdaderamente te apasiona. En mi caso se trata, sin lugar a dudas, de las personas clasificadas en el tipo de discapacidad denominada 'intelectual', pues constituyen mi *preocupación*. Como indica Van Manen: "...*la investigación es un acto de preocupación: queremos conocer aquello que es más intrínseco al ser. Preocuparse es servir y compartir nuestro ser con aquellos a quienes amamos. Deseamos conocer de forma verdadera su naturaleza intrínseca*" (2003:24). La inevitable problematización de la terminología inicial 'discapacidad intelectual' y lo que se entiende por ella, admite un profundo cuestionamiento de los supuestos básicos que se encuentran implícitos y que asumimos como verdaderos. Aproximadamente, cada una década la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR) elabora una nueva definición que es aceptada ampliamente por la comunidad científica (a excepción de unos pocos), y adoptada por educadores del área más bien como una 'doctrina' que como una teoría refutable ¿Será que

siempre el pedagogo cree que existen otras disciplinas más capacitadas para hablar sobre sus propios temas? Ojala más bien, estemos próximos a un progreso de incertidumbre en la materia producto de la certidumbre histórica, para reconocer la insuficiencia de las teorías imperantes y así conducir una evolución científica ó 'transformación revolucionaria'. Hoy en día, en la sociedad de la información, parece más inapropiado que nunca intentar fragmentar al sujeto para su 'idóneo desarrollo' en manos de profesionales superespecializados que simplifican la vida de la persona en la disyunción y reducción de sus experiencias. Como comprende Morin: *"demasiada información oscurece el conocimiento (...) el progreso de conocimientos especializados que no se pueden comunicar entre sí lleva consigo una regresión del conocimiento general..."* (1984:68-69), fenómeno que bien puede estar ocurriendo en el ámbito de la discapacidad intelectual. Esto nos lleva a preguntarnos ¿cuál es el verdadero origen de las dificultades que supone la inclusión social de personas con discapacidad intelectual hoy en día? Y desde luego, ¿qué les ofrecen realmente los diferentes espacios educativos formales? Cuestionamientos necesariamente abordables desde los planteamientos de la complejidad para establecer la comunicación dialógica dentro de la organización entre aquello que se ha distinguido y analizado, a partir de la interacción verdadera (honest) con los diferentes actores involucrados en el fenómeno educativo. En este sentido, profundizar en las experiencias que estudiantes catalogados con discapacidad intelectual vivencian en la escuela, posibilita al investigador o investigadora para adoptar una mirada crítica de las relaciones interpersonales que establecen, marcada por la dialéctica y la retroacción de los acontecimientos. Significa: *"...ser capaces también de asociar lo que nuestro modo de conocimiento tradicional pone en disyunción, separa, aísla"* (Morin, 1984: 62); al mismo tiempo de comprender, *"que el conflicto, el desorden, el juego, no son escorias o anomalías inevitables, no son desechos a reabsorber, sino constituyentes claves de toda existencia y organización social. Esto es lo que hay que intentar concebir epistemológicamente"* (Morin, 1984:82) Es así, de urgencia comprender el carácter multidimensional de toda realidad educativa vinculada a la formación de personas declaradas con discapacidad intelectual si aspiramos a desentrañar los conflictos significándolos desde perspectivas complejas como la recursividad organizacional. Posiblemente, su diferencia no sea solamente la causa de las difíciles situaciones educativas que muchas veces se suscitan, sino también efecto del trato que reciben del entorno social caracterizado por la intolerancia y las normas de competitividad del libre mercado. Morin apunta en esta dirección, señalando: *"Ciertamente, los desarrollos de los individuos y de la sociedad son interdependientes en el sentido de que los individuos extraen conocimientos, cultura, de la sociedad que permite su desarrollo. Pero,*

inversamente, son inhibidos o reprimidos por leyes, por las normas, por las prohibiciones. Hay un juego muy complejo de complementariedad y antagonismo entre el individuo y la sociedad” (1984:85). Pensemos entonces, en qué dirección caminan las actuaciones pedagógicas de los maestros y maestras en las escuelas especiales y ordinarias para la vida actual y futura (más allá del cascarón de los pasillos y los patios) de los niños, niñas y jóvenes categorizados en un rango de inteligencia inferior al de la media ¿Cómo les están educando? ¿Trabajan por la igualdad de oportunidades en la intimidad de sus aulas? ¿A quiénes es tiempo de preguntar sobre estas cuestiones, al profesorado o al alumnado? En virtud de la documentación que poseemos, opino que es el tiempo del alumnado. Llevar adelante una investigación respecto a la exclusión e inclusión del alumnado tildado con discapacidad intelectual en los ambientes educativos desde la fenomenología hermenéutica, supone un cambio importante respecto a las tradicionales formas de estudio tendientes a la taxonomización y clasificación de ellos como ‘individuos’ reproductores de conductas preestablecidas. Implica un intento por ‘aprehender’ esta ciencia humana para acceder al sentido y significado de los fenómenos en la vida diaria de estos estudiantes ‘marcados’ ante el mundo social por su diferencia. Comprender cómo es este tipo de experiencia, “*promueve una determinada conciencia atenta a los detalles y a las dimensiones aparentemente triviales de nuestras vidas educacionales cotidianas*” (Van Manen, 2003:26). Se refuerza así, la idea relativa a la insuficiencia de un *programa* para la investigación en ciencias humanas adelantada por Morin, ya que, desde la óptica de la fenomenología hermenéutica el *método* preferido para sus fines (que siempre implican un cuestionamiento del modo en que experimentamos el mundo) es la descripción, la interpretación y el análisis crítico y reflexivo con la cualidad de reivindicar su carácter científico. Implica el desarrollo de un estudio sistemático capaz de articular los significados y hacerlos explícitos, en un proceso autocrítico de examinación continua respecto a los objetivos y métodos asumidos por el investigador. Van Manen comprende la investigación fenomenológica como la búsqueda de lo que significa ser humano, explicando que: “... *la investigación fenomenológica hermenéutica es una búsqueda de la plenitud de la vida, de las formas en que una mujer puede experimentar posiblemente el mundo en tanto que mujer, por lo que supone ser mujer*” (2003:31). Esto me lleva al juego de una analogía de dicha descripción desde el lugar de otra muy distinta *diferencia*, mas diferencia al fin: ‘La investigación fenomenológica hermenéutica es una búsqueda de la plenitud de la vida, de las formas en que una persona *supuestamente con discapacidad intelectual*, puede experimentar posiblemente el mundo en tanto que persona *supuestamente con discapacidad intelectual*, por lo que supone ‘discapacidad intelectual’. Sé que posiblemente contradiga al citado autor, que en un

momento señala que este tipo de investigación se distingue de otras disciplinas entre otros aspectos, porque no aspira a explicar significados específicos de los distintos tipos mentales como lo hace la psicología. Sin embargo, me siento en libertad de buscar y tomar todos los elementos que puedan servir para hacer el camino que requiero dentro de mi interés como investigadora, y derribar así concepciones clásicas con objeto de aportar científicamente para la construcción de un conocimiento distinto respecto a las personas con discapacidad intelectual.

“El pensamiento y el conocimiento moderno están tan atrapados dentro del pensamiento teórico y tecnológico, que el planteamiento de una ciencia humana fenomenológica puede causar un gran impacto sobre el individuo, en tanto que progreso y liberación” (Van Manen, 2003: 27). Ahonda en mí la palabra *liberación* pensando en Freire como consecuencia de la magnífica relación dialéctica que logra con nosotros, sus lectores y lectoras, al interpelarnos a adoptar un rol de *sujeto* en la acción en el acto de estudiar. Se vuelve a encender el motor de mi foco de interés en la extrapolación de sus planteamientos hacia el escenario que antes he definido, exclusión e inclusión socioeducativa de personas diagnosticadas con discapacidad intelectual. Así, como identifica la *Cultura del Silencio* en relación al dominio opresor de la elite del poder en el monopolio del conocimiento y correspondiente sometimiento al analfabetismo de la clase trabajadora, podríamos reconocer en nuestra sociedad una suerte de *restricción respecto del acceso al conocimiento* para las personas tildadas con discapacidad intelectual. Sin ánimo de herir a ninguno que trabaje por el bienestar de las personas con discapacidad intelectual en los espacios educativos formales, debo denunciar que muchas veces he visto aquella restricción al conocimiento ‘disfrazada’ con rostro de escuela especial que declara en el cartel potenciar los aprendizajes. O bien, al menos ‘oculta’ tras una fuerte y arraigada visión peyorativa de sus capacidades, y lo que es peor, de ellos en tanto seres humanos dignos del saber. En la propuesta de alfabetización transformadora desde la pedagogía crítica, se ha de comprender el analfabetismo como una manifestación concreta de una realidad social injusta, es decir, como una cuestión política que no permite reducciones de tipo lingüístico, pedagógico o metodológico (Freire, 1990). Esto lo podemos adoptar como óptica general de las condiciones y perspectivas posibles dentro de la sociedad de libre mercado para una persona con discapacidad intelectual, en definitiva, ¿para qué proporcionarle las mismas herramientas que a todo ciudadano - o a lo menos a quienes pagan por ello - en el plano educativo si a futuro se espera que no generen bastos recursos? Y si vamos más allá en esta línea, así como el hombre analfabeto está lejos de ser un hombre vacío que requiere que le ‘depositen’ palabras para ‘salvarlo’ – como ocurría en el sentido ‘bancario’ de la educación – el hombre y mujer diagnosticados con discapacidad intelectual también deben

tomar conciencia sobre sus derechos a medida que se desarrolla un pensamiento crítico. Porque el hecho real de que exista una disminución de las capacidades cognitivas no significa que se carezcan absolutamente de ellas tanto como para 'llegar a domesticar su conducta' hacia la manera más cómoda, como nos resulta 'incluirlos o excluirlos' de nuestra súper sociedad de la información. Se requiere, en consecuencia, de un despliegue que constituya la antítesis de la reduccionista manera de 'formarlos' al menos dentro de los espacios educativos, capaz de proyectar hacia las familias una mirada distinta, menos angustiada, menos culpabilizadora, menos triste. Será función del educador reflexivo investigar también desde una óptica diferente para ofrecer una práctica educativa dentro de la filosofía crítica y liberadora para humanizar la realidad transformándola. Como explica Freire (1990) la *educación humanista* es en sí un proyecto utópico, que no acepta términos medios, sino la transformación radical del mundo opresor, que comprende la práctica educativa como capaz de apreciar la relación dialéctica entre conciencia y mundo, y que trabaja en el acto de conocer. Educandos y educadores se unen en la búsqueda de nuevos conocimientos como consecuencia de su aprehensión del conocimiento existente. Y además, ampliando las vinculaciones con alcances de naturaleza política, debo referirme a las aportaciones que también desde la teoría crítica pueden hacerse al campo de la educación especial, a partir de las reflexiones de Tomlinson (1992:44): *“Es importante cuestionarse cómo y por qué los sistemas de educación especial se desarrollan y expanden, y por qué los grupos profesionales y administrativos imponen sus definiciones y tratamientos diferenciales a grandes grupos de niños y jóvenes, y a sus familias (...) Las sociedades modernas no necesitan altos niveles de conocimiento para crear las fuerzas productivas que aseguren el desarrollo futuro, sino que necesitan usar el fracaso de Johnny”* - arquetipo del niño con necesidades educativas especiales - *“en la lectura como una forma de legitimar su exclusión del trabajo y consecuentemente de una vida independiente. Esta es una decisión política en tanto que algún grupo social se beneficiará de los avances tecnológicos y llevará a otros grupos a depender de su ‘humanidad’. Existe el peligro de que la expansión de la educación especial y el tratamiento de los problemas de lectura de Johnny o Jill ofrezca una cómoda legitimación para la exclusión de lo ‘especial’ de una sociedad integrada”*.

Requerimos entonces una puerta de entrada para el contacto con nuestros alumnos y alumnas donde sea posible oír sus voces, planteando desde ahí investigaciones originales caracterizadas por una relación lo más horizontal posible entre investigador y colaboradores, que busque el sentido capaz de hablarnos con *sentido*, pues los datos ya no son lo que sirve.

Profundizar sobre la *ubicación* de la persona con discapacidad intelectual en el mundo educativo dentro de la sociedad, implica el necesario empleo de herramientas ofrecidas desde la filosofía como la *genealogía*. Esto permite abordar “*desde un prisma histórico, las complejas relaciones entre la escuela y el poder*”, como propone Castro (2004:10) en un interesante análisis del pensamiento de Foucault, ante el planteamiento de cuestionamientos relativos a comprender: “*¿cómo la escuela actual contribuye en nuestra configuración como sujetos? y ¿De qué modo los procesos de subjetivación funcionales a un esquema de dominación política se modulan en el nuevo escenario de la práctica educativa?*”. Debemos reflexionar sobre cómo hemos llegado a ser lo que somos y cómo es posible abordar el presente desde el ángulo de la invención que lo sustenta; aspectos que recaen sobre mi tema de interés en virtud de la valoración instrumental del conocimiento y la definición de inteligencia analizadas como: “*...invenciones singulares que responden a disposiciones externas al discurso pedagógico y que exigen una reflexión crítica sobre su procedencia (...) la pedagogía enarbola un discurso cuyo fundamento se halla en la realización de un modelo humano, como algo absoluto y universal (...) la genealogía evidencia el carácter arbitrario y relativo de dicha noción de ‘hombre’, cuya articulación obedece a la construcción histórica de un pensamiento antropológico, en la que interviene un sistema de dominación*” (Castro, 2004:08). Tales lineamientos, son útiles actualmente cuando es posible apreciar cierto consenso respecto al anclaje de la escuela en prácticas antiguas que proyectan la fuerte herencia de la posición monopolólica del conocimiento que tiene el maestro frente al alumno, el cuál, probablemente más desaventajado se encuentra si presenta una diferencia como la discapacidad intelectual. Como investigadora acepté en mi fuero interno replantear el abordaje de temáticas de orden social para asumir la realidad compleja de la educación inclusiva de personas con discapacidad intelectual tras la aplicación de operadores de análisis que posibilitaran vislumbrar una multiplicidad de relaciones presentes en la práctica educativa para redireccionar la forma en que finalmente haría realidad la presente investigación de tesis doctoral; y por consiguiente, me acercaría a mi inicial y ambicioso objetivo referido a la creación de escuelas inclusivas en Chile. Eso sí, ya no desde la mirada simplista de mis comienzos como doctoranda, donde pensaba aprender de la mejor manera, algo así como una ‘buena receta’ a replicar. Tanto en Chile como en España y muchos otros países, existen experiencias de integración educativa que han sido difíciles y dolorosos para el alumnado y sus familias, aspecto que en cierta manera negaba por contradecir mi propia opinión de cómo deberían ser las actuaciones pedagógicas. Ahora ya no creo posible conseguir la creación de escuelas inclusivas desde una perspectiva simplista y autoritaria, que declara ‘oficialmente

inclusivo' un determinado contexto educativo ¿Será que puede la escuela actual ser reducida a un único modelo de escuela inclusiva para dar respuesta a la inmensa diversidad de alumnos y alumnas que hoy caracteriza a esta sociedad? ¿Será que para todos vendrá bien tal propuesta? ¿Hemos reparado en la opinión y sentir de los principales involucrados, el alumnado de la escuela especial? Ojalá que la aportación de este trabajo camine hacia repensar, entre otros, la escuela especial frente a la deseada educación inclusiva, y la deseada educación inclusiva frente a la realidad de la actual escuela ordinaria. Siempre desde la escucha y la mirada de sus actores.

EL ESCRITO QUE TIENEN ENTRE SUS MANOS

El escrito que tienen entre sus manos es la huella en la arena de una tibia ola mediterránea que me animara a explorar proveniente más allá del horizonte, de las frías aguas del Pacífico que bañan las tierras del fin o principio del mundo. Con una barca joven teñida de mi apasionado interés por defender el derecho a la educación de personas con discapacidad, hace más de tres años llegué hasta el corazón de Cataluña haciendo gala de un reconocimiento otorgado en virtud de la excelencia académica que lograrse tras mi primer paso por la universidad. A mi favor contaba haber pisado antes las calles barcelonesas, haber paseado antes por Las Ramblas como visitante temporal en complemento a la estancia de perfeccionamiento que efectuaba en Madrid. A diferencia de aquella época en la que viajé sola, ahora dos fuimos los que llegamos hasta Barcelona y tres los que pronto regresaremos al origen: mi amada hija, mi esposo y yo. Deseamos y debemos volver a nuestro país, allá como en muchos otros países de Latinoamérica es ardua la tarea pendiente en educación y más aún en educación especial. Que hemos avanzado en el sector desde que volviera la democracia es un hecho incuestionable, sino basta analizar los resultados de las políticas adoptadas por la administración desde la Reforma Educacional Chilena¹¹. Sin embargo, pese a todo la educación esta en jaque y es la misma sociedad la que ha venido reclamando cada vez con más fuerza y rebeldía mejoras sustantivas¹² desde que los propios estudiantes de educación secundaria se organizaran de manera espontánea en el año 2006, levantando un fuerte movimiento que tras dos años logró remover la antigua Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, del 10 de marzo de 1990, que dejara firmada solo un día antes de traspasar el poder el dictador Augusto Pinochet, y que fuera el marco legal que – con vergüenza debo decirlo – nos rigiera los 18 años siguientes. En breves palabras esto significó, aún más ‘rienda suelta’ para la privatización de la

¹¹ El libro de García-Huidobro (1999) *La Reforma Educacional Chilena*. Editorial Popular, ofrece un interesante recorrido sobre las principales iniciativas desarrolladas en el ámbito educativo durante la primera década democrática postdictadura, tales como: Programa de las 900 escuelas; Programa Educación Básica Rural; Estatuto Docente; Proyectos de Mejoramiento Educativo; Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica y Media; Profesionalización Docente; Proyecto Montegrande; Enlaces; Reforma Curricular; y Jornada Escolar Completa.

¹² A modo de ejemplo, llama la atención la creación de un movimiento ciudadano denominado Educación 2020 www.educacion2020.cl, que tiene por lema “El 20% de los estudiantes más pobres tendrá la misma calidad de educación que el 20% más rico en el año 2020”.

educación y el consecuente debilitamiento del Ministerio de Educación como órgano regulador. Solo con este antecedente podrán suponer las evidentes consecuencias.

España ha sido el referente de Chile en materia educativa, incluso el mismo lenguaje retórico de las reformas españolas es el que desde el oficialismo se ha difundido en la sociedad chilena a través de los medios de comunicación. Tras la importante cobertura lograda con la creación de numerosas escuelas públicas concebida dentro del desafío por la *equidad* en el acceso, trabajar por la *calidad* es la tarea actual¹³. A tono además con las iniciativas internacionales en torno a respetar el derecho a la educación de las personas con discapacidad - para lo cual se han organizado numerosos encuentros, formulado extensas declaraciones y planes de acción - Chile también ha querido formar parte de esa dinámica. El camino lo ha encontrado canalizando esfuerzos desde el año 1994 a través del Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS) y del Ministerio de Planificación y Cooperación en la promulgación de la Ley N° 19.284 de Integración Social de las Personas con Discapacidad, en el Decreto Supremo de 1998 dirigido a regular la práctica de la integración escolar que ordena el Ministerio de Educación; y con las funciones que se desempeñan bajo la Coordinación Nacional de Educación Especial. Desde el año 2004 se ha iniciado una Reformulación de la Política de Educación Especial que dio lugar a la publicación de un documento técnico denominado *Nueva perspectiva y visión de la educación especial*, que direcciona un camino proclive a la creación de escuelas inclusivas, avalado teóricamente, también por expertos académicos españoles. El debate no se hizo esperar ante el planteamiento de un eventual cierre de establecimientos de educación especial, y la voz de alarma se prendió, particularmente entre las múltiples - y por cierto muy rentables - escuelas de lenguaje que habían proliferado como la hierba. De un momento a otro había resultado que muchísimos niños tenían algún problema de lenguaje y que requerían imprescindiblemente asistir a un centro especializado. Consecuencia directa fue la difundida creencia entre las profesoras de educación especial que si se especializaban en los trastornos del lenguaje podrían acceder a una mejor remuneración, pues el mercado estaba abierto. Abierta la educación a las políticas del mercado se ofrecieron post-títulos y se crearon carreras para el estudio del lenguaje en numerosas universidades privadas.

¹³ Los datos del último SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza a nivel de Enseñanza Básica) aportados por el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile www.mineduc.cl vuelven a develar la considerable brecha social existente entre los sectores públicos y privados. Así también, los datos de la última PSU (Prueba de Selección Universitaria) una vez más evidencian la notable diferencia entre los resultados obtenidos por jóvenes egresados de la educación pública y privada.

En este escenario, contracorriente y lejos de prestarme a este juego me situé desde temprano en la vereda de en frente, no estaba dispuesta a cambiar de especialidad como un par de zapatos, no me desprendería de la *discapacidad intelectual* por los *trastornos del lenguaje* por ser rentable ni estar de moda. Muy por el contrario, abracé con fuerza mi especialidad para saltar con ella a la búsqueda de una educación más justa y enriquecedora en ambientes ordinarios, siendo la educación de personas con discapacidad intelectual y la promoción de sus posibilidades de inclusión socioeducativa mi preocupación, inquietud y desafío. De esta manera fui aproximándome a la integración educativa investigando respecto a ella en mi tesis de grado y ejerciendo como educadora de apoyo al proceso de integración en sectores marcados por la pobreza. Experiencias todas que marcaron, como ya mencioné, mi interés por la creación de escuelas inclusivas en mi país, siendo evidentemente de extrema riqueza obtener los conocimientos pertinentes a partir de la experiencia que un país de referencia como España podía proporcionar, y más aún, en el seno de su universidad más prestigiosa. Debí iniciar un proceso de reconocimiento del contexto social, educativo y cultural en el cual me encontraba, tanto dentro como fuera de las aulas universitarias; así como también, entre los pasillos y patios de los centros educativos que visitaba, asumiendo retos agotadores que sólo un forastero sabe existentes. Para formar parte del paisaje y no repelerlo aprendí la lengua catalana e intenté descifrar los códigos extralingüísticos de la comunicación humana, para poco a poco adaptarme o circunscribirme adecuadamente, y ordenar las ideas que se precipitaban con alta velocidad.

Para definir el problema de estudio de esta investigación llevé adelante varios y laboriosos pasos desde las etapas más incipientes, rescatando información documentada y antecedentes aportados por fuentes vivas vinculadas a la educación en Barcelona. Fui comprendiendo que esta importante ciudad europea había declarado más un deseo por hacer sus escuelas inclusivas, que logrado con holgura dicho propósito, o puesto en otras palabras, que se encontraba camino hacia la inclusión, con toda una multitud de acertijos por descifrar aún a flor de piel. En el marco de las innovaciones pretendidas por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya en torno a la creación de escuelas inclusivas, he situado el foco de mi investigación entre la educación ordinaria y la educación especial para investigar desde una óptica diferente la temática de la inclusión educativa, es decir, indagando respecto a los procesos de exclusión educativa vivenciados por alumnos y alumnas que dentro de su escolarización han sido derivados desde la escuela ordinaria a la escuela especial por los llamados Equipos de Asesoramiento Psicopedagógicos (EAP). Esta trayectoria, adversa al 'sentido inclusionista', o al menos paradójica de la educación, es real, y por ella sigue

atravesando un alumnado que ha conocido el fracaso escolar y la estigmatización al verse cuestionado su nivel de inteligencia en algún momento de su escolarización. Considero, que es momento para quienes trabajamos con infantes, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, de replantearnos qué sabemos de ellos y ellas, no en el plano unilateral de la exploración clínica del saber sobre ellos, sino desde el plano de la alteridad del saber desde ellos y ellas, investigando por ejemplo: **¿Qué sentido atribuyen a la experiencia de haber transitado desde la escuela ordinaria a la escuela especial?** Pregunta guía de la pesquisa, porque en ella se evidencia el carácter protagónico que reconozco del alumnado, que constituye el eje y centro donde puede situarse un observatorio de doble función, interno y externo. El primero, orientado a mirar hacia las repercusiones más hondas que ha originado la vivencia en cuestión; y el segundo, dirigido a observar *'retroflexivamente'* (retrospectiva y reflexivamente) todo lo que acompaña el fenómeno de la exclusión educativa, indagando así, en aquellos elementos que articulan esa red de experiencia que desenmascara las flaquezas del sistema educativo. Fenómeno con sentido en la historia de vida de un alumno o de una alumna, y no en la abstracción conceptual incapaz de propiciar la construcción de un conocimiento diferente y original al que tradicionalmente se maneja en el campo de la educación especial ordenado por la psicología. De esta manera, defino el objetivo principal de la investigación como: **Contribuir a narrar, pensar y reconstruir el sentido que diversos alumnos y alumnas atribuyen a la experiencia de transitar desde la educación ordinaria a la educación especial, a fin de interpretar y comprender cómo dicho fenómeno ha influido en sus vidas.** Dirección en la cual, las decisiones metodológicas que se derivan van íntimamente ligadas a las bases ontológicas y epistemológicas del asunto que se investiga, quedando registro de ello desde el título mismo: **La voz del alumnado de la educación especial proveniente de la educación ordinaria. Historias de vida & exclusión educativa en Barcelona**, pues no considero otro enfoque más que el biográfico – narrativo para la investigación educativa, como el más idóneo y consecuente dadas las implicancias de carácter ético y valórico que reconozco hoy como investigadora. Además, que una maestra o un maestro coja este escrito entre sus manos y encuentre una investigación educativa que sea significativa para su práctica pedagógica, además de atractiva de leer, es el espíritu subyacente en su génesis. Es de importancia capital para los profesionales del campo de la educación especial, discutir sobre los fundamentos que guían nuestro ejercicio, tradicionalmente subordinado a los criterios de otras disciplinas, para renovarnos a la altura de las demandas educativas existentes en nuestras sociedades atreviéndonos a mirar de manera autocrítica hacia dentro de la escuela especial para salir de su

'aldeismo' y hacerla capaz de entrar en una relación positiva y constructiva con el mundo exterior.

La tarea que debe acompañar una transformación de los centros de educación especial es hacer frente a las falencias existentes para proporcionar una educación de calidad de manera equitativa a la totalidad del alumnado en la escuela ordinaria actual, en los institutos de educación secundaria (ESO), y en otros ambientes de educación formal, aunque ello conlleve un ejercicio duro, y en ocasiones, 'políticamente incorrecto' al poner en jaque la función social de la educación inspirada en la igualdad para la formación de ciudadanos libres y capaces de asumir un proyecto de vida por elección. Para el alumnado a investigar, la oferta educativa normalizada no alcanza, y es importante que nos cuenten desde su óptica por qué, y que significa llegar a una escuela especial, asuntos que abren líneas de investigación al dejar entrever las implicancias de entrar a ser parte de un mundo paralelo que sigue un curso consecuente a la educación especial. Los niños, niñas y jóvenes a los cuales me refiero, probablemente al entrar en el 'círculo' de la educación especial determinan duramente sus posibilidades futuras a nivel académico, laboral y social, además de sufrir en algunas ocasiones, un fuerte impacto al ser excluidos de su escuela, separados de sus pares y de sus maestros, para reconocer e 'intentar reconocerse' en un escenario 'especial' con todo lo que ello implica. Pues tal vez se pregunten ¿cuándo me volví deficiente mental? Analizar lo que sucede en las escuelas desde la realidad en compenetración con sus actores es urgente, pues si son 'derivados' por los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógicos (EAP) a la escuela especial, los alumnos y alumnas que formaron parte de la escuela ordinaria, ¿cómo pretendemos que logren aquellos menores con manifestaciones más complejas de su discapacidad una real integración o inclusión socioeducativa? Pretendo llamar la atención de las implicancias que sí le caben a la educación ordinaria ante las difíciles realidades que viven, algunas veces con dolor, una parte de su alumnado, para mirar desde aquella crítica constructiva, cómo pueden propiciarse escenarios más benignos para una educación de todos y todas quienes componen la sociedad de hoy. La atención a la diversidad, reclama una búsqueda interna de cada comunidad escolar hacia la autovaloración de su ejercicio con la imprescindible colaboración y compromiso de superación que asumen todos y cada uno de los actores involucrados (sobre esto profundizaré más adelante).

- **De reformas, integración - inclusión y exclusión**

Como bien sabemos, las *reformas* educativas han ‘asumido’ desde el discurso la diversidad de los niños y niñas que conforman nuestras sociedades. Esto en la práctica, se ha traducido en la incorporación en los centros escolares ordinarios de un alumnado diferente, antes excluido desde los planeamientos de la normativa central en espacios especiales, con maestros especiales, aulas especiales y materiales especiales. Profesores y profesoras de primaria se vieron abriendo las puertas de sus aulas a menores con ‘discapacidad intelectual’ (mencionándola en el marco conceptual en el cual nos situamos en esta tesis), sencilla definición para englobar un sin fin de variadas características reflejadas en las distintas áreas del desarrollo: cognitivo, motor, sensorial, emocional, etcétera. Comenzó a incorporarse en la jerga educativa el término ‘integración’ al mismo tiempo que en las vidas de muchas familias se hacía realidad un sueño para sus hijos e hijas, hermanos y hermanas con discapacidad. Profesionales quijotescos y apoderados inagotables, apostaron y creyeron que la *integración educativa* sería el primer paso para que ese alumnado estigmatizado lograra un rol activo en la sociedad, donde el ámbito laboral y la independencia en la vida cotidiana, serían el signo efectivo de un triunfo. No obstante, pasadas ya unas décadas de las primeras experiencias de este tipo, es posible observar posturas encontradas entre los actores implicados en torno a lo que realmente se produjo. Desencanto y disidencia, o bien, esperanza ante casos de alumnos y alumnas donde sí el éxito se hizo presente cambiando significativamente sus vidas. Eso sí, más allá de opiniones varias, lo que es efectivo es el verdadero desajuste entre las reformas educativas, que impactaban a nivel estructural, y las repercusiones a nivel organizativo para la vida interna de las escuelas ordinarias, ya que, muchos de los profesionales de la educación en ejercicio poco y nada sabían sobre estos ‘nuevos miembros’ de la comunidad escolar. No se les había consultado ampliamente y en profundidad (para recoger sus pareceres, o más oportunamente, para valorar sus aportes fruto de la experiencia), restringiéndolos, en definitiva, a un rol pasivo y ejecutor. En este sentido es posible apreciar, tal como señalan Bolívar y Rodríguez (2002), cómo el discurso oficial autoriza a ciertos grupos de especialistas avalados por el Estado que establecen una ‘verdad’ sobre la escuela desautorizando a los agentes que la componen. Y es éste, justamente, el punto que Mel Ainscow (2001)¹⁴ identifica entre las principales causas del

¹⁴ De carácter reflexivo es la mirada de Ainscow, M. (2001) en su publicación *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. A partir del análisis autocrítico de su trayectoria profesional en el ámbito de la educación especial, analiza las falencias suscitadas en los primeros intentos de crear entornos integrados, y el cambio del marco de referencia individualizado de planificación por uno que se ocupa de toda la clase que propone la educación inclusiva, que comprende como un proceso de aumento de

'fracaso' de la integración educativa, puesto que, somete a análisis la errónea importación de prácticas de la educación especial a las escuelas ordinarias que han supuesto enfoques no practicables como la búsqueda de respuestas individualizadas, evaluaciones cuidadosas, programas sistemáticos de intervención, entre otros. La dinámica de una escuela ordinaria no se adapta a las formas de planificar y de ejercer acostumbrada por los maestros de la educación especial, que creyeron que su lugar en este nuevo contexto de integración estaba en reproducir sus modos de actuación en un escenario 'normalizado'. En libros como, *Integración o exclusión* (2000) de Borsani y Gallicchio, es posible una aproximación a la piel de aquellos sujetos que han experimentado el dolor de una experiencia de integración mal llevada, y la lectura de un análisis crítico. *"La implementación de las políticas llamadas de 'globalización', la dupla integración-exclusión se presenta en nuestros días tanto en lo social, como en lo económico, lo sanitario, lo educativo, de forma equivalente. Lo que aparece como una oferta 'democrática', en realidad contienen una trampa: pretender que porque se 'globalizan' las reglas del juego se brinda a todos las mismas oportunidades"* (p. 13). Las encrucijadas de la integración constituyen un problema educativo que se produce como lo señalan Carr y Kemmis (1988), cuando las prácticas empleadas en las actividades de educación se revelan inadecuadas a su finalidad, es decir, denotan un 'fracaso' de una práctica que implica el 'fracaso' de la teoría de la que derivaba la creencia en la eficiencia de dicha práctica. Posiblemente 'viciada' la definición de integración educativa y los supuestos que reconoce, hoy en día, el *movimiento por la inclusión* apuesta por una nueva propuesta para el plano educativo¹⁵, fundamentada en la escuela como un lugar abierto a todos, donde cada alumno y alumna pertenece al grupo y puede aprender de la vida normal de la escuela y de la comunidad, tal como lo señalan Stainback y Stainback (1999). A simple vista, podrían estas definiciones no distinguirse en demasía de las que identificaban la integración, no obstante, efectivamente cambia supuestos teóricos como reconocer las dificultades que presentan los estudiantes a

participación de los alumnos en los currículos, culturas y comunidades escolares, y de reducción de su exclusión de los mismos.

¹⁵ Hoy en día existe una gran producción de publicaciones en torno a la educación inclusiva provenientes del Reino Unido y Canadá, siendo fácil acceder a investigaciones relacionadas, entre ellas: *Teachers'guides to inclusive practices: Modifying schoolwork*, de Fenlon, A. Fuente: American Journal of Mental Retardation, Vol.43 nº 5, año 2005; y desde una óptica más crítica, *One step forward, two steps back: immanent critique of the practice of zero tolerance in inclusive schools*, de James, S. y Freeze, R. de la Facultad de Educación, Universidad de Manitoba, Canadá. Fuente: International Journal of Inclusive Education, Vol. 10, N°6, Noviembre 2006, en la cual cuestionan la práctica "tolerancia cero" dentro de las escuelas inclusivas (expulsiones, segregaciones o castigos); y *Critical analyses of inclusive education policy: an international survey*, de Slee, R. Fuente: International Journal of Inclusive Education, Vol. 10, N°4-5, julio - septiembre 2006, que reflexiona sobre las actuales políticas de educación inclusiva en los países desarrollados haciendo referencia a las contradicciones y los desafíos. También figuran informes como el denominado, *Educación inclusiva y prácticas en el aula*, de 2003 ofrecido por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación (este y otros disponibles en www.european-agency.org/IECP/IECP_intro.htm)

modo de signo que denuncia falencias de la unidad educativa, es decir, se amplía el foco de atención y no se concibe al alumno o alumna como el deficiente y responsable de los hechos que acompañan su proceso de enseñanza – aprendizaje. Esta clara diferenciación conceptual para los teóricos que la sustentan, no logra convencer del todo a algunos profesionales que han venido trabajando en el campo de la educación especial, y que han promovido la integración escolar conociendo las dificultades que conlleva desde la propia experiencia. Desde otra perspectiva, la inclusión educativa no viene más que a cambiar ‘denominaciones’, es decir, ‘formas’, para hacer un quiebre de las experiencias pasadas frustrantes que no dieron efectivamente un lugar social a las personas con alguna diferencia. Sentido en el cual, como señala Lloret (2009:52), se requiere de: *“Un proceso teórico y práctico en el que queden en evidencia cuáles son y de dónde proceden las dificultades de integración y cuáles son los cambios que se requieren para establecer unos ambientes cotidianos interactivos que la hagan posible y deseable”*. *“... hemos de esperar a que la diversidad supere nuestros lamentables instrumentos teórico prácticos que se han ido estableciendo para dominarla para que empecemos a buscar explicaciones y remedios”* (p. 36). *“Si queremos comprender, aceptar y respetar a los y las demás es necesario ver cómo vivimos nosotros mismos y nosotras mismas la diversidad”* (40). Dicho lo cual, podemos pensar que las imposiciones verticales provenientes desde la administración dejan mucho que desear al pretender omitir las resistencias que habitan en la unidad educativa en torno a la inclusión y a muchos otros problemas que demandan urgente diligencia de la escuela y de la sociedad en su conjunto. Comprender las causas posibles de los continuos fracasos vinculados a las reformas educativas, reparando especialmente en el extendido discurso de atención a la diversidad, en sus contradicciones y problemas de compatibilidad entre tiempos y perspectivas, de recursos y de operatividad, es sumamente necesario. La Dra. Nuria Pérez de Lara¹⁶, identifica la inclusión de todas las personas en edad escolar, sean cuales sean sus necesidades, en el sistema escolar ordinario, como un proceso más o menos radical que parece imponerse. *“Si bien se ha abandonado en gran medida los supuestos médicos biologicistas y psicologistas, ha aparecido una nueva tecnificación pedagógica, basada en el enfoque curricular anglosajón que sigue olvidando lo fundamental: que el eje de la educación, de la socialización, de la inclusión y la integración está en la relación amorosa de aceptación plena junto a mí del otro, de la otra, distintos de mí, distintos entre sí, pues esa relación amorosa es la única que puede mediar saber y convivencia, conocimiento*

¹⁶ En documento trabajado en su asignatura en el Programa de Doctorado del DOE (Bienio 2005-2007)

y vida”. Del mismo modo, analiza desde los planteamientos ético-sociales hasta los fundamentos científicos de la Integración Educativa, para lograr comprender su génesis y evolución. *“Desde la aceptación de la deficiencia como característica inherente a la naturaleza humana hasta el reconocimiento de que quienes la padecen son personas ‘útiles’ socialmente, que deben ser integradas y a las que debe propiciarse un modo de vida digno como miembros de pleno derecho de nuestra sociedad, se señalan los hitos de un camino que debe ser proyectado por la Educación Especial para los niños y niñas afectados de algún tipo de deficiencia y que, en su trayecto, debe ser lo más cercano posible al recorrido por cualquier otro de sus compañeros”* (Pérez de Lara, 1998:91). *“Desde la experiencia de apertura y negación de manicomios en Barcelona o Conxo hasta el Movimiento de Renovación Pedagógica de Cataluña en el que se produjeron distintas experiencias de integración de niños y niñas afectados de deficiencias o procedentes de colectivos marginales, las prácticas críticas de nuestro país se movían en la dirección integradora de todas las personas excluidas y recluidas en instituciones cerradas o segregadas (...) A este movimiento integrador, dentro de las escuelas por ejemplo, se le llamó pocos años después, con la aparición de propuestas administrativas científico-técnicas al respecto, de ‘integración salvaje’. Y es importante señalar que la regulación y normativización de la integración, posteriormente propuestas desde las instancias administrativas, olvidó y negó la validez de tales experiencias perpetuando con ello esa característica (...) de estar basada en la profundización de una escisión entre el saber producido por la experiencia vivida y el conocimiento sancionado como científico. Profundización en una escisión que no es gratuita y exclusivamente defensora de la pureza y objetividad científica sino a la vez guardiana del espacio de poder desde el cual se producirán toda una serie de disposiciones, reglamentaciones, normativas, prescripciones y proscripciones que caerán sobre las cabezas y las espaldas de quienes deben aplicarlas – maestros y maestras en este caso – en forma de cursos y cursillos de formación y reciclaje, separados de sus experiencias prácticas cotidianas”* (1998:100). Declaraciones que cuestionan el carácter ‘fundamentante’ de las prácticas de integración científico-técnicas abaladas en normativas, y que reivindican las acciones que desde la pedagogía construyeron el ‘caldo de cultivo’ necesario para un cambio. *“La pregunta por la pedagogía sustentadora de prácticas integradoras de la Educación Especial sería, pues, una pregunta que nos recondujera hacia una escuela reconocida como lugar de existencia en el mundo para hombres y mujeres, niños y niñas, ya que esto es para muchos de nosotros a lo largo de*

muchos años de nuestras vidas, un lugar de existencia, en el que la convivencia entre los seres humanos que la comparten; y esa pregunta por la Pedagogía quizá debiera acercarnos a los motivos con que nos hemos negado a la convivencia con aquellos de nosotros que muestran la diferencia – nuestra diferencia -, la deficiencia – nuestra deficiencia – sin que la aceptación de su presencia entre nosotros suponga la sumisión a un principio políticamente correcto, a una norma establecida o a un cómodo proceso de acallamiento de malas conciencias, antes al contrario, la pregunta por nuestros viejos motivos excluyentes, debería aceptar la turbación y la inquietud que produce nuestra incapacidad de relación con quienes ponen en cuestión, con su presencia, nuestra capacidad y nuestra identidad” (1998: 125). Lineamientos todos, que nos invitan a reflexionar de manera crítica y autocrítica sobre nuestras propias acciones y comportamientos - particularmente como profesionales de la educación especial – interesados en los planteamientos de la educación inclusiva y la atención de la diversidad. Llegados a este punto, son pertinentes algunas consideraciones respecto a los conceptos *igualdad* y *diversidad*, de recurrente presencia en esta tesis. Sobre el primero, Eljob y otros (2004) comprenden que dentro del paradigma etnocéntrico surgido en la modernidad, es circunscrito a la asimilación y subordinación, a la *“homogeneidad a través de la cual se intenta erradicar toda diferencia cultural al considerarse que pone en peligro la pureza de la cultura hegemónica”* (p.121). En cambio, en el enfoque dialógico valorado como camino hacia la superación de las desigualdades y exclusiones: *“La igualdad es un objetivo más global que la diversidad o la diferencia. La igualdad incluye el derecho de cada persona para escoger ser diferente y ser educada en la propia diferencia. Cuando la diferencia no le da importancia a la igualdad es porque, consciente o inconscientemente, está más a favor de sus efectos excluyentes que de los igualitarios. Cuando en nombre de la igualdad no se tiene en cuenta la diferencia, se impone un modelo homogéneo de cultura que produce exclusión y desigualdad”* (p.125). Y sobre diversidad en la escena educativa, es importante saber qué opción tomamos frente a ella, si preservamos un *statu quo* donde los alumnos que no responden presentan problemas, si asumimos que algunos alumnos nunca llegarán a un nivel normal, o por el contrario, si nos proponemos aportar con respuestas docentes nuevas, como reflexiona Ainscow (2001). En la necesidad de un marco amplio de atender la diversidad del estudiantado, demandado por las reformas educativas, estamos frente a lo que Bolívar A. y Rodríguez J.L. (2002) identifican como la necesidad de innovar y mejorar para producir cambios a nivel cualitativo de primer orden que alcancen la práctica, la vida en el aula del alumnado diferente, de aquel con discapacidad intelectual - por ejemplo - para a partir

desde esa relación íntima del ejercicio docente encontrar y conducir las acciones propicias para cada caso único y especial. El lugar que ocupa la lógica del cambio instituido necesariamente debe dar lugar a la lógica del cambio instituyente basada en la construcción de los cambios en los contextos de los actores. Por ello, ha sido insuficiente la retórica de las 'necesidades educativas específicas' y los intentos por reforzar un 'sistema educativo de configuración flexible' presentes en la LOCE del año 2002 en el caso español, que no han logrado impactar efectivamente al profesorado, pues sigue siendo la escuela un lugar sin espacio para todos. En términos de las teorías institucionales, según Bolívar y Rodríguez: “... *en las reformas predomina, pues, una lógica de cambio instituido, frente a la innovación, que tendría una lógica instituyente. De hecho, los profesores y profesoras no suelen confiar en que los cambios en sus prácticas dependen de la llegada de reformas, sino por otro tipo de dinámicas internas*” (2002:26). Por lo cual, “*para que una reforma de lugar a innovaciones tiene que afectar al núcleo duro de la enseñanza, entendido como los modos en que los profesores comprenden la naturaleza del conocimiento y se intercambian dichos conocimientos con los colegas, el papel que tienen los alumnos en los procesos de enseñanza, así como estas ideas sobre conocimiento y enseñanza se manifiestan en el aprendizaje en el aula*” (2002:27). Perspectiva bajo la cual, por más que sean promovidas las reformas educativas, especialmente en América Latina replicando patrones externos (y bajo la presión de entidades internacionales dispuestas a financiar y así a engrosar la deuda externa de muchos países de la periferia, como bien lo denuncia Torres, R.M., 2001¹⁷) no será posible hacer efectivas las buenas intenciones declaradas desde la 1ra Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990) o en el Foro Mundial de Educación (Dakar, 2000), entre otros muchos encuentros, referentes a promover el derecho a la educación respetando la diversidad de los niños y niñas que conforman nuestras sociedades. Si nos detenemos y revisamos en este sentido el devenir de España, es posible observar grandes cambios del sistema educativo que vinieron primero con la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) del Partido Socialista Obrero Español (PSOE). Ésta, puso fin al diseño proveniente desde 1970 modernizando e innovando al

¹⁷ La autora señala que: “*Un dato que salta a la vista en este recorrido a lo largo de las últimas dos décadas es el desplazamiento de la UNESCO como agencia internacional especializada en educación: de actor protagonista, al frente del Proyecto Principal de Educación, a fines de la década de los 70, a actor menor, con débil legitimidad técnica y sin recursos, hacia fines de 1990 e inicios del 2000. Ese espacio ha sido ocupado por el Banco Mundial – y, secundariamente, por el Banco Interamericano de Desarrollo, el banco regional, organismo que hoy comanda la política educativa en ésta y en las demás regiones ‘en desarrollo’*”. En Cuadernos de Pedagogía, Nº 308, Monográfico “La educación en América Latina”, Barcelona, diciembre 2001.

prolongar la enseñanza básica obligatoria hasta los 16 años de edad¹⁸, además de incorporar en los centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) la figura del Psicopedagogo, transformando la organización y dinámica de las unidades educativas, a favor de una mejor atención a la diversidad. Dentro del preámbulo, se señala: *“La extensión del derecho a la educación y su ejercicio por un mayor número de españoles en condiciones homogéneamente crecientes de calidad son, en sí mismos, los mejores instrumentos para luchar contra la desigualdad”*; y *“La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razones de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezca continuamente con la dinámica de la sociedad”*. A esta ley, le siguieron la citada LOCE, Ley Orgánica 10/2002 de 23 de Diciembre, de Calidad de Educación, y pocos años más tarde la actual LOE, Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo, de Educación. La primera, impulsada por el gobierno del Partido Popular, se organiza en cinco ejes fundamentales¹⁹ dirigidos a mejorar las falencias del sistema detectadas en ese entonces por tal sector, vinculadas a la temática del abandono escolar, la integración de España en el contexto Europeo, y a la inmigración como fenómeno creciente, principalmente. Y la segunda, promovida por el gobierno del PSOE, bajo tres principios fundamentales reconoce entre sus objetivos: proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, especialmente en la educación básica; conseguir que todos alcancen el máximo de desarrollo posible de sus capacidades; garantizar igualdad efectiva de oportunidades; lograr la colaboración de todos los componentes de la comunidad educativa para la combinación de calidad y equidad; atender a la diversidad de alumnos y repartir las dificultades que genera; y asumir un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. Esta última, vuelve a proponer innovaciones y a resaltar en el discurso la importancia de la calidad, la equidad y la igualdad, así como el respeto por la diversidad especialmente en la formación básica obligatoria.

No obstante, y considerando los anteriores argumentos expuestos en torno al problema de estudio de esta tesis doctoral, ¿qué ocurre en la práctica en el seno de la educación ordinaria para que parte de sus alumnos y alumnas deban abandonarla para dirigirse a una escuela

¹⁸ Periodo formativo común de diez años que abarca tanto la educación primaria como la secundaria obligatoria, reguladas en el Capítulo Segundo del Título Primero y en la Sección Primera del Capítulo Tercero del mismo Título.

¹⁹ Cultura del esfuerzo; Intensificar procesos de evaluación; Reforzar significativamente un sistema de oportunidades de calidad para todos; Elevar la consideración social del profesorado; y Desarrollar la autonomía de los centros educativos.

especial? Debemos pensar entonces, si es posible hacer realidad las buenas intenciones de calidad, equidad e igualdad en la consideración positiva de la diversidad simplemente modificando las escuelas especiales, cuando no, prescindiendo de ellas. ¿Se puede transformar un sistema educativo que tradicionalmente ha segregado las diferencias en un sistema educativo inclusionista por normativa? Estas reflexiones conducen a múltiples puertos, entre los cuales está - como antes señalé - la necesidad de repensar el lugar y funciones actuales de la educación especial, idealmente desde los propios actores que la encarnan, entre ellos, el alumnado. Es posible constatar hoy, la incorporación de alumnos y alumnas en escuelas especiales provenientes de escuelas ordinarias, que tras una historia de *fracaso escolar* han sido diagnosticados en pruebas psicométricas como 'límitrofes' o 'retardados mentales', concediéndoles la responsabilidad de las complejas situaciones acontecidas en su proceso de escolarización, y lo que es peor, condenándoles a cargar con el estigma del discapacitado intelectual a tempranas edades ¿Quién fracasa? ¿El alumnado o la escuela ordinaria? En mi opinión, el mal denominado 'fracaso escolar' al ser injustamente adscrito al alumno o alumna, desprende de responsabilidades a la institución de la educación ordinaria, que vista superada su capacidad de acción y respuesta positiva ante la diversidad del alumnado que la integra, se desliga de sus funciones y acude a los especialistas, presentes, por ejemplo, en los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP). Psicólogos, psicopedagogos y orientadores que, en un ejercicio lamentable de marginación y exclusión educativa – no por malas voluntades precisamente, sino a consecuencia de la intolerancia humana también evidenciable en la escuela - determinan la derivación de tales 'casos' hacia la escuela especial. Medida en la cual, los niños, niñas y jóvenes expectantes del 'dictamen' - cual juicio se tratara - pierden la oportunidad de haber sido escolarizados en un entorno normalizado, quedando fuera de las opciones tradicionales de formación, y debiendo asumir un nuevo rol social que propicia la estigmatización como alumno o alumna de la educación especial. Todo lo dicho, en el 'ideal' de las posibilidades que debe o 'debiera' propiciar la educación ordinaria. Mas, ante la realidad altamente compleja donde se puede *estar excluido cuando se está incluido*²⁰, tal vez para el alumno o la alumna que atraviesa con dificultad su escolarización enfrentando escenas lamentables de marginación,

²⁰ Este hecho es afirmado por los propios actores que en el escenario educativo español, han trabajado por la creación de escuelas inclusivas. “*En un momento en el que en nuestro país soplan vientos de diferenciación y separación entre el alumnado dentro de los centros ordinarios, creemos que resulta muy oportuno que se perciba que ‘es posible otra política educativa’ respecto a la atención a la diversidad...*” (p. 5) Cita extraída de los responsables de la traducción y adaptación del **Index for Inclusión** de Booth y Ainscow, que en la versión española se denomina *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. CSIE y Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva, 2002. Tal texto, concentra un conjunto de materiales diseñados para apoyar a los centros educativos en su trabajo hacia la educación inclusiva (se compone de cuatro partes que comienzan con aclaraciones, prosiguen con el proceso de trabajo que conlleva el Index, y desarrolla las dimensiones, secciones, indicadores y preguntas necesarias de suscitar)

alcanza mejores perspectivas de desarrollo al llegar a una escuela especial. Eso sí, de *calidad*, y no 'cajón de sastre'. Tal vez, revisado el asunto hasta aquí, queden confusos los planteamientos que voy formulando (al contraponerlos, por ejemplo, con la idea de restricción de posibilidades si se 'cae' en el círculo de la educación especial a lo cual antes me referí). Pero os pido calma, paciencia, apertura de mente y suspensión del juicio, todo lo cual he debido poner en práctica yo misma a lo largo de esta investigación, en cada etapa, en cada fase, pues no olviden mi propia trayectoria e interés por la educación inclusiva y mi rechazo hacia la educación especial tras constatar tristes evidencias. Aunque ya vemos cómo el fenómeno de estudio identificado es un asunto con múltiples aristas, sí puede ayudar para su comprensión comenzar a pensar que la diversidad, tal vez, requiere de respuestas diversas. Cada uno y cada una con su historia, cada uno y cada uno con su forma, se encontrará mejor en uno u otro escenario educativo. Ojala ellos y ellas mismas, colaboradores de esta investigación, desde sus voces únicas - que he intentado mediar con la mayor fidelidad en la construcción de las Historias de Vida concentradas en el Cuerpo Segundo del presente escrito - nos den nuevas perspectivas a considerar en el necesario debate en torno al rol de la educación especial de cara al nexo que la une a la educación ordinaria demandada por su reformulación inclusiva. Porque las trayectorias de los alumnos y alumnas, que llegados particularmente a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, ven superadas sus posibilidades de rendimiento en los aprendizajes y de adaptación al medio, no son en ningún caso una cuestión no documentada. En España, el Ministerio de Educación y Ciencia por medio del Instituto de Evaluación (antes denominado INECSE, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo) aporta datos contundentes respecto al fracaso escolar, estadísticas que dan cuenta de que el país supera la media europea en relación al bajo rendimiento académico, ya que, casi la tercera parte del alumnado de la ESO obtiene calificaciones negativas, panorama que se acompaña de una cuota considerable de absentismo escolar (realidad presente en algunas de las Historias de Vida). *“El abandono escolar también conduce a la aparición de ciudadanos menos participativos en su sociedad (...) dejan toda una parcela de la actividad humana, la actividad intelectual, en manos de otras personas (...) La experiencia de fracaso escolar se asocia con el desdén por la actividad intelectual. Que se sepa, jamás las clases dominadas se han beneficiado de la ignorancia”* (Feito, 1990:130). El término 'fracaso escolar' implica un bajo rendimiento académico insuficiente para terminar la enseñanza obligatoria, debido a causas de tipo intelectual, motivacional, a problemas de tipo emocional u orgánico (que derivan en

enfermedades ocasionando absentismo) a técnicas y malos hábitos de estudio, programación y/o acción docente inadecuada por parte de la escuela²¹. A este respecto, Puigdemívol²² advierte: *“En efecto: el peso que hoy tiene la escuela y la formación en general en la lucha contra la exclusión social es incomparablemente más alto que en cualquier otro periodo histórico (...) la población que no adquiera niveles formativos altos y sólidos tiene grandes posibilidades de engrosar las filas de la exclusión social (que tiene su primer asomo en el fracaso escolar) como consecuencia del peligro de dualización que conlleva la sociedad de la información”*. Las formas tradicionales de comprender la escuela no han dado lugar a la diversidad, respecto a lo cual, Gerardo Echeita (2003) emplaza preguntando, por ejemplo: *“¿Por qué vemos con total naturalidad que en un grupo de educación infantil, al menos en determinados periodos del curso y momentos del día haya más de un educador en el aula para hacer frente a la diversidad de necesidades y atenciones que requieren los niños y niñas a esas edades, y, sin embargo, pasados los seis años y hasta la universidad sea un ‘axioma gramatical’, el de un profesor por grupo, ‘caiga quien caiga’? (...) para intentar cambiar esa ‘gramática’ debemos albergar, al menos, la duda de que lo que hacemos es erróneo, insuficiente, o que puede ser planteado de forma distinta a como venimos haciéndolo (...) Se trataría de avanzar hacia modelos más ‘participativos’ donde realmente se implique toda la comunidad en la elaboración, puesta en marcha y revisión de sus proyectos educativos”*²³. Atender la diversidad requiere que cada centro educativo mire dentro de sí comprometiendo a la totalidad de sus integrantes, tal como dan cuenta exitosos programas a nivel mundial²⁴ para superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia. Existe consenso entre estudiosos de la educación

²¹ En el último tiempo, se evidencia una preocupación creciente en torno a esta temática que a dado lugar a diversas investigaciones, como la de Cáceres, M. P. e Hinojo, F, titulada: *Enfoque comprensivo del fracaso escolar como realidad educativa multidimensional*²¹, que tras conceptualizar teóricamente desarrolla una metodología de investigación-acción, de la que se desprenden una serie de propuestas desde la vertiente política (OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), y la educativo formal (escuelas aceleradas). Fuente: Revista de ciencias de la educación, órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación. nº 204, año 2005.

²² En documento trabajado en su asignatura en el Programa de Doctorado del DOE (Bienio 2005-07)

²³ Extraído de la ponencia (2003) “La respuesta a la necesidades educativas especiales en una escuela inclusiva vasca”

²⁴ Entre ellos: School Development Program (SDP) que basa su acción en las altas expectativas puestas en el desarrollo global de los niños y niñas de las escuelas, considerando seis ámbitos de desarrollo: físico, cognitivo, lingüístico, psicológico, social y ético; y promoviendo un cambio radical en la organización de la administración escolar. Accelerated Schools, impulsada por Henry Levin desde el CERAS de la Universidad de Stanford, programa que comprende un impulso mayor para aquellos alumnos que van peor en la escuela, en lugar de rebajar las expectativas en torno a su progreso. Succes for All, dirigida por Robert Slavin apostaba por brindar a todo el alumnado un trabajo cognitivo y de autoconfianza, capaz de hacerles terminar la educación básica y no derivales a la educación especial, cooperando para ello el Departamento de Educación de la ciudad de Baltimore y la Universidad John Hopkins.

inclusiva respecto a ello. *“En primer lugar, asumimos el hecho de que la introducción de programas inclusivos en las escuelas supone un esfuerzo importante para todas las partes involucradas (estudiantes, padres, profesores y administradores). Ejecutar un programa de educación inclusiva no es como instaurar un nuevo programa de idiomas o como introducir un nuevo libro de ciencias (...) la necesidad de que los profesores tengan la oportunidad de aprender, reflexionar y descubrir nuevas ideas y formas de actuar es muy grande (...) es imprescindible que los profesores reciban ayuda para desarrollar prácticas nuevas y eficaces en sus aulas y escuelas. Enseñar en un entorno heterogéneo con estudiantes con necesidades muy diversas es una tarea complicada”* (Porter, 2003:07). *“En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos”* (Ainscow, 2003:12)

En España²⁵, un interesante referente es el trabajo desarrollado por CREA, Centro de Investigación Social y Educativa de la Universitat de Barcelona, que viene promoviendo la creación de *Comunidades de Aprendizaje*²⁶. Estas se definen como, *“un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concentra en todos sus espacios incluida el aula”*²⁷ (Valls, 2000:8); orientando sus

²⁵ En el contexto español destaca la experiencia del País Vasco, y las investigaciones que se derivan, como *La respuesta del sistema educativo vasco a las necesidades educativas especiales en educación primaria*, (diciembre, 2005) elaborada por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. Y más próximos a Catalunya, figuran intentos por promover la inclusión educativa en la etapa de la enseñanza secundaria, en artículos como *Inclusió educativa d'alumnat amb Graus barreres per a l'aprenentatge i la participació, també en l'ensenyament Secundari*, de Carbonell, E. y otros (2004). Fuente: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat, Suports. Vol.8, Núm.2, año 2004. Otras investigaciones, profundizan sobre las dificultades para llevar adelante el enfoque inclusivo en los centros, como es el caso del estudio: *Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas*, (2003) de Ortiz, M.C. y Lobato, X. Fuente: Revista de Orientación Pedagógica, Vol. 55 año 2003 de la Universidad de Salamanca, en el cual reconocen la cultura escolar como factor crucial, accediendo al campo con el empleo de metodología combinada cuantitativa y cualitativa. Así también, encontramos el artículo *El camino hacia la inclusión en España*, de Moaña, A. Fuente: Revista de Educación nº 327 año 2002.

²⁶ Entre las investigaciones desarrolladas en este plano, encontramos a modo de tesis doctoral *Comunidades de aprendizaje: un modelo de educación antirracista en la sociedad de la información*, de Eljob, C. y dirigida por Ramón Flecha (2001); y *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*, de Valls, R. (2000) y dirigida por Pilar Heras, ambas de la Universitat de Barcelona.

²⁷ La experiencia más influyente en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, según señala Puigdemívol, fue la Escuela de Adultos de LA Verneda-Sant Martí (Barcelona) apoyada por el Centre de Recerca Social y Educativa de la Universidad de Barcelona dirigido por Ramón Flecha. Esta consistía en una escuela para todas las personas del barrio concretando acciones y metas por medio de una participación igualitaria.

actuaciones para constituirse en *“una forma de superar los actuales retos del sistema educativo que plantea la diversidad cultural que encontramos en las aulas... A través del diálogo igualitario construimos ese nuevo concepto de igualdad basado en la participación de todas las personas en el proceso dialógico, desde todas las culturas que conviven en la escuela.”* (Eljob y otros, 2004:119)

- **Dibujando el escenario educativo local. Barcelona**

Actualmente en la ciudad de Barcelona es posible encontrar 35 Centros de Educación Especial²⁸ (CEE), 8 de los cuales reconocen como titular al Ajuntament de Barcelona destinando su labor educativa de manera específica a la atención de alumnos y alumnas con discapacidad psíquica, con disminución física, con trastornos visuales, o de audición y lenguaje. Atención pedagógica que efectúan desde edades tempranas del desarrollo hasta llegar a la adultez en los Programas Adaptados de Garantía Social (PAGS). Los 27 restantes, son establecimientos concertados titulados por patronatos, asociaciones, obras sociales, de beneficio y fundaciones, ofertando también alternativas de formación a niños, niñas y jóvenes con diferentes tipos de discapacidades²⁹. Como puede observarse, el número de establecimientos de educación especial de dependencia pública es evidentemente menor que los concertados, lo que el Dr. Ignasi Puigdemívol – Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona, entrevistado en el marco de esta investigación³⁰ - explica como una característica histórica en Cataluña. *“Escuelas de educación especial públicas ha habido muy pocas siempre. Aquí en Cataluña es donde más temprano se asociaron los padres (...) al revés que en el resto de España, excepto en el País Vasco, la mayoría de las escuelas especiales han sido privadas, son de los años 40 y 50 sobre todo. En consecuencia, la Generalitat no tuvo que construir tantas (...) La perspectiva es que se avance en la inclusión”*, indica. A nivel local, la Generalitat de Catalunya por medio del denominado *Pla Director de l' Educació Especial* publicado en abril de 2003, ha pretendido mejorar la atención educativa del alumnado con discapacidad y servir al proceso colectivo de mejorar su calidad de vida, previendo para ello cinco fases de desarrollo prolongables hasta el

²⁸ Fuente: *Barcelona és una bona escola. Guia de centres i serveis educatius de Barcelona, Curs 2007 – 2008*. Consorci d'Educació de Barcelona - Ajuntament de Barcelona.

²⁹ En el Anexo (número i) se incluye una lista de los CEE y de los EAP ubicados en Barcelona Ciudad.

³⁰ En el Anexo (número iv, letra d) se incluye la transcripción de la entrevista realizada.

curso 2009-2010. Tal como declara, no está en su ánimo la imposición de fórmulas “*tancades i totalment definides d’aplicació a tot el territori*”, lo que no significa carecer de una tendencia clara sustentada en los planteamientos de la UNESCO (que hiciera hacia 1994 en el *Marco de Acción sobre las Necesidades Educativas Especiales*) Y cita: “*A les escoles han de tenir-hi cabuda tots els nens i nenes, independentment de la seva condició física, intel·lectual, social, emocional lingüística. Aquestes escoles inclusive han de reconèixer les necessitats diverses de l’alumnat i respondre-hi adaptant-se als estils i ritmes d’aprenentatge, garantint una educació de qualitat per a tothom mitjançant currículums adequats, canvis en l’organització, estratègies docents, ús dels recurs i associacions amb les comunitats*” (p.15). Todo lo anterior, en consecuencia con la autodescripción de la línea educativa catalana, donde “*conceptes i expressions com els d’atenció a la diversitat apareixen en el nostre context educatiu de la mà de la reflexió sobre la qualitat de l’atenció a l’alumnat amb discapacitat*” (p. 13). Entre los principios que señala, se encuentran: la *normalización* de la atención educativa del alumnado con discapacidad³¹; la *integración* en centros ordinarios cuando han recibido servicios educativos específicos (diferentes a los ordinarios); la *inclusión* en centros ordinarios en el caso de quienes han ingresado resguardando su continuidad; la *personalización* según las necesidades educativas; la *participación* de los padres y madres; la *sectorización* de los servicios educativos; la *atención interdisciplinaria* del alumnado; y la *optimización de los servicios* para el alumnado con discapacidad. Todos estos lineamientos sugeridos por el gobierno autonómico implican un importante esfuerzo de ordenación, que al entrar en relación con la práctica, con la realidad de la vida cotidiana, no siempre puede hacerse efectivo, como es el caso del fenómeno de estudio que reconoce la presente investigación. Pues de lo contrario, no sería un hecho constatable - como he ido planteando - la situación de aquel *alumnado vulnerable a la exclusión socioeducativa*, que finalmente los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) ‘derivan’ hacia la educación especial por presentar un historial de fracaso escolar; que puede ir asociado a problemas de salud, a absentismo escolar, a los trastornos de conducta, a acoso escolar, y a dificultades adaptativas secundarias a la inmigración de alumnos y alumnas provenientes de

³¹ El Pla Director de la Educació Especial de Catalunya (2003) aporta las siguientes cifras en relación a la escolarización de alumnos con discapacidad psíquica durante el curso 2001-2002:

- a) El total de alumnos matriculados en centros públicos y concertados es de 832.923
- b) El total de alumnos matriculadas con discapacidad en centros públicos y privados es de 16.986 (2,04% sobre el total de alumnos), en centros ordinarios 10.960 y en centros especiales 6.026
- c) El total de alumnos matriculados con discapacidad psíquica en centros públicos y privados es de 7.285, en centros ordinarios 3.537 y en centros especiales 3.748
- d) El número de maestros especialistas en educación especial en centros ordinarios asciende a 1.867
- e) El número de profesionales en psicología y pedagogía en centros ordinarios es de 342.

otras culturas. Respecto a los mencionados EAP, de los cuales figuran diez en Barcelona Ciudad, y que se sitúan como pieza importante en la problemática que nos aboca, es relevante señalar que dentro de sus funciones está la evaluación psicopedagógica de los alumnos y alumnas para la formulación de lo que se denomina *Dictamen*, en el cual consta como mínimo, el nivel de competencias curriculares, propuestas de contenidos a trabajar en las distintas áreas, y el apoyo específico que requiere, proponiendo para ello un centro para su escolarización. Los sujetos colaboradores de esta investigación, cuentan entre sus antecedentes con el mencionado documento - que remite oficialmente el Gerent del Consorci d'Educació de Barcelona - avalado en una serie de disposiciones legales para proponer la matriculación de un alumno o alumna en un centro de educación especial (entre otros, el Decreto 299/1997, del 25 de noviembre que regula la atención educativa de alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.), y el Decreto 252/2004, del 1 de abril que estipula la admisión de alumnos con n.e.e.). Sugerir la incorporación de un alumno o una alumna a un CEE, para algunos de sus profesionales no es una tarea sencilla, tal como declara Silvia Serra³², Psicopedagoga entrevistada. *“La gran mayoría de los profesionales se lo piensa bastante antes de hacer una derivación hacia la escuela especial - y francamente, no conozco a ninguno que crea que la escuela especial se debe suprimir; pero sí, intentan que sea la última opción. Eso sí, a nosotros nos han informado que tras escolaridad compartida de los niños, generalmente se quedan o inclinan por la educación especial”*, asegura. Así también, explica que por su experiencia profesional en la que ha atendido a muchos niños y niñas desde los tres años hasta adolescentes con características muy diversas, siendo la variabilidad de los casos una característica que destaca de su trabajo. Existe cierto alumnado que requiere de otros soportes y/o de interacciones sociales nutritivas que se den en forma espontánea, lo cual, la escuela ordinaria no siempre puede ofrecer (a modo ejemplo, menciona que los niños sicóticos suelen presentar bastantes dificultades). Y menos aún, de cara a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). *“En primaria están bastante bien adaptados a su grupo clase porque han estado de pequeñitos, tienen bastante apoyo de su grupo de maestros o de la persona especialista en educación especial. Pero cuando llegan al paso de la secundaria, es cuando estos apoyos sabes que se van a perder, se va a perder el grupo de compañeros, ya que, con otros va a existir otro tipo de relación, y lo que es el factor de apoyo al grupo, ya no está. Los riesgos son mayores en los institutos para los alumnos más vulnerables. Las características estructurales de la secundaria hacen que*

³² En el Anexo (número iv, letra b) se incluye la transcripción de la entrevista realizada.

para algunos alumnos sea muy compleja la adaptación. Te preguntas si merece la pena 'por la inclusión', porque esté en un 'entorno normalizado', o porque esté en un 'entorno de iguales'. Por mi experiencia en secundaria en torno a la inclusión se genera marginación". Al respecto, Silvia Serra recuerda el caso de una niña con retraso mental medio con características de personalidad de mucho retraimiento, y dice: "En el instituto estaba siempre sola, apartada, insultada, en el patio se relacionaba solamente con la hermana. Al final, se acabaron relacionando también con una niña con características bastante parecidas y las niñas sufrían. Esta otra niña, podría haberse aprovechado de la escuela inclusiva, pero deberíamos haber utilizado estrategias pedagógicas de otra manera, porque había un sector de alumnos que la insultaba a diario. Ella era guapísima, con un nivel de rendimiento bajo y con ciertas actitudes que no correspondían a su edad cronológica". Parte del alumnado que atiende como psicopedagoga en los institutos que debe visitar, se ve incomprendido por pares y adultos, lo que va en desmedro de su bienestar, y ante lo cual es clara, pues la salud emocional para ella es prioritaria. "Los profesores no les quieren marginar, pero no los tratan de manera adecuada, alegan que 'no son especialistas'; y por su parte, los compañeros no comprenden a los alumnos que no se comportan de manera adecuada. Si me planteo una derivación a escuela especial en 1º de ESO es para evitar un sufrimiento, porque sus necesidades de tipo emocional no estarán cubiertas (...) En el caso de estos chicos la decisión final depende si lo tienen claro o no los involucrados: familias, profesores, etcétera", expone de manera crítica, emplazando también a los maestros: "Mi función consiste en observar estas conductas que estaban 'por debajo de su normalidad' como dicen"- desde la perspectiva del profesor - "y evaluar si efectivamente son patológicas o corresponden a una normalidad más 'amplia', y esta es mi pelea. Lo que no es patológico también da trabajo, también es tarea del maestro, parte de su sueldo, no van a ser 'todos buenos'... A veces, se ejerce sobre mis hombros una presión para que 'etiquete' rápidamente, pero no es así, son una mezcla de elementos que confluyen en 'cada caso' y lo constituyen a todos los niveles".

La ESO, es punto de acuerdo - entre las personas vinculadas a la educación especial consultadas dentro de esta investigación – respecto a que figura como tarea pendiente dentro del sistema educativo. Y que, entre otras dimensiones de largo análisis, para el tema que nos aboca coloca obstáculos a la inclusión de aquel alumnado que identificamos como vulnerable a sufrir procesos de exclusión educativa. El Dr. Ignasi Puigdellivol, se refiere al respecto: "Lo que

*sí estoy seguro que está sucediendo es que hay un aumento en la demanda de la escuela especial a partir de los 12 años. Es decir, niños que en primaria van aguantando y a los 10, 11, 12 años, viendo secundaria tan cerca, pues se deciden o la misma escuela les recomienda ir a un centro especial. Esto es un indicador de que no estamos haciendo las cosas bien desde el punto de vista de la inclusión, porque la inclusión es un proyecto a largo plazo (...) desde la estimulación precoz hasta el mundo del trabajo (...) pensar en la inclusión es pensar en que hay un plan de vida para ese chico, y que todo lo que es la enseñanza obligatoria, que es hasta los 16 años, tiene que cubrir sus necesidades”. Y agrega apuntando al profesorado: “Secundaria es una de las asignaturas pendientes, porque el profesorado de primaria está como muy concienciado del derecho de todo niño de estar en la escuela, y que si viene un niño con alguna dificultad ya le ayudarán, pero debe estar allí. El profesorado de secundaria tiene una formación distinta, porque hasta ahora su formación consiste en obtener una licenciatura - en cualquier cosa, biología, matemáticas, lo que sea – y hacer un curso que es de muy pocas horas, que es un barniz pedagógico y ya está (...) No tienen un fundamento sobre didáctica, sobre psicología, sociología, y gran parte del profesorado de secundaria va con la mentalidad de que si se saben bien la materia, la explican, y los alumnos que la entiendan bien y los que no, la suspenden y ya está. Aún no se ha hecho el paso a entender de que estamos en un sistema comprensivo y que la secundaria hasta el bachillerato debe también atender a todos”, declara. Desafío y labor pendiente, que ha sido reconocida por la administración desde el Departament d’Educació como elemento sustantivo de mejora entre las acciones pro inclusionistas deseadas para la comunidad autónoma de Cataluña. Esfuerzos renovados de alto nivel, que se articulan en un documento denominado *Aprendre junts per viure junts. Bases per al Pla d’acció (2007-2010) per a avançar en l’educació inclusiva de l’alumnat amb barreres Graus per a l’aprenentatge i per a la participació*, que prontamente será publicado de manera oficial. Este plantea que se ha avanzado progresivamente hacia los objetivos fijados para el año 2010 por el Consejo de Europa, y delinea los ejes básicos de calidad del sistema educativo catalán caracterizado por el acceso del alumnado con discapacidad en una educación inclusiva, con la necesaria implicación y coordinación de todos los agentes sociales e institucionales, según establece (la propuesta del Plan d’acció 2007-2010, ha requerido ser contrastada y complementada con las aportaciones de expertos universitarios, Servicios territoriales, Inspección educativa, Servicios educativos, Centros de Educación Especial y Centros Ordinarios de la Generalitat, Asociaciones de padres y madres, y entidades representativas del sector). En cuanto a los logros alcanzados tras la publicación del antes*

mencionado Pla Director de l'Educació Especial de 2003, destaca la creación de 115 Unidades de Soporte de la Educación Especial (USEE) con una importante dotación de profesionales para su funcionamiento. Y en cuanto a las metas, se propone: a) avanzar en la escolarización de todo el alumnado en entornos escolares ordinarios; b) optimizar los recursos existentes para el alumnado con discapacidad en entornos ordinarios; c) avanzar en la atención integral del alumnado con discapacidad durante la escolaridad y el tránsito a la vida adulta; y d) elaborar el mapa de recursos y servicios para la educación inclusiva del alumnado con discapacidad en Cataluña. Propuestas todas, fundamentadas en la comprensión de las sociedades del siglo XXI como sujetas al reto de avanzar colectivamente en la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas sin discriminación ninguna, ni por razones de origen, sexo o capacidad; reubicando o revalidando la educación inclusiva de todo el alumnado como vehículo necesario, *“en què alumnes diferents comparteixen experiències i situacions d'aprenentatge, i aquestes esdevenen una oportunitat educativa de creixement personal i social per a tothom, crea nous marcs de convivència i genera noves complexitats que afavoreixen l'equitat i la cohesió social”* (p.3), según indica. Así también, como avaladas en la maduración de las últimas décadas de una nueva cultura de la discapacidad, sustentada en dos posturas básicas cuyo respaldo viene dado desde la Clasificación Internacional del funcionamiento de la discapacidad y la salud (CIF)³³, y por la Convención para la defensa de los derechos humanos de las personas con discapacidad³⁴, que son: 1) La consideración de la discapacidad como un fenómeno humano universal, que no pasa por un trato diferenciado de una minoría social para la que se necesita hacer políticas especiales; y 2) La comprensión de la diversidad como fruto de una interacción compleja entre las condiciones de salud de una persona, los factores personales y del entorno, en que la intervención de cualquiera de las partes modifica o puede modificar las otras. El documento en cuestión, se identifica con un nuevo paradigma que abandona el término *necesidades educativas especiales*, que da paso al concepto *limitaciones o barreras de las personas para el desarrollo o la participación en diferentes actividades*. Manera en la cual, se enfatizan los soportes que facilitan de forma significativa la calidad de vida y el funcionamiento general de la persona y su participación, tanto en los ámbitos educativos y sociales.

No obstante, y una vez más, estamos frente al conflicto de cómo llevar a los hechos todos los ideales deseados en la propuesta de la educación inclusiva. Desde la Dirección

³³ Aprobada en la 54 Asamblea Mundial de la Salud, del 22 de mayo de 2001

³⁴ Ratificada por la mayoría de los estados miembros de la ONU

General de Atención a la Comunidad Educativa del Departament d'Educació, Marga Carulla y Anna Prieto³⁵, consultadas también, son honestas al reconocer que a pesar de los esfuerzos en Cataluña queda mucho por resolver en torno a la creación de escuelas inclusivas, y señalan: *“Estamos en el principio. Creo que en educación especial se ha avanzado mucho y que hay grandes expertos y grandes profesionales. Como toda inclusión, no sólo en relación a la discapacidad, creo que hay buenas ideas y hay que saber gestionarlas. Y esos cambios de actitud llevan tiempo. ¿Es posible? Sí, pero ni en un año, ni en dos, ni en tres. Se verá un cambio significativo en diez o doce años en la escuela en Cataluña, a este nivel y en muchos otros. Porque todos estos cambios no sólo afectarán a los chavales con discapacidad, sino que afectará a toda la sociedad. Esperamos que para bien (...) Es un cambio muy drástico el decir que la escuela ahora es una escuela para todos, pero donde algunos necesitarán más ayuda, recursos especiales, pero dentro de un mismo espacio. Esto requiere, a parte de formación y conocimiento, una mirada a nivel general de la sociedad”*. Para efectos de esta tesis doctoral y del fenómeno de estudio que identifica, se reconoce desde la postura oficial de la administración, que siguen existiendo alumnos y alumnos que quedan marginados de la oferta educativa normalizada en la práctica, por lo mismo, suscitó gran interés para las entrevistadas la investigación que he propuesto. Sobre todo, porque el alumnado es uno de los actores no consultados en el marco de la elaboración del documento antes referido ‘Aprender junts per viure junts’. La oportunidad en que fui recibida, con amabilidad y apertura, por el Departament d'Educació, me permitió contrastar declaraciones que ya había recogido con profesionales vinculados a la educación especial, particularmente respecto a la gran preocupación que reconocían en torno al cierre de CEE en virtud de la inclusión educativa. Justamente elementos que, para Marga Carull y Anna Prieto, se identifican como los principales obstáculos en el camino hacia la educación inclusiva, puesto que, oficialmente, nunca se ha hablado de cerrar establecimientos. Y señalan: *“Esto no es real, son rumores. Son tópicos. En ningún momento se ha hablado desde el Departament d'Educació de cerrar centros de educación especial. Lo que sí se valora, es que hay unos recursos, unas infraestructuras y unos profesionales muy expertos, y si progresivamente los chavales van a la escuela ordinaria, quien más sabe de ellos son aquellas personas que los han atendido durante muchos años, es decir, aquellos que los tuvieron en una escuela especial. Si yo tengo menos alumnos tendré más profesionales cuyo objetivo sea acompañar a los centros ordinarios y ayudarlos a saber (...) Lo que*

³⁵ En el Anexo (número iv, letra e) se incluye la transcripción de la entrevista realizada.

se pretende es que esos centros de educación especial continuarán atendiendo chavales, porque la inclusión tiene que ser sensata, y por desgracia no todos los chavales estarán mejor atendidos en la ordinaria. En toda planificación se tiene claro que si el alumno estaba atendido en un centro de educación especial, no lo vamos a volver loco de aquí para allá. Pero si es cierto que la línea del Departament es que todos los alumnos, con el tipo de discapacidad que sea, pueda estar atendido en la escuela ordinaria (...) Seguro que muchos profesores de la ordinaria están a favor, teóricamente de la escuela inclusiva, pero luego se pueden encontrar con un chaval muy complejo y sin recursos, porque es así. La actitud de ese profesor de poder decir: 'pido ayuda' o 'este no va aquí', depende su posición y mirada (...) A veces, ponemos el énfasis en que la inclusión sin recursos no es nada. La inclusión la has de crear, creer que esto es realmente posible, de estar motivado ante las dificultades. Luego, evidentemente los recursos son un apoyo y ayudan. Pero si no te lo crees, todos los recursos que tengas no te van a servir de nada y siempre encontrarás dificultades", indican.

A pesar de estas aclaraciones, yo misma como investigadora - y posiblemente con el plus de mirar como extranjera este complejo tema de convertir un sistema educativo en un sistema inclusivo y comprensivo – he sentido confusión por las declaraciones que con certeza hacen sus actores. Por una vertiente, la alarma ante los eventuales cierres de establecimientos, y por otro lado, debate en torno a un supuesto aumento o disminución en la demanda de servicios especiales. Mientras algunos como directivos de escuelas especiales hablaron de un incremento en su matrícula, otros actores aseguran que se vaticina una baja paulatina en la demanda por este servicio, siendo el puerto lógico, su extinción, tal y como, se ha concebido tradicionalmente la escuela especial. *“En Cataluña hay entre 20 y 40 escuelas de educación especial, pero también es verdad que muchas de estas escuelas tienen un descenso muy grande de matrícula y hay un plan (yo estuve asesorando a la Generalitat en ese sentido) para la reconversión se estas escuelas (...) que se están quedando vacías (...) aunque sigan habiendo más escuelas especiales de las que son necesarias, la tendencia de estas escuelas es a reducirse (...) Yo creo que el cierre o la reducción de los centros debe ser consecuencia de que los padres puedan elegir con seguridad un contexto integrado (...) Si estuviese en mis manos, yo no cerraría por decreto ningún centro de educación especial, sino que pondría los esfuerzos en ofrecer a los padre escuelas realmente inclusivas donde un niño que es distinto a los demás, aprenderá con*

un plan individualizado que participe en las actividades con los demás, porque así se desarrollan mejor, aprenden y adquieren mejor lenguaje, y sobre todo, se sitúan en el entorno en el cual van a tener que vivir. Porque no van a estar viviendo eternamente en una burbuja... ”, indica el Dr. Ignasi Puigdemívol.

La Profesora Elvira Martí, Asociada al Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona, indica: *“Existe una clara tendencia a que aumenten los alumnos de los centros de educación especial, por eso hay ambigüedad, es que acaba siendo mucho más fácil derivar a los niños a un CEE. Que lo de la inclusión es un proceso está claro, pero los procesos tienen que tener unos parámetros, es decir, si los niños se escolarizan en ordinarias en primaria, se escolarizan en ordinarias en secundaria, y a lo mejor no se escolariza a aquel alumno que tiene una dificultad extrema (...) No existen leyes claras ni posicionamientos firmes que digan ‘esto tiene que ser así’. En los países en que si se han producido cambios reales en relación a esto, son países en que se han mostrado legislaciones, no muy duras, sino muy claras (...) Aquí hay una ambigüedad, ponemos USEE para favorecer la inclusión, pero si se montan cerradas nadie dice nada. Esto fue una dotación de personal que se daba a los centros de secundaria para atender a los alumnos con discapacidad, se decía que era para favorecer la clase ordinaria, que si tu la haces inclusiva (que es el caso de la nuestra) entonces muy bien, ahora si haces un aula cerrada, tampoco dicen nada”.* Contradicciones que observa en su ejercicio diario como psicopedagoga en un instituto, basada en la experiencia de haber sido una de las primeras profesionales llamadas por el Departament d’Educació a crear tales unidades de soporte. Volviendo a las perspectivas en torno al interés por la escuela especial como alternativa, Ángela García, Directora de la Escola Fasia Sarria (concertada), comenta: *“Nosotros en dos cursos hemos aumentado casi en un 50%. Eramos treinta y poco alumnos y ahora somos 54, por lo tanto considero que el tránsito está aumentando últimamente. El por qué, la verdad es muy incierto, porque en principio los políticos están hacia la inclusión, cosa que nosotros estamos de acuerdo, y las órdenes que dan desde el Departament a los EAP es que prioricen que los niños estén en la escuela ordinaria. Por lo tanto, cuando un EAP te llama y te pide para hablar de un caso, es porque realmente lo han meditado lo suficiente. Yo creo, que todo es un problema de recursos en la ordinaria, que aquí los tienen, y entonces pues, supongo que al final cuando tienen que tomar decisiones son más prácticos que a la hora de actuar políticamente... No lo sé, la verdad es que estamos nosotros incluso*

confundidos con esta situación, porque si todo va hacia la inclusión y hacia la escuela ordinaria, ¿por qué aumenta la matrícula de las escuelas de educación especial?». En su escuela, esta Directora recibe a un alumnado completamente proveniente de la educación ordinaria, a excepción de dos casos según los datos que aportara respecto al periodo 2007-08. Consultada en torno a las características de los niños, niñas y jóvenes que asisten, responde: “La verdad es que actualmente la escuela se configura con unos niveles muy conservados, es una escuela muy escolar en el propio sentido de la palabra. Es una escuela con unos niveles altos para la educación especial, donde se puede impartir una educación obligatoria adaptada. Son unos niños con un nivel intelectual, con una deficiencia ligera media, en la gran mayoría. Hay unos niños con muy bajo autoestima porque lo han pasado muy mal en la ordinaria, y todo pasa por curar primero esas heridas y luego enseñarles conocimientos; pero primero hay que curar sus heridas, en ellos y sus familias. Los que manifiestan los trastornos de conducta muy activos, por mucha apariencia de fortaleza son los más frágiles, porque realmente esa coraza que se han puesto de luchador, que ‘estoy aquí’, ha sido para buscar un sitio porque no lo han encontrado en otro. Normalmente este niño vienen más con trastorno de conducta, pero si escarbas un poquito aparece la deficiencia, ahí, un poco camuflada, pero supongo que ellos consideran mejor resituarse dentro del aula como líder y no como el tonto de la clase. Por lo tanto, prefieren siempre transgredir las normas y no ser el niño que no sigue los contenidos. Muchos niños actúan y se portan mal simplemente para poder destacar de alguna manera, ya que, de la otra, no pueden destacar porque no entienden. Y luego, pues el otro es el perfil mayoritario, de una deficiencia leve media, frágiles, frágiles de autoestima, poco autónomos, porque han estado muy sobreprotegidos la gran mayoría, los han hecho igual más deficientes de los que son (...) en la educación de los niños algo no hacemos bien, los padres, la familia, la sociedad, las escuelas, porque si el fracaso escolar aumenta, está claro que alguna cosa no hacemos bien”, explica la Directora.

El caso de esta escuela es interesante, pues oferta un tipo de enseñanza que denominan ESO Adaptada, donde van en su mayoría, aquellos chicos y chicas que requieren de ‘un punto medio’, ni del acelerado ritmo de un instituto, ni del nivel primario para deficiencias intelectuales más significativas. Los padres de una alumna de 17 años que ha atravesado por la

trayectoria escuela ordinaria – escuela especial³⁶, entrevistados también en este proceso, lo ven del siguiente modo: *“Como padre y tutor de la niña puedes tomar la decisión que quieras. Tú te puedes dejar asesorar por un profesional, pero si el profesional te dice que es conveniente que la cría continúe en una escuela normal y tú ves que allí no es feliz y tiene una cantidad de problemas, no puede ser. El profesional está tres o cuatro horas con la cría y el padre está todo el día. Por eso nosotros decimos que en la escuela ordinaria ella no era feliz. En el momento en que fue a la escuela (especial) le cambió todo. Ella se sentía integrada y ayudando a la otra gente. En la escuela ordinaria ella estaba mal, estaba apartada del grupo (...) Nosotros de todas maneras estamos muy contentos de la escuela ordinaria, muy contentos. Los hermanos han ido a la privada. Ella no pudo ir a la privada, porque allí no quieren saber nada de un niño con problemas. En principio nos enfocaron para ir a la pública y te puedo decir que desde que entró en la escuela todo fueron facilidades, sobre todo por los profesionales. Desde los directores, los profesores y los ayudantes. Lo que pasa es que aquí tienen mucha dificultad de personal, tienen pocos recursos”*, dice su padre. Y la madre agrega: *“Al principio, cuando tenían tres o cuatro añitos, más o menos estaba bien, pero a medida que se iban haciendo mayores, cada vez la tenían más apartada. Es lo que te contaba ella, que sus amigos siempre eran los profesores, porque no había nadie que quería jugar con ella”*. Justo ahora, su hija debe dejar el CEE y someterse a valoraciones externas a cargo de la Generalitat de Catalunya para determinar su nivel de aprendizajes, conocimientos, y habilidades con objeto de dirigir su futuro laboral. Esto representa una nueva etapa, un nuevo cambio que para su madre siempre implica cierta preocupación, y más aún, en lo que denuncian como una insuficiente orientación. *“Nuestra hija tiene un problema ahora: ¿Dónde ira, qué pasará con ella? Esta gente no tiene prisa. Hemos estado cuatro meses haciendo una instancia”*, alega su padre, que incluso va más lejos, y reflexiona críticamente en torno a los EAP de quienes observa descompromiso una vez que siguieran un camino diferente al que le proponían para su hija al no aceptar la modalidad de escolaridad compartida. Desde su perspectiva, lo que falta en el sistema educativo actual es crear espacios para alumnos con las características de su hija: *“Lo que creemos que está pendiente es que: ‘o estás en la escuela ordinaria o estás en la escuela especial’. Y no hay una escuela intermedia, donde hayan críos con problemas, pero que estén al límite”*, asegura su padre.

³⁶ Accedieron a ser entrevistados los padres de ‘María’, la primera de las colaboradoras de esta investigación en formar parte del estudio de campo.

En suma, intentar dibujar el escenario educativo local en función del tema de estudio de esta investigación, abre múltiples puntos a analizar, que se encauzan más allá, por cierto, de hasta dónde cabe la responsabilidad de brindar la Educación Básica Obligatoria, ¿qué viene después? ¿Hacia donde caminan y caminarán fuera del CEE, los alumnos y alumnas que alberga? Cada agente implicado tendrá su propia opinión, ideal o postura, su propia referencia más positiva o negativa tocado en lo personal. Eso sí, todos y todas con quienes hablé, coinciden en un avance a nivel de sociedad en Cataluña en torno a las personas con discapacidad: *“Creo que hay un mayor grado, no de aceptación, pero si de conocimiento, es decir, ya es más normal que estén presentes en entornos normalizados, lo único, que de estar presentes a estar incluidos hay un cambio”*, comenta Elvira Martí. Y por su parte, Ángela García señala: *“Todo ha mejorado a nivel de calidad de vida dentro de la escuela y eso repercute directamente sobre el alumnado, también ha mejorado el nivel de apertura al resto de la comunidad educativa, a nivel de relaciones institucionales, todo se ha abierto mucho más”*. Al mismo tiempo, las tareas pendientes también se asumen y perfilan en un sentido similar, donde claro está aquello referido a la necesidad de potenciar la formación profesional. *“Pienso que es también muy necesaria la formación del profesorado de educación especial, que son seguramente expertos en sus diversas especialidades (...) Se tendría también que formar y reflexionar con el profesorado (...) Nos queda un largo camino para conseguir la inclusión, porque tiempos de romper con hábitos que están muy enraizados en la escuela. Por ejemplo, en la escuela es muy frecuente que el profesor de educación especial saque del aula a los alumnos, no a quienes tienen alguna discapacidad, sino a alumnos que van con retraso o que les cuesta, los llevan a hacer repaso. Esto es un mal aprovechamiento de un recurso, estos niños deben estar dentro del aula y los demás también”*, argumenta Puigdemívol en un sentido similar a Ángela García, que dice: *“Yo considero que atender la gran diversidad de alumnos que hay ahora mismo, difícilmente pasa por una carrera de una diplomatura de tres años”*.

- **Detengámonos a escuchar. La necesidad de una investigación biográfico-narrativa**

La valiosa información de fuentes documentadas y vivas estudiadas para una adecuada definición del problema de estudio, coherente y significativa en el lugar físico, histórico y cultural en el cual tiene lugar; me permiten reconocer que el alumnado de la educación especial no ha sido foco de consulta ni de investigación en torno a los cambios propuestos para el sistema educativo catalán. Es por ello, que en concordancia con mis preocupaciones profesionales adelantadas cuando os presenté mi trayectoria, y las reivindicaciones también con matiz político de quienes no se tiene registro formal, de sus posturas o juicios, culmino por reconocer el derecho a hablar y a estar representado adoptando el *enfoque biográfico – narrativo para la investigación educativa* en sintonía con el planteamiento de Antonio Bolívar Boitía. Este autor, lo reconoce como un *enfoque propio o perspectiva específica, y no como un método por representar mucho más que una estrategia metodológica*, y dice: “... *con narrativa nos referimos tanto el ‘fenómeno’ que se investiga (objeto) como el ‘método’ de la investigación (investigación narrativa)*” (Bolívar y otros, 1998:124) Alude además, a las consideraciones aportadas por Connelly y Clandinin (1995) quienes señalan que la narrativa se puede emplear, al menos, en un triple sentido: en torno al fenómeno que se investiga donde aparece como producto escrito o hablado; en relación al método de investigación como forma de reconstruir y analizar; y en vinculación al uso que se le puede dar para diferentes fines. Este autor, junto a Segovia y Fernández Cruz en su libro de 1998, denominado *La investigación biográfico – narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*³⁷, concentra en profundidad las bases filosóficas que defienden el estatuto epistemológico de la narratividad, destacando, entre otros, las aportaciones de Paul Ricoeur³⁸ a este respecto, por considerarlo uno de los pensadores más influyentes para dar aquel estatus epistemológico. Entre las razones que dichos autores señalan para proponer nuevas metodologías, figura el *giro hermenéutico – narrativo en ciencias sociales*³⁹, que propicia un entendimiento de los fenómenos sociales y la enseñanza como un texto, cuyo valor y significado viene dado por la autointerpretación hermenéutica que de

³⁷ Antonio Bolívar Boitía ha trabajado en curriculum e investigación narrativa; Jesús Domingo Segovia lo ha hecho en historia y desarrollo de la investigación educativa; y Manuel Fernández Cruz en los ciclos de vida y desarrollo profesional docente.

³⁸ En su obra *Tiempo y narración* (1987) propone que el tiempo humano se articula de modo narrativo y que, la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en condición de la existencia.

³⁹ Producido en las ciencias sociales en los años setenta, donde del positivismo se pasa a una perspectiva interpretativa en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Los fenómenos sociales se comprenden como ‘textos’ cuyo valor viene por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, adquiriendo la dimensión temporal y biográfica una posición central.

la misma dan los agentes. *"El sentido de una acción, lo que la hace inteligible, sólo podrá venir dado por la explicación narrativa del agente, sobre las intenciones, motivos y propósitos que tiene para él a corto plazo, y - más ampliamente - en el horizonte de su vida"* (Bolívar y otros, 1998:14). Y argumentan, lo que entienden por narrativa, señalando que es: *"...la cualidad estructurada de la experiencia (moral) entendida/vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas/formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que -mediante un proceso reflexivo- se da significado a lo sucedido o vivido. Trama argumental, secuencia temporal, personaje/s, situación, son constitutivos de la configuración narrativa"*. (p.18). Así también, en la publicación citada, se analizan las relaciones que con otras tantas disciplinas este enfoque establece, entre ellas la literatura, la lingüística, la antropología, la sociología, la historia, la psicología, y la educación. Con esta última, destaca la vinculación del uso de los relatos e historias de vida en torno al profesorado, sector con el cual más se ha empleado esta línea de investigación. Estos autores, resaltan la figura del docente lamentablemente olvidada dentro de las reformas educativas, y apuntan: *"... esta dimensión personal y biográfica en la que inscribir el cambio educativo es indisociable de las lógicas del decir: El relato de los sujetos. Estos relatos que la gente cuenta sobre la vida personal o docente hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros, no desde un yo solitario o imparcial. La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción; frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal"*⁴⁰, (p.125). *"La narratividad se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas (...). La metodología en sí misma permite 'dar la voz' a quienes la tenían*

⁴⁰ A considerar, el trabajo de J. Bruner (1988) *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa, identifica dos formas de conocimiento científico en el estudio de la acción humana: el paradigmático (lógico-científico) y el narrativo (literario-histórico).

negada, a los oprimidos, o hacer historia desde la base. Además es necesario su empleo en aquellos grupos que no tienen historia escrita o documental" (p.15) Bajo este enfoque se diferencia con claridad la vida de un sujeto con su recuento narrado, pues es su enunciación donde aparece un poderoso dispositivo para producir la vida al otorgar voz a la experiencia humana con sus intenciones y acciones, en lugar de entender el yo desde un marco epistémico, propio de un modelo paradigmático que privilegia las representaciones cognitivas y el razonamiento formal. "...el enfoque narrativo privilegia el yo dialógico (naturaleza relacional y comunitaria de la persona), donde la subjetividad es una construcción social, interactiva y socialmente conformada en el discurso. Si desde la herencia cartesiana el yo es un agente autónomo, con una prioridad epistemológica en el origen del conocimiento; postmodernamente se recupera la dimensión (antes calificada de 'subjetiva') de vivencias y sentimientos, en los contextos relacionales y culturales de la vida cotidiana" (p.124). La pedagogía, entonces, tiene por tarea fundamental la descripción fiel (ya no positivista sino hermenéutico – interpretativa) del 'otro' (profesorado, alumnado, otros agentes educativos). Y la narrativa, como cualidad estructurada de la experiencia entendida como un relato, o enfoque de investigación donde aparecen pautas/formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos; viene a servir a dicha tarea. En educación, la metodología biográfico-narrativa tiene dos fuentes de origen. Como un enfoque de investigación en ciencias sociales que acusa la crisis de los métodos cuantitativos, y como coyuntura postmoderna que desconfía de los grandes relatos y reivindica la dimensión personal del oficio de enseñar asumiendo los posibles modos de incidir políticamente⁴¹. Dimensión en la cual, resultan de alto valor aportaciones destinadas a esclarecer la distinción que de ella se hace, como un modo propio diferenciado de otros remitidos a la investigación cualitativa, ante la cual es crítico. "Desde esta perspectiva, es importante advertir que el razonamiento paradigmático es común en los diseños cuantitativos y cualitativos de investigación (...) La mayoría de los análisis cualitativos consisten en un proceso recursivo entre los datos y la emergencia de definiciones categoriales, mediante un proceso que produce clasificaciones, organizando los datos de acuerdo a un conjunto especificado y selectivo de dimensiones comunes. De este modo, no difieren, en este aspecto, de los llamados análisis cuantitativos, sólo que ahora las categorías no están predeterminadas, son inducidas o emergen de los datos

⁴¹ Un análisis dedicado a cómo la investigación biográfica narrativa se ha constituido actualmente en una perspectiva o enfoque específico de investigación educacional - que trasciende la reducción a una metodología cualitativa más - hace Antonio Bolívar Boitía (2002) en "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 4, nº 1.

(...) *Es curioso que solemos catalogar de ‘cualitativa’ una investigación por el modo como recoge los datos (notas de campo, observaciones participantes, entrevistas, etc.), cuando lo que la hace cualitativa debería ser, más bien, como resaltó la ‘teoría fundamentada’, el modo como se analizan y ‘representa’; es decir, una forma distinta de hacer emerger teoría”* (Bolívar, 2002:10)

Es mi intención en el marco de esta investigación, reconocer los planteamientos anteriormente expuestos, asimilándolos hasta extrapolar el uso de las Historias de Vida⁴² al alumnado, lo que en sí mismo es en parte novedoso, y más si nos referimos al alumnado de la educación especial rara vez consultado respecto a los procesos educativos que les toca vivir⁴³, como antes ya he aludido. De igual manera, y considerando las diferenciaciones profundas con el modo paradigmático en el que comprendo desarrollar esta investigación narrativa en educación, conduciré hacia un modo de análisis narrativo capaz de conjuntar datos y voces en una historia o trama argumental que configure un nuevo relato narrativo. Será de interés el planteamiento de elementos distintivos y específicos que revelen el carácter único y propio de cada caso respetando su singularidad. Los criterios en juego vienen dados por la *autenticidad* (respaldada también en esta tesis por la compilación de los ciclos de entrevistas realizadas a los colaboradores de la investigación, adjunto en extenso en el Anexo iii); y por la *coherencia* y *comprensión* de la Historia de Vida que se relata. En este lenguaje, los *resultados* corresponden a la generación que como investigadora elabore, de aquella y aquellas nuevas historias narrativas a partir de las distintas voces⁴⁴. Esto supone, que el tratamiento de la información efectuado a partir de los relatos ofrecidos por los narradores-entrevistados, intentará ser lo más coherente posible con lo que hasta ahora he planteado, lo cual implica, un desprendimiento absoluto de cualquier forma conducente a un análisis categorial en la variante que sea, incluido software para el análisis de contenido (sobre este aspecto profundizaré en el capítulo siguiente).

⁴² En la lengua inglesa se distingue ‘life-story’ comprendido como relato o narración autobiográfica, de ‘life-history’ que implica la reelaboración que otro formula de una vida, utilizando otros documentos complementarios además del propio relato autobiográfico. En cambio, ni en castellano o alemán se recoge tal distinción, pues ‘historia’ de vida abarca ambos sentidos.

⁴³ Bolívar y otros (1998) advierten además, que en la ‘historia de vida’ se puede considerar una dimensión particular (relatos de vida biográficos) de la ‘historia oral’. Según indican Pineau y Legrand (1993), M. Catani (que en 1982 escribió una historia de vida considerada modélica, firmada conjuntamente con la persona biografiada) comprende el uso de las historias de vida en ciencias sociales en seis categorías: 1) relatos de prácticas limitadas en el tiempo; 2) secuencias biográficas; 3) entrevistas biográficas o relatos biográficos; 4) autopresentación o mini-historia de vida; 5) historias de vida social; 6) reconstrucción biográfica; y auto-bio-grafía. Así mismo, Pineau y Legrand presentan tres modelos de exploración de las historias de vida: el modelo biográfico o relato de una vida por otro; el modelo autobiográfico o relato por el mismo sujeto; y el modelo dialógico de coinención.

⁴⁴ Fundamentos extraídos de la Tabla II. *Contraste entre dos tipos de análisis de datos narrativos*, que articula Bolívar (2002).

Pues, como Bolívar (2002:16) anuncia: “... *no estamos ante textos informativos, sino ante relatos biográficos que construyen humanamente (sentir, pensar, actuar) una realidad (...) un marco de inteligibilidad de las narraciones tiene que conjugar aquellos elementos tal y como fueron dichos en descripción ‘emic’ y, al mismo tiempo, no renunciar a hacer descripciones interpretativas que vayan más allá de los horizontes de los interpretados*”. Con lo cual, “*Hay que situar las experiencias narradas en el discurso dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables sociohistóricamente, pensando que el relato de vida responde a una realidad socialmente construida, sin embargo, no se puede desdeñar que es completamente única y singular. En fin, estamos ante el dilema ya referido de conjugar un punto de vista del nativo (Emic) y del investigador (etic). En muchas ocasiones, los papeles del cognoscente y conocido cambian o, mejor, dejan de diferenciarse para conjuntarse, rompiendo con lo que ha sido un principio intocable de la objetividad cognoscitiva*”. (Bolívar, 2002:21)

Ahora bien, repensando en el alumnado de la educación especial para la elaboración de las Historias de Vida, me remito a los aportes de Goodson en su libro *Historias de vida del profesorado* (2004:59), defensor de esta corriente, que indica: “*Hay que señalar que aunque este libro se ocupa del profesorado, también afirma que en el futuro deberá estudiarse también las vidas de los alumnos y alumnas en relación con sus experiencias escolares*”. Además, comprendiendo los fundamentos teóricos a la base de esta vertiente investigativa, desarrollada también por Daniel Bertaux desde una perspectiva etnosociológica en los denominados *Relatos de Vida*, es posible acceder a un fragmento particular de la realidad socialhistórica con la característica principal de ‘constituir un intento de descripción de la estructura diacrónica del recorrido vivencial’. “*La perspectiva etnosociológica toma nota de esta fragmentación: de hecho consiste en concentrar el estudio sobre tal o cual mundo social centrado en una actividad específica o en tal o cual categoría de situación que agrupa el conjunto de personas que se hallan en una determinada situación social*”. “*Esta situación es social en la medida en que origina presiones y lógicas de acción que tienen no pocos puntos en comunes, en la medida en que se percibe a través de esquemas colectivos, y en la medida en que una misma institución se ocupa eventualmente de ella*” (Berautx, 2005:11-19). Situación social que para la presente investigación se constituye en el tránsito de alumnado desde la escuela ordinaria a la escuela especial, e institución que se ocupa, equivalente a la educación especial. En suma, “*el recurso de los relatos de vida demuestra ser aquí particularmente eficaz, puesto que esta forma*

de recogida de datos empíricos se ajusta bien a la formación de trayectorias, eso permite captar mediante qué mecanismos y qué procesos ciertos individuos han terminado encontrándose en una situación dada, y cómo tratan de acomodarse a esa situación” (Bertaux, 2005:19). Desde el problema que planteo, vendría a ser la situación de convertirse en alumno de la educación especial y ya no más de la educación ordinaria. Ahora bien, aunque si bien es cierto que dentro de la perspectiva etnosociológica los testimonios de los sujetos investigados se relacionan, permitiendo “... *eliminar en parte esa coloración retrospectiva que puede haber y aislar su núcleo común a todas las experiencias, el que responde a su dimensión social...* ” (Bertaux, 2005:41); debo aclarar que, en el marco de esta investigación, tal ‘coloración’ (o experiencia con sentido único) es *valorada* como distintiva y singular para cada uno y cada una según su vivencia. Pues, a partir de la pregunta guía de la investigación ¿qué sentido atribuyen a la experiencia de haber transitado desde la escuela ordinaria a la escuela especial? sitúo el antes mencionado *observatorio de doble función, interno y externo*. El problema de estudio que he planteado, reconoce y asume la diversidad desde su interés por las realidades diversas, siendo *tan significativo el sentido individual como la lectura colectiva en la vivencia de una trayectoria escolar común*. Así, prevalecido el peso de lo particular, afirmo también que la recolección de relatos que conformarán las Historias de Vida permitirán mirar hacia la dimensión más social del fenómeno que se investiga en el acceso a los elementos de esa red de experiencia marcada por la exclusión educativa. “*Al relacionar numerosos testimonios sobre la experiencia vivida de una misma situación social por ejemplo, se podrá superar sus singularidades para lograr, mediante una construcción progresiva, una representación sociológica de los componentes sociales (colectivos) de la situación*” (Bertaux, 2005:37). De este modo, los Relatos de Vida – que existen como forma narrativa “*desde el momento en que un sujeto cuenta a otra persona, investigador o no, un episodio cualquiera de su experiencia vivida*” (Bertaux, 2005:36) - equivalen a los testimonios, indudablemente de naturaleza subjetiva, donde se tratan de identificar las ‘razones ocultas’ y las ‘reglas del juego social’ en la información y descripción de los sujetos o narradores. La intención de emplear este recurso, es “*ir de lo particular a lo general gracias a la comparación y cotejo de casos particulares, de lo que contienen datos fácticos situados en su orden diacrónico, de indicios descriptivos o explicativos propuestos por los sujetos, gracias al descubrimiento de recurrencias de un itinerario biográfico a otro y a la elaboración de conceptos e hipótesis a partir de esas recurrencias. Bajo este punto de vista, la función de los datos no es comprobar las hipótesis establecidas de antemano, sino facilitar la construcción de un cuerpo de hipótesis*” (Bertaux, 2005:26).

Como recordareis, he ido anticipando que la vivencia de exclusión de la escuela ordinaria, bajo mi perspectiva, puede constituir una experiencia dolorosa, a la cual se suma, un futuro circunscripto a las posibilidades del mundo de la educación especial. Sin embargo, también recordarán, que he solicitado calma en la lectura de este informe de tesis, para lograr transmitirles con éxito el esfuerzo ético que he destinado a suspender el juicio una vez de cara al estudio de campo y al contacto directo con sus colaboradores y colaboradoras. Alumnado que ha cruzado por un *incidente crítico* común. Será necesaria la lectura de cada Historia de Vida y la relectura de las mismas, para comprender aquellos cuerpos de hipótesis que Bertaux propone, en relación a este fenómeno de estudio. Como investigadora debo elaborar un análisis hermenéutico caracterizado por la imaginación y el rigor que de paso a la comprensión de la estructura diacrónica de la experiencia vivida y los significados que la acompañan, pues ciertamente con el alumnado el uso de la narrativa es altamente necesario, ya que carecen de historia escrita. *“El objetivo de una investigación biográfica es la narración de la vida, mediante una reconstrucción retrospectiva principalmente (aunque también las expectativas y perspectivas futuras)”* (Bolívar y otros, 1998:23). Pues, como indican, *“... una cosa es la vida de cada cual, y otra su recuento narrado”*, Bolívar y otros (1998:123). Lineamientos todos que posibilitan la construcción de un método-camino para investigar, comprendido desde el pensamiento complejo como *“... un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un fin pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante”* (Morin, Roger y Motta, 2003:17). Eso sí, siempre conducente a una investigación de alto valor científico y ético al haberse respetado los criterios de rigor, en la triangulación de modos de análisis verticales (o de caso) y horizontales (o grupales); en el cuidado de la validez del proceso (explicando, describiendo y argumentando cada paso); en el reconocimiento de la saturación de datos; y en el sometimiento a juicio público y negociación dialéctica con los informante/actores (Bolívar, 2002). *“La investigación narrativa es un proceso complejo y reflexivo, de mutación de los textos del campo a los textos para el lector. El investigador recrea los textos de modo que el lector pueda ‘experimentar’ las vidas o acontecimientos narrados. Los discursos recogidos en el campo son, entonces, transformados en documentos públicos, de acuerdo con las pautas cambiantes que suelen regir en la comunidad científica en cuestión. El resultado no es, entonces, un frío informe objetivo y neutro, en el cual las voces (de los protagonistas, investigador e investigado) aparecen silenciadas, ni tampoco una mera transcripción de datos; consiste en haber dado sentido a los datos y representado el significado en el contexto en que ocurrió, en una tarea más próxima al buen reportaje*

periodístico o a la novela histórica (...) El investigador se convierte en aquel que construye y cuenta la historia (researcher-storyteller) por medio de un relato, donde a menudo deja oír su voz. Pero en la medida en que la narración quiere ser realista, el investigador debe incluir evidencias y argumentos que apoyen la plausibilidad de la narración ofrecida (...) Una buena investigación narrativa no es sólo aquella que recoge bien las distintas voces sobre el terreno, o las interpreta, sino también aquella que da lugar a una buena historia narrativa, que es, en el fondo, el informe de investigación. Desde esta perspectiva, lo que en la investigación convencional se llama 'explicación', no sería más que la mejor forma en que se organiza un relato para que sea comprensible y convincente. Lo biográfico singular se tiene que inscribir en un marco de estructura general; las narrativas de acción, en una genealogía del contexto que las expliquen" (Bolívar, 2002:18).

Por último, antes de continuar hacia la revisión del diseño y desarrollo de la investigación, me permito incluir un recuadro que articula cinco postulados básicos de la biografía – narrativa como perspectiva específica⁴⁵. Obsérvese la página siguiente:

⁴⁵ Información extraída de Bolívar, A. y Domingo, J. (2006) *La investigación biográfico-narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual*. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, Vol. 7, nº4, Art. 12

Recuadro: Postulados básicos de la biografía – narrativa como perspectiva específica:

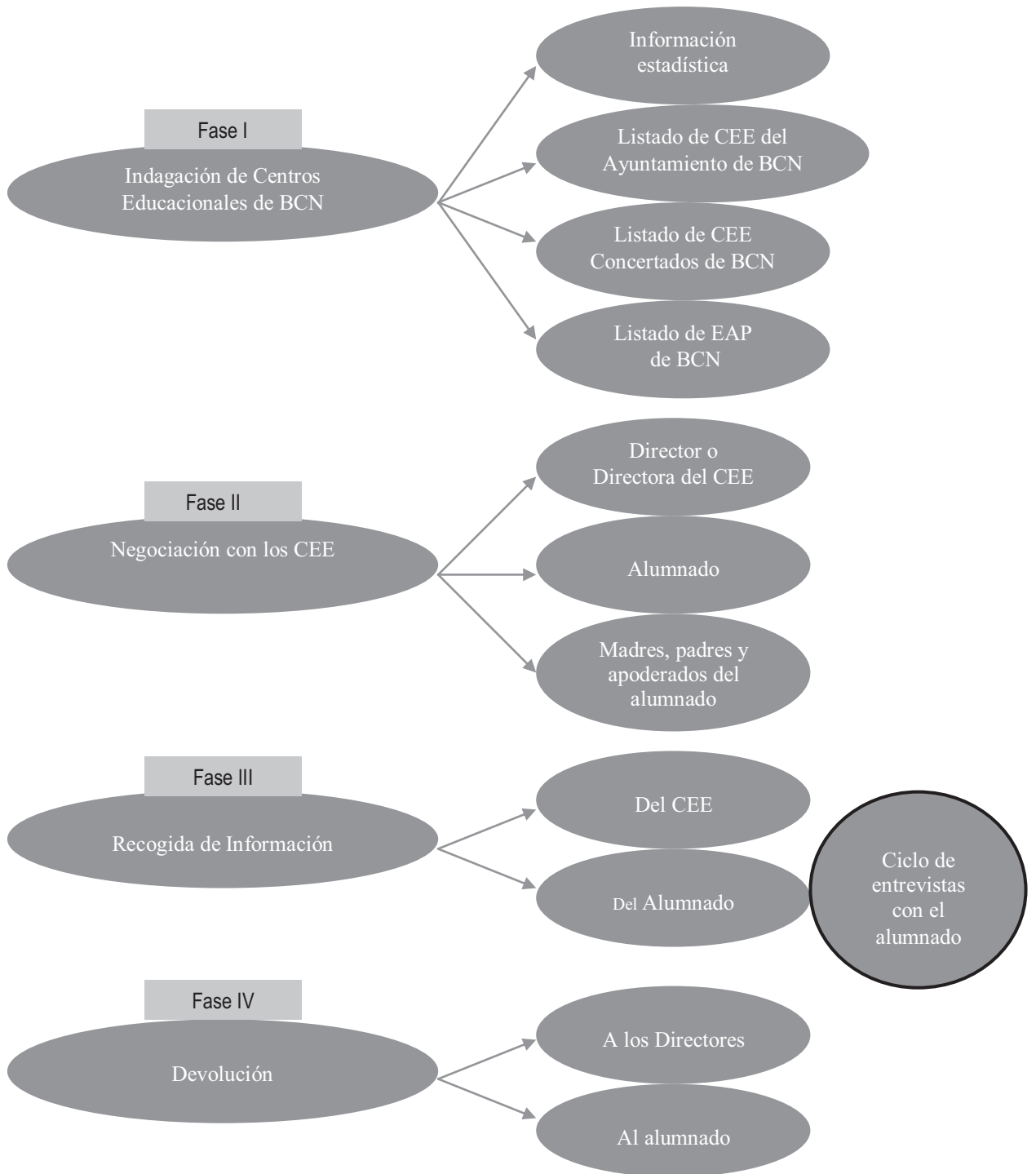
NARRATIVO	Las percepciones de la práctica y el conocimiento práctico, experiencial y de vida son difícilmente perceptibles y transmitidos de otro modo.
CONSTRUCTIVISTA	Existe una continua atribución de significados a las múltiples historias que se van reconstruyendo en torno a pasajes o episodios, en función de la explicación del presente y del grado de desarrollo actual, lo que nos permite una reconstrucción/reflexión/asimilación/superación de nuestra propia historia. El pasado al menos en su interpretación y consecuencias, sigue presente en el día a día cotidiano influyendo y ayudando como analizador desde el que tomar decisiones y encarar el futuro, al mismo tiempo que esta propia historia se reconstruye, interpreta o se refocaliza en función del punto de interés y comprensión actual.
CONTEXTUAL	Las narraciones biográficas y los episodios que estas relatan, sólo encuentran sentido dentro de los contextos en los que son contadas y en los que se produjeron: social, cultural, institucional, etc.
INTERACCIONISTA	Los significados se adquieren e interpretan en función del contexto en el que se desenvuelve y en continua interacción con los mismos; un contexto determinado influenciará en la biografía y ésta tendrá verdadero sentido en su perspectiva interaccionista con otras vidas, contextos, situaciones, momentos históricos, epifanías y momentos críticos, etc. entre los cuales se construye el significado de la propia narración. Las fuentes, los testigos, los actores, etc. no anteceden a la biografía, sino que se constituyen y modifican a través de los relatos.
DINÁMICO	Tiene un componente temporal importante y, por el propio concepto de desarrollo, se construye y reconstruye constantemente en un proceso continuo aunque no homogéneo.

ABRAZANDO LAS HISTORIAS DE VIDA

Cada alumno y alumna que ha llegado a la escuela especial derivado por un EAP (Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico) tras ‘fracasar’ ante las demandas de la escuela ordinaria, posiblemente ha vivenciado por un proceso de exclusión educativa, tal como he ido adelantando, que a pesar de haberse presentado por diversas causas, los convierte en un colectivo con una experiencia de vida compartida al reconocer un puerto en común: el ingreso a un CEE (Centro de Educación Especial). Si bien estamos frente al estudio de un fenómeno, se trata de un fenómeno con sentido diverso y único en la trayectoria de cada uno de estos jóvenes, connotación compleja que impide reducciones para su estudio que apunten a la búsqueda de un significado central o esencia, como sería con la *fenomenología*, o bien, señale los aspectos disímiles bajo la *fenomenografía*. Ambas alternativas las analicé en su momento dentro de las tradiciones de la investigación cualitativa como posibilidades metodológicas que podían servir para los propósitos de la investigación, al igual como lo hice con el *estudio de caso* que descarté por involucrar las percepciones de diversos actores en torno al tema. Esto porque, inspirada en los planteamientos filosóficos de la pedagogía crítica y de la diferencia sexual que *develan la usurpación de la voz*, una de las prioridades que me he propuesto como investigadora es la valoración de la figura del alumno y de la alumna, desde los cuales surge la información respecto al fenómeno de estudio que busco, al tiempo de involucrarlos activamente. Las Historias de Vida dieron cuerpo a lo difuso, fuerza al pensamiento, y como es de suponer, comportaron los pasos siguientes tanto aquellos relativos al diseño del trabajo a realizar como el modo en que se llevaron finalmente a cabo. Pues cada uno y cada una desde su singularidad se acerca a lo real, a aquello que intenta comprender e interpretar. Yo, como extranjera, debí situarme a distintos niveles, como antes señalé, que partieron por conocer la cultura y la lengua catalana, junto con llevar adelante una exploración del sistema educativo español y su manifestación en Cataluña (en el marco temático definido para esta tesis doctoral, claro está) para poder contactar, o mejor dicho, ‘conectar’ con ellos y ellas, alumnado colaborador. Este capítulo aspira, por una parte, situar y argumentar las decisiones metodológicas asumidas durante las fases que conformaron el estudio de campo realizado durante los periodos académicos 2006-07, 2007-08 y 2008-09

(obsérvese el esquema visual propuesto); y por otro lado, hacer referencia al complejo proceso de construcción de las Historias de Vida.

Esquema visual de las fases del estudio de campo⁴⁶:



⁴⁶ Información relativa a las fases se concentra en el Anexo.

Breve descripción de las fases del estudio de campo:

Fase I : Indagación de entros educacionales de Barcelona Ciudad

Tiene que ver con la elaboración del proyecto de tesis doctoral que requería de una aproximación al sistema educativo desde el análisis de documentación estadística básica hasta visitas en terreno de carácter orientativo. Visité ocho Centro de Educación Especial, dependientes del Ayuntamiento de Barcelona y también concertados; y conversé con diversos actores involucrados⁴⁷.

Fase II : Proceso de negociación con los CEE

Comencé por remitir cartas, con el aval de mi profesora guía, primero a los directivos y luego a los padres y a los apoderados de los posibles colaboradores de la investigación. Aceptaron formar parte, tres CEE concertados y un CEE público. Era para mi sustantivo que ambas modalidades de dependencia administrativa formaran participaran en el estudio de campo a fin de recoger con mayor fidelidad las diversas realidades que es posible encontrar al investigar con el alumnado. El dominio de establecimientos concertados es, por una parte, consecuencia involuntaria de la proporción con que se encuentran (27 CEE concertados versus 08 CEE públicos), y por otra, fruto de la directa negativa de colaborar con la investigación que recibiera por parte de otros directivos de establecimientos públicos, lo que implicó lentitud y dificultades para el estudio de campo (en particular, en una oportunidad argumentaron que sería perjudicial para sus alumnos y alumnas recordar experiencias sensibles como las identificadas como fenómeno de estudio). En varias ocasiones los centros consultaron a sus psicólogos y profesores para evaluar si sería oportuna o no mi intervención como investigadora. Cabe mencionar además, que en esta etapa resultó clave la exposición de *consideraciones éticas* a cuidar durante todo el proceso, las cuales fueron especialmente agradecidas por los directivos y padres, al apuntar: i) carácter anónimo del centro; ii) carácter anónimo del alumno o alumna; y iii) devolución del informe para su respectiva aprobación y/o corrección previo a ser difundido. De tal manera, no será preciso mencionar en ninguna instancia de este informe de tesis doctoral, los nombres de los establecimientos o de los alumnos y alumnas, por la confidencialidad pactada.

⁴⁷ Entre ellos: Efrén Carbonell, director de Aspasim; Astrid Plantada, Jefe de estudios de la Escola Taiga; Xavier Isaac, subdirector del Colegio Paideia; Manuel Merino, maestro de educación especial del Centro Profesional Maregassa; Pliar Raja, psicopedagoga del mismo centro; Albert López, padre de alumno de la educación especial; y Gloria Muñoz, profesora del DOE de la Universitat de Barcelona.

Fase III: Recogida de información

Se desarrolló en dos líneas, primeramente dirigida al análisis y registro de información documentada disponible en las carpetas de los alumnos y alumnas en los CEE; y en segundo término, al desarrollo de los ciclos de entrevistas en profundidad con el alumnado. A modo de apoyo a esta tarea, elaboré material específico: una ficha a completar para la identificación de los CEE; una ficha a completar en la recogida de información documentada respecto a los colaboradores de la investigación; una pauta temática para entrevistar al alumnado; y un cuadro guía para el interanálisis de las entrevistas realizadas.

Fase IV: Proceso de devolución a los CEE

Se desarrolló en dos momentos que también tuvieron relación con el esquema de redacción que ha orientado la escritura y construcción de las Historias de Vida, y con la elaboración del informe final de esta tesis doctoral. La primera devolución se efectuó tras culminar la primera redacción de las Historias de Vida propiciándose una nueva visita a los CEE, y la segunda, fue a distancia vía Internet del trabajo completo (más información sobre el despliegue de las fases es contemplado a continuación)

• Diseñando la investigación

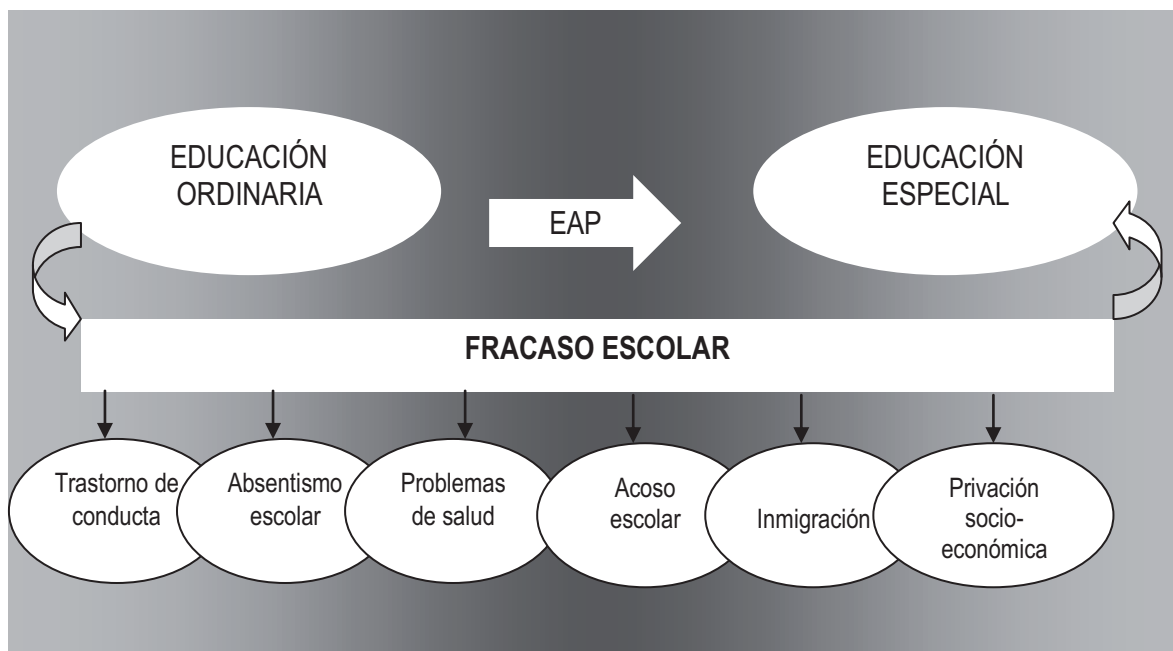
Quisiera comenzar por referirme a las consideraciones en torno a los *participantes y colaboradores de la investigación*, como primer eslabón de la cadena tendiente al diseño de este trabajo (que se basan en tres sustantivas premisas a las que llegué tras de la fase exploratoria). En primer término, el tránsito de alumnado desde la educación ordinaria a la educación especial se puede presentar en diferentes momentos de la vida escolar, es decir, tempranamente en educación infantil, durante la educación primaria, iniciada la educación secundaria, o bien, una vez concluida esta para formar parte de los llamados Programas Adaptados de Garantía Social⁴⁸. En segunda instancia, las características de estos niños, niñas y jóvenes son variadas, como las de cualquier otro grupo que se pueda pensar, pues la diversidad no les es exclusiva, reflejando gran multiplicidad de realidades provenientes desde su propia constitución biológica y

⁴⁸ Tienen como función la habilitación laboral de jóvenes con necesidades educativas especiales, siguiendo una línea bastante similar a los Programas de Garantía Social tradicionales.

psicológica, hasta las variables de tipo ambiental que han influido directamente en su desarrollo. En tercer lugar, quienes se iniciaron en la educación regular y terminaron llegando a la educación especial, pueden haber sido alumnos y alumnas que en un comienzo formaron parte de un programa de *integración educativa* por contar con un diagnóstico temprano de algún tipo de discapacidad, y que, presentadas ciertas dificultades en dicho proceso de integración (por adaptación al entorno social, a las demandas curriculares, etc.) los propios profesionales o sus familias prefieren escolarizarlos en la escuela especial. Otra situación a considerar, es la de niños y niñas con una historia de fracaso escolar, a los cuales el sistema educativo intenta apoyar proporcionándoles la opción de realizar una *escolaridad compartida*, lo que equivale - como ya sabemos - a repartir la jornada escolar entre la escuela ordinaria y la escuela especial, con objeto de recibir de ambos entornos los elementos necesarios (clima de normalización, adaptaciones curriculares o refuerzo escolar, apoyo de especialistas, etc.) para una completa formación. Así también, existe aquel alumnado que una vez presentadas las dificultades en su proceso de escolarización donde también figuran causas de otra naturaleza, como lo son: mostrar problemas de salud, trastornos de conducta, sufrir el llamado acoso escolar, presentar absentismo, dificultades adaptativas secundarias a procesos de inmigración, o por razones de privación social, económica y cultural; son evaluados y derivados a un centro de educación especial. Cabe reiterar la importancia que alcanzan los EAP, Equipos de Asesoramiento Psicológico dentro de la trayectoria que investigo, pues son ellos, que como dije, remiten los mencionados *Dictámenes* que formalizan el cambio en la escolarización de los alumnos y alumnas. En estas delicadas realidades, sobre las cuales el sistema educativo no ha visto otra opción más conveniente que la marginación de estos jóvenes de los espacios formales ordinarios - habiendo o no proporcionado alternativas como la escolarización compartida para vigilar su permanencia en espacios normalizados - transcurren las vidas de algunos y algunas en Barcelona. Hablo de jóvenes, pues es con alumnos y alumnas que inician su adolescencia o que ya la vivencian (entre los 13 y 17 años), a quienes consideré para este estudio de campo, por valorar como investigadora que poseen mayores habilidades de tipo narrativo, imprescindibles para la realización de un estudio basado en la recolección de relatos que dan cuenta de sus historias de vida, y también, por situarse en el delicado paso a la educación secundaria dentro de la trayectoria escolar. Como indica Bolívar y otros (1998) en la elección de los sujetos es importante acceder a informantes con una alta competencia narrativa, lo que a su vez comporta un conjunto de decisiones éticas y estratégicas.

Ahora bien, respecto al número de alumnos y alumnas cuyos casos estudié - barajando su posibilidad para incluirlos como Historias de Vida - asciende a 19, alcanzando con cada uno y cada una distintos niveles de trabajo. Es decir, en algunos casos analicé solamente los antecedentes escritos disponibles en la documentación consultada dentro del CEE, con otros, desarrollé un primer report para valorar las competencias como narradores y/o pactar las condiciones como colaborador; y con otros, llegamos a concluir con éxito el ciclo de entrevistas previsto. Son éstos últimos casos, cuatro mujeres y tres hombres, los protagonistas de las siete historias de vida que he seleccionado para formar parte del presente informe de tesis doctoral. Obsérvese el siguiente recuadro:

Recuadro: Ilustración



Quiero destacar dos aspectos relevantes. El primero, es aclarar que si bien es cierto que *yo estudie casos* (y en especial aquellos siete a los que me he referido) también es cierto que *trabajé con personas*, alumnos y alumnas de la educación especial, y no con casos. Entiéndase por eso una relación humana comprometida y éticamente sentida. Y en segundo término, reiterar la idea de la libertad que me he permitido para construir *mi método camino para investigar*, que al mismo tiempo vigila el juicio de reunir realidades diversas o 'serie de casos', que en palabras de Bertaux, D. 2005, posibiliten una comparación rica de similitudes y diferencias. He considerado importante que participaran jóvenes de ambos sexos matriculados en centros de educación especial tanto concertados como públicos, como antes señalé, y que fueran también, debo decirlo, tantos como yo pudiera asumir. Al respecto, Bertaux (2005:18)

argumenta que la variedad de los microcosmos hace necesario multiplicar los campos de observación y compararlos, pero aclara que: “... *no es indispensable que este trabajo comparativo lo lleve a cabo el mismo investigador; la investigación es una tarea colectiva y en principio acumulativa a la que cada trabajo aporta su propia contribución*”. Pues, llegados a este punto es de suponer, que en una investigación de estas características concordante a sus fundamentos, el valor está en la profundidad y calidad del trabajo con cada ‘persona’, y no en la cantidad de ‘casos’.

De esta manera, una vez en el campo, vigilando también en mi fuero interno la suspensión del juicio y el tratamiento fidedigno de las aportaciones, dentro de los procedimientos empleados para *recoger la información* pretendida, consideré *tres o cuatro entrevistas* con cada uno de los sujetos, las cuales inicié consultando al alumno o alumna, nuevamente (ya que, previamente agentes de la escuela les habían preguntado sobre su interés por participar en el estudio) respecto a su voluntad en llevar adelante dichos encuentros, estableciendo así, lo que se denomina *contrato narrativo*. Además les expliqué las consideraciones éticas y me comprometí a facilitarles el resultado de la investigación que les involucra. De manera previa al primer report, había reunido información sobre ellos y ellas accediendo a las *documentaciones* disponibles en cada CEE (que contienen diversos informes psicológicos, dictamen de los EAP, informes psicopedagógicos, entre otros). Esto me permitió conocerles mejor y sacar mayor provecho de los encuentros acordados donde resultó fundamental, que primara *un clima de diálogo* para lograr la construcción mutua de un relato compartido. Pues, como advierte Bolívar y otros (1998:22), la entrevista biográfica “*debe lograr un contexto y clima que de lugar a un acto de compartir la historia*”. Aclárese que, las entrevistas fueron desarrolladas en un *ciclo sucesivo* de reconstrucción recurrente hasta que el tema a tratar alcanzó, o una cierta saturación, o hasta que para los alumnos y para las alumnas había sido suficiente hacer referencia a ciertos temas por lo sensibles que todavía son. Es por esto, que pudiera ser, que alguna arista no se pintara del todo clara en alguna historia; ya que, como investigadora fue más relevante propiciar un clima cálido y de confianza donde pudieran plantear libremente ‘prefiero no hablar de ello’ con palabras o con gestos, a presionarlos e incomodarlos con el fin de lograr claridad absoluta en sus narraciones. Cuidar un proceso delicado fue básico, pues, ante todo, aún son menores en pleno desarrollo. Entre uno y otro encuentro, revisaba el audio de las entrevistas para propiciar un momento de *interanálisis* conducente a una primera reconstrucción buscando ‘puntos oscuros’ o en ‘blanco’ que, como explica Bolívar y otros (1998), no queden desconexionados por la falta de elementos necesarios para comprender la trayectoria; ya que,

de existir, serán cuestiones a plantear en la entrevista posterior para ser completados. El análisis acompaña el proceso de recogida de información, porque tal como indica Bertaux (2005) en este tipo de investigación el análisis comienza muy pronto y se desarrolla simultáneamente a la recopilación de testimonios. Así también, tomando nota de observaciones complementarias en el denominado diario de campo, tras cada visita a los CEE, establecí algunas primeras interpretaciones de los incidentes críticos o dinámicas que configuran la trayectoria de vida para su posterior contrastación en la entrevista siguiente. Ofrecí además, la posibilidad de que los colaboradores de la investigación brindaran información utilizando otros recursos, como por ejemplo, escribir una autobiografía, ante lo cual cada uno adoptó una postura.

En lo que respecta al *análisis de los relatos*, los hice de tipo *vertical* (caso a caso) en una primera instancia o primer nivel de análisis de la información, que dio lugar a la construcción de cada Historia de Vida; y luego, para triangular, conduje a un análisis de tipo *horizontal*, de forma grupal o segundo nivel de análisis de la información (cuyo resultado configura el Cuerpo Tercero de este informe). Dentro del primer nivel, resultó sumamente enriquecedor efectuar en forma personal todas y cada una las transcripciones de las entrevistas realizadas, aunque fuera un trabajo arduo y extenso, ya que, me permitió profundizar en el sentir de cada colaborador y colaboradora. Pues, como indica Bertaux: *“En una conversación entre dos personas, la comunicación pasa por tres canales simultáneos: la comunicación no verbal (gestos, movimientos de los ojos, expresiones del rostro), la entonación de la voz y las palabras mismas (...) Así pues, hay que considerar la operación de transcripción como un trabajo en sí mismo, destinado a retener no sólo todas las palabras, sino una parte de la entonación”* (2005:75). El análisis de las narraciones que condujeron a la construcción de las Historia de Vida, comprenden una peculiar manera en que, como investigadora caminé hacia ello (a esto me referiré en el siguiente apartado). Por su parte, de cara al segundo nivel o *Relectura de las Historias de Vida* articulé una comparación de cada forma o perfil biográfico de vida, a modo de ver patrones concurrentes, temas comunes, solapamientos, y divergencias en torno al fenómeno que se investiga. Aclaro que, en ninguna instancia para el análisis de la información he utilizado algún software (del tipo Atlas.ti, por ejemplo) en acuerdo con las consideraciones antes referidas que plantea Bolívar, tendientes a la no desarticulación del texto narrado.

Finalmente, en lo que respecta a la *devolución*, debo señalar que fue efectuada en encuentros personales cuando fue posible, ya que, varias alumnas ya no se encontraban en el

CEE por diferentes motivos. Y, aunque tuviera sus datos personales para contactarlas (ya que, me facilitaron sus direcciones de correo electrónico) desestimé hacerlo, por considerar relevante la figura del establecimiento educativo como mediadora (por una parte, había llegado a conocerles pactando condiciones para ello con los directivos, y por otra, se trataba de menores vulnerables). En los casos que pude hacer la devolución con el alumnado, esta se dirigió a dar a conocer el contenido de sus respectivas Historias de Vida de forma cercana, sensible y significativa a sus intereses. En cuanto a los directivos, recibieron primeramente cada historia que involucraba a sus alumnos y alumnas más la información que les pudiera comprometer (datos de sus carpetas personales y transcripción de las entrevistas), y luego, el informe completo de esta tesis doctoral.

A modo de síntesis, propongo a continuación un recuadro que concentra las claves de esta investigación (véase la página siguiente)

Recuadro: Presentación general del diseño de la investigación

CLAVES DE LA INVESTIGACIÓN	ESPECIFICACIONES
ENFOQUE	Biográfico – narrativo
MÉTODO	Historias de vida
PARTICIPANTES COLABORADORES	07 Alumnos y alumnas adolescentes (entre 13 y 17 años) matriculados en CEE en la ciudad de Barcelona, que han sido derivados por los EAP y que provienen de escuelas ordinarias (seleccionados intencionalmente).
ACCESO AL ESCENARIO PROCESO DE NEGOCIACIÓN	Entrevista con los directivos y entrega de cartas, también a los padres o tutores, remitidas por la directora de tesis y por la investigadora
DISEÑO DE INSTRUMENTOS ⁴⁹ DE RECOGIDA DE DATOS	Ficha para la identificación de los CEE Ficha por alumno(a) de información extraída de sus carpetas (informes, evaluaciones, etc.) Pauta temática para la realización de entrevistas Cuadro guía para el interanálisis
CONTACTO Y CONVIVENCIA CON LAS FUENTES PERSONALES CONTRATO NARRATIVO	Encuentros personales en los CEE de correspondencia de cada alumno o alumna
RECOGIDA Y REGISTRO DE INFORMACIÓN CICLO SUCESIVO DE ENTREVISTAS CLIMA DE DIÁLOGO	Consulta a fuentes documentadas (carpeta de cada alumno o alumna) 3 o 4 entrevistas en profundidad grabadas en MP3 Uso del diario de campo
ANÁLISIS DE DATOS ANÁLISIS DE LOS RELATOS INTERANÁLISIS	Tipo vertical (caso a caso) y horizontal (de forma grupal)
CRITERIOS DE RIGOR	Triangulación, autenticidad y coherencia
CONSIDERACIONES ÉTICAS	Anonimato de los centros educativos y de los sujetos colaboradores de la investigación Devolución previa publicación a los centros educativos para su corrección y autorización Devolución a los alumnos y alumnas participantes Suspensión del juicio como investigadora
ELABORACIÓN DEL INFORME FINAL RECREACIÓN DE LA NARRACIÓN DE LOS INFORMANTES	Estilo narrativo

⁴⁹ Disponibles en el Anexo apartado i *Cuestiones generales para el estudio de campo*

• Construyendo las Historias de Vida

La construcción de cada una de las siete historias de vida expuestas en el Cuerpo Segundo que viene a continuación, denominado *Voces plasmando su historia*, es la suma de un trabajo delicado proveniente desde el estudio de campo. En forma paralela a los ciclos de entrevistas desarrollados con el alumnado colaborador de la investigación, tuvieron lugar los ya mencionados interanálisis en un proceso continuo y recurrente para la comprensión de la vida del sujeto que como investigadora iba alcanzando conducente al desarrollo de los análisis verticales en la reconstrucción de lo narrado por cada uno y cada una de ellas. Así, las Historias de Vida hasta ese punto (pre-devolución) concentraban especialmente los aspectos más personales del sujeto que lleve al reencuentro con los actores implicados (primera devolución) con el evidente propósito de captar sus pareceres. Tras ello, proseguí con el proceso de redacción de la Historia de Vida (post-devolución), pero ya con miras al fortalecimiento de aspectos teóricos de interés para lograr un aprovechamiento también conceptual de la experiencia vivida, que a su vez, se enmarca en un camino complejo de retroalimentación constante entre los diversos elementos que componen esta investigación. A continuación, me referiré a cómo llegan a articularse las Historias de Vida, al proceso de redacción, su recorrido y sentido en la tesis doctoral, que ha dado lugar a una particular forma de relato posibilitado en la *recreación de la narración de los informantes* (plena de reflexiones y cruces con temáticas importantes dentro del estudio del fenómeno).

a) *Sobre los CEE y el alumnado, colaborador de la investigación*: Evidentemente, no todo centro de educación especial alberga al alumnado foco de estudio, por lo cual, diferenciarlos correctamente posibilitó acceder a los casos que efectivamente habían atravesado por la trayectoria escuela ordinaria – escuela especial. Dos de los CEE que participaron en el estudio de campo (señalados como A y B), aportaron la siguiente información solicitada (véase tabla de la página siguiente). Además, les pedí mencionar otras características que fueran recurrentes entre sus alumnos, de lo cual, agregaron la *adopción*. Y, en cuanto a mencionar características más específicas de los CEE que formaron parte de la investigación, he debido omitir a petición de sus directivos para no hacer deducible de cuáles se trata

CEE	A ⁵⁰	B
Total matrícula periodo académico 2007-08	64	46
Número total de alumnos	45	35
Número total de alumnas	19	11
Provenientes de la educación ordinaria	60	38
Provenientes de la educación especial	04	05
Sin escolarizar	00	03
Provenientes de familias inmigrantes	01	11
Que presenten trastorno de conducta	12	11
Que presente problemas de salud física	01	04
Que presenten privación social, económica y cultural	08	27

b) *La selección de los casos:* Con la debida revisión de los antecedentes escritos, tarea ardua y extensa que en ocasiones no era del todo comprendida en los CEE (pues a veces parecían

⁵⁰ De este CEE en la fase exploratoria necesaria para la elaboración de lo que fuera el Proyecto de Tesis Doctoral, tomé nota de las características de los alumnos y alumnas de dos grupos de clase, información que he de mencionar por estimarla valedera en la tarea del lector de esta investigación, para llegar a vislumbrar las características del alumnado de la educación especial al que me estoy refiriendo: **Subgrupo A: Alumna 1)** 11 años de edad cronológica, pertenece al nivel 1. Anteriormente estuvo escolarizada en una escuela ordinaria y ha llegado a la escuela especial bajo la modalidad de escolaridad compartida en septiembre de 2006 tras dictamen del EAP. Se indica que su familia la componen una hermana mayor (14 años) y sus padres, que es una niña sobreprotegida, y que presenta enuresis nocturna, entre otros aspectos. Inteligencia valorada en un CI total es de 57. **Alumno 2)** 11 años de edad cronológica, pertenece al nivel 1. Anteriormente estuvo bajo modalidad de escolaridad compartida, pero actualmente solo es alumnos de la escuela especial. Se indica que su familia la componen una hermana mayor (12 años) y sus padres, que tiene tendencia a la desconexión y que presenta enuresis ocasional. Inteligencia valorada en Retardo Mental Moderado. **Alumno 3)** 12 años de edad cronológica. Se indica que su familia la componen una hermana menor (5 años) y sus padres, posee diagnóstico de síndrome de Juvert y encefalopatía, y presenta enuresis. Inteligencia valorada en Retardo Mental Ligero. **Alumno 4)** 12 años de edad cronológica. Se integra en esta escuela especial en septiembre de 2004. Se indica que es hijo único, y su diagnóstico advierte el síndrome de Down y déficit visual. **Alumno 5)** 12 años de edad cronológica. Se integra en esta escuela especial en septiembre de 2003, tras haber atravesado por un periodo de escolaridad compartida. Se indica que su familia la componen una hermana menor (11 años) y sus padres. Inteligencia valorada en Retardo Mental Moderado, con diagnóstico de epilepsia y alteración de conducta. Recibe medicamentación. **Alumna 6)** 12 años de edad cronológica. Ingresar en esta escuela especial en septiembre de 2001. Se indica que es hija única, resaltando entre la información de la anamnesis un infarto cerebral a los 9 meses que trae como consecuencia hemiplejía izquierda y afectación cognitiva. Su diagnóstico indica trastorno del desarrollo. **Subgrupo B: Alumna 1)** 14 años de edad cronológica. Ingresar en esta escuela especial en septiembre de 2005, por dictamen de un EAP, proveniente de una escuela ordinaria. Se indica que su familia está compuesta por un hermano mayor (15 años) y sus padres. Inteligencia valorada en Retardo Mental Ligero. Diagnóstico de trastorno del lenguaje, ansiedad (vulnerabilidad emocional) **Alumna 2)** 12 años de edad cronológica. Ingresar en esta escuela especial en septiembre de 2006, por dictamen de un EAP, proveniente de una escuela ordinaria. Se indica que es hijo único. Inteligencia valorada por sobre la media. Diagnóstico de epilepsia e inestabilidad emocional con impulsividad. Recibe medicamentación. **Alumno 3)** 12 años de edad cronológica. Ingresar en esta escuela especial en septiembre de 2005, por dictamen de un EAP, proveniente de una escuela ordinaria. Se indica es hijo único, y entre la información de la anamnesis se indica que sufrió anoxia perinatal en parto prematuro (7 meses) Inteligencia valorada en Retardo Mental Ligero. Entre la información de salud, destaca una leucomalacia periventricular. **Alumna 4)** 13 años de edad cronológica. Cuenta con dictamen de escolarización de un EAP para esta escuela especial. Presenta crisis nocturnas. Inteligencia valorada en Retardo Mental Moderado. Diagnóstico de epilepsia. **Alumno 5)** 12 años de edad cronológica. Cuenta con dictamen de escolarización de un EAP para esta escuela especial. Diagnóstico de encefalopatía por Sufrimiento Fetal Agudo con epilepsia, actualmente recibe medicamentación. **Alumno 6)** 12 años de edad cronológica. Cuenta con dictamen de escolarización de un EAP para esta escuela especial. Inteligencia valorada en Retardo Mental Ligero. Diagnóstico de trastorno de conducta.

intrigados ante mi detallada y lenta toma de apuntes, con la dificultad añadida en mi caso de estudiar informes en Catalán) llegué a valorar como posibles colaboradores, idóneos para el estudio del fenómeno, a varios y varias con los cuales finalmente no desarrollé el ciclo de entrevistas, como antes adelanté. Este ejercicio de 'selección de casos', iba de la mano de otro referido a la 'exclusión de casos' por diferentes motivos que no les hacían cumplir con las características necesarias, elemento que puso en jaque mi propio *rol como investigadora sujeta a excluir en la paradoja de estudiar fenómenos de exclusión*. En cuanto a los *casos incluidos* suman un total de 07, y su trabajo estuvo repartido en los años académicos 2006-07, para 'las chicas', y 2007-08, para 'los chicos'. A pesar de ser menos las alumnas matriculadas en comparación con los alumnos, su naturaleza conversadora las hacía más receptivas hacia la propuesta de trabajo que efectuaba por lo cual, con ellas contacté primero. Esta parte del estudio de campo, coincidió con el embarazo de mi primera hija, provocando mi estado mucha atención por parte de ellas en una relación de afecto y cariño muy femenina. En suma, las descripciones del alumnado colaborador son las siguientes (considerando la información extraída de sus carpetas): Caso nº 01: Retardo mental leve, enfermedad del sistema endocrino metabólico, trastorno de la coordinación, deficiencia del sistema auditivo, disminución de la eficiencia visual, experimentó la inclusión educativa; Caso nº 02: Inteligencia limítrofe, trastorno de conducta y absentismo escolar, estuvo en un Hospital de Día; Caso nº 03: Retardo madurativo, trastorno del desarrollo y del aprendizaje. Problema de salud, y acoso escolar; Caso nº 04: Retardo mental leve a moderado, bajo rendimiento escolar, dificultades de adaptación secundaria a la inmigración, proveniente de República Dominicana; Caso nº 05: Retardo mental leve, privación social, económica y cultural, estuvo con la modalidad de escolaridad compartida; Caso nº 06: Retardo mental leve, problemas de aprendizaje y retraso escolar, su familia es inmigrante proveniente de Ecuador; y Caso nº 07: Inteligencia normal, privación social, económica y cultural, retraso escolar. Ahora bien, dentro de los *casos excluidos*⁵¹ figuran los siguientes motivos: precaria información documentada disponible en la carpeta del alumno o alumna; dificultad importante en la articulación del lenguaje expresivo oral; excesiva timidez o inquietud (tanto

⁵¹ Quisiera comentar una Carta de Reclamación que remitieran los padres de una alumna, de un CEE Concertado, a las autoridades locales. Denuncian sentirse discriminados como padres de una hija con discapacidad intelectual por los recursos deficientes que dedica la Administración en la educación de alumnos con estas características. Se basan en las pocas plazas destinadas y las dificultades para que sean atendidos en grupos de 25 por clase, y escriben: "*La escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en centros de régimen normal, siguiendo la línea pedagógica de la inclusión, no es del todo eficaz*". Además, reclaman diagnósticos poco claros cuando aparece una discapacidad, por parte de los EAP en las escuelas, debiendo deambular por psicólogos privados en un "calvario" por encontrar un centro educativo adecuado que muchas veces no es público. Declaran que no son bien informados de dónde llevar a sus hijos por parte de la inspección educativa y los EAP, hablan de pocas posibilidades educativas en el ámbito de lo público, de PAGS escasos y no subvencionados. Ellos firman con fecha marzo de 2006, como padres y profesores de secundaria.

como para verse muy incómodos en la situación de entrevista); tendencia a mentir respecto a su propia historia y a desconfiar; elevada inasistencia al CEE; entre otros.

c) Los ciclos de entrevistas con el alumnado, colaborador de la investigación: Reconozco un lugar para un trabajo previo de la entrevistadora e investigadora, tendiente a la organización de la información recogida en la documentación revisada, y a la preparación de los materiales elaborados como la pauta temática para la realización de entrevistas, el cuadro guía para el interanálisis tras cada encuentro, o simplemente, para alistar la grabadora MP3. Una vez en la situación de entrevista, se abre paso a un trabajo conjunto, entrevistadora-entrevistado, investigadora-colaborador o colaboradora de la investigación. Dinámica en la cual, ambas partes nos encauzamos hacia un objetivo compartido, la construcción de la Historia de Vida. Así, el primer encuentro con ellas y ellos, comenzó en la verificación de las voluntades por participar, para lograr un clima de confianza capaz de sustentar una relación lo más horizontal posible caracterizada por el compromiso. Por lo general, aclaramos dudas, definimos lo que es una Historia de Vida, una biografía, una autobiografía, pactamos las consideraciones éticas de confidencialidad y devolución; y reúno información básica del sujeto. En el segundo encuentro, entramos en los temas de interés para el fenómeno de estudio, donde también intento pesquisar focos no previstos. Les invito a hacer una presentación personal conducente a una definición del Yo, elaborando autodescripciones, compartiendo su autominagen, dando cuenta de sus vidas cotidianas, hablando de la dinámica familiar, el clima del hogar, el tiempo libre, etcétera. Hacia el tercer encuentro, profundizamos en los temas de interés, y elaboran opiniones personales con juicio crítico sobre los hechos que les ha tocado vivir. Hablamos de lleno de la historia escolar, de la escuela ordinaria, de la escuela especial, de la escolaridad compartida, de la educación inclusiva, del desempeño que logran a nivel académico y social con adultos y pares; les pregunto sobre las personas con discapacidad, pensamos escenarios hipotéticos y proyecciones futuras. Y finalmente, el cuarto encuentro, suele ser de carácter complementario. Se comprende, que estos pasos descritos en cadena, son un lineamiento general, y que, lógicamente, cada caso comportó una dinámica diferente. Así también, que tras cada encuentro, como ya he mencionado, tuvo lugar un momento para el interanálisis de la información recogida, donde me encontraba nuevamente en solitario oyendo las grabaciones, y apuntando observaciones en el diario de campo o completando el material elaborado.

d) Transcripción y trabajo del texto para la redacción: Como he ido señalando, aunque el análisis se diera desde temprano por las características de la investigación, llega un momento en

que concentradas todas las entrevistas procedo a su íntegra transcripción, a lo que prosigue un *Trabajo del texto global*. Este corresponde al análisis vertical o primer nivel de análisis, precisamente cuando tejo una a una las Historias de Vida. Para mí, era significativo revivir el ciclo de entrevistas, por lo cual, iba oyendo las grabaciones mientras seguía la lectura, lo que me permitía corregir si era preciso, subrayar ideas principales o temas claves, apuntar aquello que me iba sugiriendo, y seleccionar citas. Luego, proseguía un *Trabajo del texto desarticulado o por ejes temáticos*, donde organizaba la información del sujeto: en torno al Yo, a la historia familiar, escolar (educación ordinaria y educación especial), y a sus opiniones, entre otros. De tal manera, caminaba hacia la *Primera redacción de las Historias de Vida* (pre-devolución) donde comenzaba por una lluvia de ideas y sintiendo lo que la inspiración me dictaba, perfilando poco a poco (releyendo y revisando constantemente) la reconstrucción del relato del sujeto, al tiempo de ir rescatando asuntos significativos para el próximo análisis horizontal, y dejando espacios a completar y fortalecer con información teórica. Con la redacción de las Historias de Vida hasta ese punto, volví a los CEE para una *primera devolución*, que como adelanté, estaba dirigida que los alumnos y alumnas pudieran apreciar el trabajo realizado, manifestar sus pareceres y autorizar su divulgación, al igual que sus directivos. Superada esta etapa, y de vuelta a la soledad de la escritura, procedí a la *Segunda redacción de las Historia de Vida* (post-devolución) con matiz teórico, culminando con ello el Cuerpo Segundo del presente informe, que finalicé en una *Relectura personal y lectura crítica de terceros*.

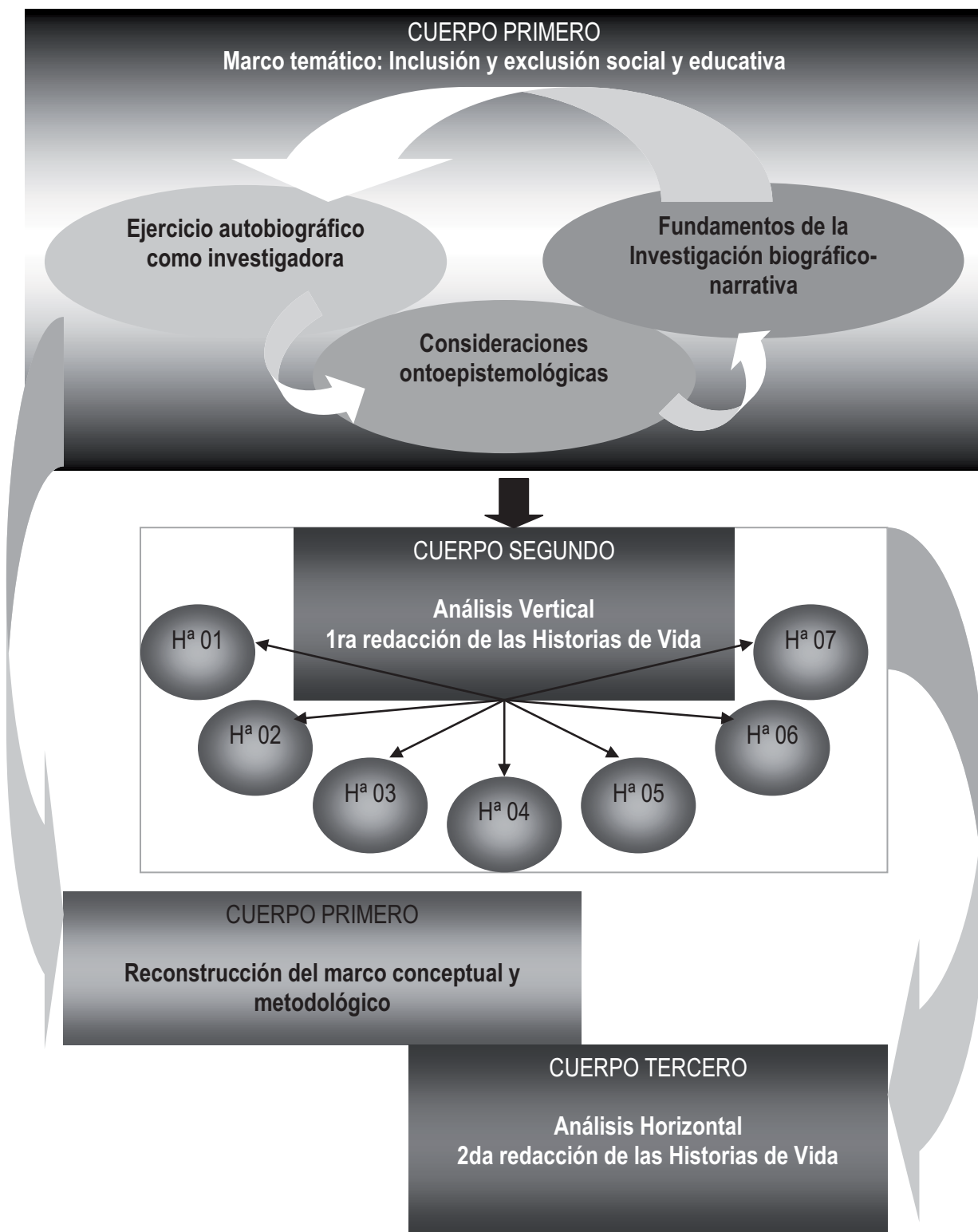
e) *La redacción total del informe*: Se vincula al análisis de tipo horizontal o segundo nivel de análisis para la articulación de la *Relectura de las Historias de Vida*, tras lo cual, doy por finalizado el informe de tesis y hago efectiva la *segunda devolución a los directivos CEE* (vía Internet, por encontrarme de regreso en Chile⁵²). En la página siguiente, incluyo un diagrama del esquema de redacción que ha orientado la elaboración de los diferentes cuerpos de esta tesis.

Antes de culminar, quisiera aludir a las algunas de las dificultades que encontré al momento de escribir para dar cuenta de una investigación biográfico-narrativa. En primer lugar, aparecen las características del relato de los sujetos que muy a menudo, se cuentan 'atemporalmente', es decir, van hablando del presente y del pasado alternadamente, el narrador va y viene por los parajes de su propia trayectoria; y es labor del entrevistador (en su momento) dejarle fluir, y aclarar cuando es debido; y del investigador (posteriormente) trabajar las transcripciones tantas

⁵² Al momento de ser notificada de su aprobación por parte de la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona para su lectura o defensa, y divulgación

veces sea necesario a fin de lograr la mayor claridad posible. En torno a esto, Bertaux ya advertía, al hablar del entrevistado: *“Es cierto que no lo hará de una forma lineal: el relato de vida vagabundea, salta hacia delante y después vuelve atrás, toma caminos en diagonal y atajo como cualquier otro relato espontáneo. Por eso se necesitará de un trabajo paciente de análisis del relato mismo para ‘reconstruir la estructura diacrónica’ que en él se evoca. Sea quien sea el analista y sus orientaciones hermenéuticas, tendría que llegar a los mismos resultados: así pues, esta estructura diacrónica goza de una objetividad discursiva”* (2005:79). *“La evocación de un allegado, de una escena, de una crisis, de un acontecimiento le arrastra a disgresiones que le hacen volver atrás o adelantar acontecimientos. La asociación de ideas, la necesidad de explicar, de justificar, de evaluar, alejan el discurso de una perfecta linealidad”* (2005:81). En segundo término, figuran las contradicciones en las opiniones vertidas en torno a un mismo tema, de lo que pienso, tenía relación, por una parte, con el grado de confianza que iban alcanzando conmigo como entrevistadora, siendo más honestos y honestas, posiblemente, hacia la tercera entrevista, o puesto en otras palabras, en un comienzo, observé cierta tendencia a vigilar responder lo ‘correcto’, lo que me lleva a pensar en la importancia de llevar adelante un ciclo de entrevistas, al menos con adolescentes, en un lapso de tiempo (algunas veces fue difícil transmitir esto a los directivos de los CEE en el estudio de campo). Y por otra parte, se puede deber a las emociones contrapuestas que conlleva recordar un asunto sensible, pues como señalan Connelly y Clandinin (1990) una persona mientras reconstruye su historia la revive, estando al mismo tiempo en la vivencia y en el recuento. En tercera instancia, construida la primera redacción de la Historia de Vida y de cara a la primera devolución, sufrí la contrapartida de tener que omitir cierta información respecto a algunos alumnos, ya que, a juicio de sus directivos, develaban en demasía claves para suponer de quién se trataba, por una parte, y por otra, se me hizo la observación de emplear un lenguaje demasiado duro, solicitándome bajar la intensidad de mis declaraciones, a lo que accedí hasta cierto punto. Evidentemente que lo hice en lo que respecta a dar información del alumno, pero lo que compete al calibre de mis opiniones, me implica a mí como investigadora no dispuesta a edulcorar la realidad.

Diagrama del esquema de redacción:



CUERPO SEGUNDO:
ESCUCHANDO LAS VOCES PLASMAR SU HISTORIA

Las Historias de Vida que presento a continuación, existen gracias a la generosidad de María, Lucía, Neus, Estela, Milton, Pablo y Jeremi para narrar los parajes dulces y amargos que han rodeado sus pasos hasta hoy; a la de sus padres o tutores que aceptaron mi invitación a que colaborasen en esta investigación de tesis doctoral; y por supuesto, a la actitud abierta y comprometida de los Centros de Educación Especial de Barcelona que posibilitaron llevar adelante este trabajo.

Cada una de ellas y ellos conforman un capítulo propio que he ordenado en el sentido cronológico en el cual les fui conociendo durante los dos años del estudio de campo dedicado a la realización de los ciclos de entrevistas en profundidad. Esto nos posibilita un abordaje hondo de las circunstancias en que cada una y cada uno atravesó por la curiosa trayectoria educación ordinaria – educación especial, caracterizado por la presencia e importancia de sus voces dentro del relato, complejo y dinámico en el que se interrelacionan una multiplicidad de elementos tanto hacia el interior como exterior del sujeto. Sujeto físico, social, cognitivo y emocional. Intrincada red experiencial conducente hacia el pasado, retroflexiva, observante del presente, viviente, e imaginadora del futuro, prospectivo.

Escuchémosles entonces, abramos los oídos a estas voces plasmando su historia. Primero ellas, encantadoras narradoras parlantes... luego a ellos, misteriosos observadores sucintos.

EL DERECHO A SER DIFERENTE

*“Una escuela perfecta para mí es una escuela especial como en la que estoy yo (...)
Toda la gente tiene derecho a tener una escuela capacitada para ellos (...)
Toda la gente tiene derecho a existir”*

María

Autobiografía.....

Me llamo María. Tengo 15 años.

Nací en Barcelona en septiembre de 1991.

Vivo en Badalona. Mis padres se llaman S. y L.

Tengo una hermana que se llama N. y un hermano que se llama L.

Cuando tenía cuatro años fui a la escuela que se llamaba X., estaba en Badalona. Hice P3⁵³ hasta sisé de primaria⁵⁴. En las horas del patio estaba con amigas, pero cuando hacían los grupos para hacer algo siempre me dejaban de lado y pocas veces me querían siempre estaba sola. En el comedor pocas veces me hacían caso. Cuando se trataba de hacer algún trabajo en grupo habían discusiones para ver con quien iba. Durante estos 9 años me lo pasé muy mal. Tenía ganas de cambiar de colegio. Cuando vine por primera vez a esta escuela había una niña que quería hacerse amiga mía. Aquel día estaba de prácticas y vine a visitar la escuela. Cuando mis padres y yo estuvimos de acuerdo con esta escuela me apunté. Ahora tengo muchas amigas y amigos que me quieren mucho, yo estoy más a gusto ahora que en la antigua escuela que iba.

.....(escrita en mayo de 2007)

Ya son dos años que María forma parte de una escuela adaptada, dos años de una vida nueva en que ha tenido la oportunidad de volver a presentarse ante el mundo, un nuevo mundo pleno de caras comprensivas que ha constituido la hamaca que hace ya tiempo buscaba con amargura y sin éxito en su antiguo CEIP (Centro de Educación Infantil y Primaria).

Abierta y comprometida como colaboradora de la investigación que realizo, en cada palabra dejaba ver un alto nivel de reflexión sobre su propia persona y sobre las experiencias

⁵³ Educación Infantil que comienza a los tres años de edad en el sistema educativo español.

⁵⁴ Sexto de educación primaria obligatoria en el sistema educativo español.

que han marcado su vida escolar. Cuando visité la escuela especial a la que hoy asiste y expuse ante la directora del centro con quienes requería trabajar, todavía pensaba en acceder *exclusivamente* a un alumnado que hubiese atravesado por la trayectoria escuela ordinaria-escuela especial con la característica de nunca haber presentado algún diagnóstico de discapacidad a priori de las evaluaciones psicométricas de rigor ante la manifestación del fracaso escolar. Sin embargo, por esas razones curiosas (y que a veces me hacen dudar de mi propia capacidad para explicar con claridad asuntos como este; por cierto, en un entorno cultural diferente al propio) contacto con una adolescente de un extraordinario potencial como entrevistada, motivada y dispuesta a hablar sobre su historia. 'Simplemente' esto, el hecho de encontrar a los y las correctas colaboradoras para la investigación, en un comienzo dentro de las etapas previas al estudio de campo no parecía revestir de tanta complejidad. Mas al comenzar a tropezar con obstáculos y negativas para concretar la participación del alumnado, comprendí el alto valor que tiene para una investigación biográfico – narrativa dar con los sujetos precisos, razón por la cual no pude dejar escapar la oportunidad de que leyéramos la historia de María para oír su voz. Aunque conocerla y hablar con ella por primera vez complicó mis planificaciones, ya que, se trataba de una chica que sí había recibido apoyos de especialistas desde muy temprano a causa de su fragilidad física, decidí no excluir este 'caso diferente', y muy por el contrario, aprovecharlo por representar - en una excelente narradora - una variable de la realidad que investigo. Es decir, la posibilidad de llegar 'por otra vía al mismo puerto' fenómeno de estudio, a formar parte del mundo de la educación especial tras un quiebre en la escolarización normalizada. Esta es la ventaja y la riqueza de poder construir en la libertad del pensamiento un método camino para investigar.

Si acudimos al Pla Director de l'Educació Especial promovido por la Generalitat de Catalunya, publicado en abril de 2003, encontramos que entre sus principios están la *integración* de los alumnos y alumnas en centros ordinarios cuando han recibido servicios educativos específicos (diferentes a los ordinarios); y la *inclusión* en centros ordinarios en el caso de quienes han ingresado resguardando su continuidad. Con este último se puede identificar el caso de María, que desde P-3 formó parte de la oferta educativa normalizada (siendo alumna de una misma escuela hasta 6to de primaria), evidenciándose en su documentación diversos apoyos a sus necesidades educativas especiales recibidos dentro y fuera de la escuela durante esos años. Así también, el *dictamen de escolarización* remitido por el EAP (Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico) que llevaba su caso para el cambio de centro educativo a una escuela especial, deja de manifiesto con absoluta claridad que son los padres quienes han solicitado tal

cambio, y que, los profesionales vinculados, han cumplido con intentar que la alumna permaneciera en el centro ordinario. Textualmente señalan:

Hubo un esfuerzo importante por parte de la administración pública para que se mantuviera en el sistema regular de enseñanza (como consta en sus antecedentes y múltiples informes), no obstante, igual procede un cambio a un centro de educación especial porque ella declara sentirse mejor de esta forma.

EAP, año 2005

Los informes en abundancia hablan por sí solos de la temprana preocupación y gran dedicación que sus padres han puesto para su óptimo desarrollo que creyeron propicio en la apuesta de la inclusión social y educativa para su hija. Sin embargo, la educación en un entorno normalizado fue muy difícil de continuar más allá de la primaria, aumentando el descontento y la frustración hacia los últimos años acorde iba creciendo. En palabras de María: *“Bueno, tenía un problema. No tenía muchos amigos porque me dejaban ahí, como era así un poco diferente (...) Me decían que era un poco diferente, tenía algunos amigos pero no muchos. A veces me dejaban tirada, me dejaban plantada”. “Yo iba con los amigos pero no me hacían caso, y me quedaba con la maestra, pero no mucho. A medida que me iba haciendo mayor me iban aceptando como era, pero no había más que esto, no me hacían mucho caso como para ir conmigo, hacían un grupo de 5, 6, 7, u 8 niños y a mí me dejaban ahí. Es muy desagradable hablar de esto, y a mí no me gusta”*. Y en palabras de los especialistas:

En relación con sus compañeros, la entrada a la adolescencia comporta un alejamiento mutuo de los intereses y actividades conjunto... no tiene un círculo de amigos.

EAP, año 2005

Es por ello que sus padres no quisieron continuar más en el régimen ordinario, altamente comprensible si, por ejemplo, al hablarles de las USEE (Unidad de Soporte de Educación Especial) no podían asegurarles desde cuándo estarían en funcionamiento para atender a María. Otra medida intermedia para evitar el salto a la educación especial fue ofrecerles una escolarización compartida, considerando siempre el buen nivel general que presentaba la alumna en sus quehaceres académicos, su alta sociabilidad y gran sentido de la responsabilidad. Pese a todo, en aquel momento el dilema para sus padres pareciera no haber estado focalizado

en lo que ella era o no capaz de hacer, sino más bien, de lo que el medio podía brindarle o no para su bienestar emocional. Y tras los hechos como se han sucedido, parece haber primado una hija feliz en una escuela especial que una hija triste en una escuela ordinaria. María dice: *“Ellos están muy contentos con esta escuela porque me ven a mí más feliz, me ven que voy avanzando (...) Los quiero muchísimo porque son muy buenos padres y hacen todo por mí y yo se los agradezco”*. Su padre suele acompañarla de camino a la escuela y con recelo vigila la hora en que regresa a casa, pues ella acostumbra *“salir del cole con ganas de charlar”*, como cuenta. Con su madre se siente aún más próxima: *“Siempre hay uno con que te llevas mejor”*, confiesa. Su padre es técnico en comunicaciones en una empresa y su madre enfermera en un hospital, vive con ellos y sus dos hermanos mayores, uno varón de 21 y una joven universitaria de 18 años.

Hoy con quince años esta adolescente reconoce, valora y hace respetar su diferencia con una madurez que asombra, y que es sin duda digna de quien no lo ha tenido fácil en la vida. *“Me cuesta, no tengo más que esto, me cuesta, tengo problemas de equilibrio. Lo voy a decir sin vergüenza ni nada, no pasa nada”*, explica. María nació con una alteración congénita⁵⁵ que ha requerido de un seguimiento agudo desde los primeros meses de vida siendo atendida desde temprano en un mismo hospital con un médico en particular que lleva su caso y que es especialista en enfermedades metabólicas hereditarias. Entre sus antecedentes es posible encontrar informes médicos desde el año 1992 que dan cuenta de las numerosas complicaciones de salud que ha debido enfrentar. Ya en los primeros días de vida durante el periodo neonatal manifestó hipoglucemia, apneas y braquicardias, hipotonía generalizada y paresia facial, diagnosticándose además una cardiopatía central y leucoma cicatrizante de córnea.

A los tres años de edad debió ingresar a la UCI (Unidad de Cuidados Intensivos) por obstrucción respiratoria. Ha requerido tratamiento con medicamentos y la estabilización constante del metabolismo. A partir de los cuatro años se mantiene estable, mejorando la hipotonía de base que tenía. A los nueve años se observa una mejor tolerancia a los procesos infecciosos respiratorios, y quienes la atienden indican realizar una intervención quirúrgica recomendada para una otitis con hipoacusia bilateral que presentaba.

⁵⁵ Se describe médicamente como una enfermedad metabólica mitocondrial de los ácidos grasos de cadena corta que cursa con Acidúrica Etilmalónica Adípica o Acidúrica Glutárica Tipus II.

El último informe médico presente en su documentación, del mes de septiembre de 2005, culmina su diagnóstico haciendo referencia a su capacidad cognoscitiva:

El estudio neuropsicológico indica un rendimiento intelectual deficiente, CI de 55 con discrepancia interconciente a favor de tareas verbales que logra 67 versus manuales que logra 55, es recomendable estrategias de estimulación y ayudas institucionales.

Y por su parte, el certificado del CAD evalúa el grado de disminución total de María en un 65% sin factores sociales complementarios, describiendo así el cuadro:

RM Ligero, enfermedad del sistema endocrino metabólico, trastorno del metabolismo de los lípidos, trastorno de la coordinación, deficiencia del sistema auditivo, pérdida neurosensorial del oído, disminución de la eficiencia visual, trastorno de la córnea.

CAD, año 2005

Todos estos antecedentes pueden ayudarnos a imaginar la dedicación de sus padres por construir finalmente una gran red de servicios que conjugaran para que María lograra un óptimo desarrollo. Entre otros registros figuran informes de seguimiento de un CREC⁵⁶ (debido a la deficiencia visual); de centros de oftalmología; de la ONCE⁵⁷; de un CREDA⁵⁸ (por la hipoacusia neurosensorial); de atención logopédica; de apoyo del AEE (Aula de Educación Especial) dentro del CEIP; y del EAP. Estas últimas unidades en sus respectivos informes, dan cuenta de cómo se traduce a términos pedagógicos la descripción del diagnóstico de María que he señalado en lenguaje médico. Desde temprano sus dificultades de percepción visual y auditiva complicaron otros aprendizajes en el área del lenguaje y en la maduración psicomotriz que fue alcanzando más tarde de lo habitual (desde la marcha autónoma hasta la motricidad fina).

Pese a lo anterior, ya un informe psicopedagógico en 1997 preveía una evolución positiva de la niña apostando a que no se presentarían mayores problemas para la adquisición del proceso lector – escritor. Y así fue, con una familia nutridora y con una escuela que dispuso incluso de una maestra de soporte en el aula con dedicación completa prioritaria a María, se

⁵⁶ CREC: Centro de Recursos Educativos para la Ceguera

⁵⁷ ONCE: Organización Nacional de Ciegos Españoles

⁵⁸ CREDA: Centro de Recursos para Deficientes Auditivos

convirtió en una buena alumna. Es reiterativo en la documentación pedagógica consultada, destacar que se esfuerza mucho en cada actividad que realiza, que muestra un alto grado de compromiso y de motivación por superarse y por aprender. El último informe de educación primaria del año académico 2004-05 - antes de abandonar el CEIP - valora la actitud de ayuda y colaboración que muestra hacia sus compañeros puesto que 'no discrimina a nadie', aunque le sea más fácil relacionarse con los adultos de quienes acepta correcciones y sugerencias de buena manera. Se indica que prefiere el diálogo, que es paciente, que es generosa, que logra buenos niveles de autonomía en su trabajo, y que es muy responsable (puntual, cuida su material, estudiosa, etc.), tanto que en ocasiones tiende a angustiarse por cumplir con todo lo que se le pide, cargando a veces con más trabajo del que le toca. Ella reconoce esta observación y sabe que incluso a sus padres les preocupa que se ponga nerviosa por sus deberes escolares, especialmente para los exámenes, por lo cual le llaman la atención alegando que es una exagerada que estudia mucho. Explica: *“Estudio demasiado, un poquito que te lo sepas está bien, pero bueno, yo para asegurarme pues estudio más (...) Hasta el viernes y ayer estudié como una loca para el examen de hoy, y para el miércoles tengo otro examen”*. María es voluntariosa, y no se deja abatir. Durante nuestro ciclo de entrevistas programadas se hacen presentes sus problemas de salud, hacia la tercera entrevista se muestra fatigada y con bastantes molestias en la zona abdominal a causa de la menstruación. Pese a ello quiso seguir adelante con nuestro encuentro. En nuestra última entrevista me cuenta que ha tenido dificultades de presión y mareos, que se presentaron los días anteriores encontrándose ella sola en su casa.

Hasta ahora, si observamos su historia podríamos decir que en su caso existían todas las variables necesarias para permanecer en una escuela ordinaria, pero no es así. Con una familia comprometida y los servicios de educación especial en buen funcionamiento dentro del centro escolar no se completa aquel complejo puzzle para la inclusión socioeducativa. La realidad es compleja y nos supera. María me dice que es una verdadera lástima que el cambio hacia una escuela especial no se hubiese producido antes: *“Creo que es lo mejor que pudiesen haber hecho mis padres y yo se los agradezco muchísimo, lástima que no hubiera sido antes. Yo le digo: papa lastima que no va fer abans”*. Y aquí aparecen dos imágenes claves, que al tiempo se interrelacionan e interpelan nuestro afán inclusionista en la porfía de llevar las cosas tal cual creemos mejor desde nuestras propias convicciones, y a veces, dañando a aquel por quien creemos hacer lo mejor. Por una parte, cabe pensar en la figura del maestro en el aula ordinaria en medio de la clase sin lograr responder a las demandas de María

ni gestionar con éxito sus capacidades versus la de sus pares, y por otra parte, la hora de patio, 'la hora de la verdad', no sólo para ella respecto su potencial como agente social, sino de los otros hacia ella, hacia su persona y hacia su diferencia. María comienza su relato, desde el primer encuentro con aclaraciones como esta: *“La otra escuela que iba era pública, que significa que era normal, es una escuela normal y corriente, pero yo no podía porque me costaba un poquito más que a los demás, iba haciendo todo lo que podía pero muy, muy de esto, era para mí un nivel muy fuerte. Cuando no entendía algo preguntaba, pero como era un nivel más fuerte no lo conseguí hacer muy bien (...) Ahí lo explicaban, pero no era tanto para ti, porque éramos 25 niños en un aula, éramos muchísimos para una profe y no daba abasto”*. Se refiere a su escuela anterior como 'la escuela normal' y en sus palabras la define. *“Hay niños que no tienen nada de dificultad, que son normales como tu, como mi hermano, que pueden seguir un ritmo adecuado, las clases son normales, con lenguaje normal, la ESO es más fuerte (...) Hay chicos que pueden hacerlo, el cole, toda la escolaridad hasta sexto, que pueden hacer una carrera”*, argumenta.

En aquel momento del ciclo de entrevistas en que María se refirió a mí incluyéndome en su ejemplo de normalidad, francamente me incomodé y me asombré de la soltura y manejo con la cual se reconoce distinta de la norma habiendo llegado a construir una imagen positiva de sí misma, pues se describe como *“una chica simpática, agradable, que ayuda a la gente”*, y con múltiples ocupaciones que enfrenta con el mejor ánimo. *“A mí me gusta ir al ordenador, hacer deberes, trabajar, ayudar. Tiempo libre, un poquito, no mucho. No me gusta pelearme, chillar, enfadarme, reñir (...) no me gusta agobiarme”*, comenta. Ella reconoce que ha cambiado en cierta manera su forma de ser tras ingresar a la escuela especial, que ahora es más paciente y comprensiva hacia otros con discapacidad. *“Esta es una escuela que no es normal y puedes encontrarte cosas muy raras, sabes. Yo en mi vida había visto alguien que se peleara con la pared y que empieza a dar golpes, pero mira ahora, ya es normal para mí. ¡Qué no es normal!, que yo no lo haría, pero bueno, es normal”*, señala. Reconoce que en un comienzo la adaptación no fue fácil debido a las dificultades de los alumnos que encontró en la escuela, y ejemplifica refiriéndose a un niño que suele reaccionar violentamente lo que aún le impresiona, pero que así y todo, no logra inhibir su iniciativa para relacionarse positivamente con él. Con ingenio ha observado a sus profesores para seguir los modelos que proponen, y dice: *“Por lo que he visto de los profesores tienes que tener paciencia, definitivamente, no ponerte nervioso, sino él nos supera”*. María es una niña

que asume desafíos y que le interesa particularmente relacionarse con los demás, características que bien han sabido acoger en su nueva escuela donde le han dado el espacio y la oportunidad de probarse como monitora ayudando en el comedor con los más pequeños. Las personas le interesan y manifiesta una particular empatía en su discurso ante otras realidades, por ejemplo, por iniciativa propia ha averiguado sobre el autismo en Internet. Me cuenta que se trata de *“niños que están en su mundo, que viven en su mundo”*, y respecto a lo que leyó, lo que más le impresionó, fue que *“no es una enfermedad, es una dificultad”*. Igual como sucede a muchos de quienes nos relacionamos con personas que presentan alguna discapacidad, a María le surgen contradicciones en su discurso como la resistencia ante cuadros severos: *“Yo veo dificultades con las que no puedo, es que yo veo gente así y no puedo, no puedo verlas, perdón pero no puedo”*. Propone que imagine a un niño que no está bien de la cabeza, en sus palabras *“que hace cosas sin sentido, que te pregunta cosas sin sentido”*, y expresa lo triste que se pone con casos así que incluso llega a hacerle daño, y no sólo por el supuesto chico en cuestión, sino también por quienes lo rodean: *“No puedo expresarlo ya, me sabe tan mal, y los padres, y las familia. Tú piensa para la familia y para el niño cómo está. Depende de la dificultad, la familia debe estar fatal, sea su hijo o su hija, o prima, lo que sea”*, reflexiona. Con asombro en una de las entrevistas, María relata cómo su madre le explica la realidad de personas que deben estar internadas a causa de sus deficiencias, a raíz de que viera un centro camino a su médico tratante (al que por cierto visita con frecuencia desde muy pequeña). Ella forma parte del mundo observadora y atenta a realidades complejas con las que empatiza sensiblemente. Y dice: *“Yo me pensé cómo hay un mundo en que hay gente que no pueda estudiar, gente con dificultad. Que no todo se acaba aquí, ¿entiendes lo que quiero decir? Me refiero que en el mundo hay gente de todo tipo vale, a parte de buenos y malos, hay gente con más dificultad o menos, que a parte de aquí hay niños con dificultad, más nivel, gente que la cabeza no la tiene bien, gente que no puede andar, ¿me entiendes ahora?”*. Piensa en cómo sería dormir y comer en un mismo lugar donde hay que estar los trescientos sesenta y cinco días del año, y revela que no lo aguantaría ni un segundo. Los diversos niveles de discapacidad que ha ido reconociendo, también le permiten categorizar al alumnado de su propia escuela que describe a un ‘nivel de escuela especial’, y que es con el cual ella podría eventualmente llegar a trabajar. Se aventura a suponer que son empleados criterios de selección para el ingreso, y dice: *“Habrá gente que a lo mejor quiera entrar, pero no puede porque la escuela tiene un límite de dificultad y si tienes más dificultad creo que no, que no le dejarían”*.

Este supuesto se relaciona con su propia experiencia de ingreso a la escuela especial (EE), donde debió atravesar por un proceso de evaluación donde también entrevistaron a sus padres. *“Me hicieron un examen para ver todo lo que sabía”,* relata. Le preguntó sobre cómo llegó a esta escuela en particular, y responde: *“Por ahí me dijeron que esta escuela estaba muy bien, que era para niños que nos costaba más. Entonces yo entré en la página Web de esta escuela, mire un poquito y vi que era para dificultades que nos costaba más o menos, la leí y le avisé a mi madre, la miramos los tres, mi padre y todo, y sí, tiene que ser esta escuela”.* María valora mucho el haber llegado a un lugar en el cual, cada vez se ha ido encontrando más a gusto: *“La verdad si tuve suerte, solamente miramos esta escuela, no miramos más escuelas. Si esta escuela no era yo me quedaba en la calle”,* señala. Se siente afortunada, más allá si en un comienzo fuera difícil la adaptación. En este sentido comenta lo que más le gustó de la EE: *“Estar con los amigos, ayudar a los amigos (...) Los niños, los amigos y los maestros, eso ya me hizo feliz. Es una escuela con dificultades de todo tipo y ya está. Me gustan los amigos, hay un poco de todo, hay chicos que les cuesta más de comportamiento, ya me he hecho la idea, me he ido acostumbrando que hay un poco de todo”.* Ella es parte de una clase de ESO adaptada, compuesta por 13 alumnos y alumnas más aquellos que siguen la modalidad de escolaridad compartida.

Todas las mañanas María coge el tren para venir a Barcelona desde Badalona, llegando a la escuela sobre las ocho y media, aunque las clases comienzan a las nueve. Luego disfruta de la hora de patio con sus compañeros y compañeras, pues es aquí donde ha encontrado sus mejores amistades logrando establecer buenas relaciones sociales, incluso reconoce que uno de los chicos intenta conquistarla: *“Quiere, quiere, y yo digo que si porque es un buen chico, a veces me acompaña hasta la estación, él se va en metro y yo en tren”.* Su vida ha cambiado en muchas dimensiones estos dos últimos años, siente que progresa en los aprendizajes y que ya no está sola. *“Esta escuela es mejor, sabes, me refiero a que tienes amigos, estás bien, te tratan bien, y los profesores y compañeros te respetan, y estudias lo mejor que puedes hacer. Hay una clase, hay trece alumnos, hay dos profesores, de acuerdo, pero digo que el nivel de estudios, que es la misma actividad. Los profes te pueden ayudar con una cosa y con otras, cada uno tiene su libro especializado a lo que ve, y eso anda muy bien”,* reflexiona sobre su actual centro. La rutina de su escuela la conduce a realizar créditos día a día, siendo su actividad favorita el teatro, que también durante una época hizo en su antiguo CEIP, y dice: *“Teatro me gusta muchísimo, porque todos los*

niños se ríen muchísimo porque hace mucha gracia lo que hacemos”. María también almuerza en la escuela permaneciendo en ella hasta la tarde. Es una joven comprometida con su proceso de formación, considera que la cantidad de deberes es relativa, pero que la carga horaria es definitivamente excesiva - ocho horas diarias - y aunque preferiría tener las tardes libres, tiene la seria intención de permanecer matriculada al menos un par de años más, pues aclara: *“Mis padres, y yo también considero, necesario que no la deje porque en dos años puedes aprender un montón y tienes más posibilidades”.* Ya casi cerrando el curso académico comienza a cosechar los frutos de su esfuerzo con buenas evaluaciones en las distintas asignaturas dando gran alegría a sus padres, al tiempo de distenderse en las colonias de la escuela, los paseos - visita al Tibidabo, por ejemplo - y el festival de fin de año que organizan.

Es tanta la alegría de María en su nuevo escenario educativo, que me resultaba complejo invitarla a viajar al pasado donde aún quedan gustos amargos en la retina, y dice: *“Hubo algunos momentos buenos, algunos momentos malos, me he olvidado de la otra escuela y muy bien (...) Es que no quiero además contactar con la otra escuela, ahora estoy bien y no quiero recordar malos momentos”.* Cuando le pregunto por los recuerdos más lindos que guarda de esos años, describe: *“Que iba haciendo amistad con los profes y los viajes de fin de curso. En sexto de primaria durante todo el curso recogíamos dinero, hacíamos obras de teatro, que también me gustó mucho, me lo pasé muy bien. Este dinero era para las colonias. Fuimos a la Garrocha, por ahí, tres días, de noche, muy chulo, me lo pasé muy bien. En las colonias estaba con los amigos, aunque no tenía muchos como antes te he dicho, pero tenía alguno que estaba conmigo, tenía un poco de conversación y me gustaba muchísimo”.*

Cuidando la delicadeza de las emociones, fuimos hablando poco a poco de lo positivo y lo negativo de su anterior escuela. Con orgullo recalca que jamás reprobó un curso y que le disgustaba de sobremanera que alguien pudiera pensar eso. *“No he repetido ningún curso gracias a Dios”*, aclara. Durante muchos años fue a logopedia y desde temprano al aula de refuerzo donde asistía con otras chicas a *“reforzar materias que costaban”*, como indica, repartiendo así la jornada entre ese lugar y el aula común. *“Si no entendías algo te lo explicaban”*, expresa. Sin embargo, y al pasar de los años ese apoyo fue creciendo en insuficiencia y María menos podía seguir el ‘ritmo’ de la clase. En torno a las diferencias que observa entre su anterior escuela ‘normal’ y su actual escuela ‘adaptada’, considera que lo

sustancial está en las ayudas que los profesionales especializados son capaces de proporcionar a cada niño o niña que lo requiera en la particular situación que se encuentre. Vale decir, si el alumnado con necesidades especiales logrará, con el soporte adecuado, estar al 'ritmo' que el aula ordinaria exige. Ésta es una palabra que ella emplea con énfasis para describir la dinámica de la clase donde no hay interrupciones y donde a los alumnos y alumnas, *“le explican una vez y ya lo entienden y pueden ir estudiando”*, como ella dice. A diferencia de lo que ocurre en la escuela especial. *“Te dan un tema, y por ejemplo no lo entiendes, te lo tienen que explicar por lo menos tres veces o las que haga falta, esto es lo bueno de lo que hay aquí”*, recalca. Para María los profesores de su escuela especial son profesionales entendidos y capacitados: *“Los profesores tienen un título para hacer esta carrera, son especializados y lo saben hacer. Y con algún niño que entre de fuera lo sabrán hacer, porque si ellos han estudiado y todo yo creo que lo sabrán hacer con todo el mundo”*. Basada en su propia experiencia, se anima a recomendar su EE sin tapujos, defendiendo abiertamente las ventajas y los beneficios de una educación adaptada, precisando así sobre su nuevo centro educativo: *“Esta es una escuela especial, esto significa que hay niños con dificultad, hay niños de muchos tipos de comportamiento. Esta escuela es especial para que te ayuden, están más por ti, y ya está, no hay más”*. Pone el caso de la madre de un compañero de logopedia que le ha preguntado si cree que su hijo estaría mejor en un Centro de Educación Especial (CEE), pues se encuentra muy mal en la escuela ordinaria a la que asiste, a lo que responde: *“Esta escuela es ideal para tu hijo”*. Sin embargo, aclara que el tema no es solo ese, que *“esto depende de cómo es el niño y cómo son los padres para decidirlo”*, y que en el fondo esos padres no ven bien que su hijo asista a una escuela especial, igual como ocurre con muchas otras personas, y piensa: *“Hay gente mayor que puede opinar ‘vaya vergüenza ir a una escuela especial’ - es un ejemplo - y yo opinaría que no, que no es una vergüenza, porque hay gente que le cuesta, que necesita más ayuda y hay gente que no. Yo digo esto, que no hay que echar de menos, que no hay que decir que es una tontería que haya una escuela así porque no lo es”*.

Sin duda alguna, las comparaciones que va articulando a lo largo del ciclo de entrevistas respecto a los dos centros educativos en los que le ha tocado estar, declinan la balanza a favor de su actual escuela especial. Y aunque dice: *“No era como aquí, que cuando la profe te da un trabajo en castellano, por ejemplo, sino entiendes algo te lo repite hasta que lo entiendas, esto es lo bueno”*. Igualmente valora que cada quien pueda ir al sitio donde mejor se encuentre: *“La otra escuela, la normal, creo que está bien también, porque hay gente*

que no le cuesta tanto y puede seguir el ritmo, y la gente que le cuesta por eso estamos aquí [en el CEE]”, alude. Posiblemente el ejemplo anterior, de la asignatura de castellano, no es azaroso, puesto que María proviene de una familia catalana que emplea en su hogar su lengua de origen, lo que no supuso mayores complicaciones cuando asistió al CEIP, pues como explica. “Todo era en catalán, de castellano era solamente la hora, no aprendí nada y vengo aquí... Aprendí lo justito”. Sin embargo, al llegar a la EE ha debido utilizar mucho más el castellano, enfrentando el desafío del bilingüismo con sus características de base a nivel de lenguaje (siendo probable que sus dificultades se hayan visto acentuadas), y dice: “A veces nos ponen unas lecturas que no entiendo nada, claro, estaba acostumbrada en catalán, y llego aquí en castellano y me parece todo raro. No sé mucho de castellano ahora, he aprendido muchísimo pero yo en casa hablo catalán, y me cuesta muchísimo”. A lo largo de nuestras conversaciones, María va madurando y articulando con mayor claridad sus ideas respecto a la escuela especial como propuesta pedagógica: “Yo creo que está muy bien hecho porque hay gente que tiene derecho a tener una característica que le cueste, me refiero a alguna enfermedad o algo. Yo creo que está bien esta escuela porque toda la gente que tiene dificultades pueda tener una escuela especial y a que estén más por ellos, y que les expliquen las veces que haga falta, y a que tengan como una ayuda me refiero... Hay gente que le cuesta y toda la gente tiene derecho a tener una escuela capacitada para ellos”. Al mismo tiempo, manifiesta con agrado que se le consulte al respecto, aunque me advierte que debiera considerar opiniones de otros alumnos dentro de mi investigación puesto que habrá quienes piensen diferente a ella. En su hermosa conciencia del mundo diverso, me dice: “Si tu le preguntases a otro niño también estaría bueno, porque también tendría opiniones diferentes. No toda la gente piensa igual como yo, otra gente diría – por ejemplo – que no le gusta [la EE] por los motivos que sea, porque es normal y no quiere sabes. Niños que no tengan ninguna dificultad digan que la escuela especial es una chorrada, o que no les gusta que haya escuelas especiales. Lo digo para la visión de que no todo el mundo piensa como yo. Cada uno tendrá su opinión personal y cada alumno tiene derecho a responder lo que él siente” ¿Hay algo en estas palabras sobre lo cual tomar nota?

Quando entramos en terreno sensible y le pregunto sobre su postura ante la transformación pretendida por el Departament d'Educació de los CEE como centros de recursos o apoyo, primero se sorprende y luego lo valora como caótico e inimaginable. Y dice: “No sé como expresarlo, es que me he quedado en blanco, no sé que decir. Yo creo que sería

imposible. La gente que hay y las dificultades que hay en el mundo, yo creo que sería imposible, es que no sé, no me lo imagino, lo siento pero no, no puedo responder a eso porque no, creo que sería imposible. La respuesta es imposible, creo. Primero porque, como te he dicho antes hay gente, no todo el mundo es igual, no todo el mundo es perfecto (...) No encontraría bien que el Departament, que la Generalitat los cerrara, porque hay gente que necesita más ayuda y no tienen por qué cerrar, digo yo, porque todos tienen derecho a existir, yo creo esto, es mi opinión". Evidentemente al tiempo de referirme a este tema, le expliqué que la idea para las autoridades es promover la creación de escuelas inclusivas, es decir, un tipo de escuela donde todos pueden estar juntos. María me responde que nunca había oído hablar de esto, y que de todos modos no ve factible que exista una sola escuela capaz de proporcionar una buena educación para todos. *"Sería imposible, a lo mejor me equivoco, pero por lo que yo veo aquí. Te voy a contar de un niño, un paréntesis, yo no sé lo que tiene, pero supongo que le cuesta relacionarse, le cuesta muchísimo. Yo estuve el año pasado con los profesores, ayudándole, y este niño está igual. Yo creo que si este niño estudiara en una escuela como la que tú me dices, juntos, a lo mejor aprendería algo, no digo que no, pero a este niño no le ayudaría, es mejor aquí. Me hice amiga de él, me habla poquísimo, pero bueno, es amigo mío. Pero esto, hay gente que por comportamiento y hay gente que por relación, hay gente de todo",* advierte. Ella articula un particular discurso en el que usa con frecuencia la idea del derecho que tienen todos y todas a desarrollarse en un medio adecuado, adjudicando en este sentido una alta responsabilidad al entorno social para el bienestar del alumnado. Ella señala con total claridad que está de acuerdo en que existan diversos tipos de escuela, puesto que cada una deberá orientar su atención en una labor pedagógica que debe ser clara y contundente *"o bien en una escuela normal, o bien en una escuela adaptada"*, como explica. Por esto mismo, la modalidad de escolaridad compartida no le termina de convencer, pues a sus ojos no sólo es innecesario, sino que incluso puede perjudicar el pleno desarrollo social de un alumno o una alumna. Cree que quienes siguen ese modelo, *"también lo podrían hacer en una escuela"*. Haciendo referencia a pasar toda la jornada solamente en el CEE como lo hace ella, señala: *"Me gusta estar aquí, primero por la relación que es lo principal, porque si estás en una escuela ya tienes relación, ya tienes amigos, tienes más relación, pero si vas a otra tienes otra relación, no es la misma"*.

Al plantearle escenarios hipotéticos, como imaginar qué hubiese ocurrido de haber permanecido en su escuela anterior, responde: *"Como soy yo y por mi dificultad y todo,*

seguiría pero no aprendería más que esto, de lo que estoy aprendiendo. Aprendería, pero no tendría las posibilidades que tengo aquí, que me lo expliquen más bien, por ejemplo los deberes. Tu no puedes hacer los deberes que te ponen ahí en el cole, en la otra escuela, porque tu como eres, y como tienes que estudiar, no es lo mismo. Y con los amigos, estaría igual como te conté el otro día, porque a mí me verían diferente y no tendría amigos, estaría igual". Considera que el cambio de centro le ha favorecido, y dice: *"Ahora estoy aquí y pienso 'qué suerte de estar aquí'. Porque es una escuela así para ti, bueno, para ti me refiero a que te dan más ayuda, que están un poco más por ti y todo, esto no lo tenía antes"*. De cara al futuro no sabe bien que hará cuando termine la escuela especial, pues aún le resulta muy temprano plantearse con claridad un oficio, aunque ya se ha informado con compañeros de niveles superiores que llegado el momento desde la dirección la llamarán junto a sus padres para analizar el tema.

Conocer a María y oír sus planteamientos en la fase inicial del estudio de campo, constituyó un aporte increíble en mi progreso como investigadora, pues derrumbó las concepciones anticipadas sobre el fenómeno de estudio que me había ya formado, llamado también al conflicto ético de hacer frente a mis propios prejuicios. Como educadora diferencial de primera formación, jamás he sido muy amiga de la escuela especial, por el contrario, tales centros me parecen tristes – tal y como los he conocido – por lo cual he intentado caminar en mi formación y ejercicio por la integración e inclusión social y educativa. No obstante, enfrentarme a una joven que manifestara con tanta claridad sentirse mucho mejor en un centro especial que en su antigua escuela ordinaria, me obligó a mirar lo que no quería ver. Hacia el final de las entrevistas le pregunto sobre qué le ha parecido ser colaboradora de esta investigación, y dice: *"Cuando recibí tu carta yo dije, lo voy a hacer, voluntariamente y porque quiero que sepa que soy buena persona, y porque quiero que me pregunten cosas de este cole... Lo he hecho porque te he querido ayudar, y además es mi decisión. Le dije a mis padres, mi padre me dijo que sí, que estaba bien por haberte ayudado"*. Señala que se ha sentido bien. *"A veces me has preguntado cosas, alguna pregunta que yo no he pensado nunca, me ha hecho reflexionar alguna vez de cosas... me ha gustado mucho"*. Y ante mi temor de haberla incomodado con alguno de los temas, comenta: *"Me gusta que me preguntes cosas de estas porque así te doy mi opinión, así te ayudo con el trabajo, y mira, ha sido bien, ha sido un placer estar contigo y trabajar, esto es lo que me gusta"*.

Pasado algún tiempo, cuando regresé a hacer devolución de este trabajo a su CEE, me recibió con la misma calidez y mucha curiosidad por lo que había escrito sobre ella. Juntas leímos íntegramente toda su Historia de Vida, un poco ella y un poco yo. Quedo muy satisfecha con el trabajo, al punto de sonreír en ciertas partes al verse muy reflejada. Antes de despedirnos, me comentó que había progresado mucho en sus aprendizajes, que era su último año en el CEE y que estaba próxima a rendir una evaluación a cargo en la Generalitat de Cataluña conducente a su futura incorporación a un Programa Adaptado de Garantía Social, en virtud de sus capacidades e intereses.

Al día siguiente de hacer devolución, se comunicó conmigo la Directora del CEE para manifestarme que habían leído la Historia de Vida de María y que les había 'encantado'; junto con lo cual, me solicitó exponer el trabajo en reuniones que como escuela especial se encuentran sosteniendo con el Departament d'Educació en concordancia a los cambios previstos para avanzar hacia la educación inclusiva .

REFUGIADA EN SU HABITACIÓN

“No iba, dejé de ir por muchos años, me encerraba en mi habitación y no quería salir por miedo, tenía muchos problemas. No sabía como hacerlo para que me ayudasen, y la única solución que encontré fue quedarme en casa”

Lucía

La escolarización de Lucía ha estado marcada por el absentismo, dados los altos y bajos a nivel emocional que la llevaron a no querer salir más allá de la puerta de su habitación, donde el mundo hostil parecía terminar para dar espacio a un refugio único para ella. Observadora de mí y cautelosa en los primeros contactos, va confiando en la propuesta de trabajo que formulo y va sintiéndose cada vez mejor al poder expresar con sus propias palabras su inmenso sentir y rebelde pensar, en un mar de ideas que van y vienen con velocidad única a los 15 años de edad. Así me abre la puerta hasta confesar hacia el final del ciclo de entrevistas: *“Estoy muy contenta de que me hayas sacado a mí, porque tampoco tengo a nadie con quien hablar (...) Me gusta mucho que me pregunten de todo, que se interesen por mí, por mis cosas, de verdad”*. Y es que desde que ha ingresado en su actual escuela especial (EE), ya no sigue bajo la atención profesional de algún psicólogo (fuera de lo que el equipo interdisciplinario de su actual centro de educación especial puede proporcionar) y francamente, desde muy temprano, se acostumbró a contar con dicho soporte como recipiente para el desahogo. Una vez desatado ‘el conflicto’ con el CEIP concertado que la había recibido desde pequeña, las visitas a diferentes psicólogas - siempre mujeres como lo ha preferido - fueron muy recurrentes hasta hace poco tiempo. Hace algo más de un año tiene plaza en una escuela especial a solicitud de sus propios padres orientados por el Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) de correspondencia, que en el dictamen remitido argumentaba la necesidad de volver al sistema educativo tras su paso de tres años por un Hospital de Día.

Lucía es una adolescente que durante su vida ha sido ubicada en escenarios muy distintos unos de otros, todos los cuales han dejado una impronta en su persona y con los que se identifica reflejando impresiones a veces contrapuestas. Prima la importancia que otorga a las

características del ambiente que debe existir para que se encuentre bien, principal fallo que se dibuja en su historia escolar. Ingresó en P- 4 a un establecimiento concertado en el que si bien hizo amigas entrañables con las cuales se sigue relacionando hasta el día de hoy, no pudo sentirse a gusto por reiterados problemas con algunos adultos y pares. Recuerda los malos tratos de un grupo de alumnos de la escuela que incluso le daba patadas e insultaba, y a una maestra en particular. *“Otra profesora que era de música, cuando era pequeña me regañaba mucho, vale, porque esto de estudiar los pentagramas. Siempre estaba llorando, me metía cada bronca, me metía fuera de la clase con la silla ahí”*, señala. Cuando se animaba recurría a sus padres quienes iban hasta la escuela a pedir *“a los profesores que se calmaran un poco, que tampoco se pasaran”*, pero no conseguían mejorar la situación. *“Siempre estábamos igual, sabes, y las malas experiencias esas, la profesora de música sobretodo era horrible. Es que no podía. Después me decían que fuese porque bueno, lo arreglarían, pero cuando iba no estaba todo arreglado, seguían igual y no me gustaba”*, explica. Ella tomó la fuerte decisión de no volver a su escuela de manera definitiva cuando cursaba 1ro de ESO un día en que otra profesora le rompiera un trabajo de artes plásticas frente a todos sus compañeros porque no estaba impecable. *“Un día me puse muy triste y lloré. Un trabajo que estaba bien hecho, pero que estaba así medio sucio, me metió la bronca porque estaba así, delante de toda la clase me rompió el trabajo”*, relata con tristeza. Esto para Lucía fue el punto de decir basta, de concluir: *“Me quedo en casa y ya”*. En sus palabras: *“No quería ya estar más en esa escuela, yo ya estaba en el límite con lo que me pasó y todo, y dejé de ir así, por esto, por todo, no sé por qué fue, pero me agarró, sabes y me quedé en casas y dije a la mierda todo (...) Me sentía muy mal, estaba muy triste, es que cuando dejé de ir estaba encerrada en mi habitación, sabes, me sentía muy mal, no sé, estaba muy deprimida, me adelgacé mucho, tampoco comía sabes, no sé, me sentía muy mal, muy mal...”*

Pero lo cierto es que las ausencias fueron presentándose desde mucho antes y fueron aumentando en el tiempo a la par de los problemas que encontraba en el medio escolar. Probablemente a muchos de nosotros nos tocaron escenas así de tristes en nuestras escuelas, y no por eso dejamos de ir. Pero cuando se instala una situación compleja que para un alumno o una alumna es un verdadero problema, y se ve solo, se siente solo, no es de extrañar que esta respuesta ‘sobredimensionada’ sea la que ofrezca al medio alguien sensible, es decir, encerrarse. Lucía era una niña vulnerable por su historia materno-filial diagnosticada como simbiótica por algunos de los especialistas que la han tratado. No dejó el pecho de su madre

hasta los tres años, lo que vivió de manera traumática llorando hasta dañar sus cuerdas vocales, y no fue hasta cerca de los diez años que consiguió dormir sola en su habitación. Creció en su hogar sobreprotegida sintiéndose vulnerable. Y una vez en la escuela, sin sentir un compromiso adecuado de sus profesores la adversidad se impuso. Ella tacha de 'tontos' a los profesores que tuvo, pues a pesar de que les pidiera ayuda contándoles lo que le ocurría, no tuvo apoyo. *“No hacían nada y no arreglaban las cosas que tenían que arreglar, porque yo tenía problemas, sabes, yo les decía esto, que me pasaba esto, que me insultaban, que no se qué y no se cuanto, y ellos no lo arreglaban. Hablaban, pero no, estaban siempre igual las cosas y no se arreglaban”*, afirma decepcionada.

Por ese entonces Lucía comenzaba a ver el lado más amargo de su niñez. Una de las psicólogas con quien llevó una terapia más prolongada y logró un lazo más profundo, en un informe la caracteriza del siguiente modo:

Parecería que es una niña introvertida de entrada, pero no es así, utiliza esta forma para controlar su tono, ella es muy controladora desde las fases iniciales. Y hasta que no decide contactar con los otros manifiesta síntomas defensivos autísticos, pero sólo como defensa. Si al otro no le llega a interesar estos síntomas se pueden intensificar mucho, dando una apariencia muy sicótica (si no logra interactuar con el entorno) Crear cierto nivel de transferencia va a ser largo. Necesita alto nivel estimulación, porque no se ha entregado plenamente nunca: se juntan las dificultades de confianza básica y la tiranía, necesidad de ser el centro de atención y hace sólo lo que le agrada, ese es el modo de vida a sus 13 años. El adulto no es una autoridad natural, solamente está a su servicio, pese a todo Lucía sabe reconocer la autoridad natural, si otro no le hace caso, o no hace las cosas como ella quiere y la obliga, castiga alejándose del entorno, a nivel de mundo externo (amigos, escuela y familia). Se encierra en su habitación y no se aleja de la cama, como un nivel individual. Puede dormir muchas horas y estar así sin comer. Cuando ella hace estas cosas, sabe que los padres están muy preocupados. A la larga, los lleva a aceptar lo que ella quiere. Aquí entra en una especie de realidad adormecida, especie de retraimiento, síntoma depresivo a tener presente. Esta realidad (realidad adormecida) la vive ella, y no más ella, no entra nadie, y a veces hasta a ella le cuesta salir. El único aspecto que la hace despertar es el principio del placer, aspecto muy infantil y muy arraigado en ella. Esforzarse o motivarse por conseguir objetivos no están presentes en la vida de Lucía. Cuando habla se siente angustiada. Cuando está a gusto es muy participadora, tiene gran sentido del humor, es soñadora, fantasiosa, exigente (...) y no van acompañados de la función de realidad. Los ejes de la conciencia espacio/tiempo no están asumidos sino que están al servicio del placer. A nivel afectivo es muy infantil, hasta regresiva, no ha tenido tolerancia a la frustración, se relaciona con rabietas - teniendo en cuenta la edad y su fuerza - delante de cualquiera. Hay una gran fobia filio-materna. Los padres la han sobreprotegido muchísimo, aspectos que alimentan la inseguridad, la desconfianza básica, las intolerancias a la frustración, y la tiranía. Falta ritmo, estructura y límites, de lo contrario la psicopatología de la Lucía aumenta muy deprisa.

Mayo, 2005

La primera vez que fue a una psicóloga fue de los seis hasta los ocho años. Recuerda que no le gustaba ni que le ayudaba de manera significativa. Al comienzo, Lucía la visitaba en su consulta, pero cuando comenzó a quedarse en casa era la misma psicóloga quien iba a buscarla, obligándole a salir de la cama con cualquier método, incluso dándole una ducha. Ella cuenta que no le agradaba esta situación, pero que en el fondo tampoco le importaba mucho en ese momento, y pensaba: *“Que haga lo que quiera, yo me quedo en mi habitación”*. Estaba decidida a quedarse y nadie le haría cambiar de opinión, ni sus padres ni aquella psicóloga, entonces se quedó en su cama y aunque la profesional la amenazara con que no volvería, ella no cambió de parecer. *“Se fue y ya no la volví a ver nunca más”*, apunta. Luego visitó a otra psicóloga que intentó ayudarla a dormir sola: *“porque antes dormía con mis padres por miedo”*, me explica. Lucía habla de ‘miedo’ para intentar comunicar cómo se sentía: *“Tenía miedo, es que no sé qué me pasaba, es que esto fue de pequeña, que mis padres, siempre que yo estaba en la cuna, como siempre lloraba, pues me metían siempre entre medio de ellos en la cama, entonces claro, estaba acostumbrada. Claro y cuando fui más grande pues me sentía muy sola en mi habitación durmiendo”*. Cada noche insistía en dormir con sus padres hasta casi hacer perder la paciencia de su madre, quien la acompañaba en su habitación hasta que durmiese nuevamente o se quedaba a su lado. La terapia que le proponía esta nueva especialista la recuerda como bastante extraña e incluso la tilda de ridícula, pues debía oír una cinta con ruidos extraños antes de dormir, lo que francamente nunca hizo. A sus nueve o diez años comenzó con una psicóloga excepcional que supo conquistarla y por cierto ayudar como nadie (la misma quien la describiera anteriormente). Lucía se refiere a ella así: *“Ella es de la coña sabes, era así, toda así, es muy especial, fui con ella bastante tiempo también. No sé, me contaba las cosas (...) Estaba siempre conmigo, así, atenta, bueno, de una manera muy especial. Me ayudaba, me decías no tengas miedo que tu vas a salir de esta, que hay que confiar en uno mismo. Y después jugábamos (...) Lo que pasa es que después dejé de ir, no sé que me pasó que me quedaba también en casa”*. Ella sabe lo mucho que esta profesional la ayudó para atreverse a salir de su habitación, a salir de casa para formar parte del mundo de allá afuera, y recuerda con asombro lo mal que estaba: *“No comía casi nada, fue un tiempo en que me sentía muy sola, muy deprimida, muy ¡puf! Que fue cuando dejé de ir al cole este. Y sí que es verdad. Cada vez que me lo cuentan digo ‘es verdad’, yo encerrada en mi casa, en mi habitación, no quería salir casi, no sé, lo veía todo oscuro”*. Dice que le ayudó en todo, *“a hablar con más gente, a comer también. No sé que hizo que yo misma pues salí de la habitación y dije, pues vale, lo haré y tal. Ahora estoy más afuera que adentro”*. A esas

alturas para evitar que desajustara más aún su nivel de aprendizaje, combinaba asistiendo a clases particulares de las asignaturas más importantes. No obstante, deja esta terapia al relacionar las nuevas normas que en casa sus padres intentaban aplicar con la intervención de la especialista, y se vuelve a encerrar. Esta psicóloga, que elaboró un detallado informe dando cuenta de que incluso había visitado la escuela ordinaria a la que asistía, resalta dos aspectos claves. El primero, tiene que ver con su clara recomendación a que no deje el centro educacional en el cual había estado desde pequeña, aludiendo que:

Es una referencia para ella y continúa teniendo amistades que valora.

Mayo, 2005

Advierte que no podrá aprobar dado los graves vacíos culturales que arrastra, pero que la vinculación afectiva que tiene con la escuela tanto con profesores como compañeros, puede favorecer el retorno a la normalidad de ritmos esenciales para los proceso de Lucía. Y en segunda instancia, ofrece un diagnóstico claro para advertir, que puede empeorar de no brindársele el apoyo adecuado.

La psicopatología de Lucía es muy compleja y difícil, hay una gran 'debilidad yoica' acompañada de sintomatología sicótica, contacto mínimo con la realidad, desvinculación escolar, relacional y altamente personal, conjuntamente con síntomas tiránicos, la tolerancia a la frustración y principios del placer muy activados. Hay que tener en cuenta que está entrando en la preadolescencia, y no logra manejar sus deseos, instintos y pulsiones que no logra frenar por una falta del yo.

Mayo, 2005

Finalmente, ante la negativa de Lucía a continuar con la terapia de esta profesional, sus padres deciden llevarla hasta un Hospital de Día. Cuando le comentaron sobre este lugar a ella le pareció horrible y se manifestó en contra de asistir, sin embargo, tuvo que hacerlo bajo la amenaza de que irían a buscarla en ambulancia y de que la internarían si se negaba, según le dijeron quienes trabajan ahí y sus propios padres. Me dice: *“Cuando dejé la ESO”* - definitivamente se fue en 1ro a media clase – *“me encerraron ahí, por los problemas estos me hacían estudiar ahí sabes, trabajar un poco, ir al patio, al jardín con los niños estos”*, al tiempo de aclarar, eso sí, que nunca la han medicado: *“Es que no me hace falta, nunca me ha hecho falta, soy una persona sana”*. En un momento del ciclo de entrevistas le pido a Lucía que describa sus problemas a raíz de que dijera reiteradamente: Cuando

empezaron mis problemas. Le pregunto cuáles son, si ella es una chica guapa, sana y simpática, y responde: *“Lo del colegio, no es que estuviera enferma o que hubiese matado a alguien, no, no, no, lo del colegio y tal, por eso me metieron ahí”* - al Hospital de Día – *“pero tampoco hacía falta. Es porque me quedé en casa fundamentalmente, y esto estaba muy mal hecho, sin ir al cole, me quedé como tres o cuatro años encerrada, no quise salir”*.

En su discurso Lucía una vez más habla de equivocadas estrategias que sus padres emplearon para intentar abordar la situación que se les escapaba de las manos, y describe uno de los cuadros que la marcó: *“Un día estábamos de vacaciones, y ya tenían un Hospital de Día, tenían el teléfono y todo, nada más tenían que llamar y ya vendrían a buscarme, y bueno, un día no quería ir a la playa, y mi madre me obligaba. ‘Que vengas a la playa, que te dará el sol’. Y yo, ‘que me dejes, que no voy’. Y dice, ‘no vas, vale’. Y va a agarrar el teléfono, y bueno, iba a llamar. Yo me puse muy histérica, colgué el teléfono, lo tiré, no sé, y mi madre me metió una bofetada, y me llevó al coche, por los pelos, sabes, y yo llorando”*. Cuando habla de sus padres algunas veces es benévola con uno y lapidaria con el otro, y otras todo lo contrario. Al consultar sus antecedentes e informes se indica que los padres a pesar de tener la voluntad de ayudar a su hija frente a las adversidades que enfrentaba en su escolarización, no se encontraban en condiciones de hacerlo dados sus propios problemas. Todavía hoy ellos carecen de mecanismos de control adecuados en relación a su hija, desesperan si no quiere ir a clases y llaman a la escuela. Incluso antecedentes dispuestos por el CEE mencionan que la propia madre en las dependencias del centro la ha regañado fuertemente. Una de las citas más impresionantes que pronunció cuando hablamos de su familia, fue: *“Es el demonio en persona mi madre, Satanás”*. En plena adolescencia siente más que nunca que invade su espacio. *“Me agarra todo vale, me pone muy nerviosa, me agarra las cosas sin permiso. Hasta el canal de radio me lo cambia”*, señala. Por el contrario, Lucía no suele enfrentarse con su padre, y dice: *“Mi papá es otra cosa, mi papá no discute conmigo, sabes, no, porque pasamos olímpicamente, o sea él, para qué va a discutir si voy a hacer siempre lo mismo, no”*. Entre sus recuerdos de la infancia sólo figura un hecho muy triste para ella en que su padre le jugó contra, cuando en castigo a que no cuidara debidamente a un par de tortugas acuáticas que tenía, se las quitó y donó a una tienda de mascotas, que para ella fue *“como si se hubiesen muerto”*. La rabia que tenía fue tan grande que comenzó a dibujar con una tijera en la pared los nombres de sus tortugas. En su vida los

animales siempre han estado presentes logrando un importante lugar para ella, hoy en día la acompaña una conejita de la cual habla con mucho amor.

El padre de Lucía está de baja laboral hace ya tiempo desde que tuviera un accidente con la furgoneta con la que trabajaba, tras lo cual quedó con una pierna y la espalda dañada. Según algunos especialistas, la no actividad del padre y su vulnerable estado anímico han afectado a Lucía al no ver una rutina de trabajo en la dinámica doméstica. Actualmente él pasa más tiempo en casa que su madre. *“Todo el tiempo está en casa, no hace nada, solamente en el ordenador”*, apunta. Por su parte, la madre se desempeña como dependienta en una pastelería tras los problemas que tuvo con sus propios hermanos que la llevaron a abandonar su antiguo empleo en un bar familiar. En el seno de su hogar, compuesto además por un hermano mayor de 22 años, que también pasa mucho tiempo en casa y con el que no tiene gran cercanía, Lucía dice no haber encontrado la confianza necesaria para compartir las sombras y fantasmas de su mundo interno. *“Nunca he tenido confianza con mis padres, con ninguno, ni con uno ni con el otro la verdad. Yo nunca he hablado ‘oye papá, que yo tengo esto, necesito que lo soluciones y tal’, no. Solamente he contado mi problema cuando ya estaba tres o cuatro días en casa”*, confiesa. Cuando le pregunto si les hablaba con franqueza de lo que le iba ocurriendo en su escuela me dice: *“Tampoco me hacían mucho caso, estaban muy enfadados conmigo, hubo una temporada en que estuvieron súper enfadados conmigo porque claro no iba al cole. Llegaron a ponerse muy nerviosos, hasta el límite de llamar para que me vinieran a internar a una escuela y que de ahí no saliera, todo eso. Llegaron a ese punto de querer internarme pero no lo lograron porque yo les cortaba el teléfono”*.

En ese clima se comprende el apoyo y respaldo que Lucía encontraba en los especialistas. *“En ese momento no estaba con nadie, solamente con mi psicóloga”*, señala. Tengo la impresión de que más que reprochar a sus padres que actuaran o no debidamente, con generosidad comprende cómo se sentían ante sus problemas, y me dice: *“Sufrían, sufrían por mí sobretodo. Decían ‘sal de la habitación, tienes que ir a la escuela, está todo bien ahora, te digo que no va a pasar nada, ve’. Pero no les hacía caso, me quedaba ahí”*. Sabe que su pasado de encierro y la angustia vivida por ellos hoy le pasan factura cuando intenta gozar de mayores niveles de independencia. Eso sí, es crítica cuando hablamos de las erradas estrategias de control por las que atravesó, las que incluían reprimendas con bofetadas por parte de su madre desesperada. *“Mi madre siempre me ha*

pegado, se ha puesto nerviosa y ¡pan! (...) Pero yo no lo haría si tuviera un hijo (...) Pegar no sirve de nada, es una enseñanza que es inútil”, afirma. Ahora adopta una actitud desafiante y se atreve a salir con sus amigos y a no volver pasadas las horas sin avisar en casa. *“Se ponen nerviosos pero ya no me dan porque me encierro en mi habitación. Es que mi madre también se tiene que controlar, o sea, yo me estoy haciendo grande, no sé si ellos lo ven, pero pegarme más tampoco serviría de nada”*, explica. En esto se centran sus principales discusiones, que desde su perspectiva circulan en torno a que madura y a que debe respetarse su espacio e intimidad. Sin embargo, el miedo de sus padres a que vuelva a caer hace que estén demasiado encima y no la dejen desarrollarse plenamente. Ella siente que ahora puede hacer valer su voluntad ‘de hacer o no hacer’ lo que sus padres le proponen, y piensa que siempre debió ser así aunque tuviera diez años. Ya entonces Lucía recuerda que deseaba momentos de soledad y tranquilidad, que son sumamente significativos para ella hasta hoy. *“A mi me gustaría que me dejaran ya sabes, a estar, no sé. Es que a veces necesito reflexionar, en mi mente pasan cosas, sabes, y hay un momento en que necesito esto, un poco de tranquilidad en mi casa”*, comenta. En este sentido, añora el pasado cuando era pequeña y tenía seis o siete años, puesto que cuando comenzó a dejar la escuela en forma paulatina para quedarse en casa, como sus padres igualmente debían salir a trabajar y su hermano al colegio, ella se quedaba sola y podía hacer lo que quería. *“Estaba ahí como una reina, tenía lo que quería, estaba muy tranquila. Pero ahora digo, ni un momento para estar sola, ¡uf!...”*, reclama. Siente que los controles que vive desde su familia y desde su actual escuela especial son realmente excesivos e invasivos hacia su persona. Hace muy poco de manera conjunta, decidieron - sin consultar su opinión - que iría una monitora a buscarla a su casa cada mañana para evitar inasistencias. *“Es que no me dijeron nada. A la mañana siguiente picaron abajo y digo: ‘¿Quién es?’. ‘Es una monitora, te viene a buscar’. No me habían dicho nada. Claro, yo también me quedo así, sabes, a ver, también me lo pueden decir que no pasa nada sabes, igualmente me vendrán a buscar y tal, y yo sé que tendré que bajar, pero...”*. Es que hay días en que no desea ir a la escuela, especialmente los días en que debe hacer deporte, pues detesta que le dicten los ejercicios que debe efectuar. Según los informes psicopedagógicos juega en contra el hecho de que no tenga una buena relación con su cuerpo. *“Es que a veces me quedo en casa porque me siento, no sé... Ya se los he dicho mil veces y no lo entienden nunca (...) A veces porque no sé, me agarran las hormonas, ‘hoy me quedo’. Me encuentro mal, me encuentro deprimida”*, argumenta irritada. Dice que sabe bien que se preocupan por ella, pero que preferiría que lo hicieran de otra manera totalmente distinta: *“Preferiría que si se preocupasen por mí, que*

bueno, que se preocupasen por mí, pero que no llegasen a estas conclusiones". Se refiere, por ejemplo, a esto que ha ocurrido durante nuestro ciclo de entrevistas, de designar entre padres, directora y maestra de la escuela especial, a aquella monitora para recogerla o a cuando la regañan excesivamente por regresar tarde a casa.

A los ojos de Lucía todo es mucho más sencillo, pues simplemente si aquellos días en que prefiere quedarse en casa la dejasen sin más, al otro día volvería 'al cole', porque no es su intención volver a caer en el encierro del pasado para huir de los problemas. Es consciente de que así solo consiguió hacer un problema mucho mayor, que finalmente fue el puente que la sumergió en ambientes psiquiátricos como el Hospital de Día. *"Vergüenza sobretodo, fue horrible, es que me sentí fatal"*, son las primeras palabras que de ella brotan cuando rememora la primera jornada a la que asistió a ese lugar. Y explica: *"Es como el psicólogo, es como una escuela pero sin ser escuela, no sé como decírtelo, no sé, es que es un poco rollo también, porque también te ayudan, hacen cosas de médicos, te hacen preguntas de éstas, no sé, es que no lo puedo definir"*. Fueron múltiples las pruebas psicométricas que se le practicaron en ese lugar, concluyendo los profesionales el siguiente diagnóstico⁵⁹:

En el Wisc verbal obtiene 73 y en la manipulativa 93, inferior a la norma según edad cronológica. Edad mental estimada en 10 años.

Mayo, 2003

Hace bromas sobre el Hospital de Día diciendo que *"es un lugar extraño donde habitan seres extraños. Un zoológico"*. Para ella, es un sitio donde 'va un poco de todo'. *"Hasta una niña de 16 años estaba embarazada, no sé, me quedé flipando"*, dice. Considera como 'enfermos' a los chicos que ahí asisten, porque incluso *"habían matado a alguien, sí, sí, sí, hay de todo..."*, afirma impresionada. Sus palabras y argumentos develan sus juicios de valor y los parámetros de normalidad que reconoce. Yo le pregunto si alguna vez tuvo miedo de sus compañeros y me responde que no, debido a que eran constantemente vigilados. Ahí trabajó con otra psicóloga (que solía quedarse dormida durante las sesiones lo que Lucía relaciona a que estaba embarazada) e hizo amigos de su edad que recuerda con alegría: *"Nos tirábamos cosas y todo, y a los profes de ahí también, había como médicos... con bata blanca, era horrible, todo blanco, pero habían dibujos que"*

⁵⁹ Entre los antecedentes disponibles en la carpeta de la alumna en el CEE no figura el Certificado del Grado de Disminución de algún CAD Infantil. Aparece que está en trámite.

colgamos... Me lo pasaba muy bien en el hospital, con los amigos ahí y todo, hacíamos coña y tal". ¿Fue un gusto o disgusto esta experiencia para Lucía? Al pasar el tiempo le agradó ir cada día hasta allá, pero por más divertido que fuera por las variadas actividades que tenía y buena relación con algunos de los adultos, sabe que llegar a su actual escuela especial, recomendada también por el mismo hospital, ha sido lo correcto. "La verdad es que en el hospital me sentía como si fuera una enferma, y aquí me siento como si fuera una persona, pues voy a una escuela, ¡voy a una escuela! La verdad es que me siento mejor aquí, fue un gran cambio. Aquí hay ambiente de clases, ambiente de más gente, de personas normales, de todo el mundo. Es que en el Hospital de Día solamente los niños están ahí (...) Es que era hospitalizado. Es como si estuviéramos enfermos, una cosa así, hospital de loco,s sabes. Y bueno, aquí creo que todo cambia, sí, muchas cosas, los niños también, todo, todo".

Cuando le pregunto por las características de su actual escuela especial, surgen las comparaciones con su antigua escuela ordinaria. Para Lucía la otra escuela era demasiado grande, y cuando le pido que la describa, contesta con estas palabras: *"Para mí una caca (...) Creo que no está bien, creo que faltan profesores (...) Faltan profesores para que estén atentos a ti, porque si no entiendes alguna cosa y levantas la mano, por ejemplo para preguntar, hay miles que levantan la mano y tu estás ahí esperando, y acaba la clase y no puedes preguntar la cosa que tienes que preguntar, y te quedas con la duda y es una mierda. En cambio aquí le dices una cosa a la profesora y te lo dice directamente. Me gusta".* Antes formaba parte de una clase de 21 alumnos lo que considera excesivo para ella, puesto que *"tenía problemas y cosas"*, como indica. El nivel de exigencia la estresaba, los deberes eran numerosos, y como bien describe, no lograba aclarar las dudas que tenía dentro del aula. Todos estos elementos, sumados a los antes citados referidos a las dificultades de relación social, son los que desataron el mencionado 'conflicto' con su anterior escuela ordinaria que derivaron finalmente en absentismo. En sus palabras explica: *"Cuando empecé esto de los problemas y todo esto, pues me sentí fatal, no me gustó nada esa escuela, es que nunca me ha gustado de verdad. No sé, es que la encontraba muy sosa. No sé, no estaba muy atenta tampoco, no escuchaba, tenías que estar por todo (...) Me estresaba mucho".* Durante esos años en primaria, Lucía en su descontento encontró vías de escape para gritar lo que se callaba, y en tercero, puso en evidencia su descontento. Una tarde, en lugar de salir a esperar ser recogida por su madre tras la sesión de refuerzo a que solía asistir, junto a una compañera entró a un aula vacía, cogió unos botes de pinturas y la repartió por todos lados,

paredes, pizarras y mesas incluidas. Según relata, mientras ríe, esto fue un gran escándalo en su escuela, pues el mismo director junto a su madre y la de su compañera, fueron quienes las descubrieron. En su casa la regañaron muchísimo, y más aún al ver que se había traído material escolar de la escuela que le obligaron a regresar, ya que no era la primera vez que lo hacía. Lucía cree que los adultos que le rodearon en ese momento no reaccionaron bien y piensa que debieron enfrentar su falta con más calma. Recuerda que todo el mundo le preguntaba por qué lo había hecho. Yo también se lo pregunto, y me dice: *“Porque estaba aburrida”*. Así es ella, de espíritu rebelde como dije al presentar su historia.

Atrás la infancia y en plena adolescencia Lucía volvió a revelarse y a protestar, esta vez adueñándose de lo único propio y de lo cual nadie más puede disponer por ella: su cuerpo. Se aventuró a vivir sus primeras experiencias sexuales con un compañero del CEE. *“Lo que pasa es que en la adolescencia te enrollas y después dices: ¡hostias, la he cagado! Y tuve varios problemas por esto de quedarme embarazada y tal, me tuve que hacer la prueba, también estaba muy preocupada, muy deprimida”*, me dice cuando comienza a hablar sobre esto, sin tapujos y ya en las primeras entrevistas. Lucía, como muchas chicas y chicos de su edad, no tuvo precaución a la hora de tener relaciones sexuales, sin pensar en posibles contagios o riesgo de embarazo. No utilizó preservativos ni buscó el sitio más apropiado con su pareja, y relata: *“Lo hicimos en mi habitación, con mis padres ahí, en el salón. Y como mi casa es pequeña y tal, pero no se enteraron, no abrieron la puerta ni nada, fue desastroso. La primera vez sin condón, después lo hicimos con condón”*. Igualmente tuvo miedo de haber quedado embarazada y fue a casa de una buena amiga donde junto a la madre de ésta se realizó la prueba correspondiente, recibiendo apoyo y cariño. Sin embargo, una vez pasado el susto al dar negativo, la madre de su amiga le dijo a Lucía que debía llamar a sus padres para contarles lo ocurrido. Acto seguido llegaron a recogerla, charlaron entre los presentes y de regreso a su casa la regañaron duramente a lo que respondió llorando con mucha rabia e impotencia. Yo le pregunto, qué haces cuando te sientes así, y dice: *“Llorar, llorar y lo quito todo sabes, es que yo lloro y me pongo muy nerviosa y al final estallo. Con mucha rabia, rabia dentro, es que no la puedo sacar cuando lloro. Me encantaría decirle un par de cosas a todo el mundo, pero me choco, sabes, me paro y digo, no puedo, es que no puedo”*. Ella nunca había hablado de sexo con ellos, ni tampoco había visitado alguna vez un ginecólogo orientada por su madre, a quien alegaba para defenderse: *“Pero tu también lo haces. Y me dice, ‘es que no tienes edad de hacerlo aún’, y tal, pero ya, alguna vez tenía que probarlo y mi primer chico fue él”*. Más tarde también se

vinculó con otro compañero que ya se ha ido de la escuela, lo que terminó por causarle problemas de celos con otra alumna y por desmotivarla en asistir a clases.

Con Lucía fue posible la reflexión de variados temas que iban surgiendo encuentro tras encuentro, los que no se dieron fácilmente dado a que en ocasiones llegaba a buscarla y estaba ausente. Y también, porque resultaba complejo encontrar dentro del CEE un espacio adecuado para charlar. Una buena solución fue la idea que tuvo de aprovechar su aula cuando los chicos y chicas de su clase estuvieran en el patio, ya que, en ese ambiente sugerente fluyeron más ideas en torno a su nueva escuela. Durante nuestro ciclo de entrevistas, fuimos de lo personal a lo institucional y de lo institucional a lo personal. Cuando hablamos sobre la transformación de escuelas especiales como centro de recursos, argumenta: *“Me parece muy mal porque sino no tendríamos tantas ayudas (...) los que necesitamos ayuda, los que tenemos problemas y todo esto, pues no tendríamos la ayuda que necesitamos, y aquí nos ayudan”*. Lucía cree que las escuelas especiales son necesarias como hoy lo son. Las comprende como un lugar que brinda ‘ayuda’, siendo esta idea recurrente en su discurso. *“Pienso yo que puedes estar más atento que en una clase normal donde hay muchos niños, me parece muy bien que estén por ti todo el rato y que te ayuden a estudiar. A que te ayuden a estudiar solamente a ti y los demás, que te presten atención por ejemplo (...) Una escuela especial es una escuela donde tú puedes expresar lo que tienes, expresar más tus sentimientos y todo porque te pueden ayudar (...) Aquí te ayudan, si tu estuvieras en una escuela normal entonces no te ayudarían. Están más por ti, tu estás, por ejemplo haciendo mates, y la profesora te está contando, no a tres mil personas, sabes, que no te enteras, sino que la profesora está por ti y te enteras (...) Hay menos chicos, menos gente en clase y tal, y se está más tranquilo”*, explica. De estas palabras varias pistas podemos los pedagogos extraer en torno a las formas de trabajo más idóneas, especialmente cuando uno o una de la clase, por sus propias características, reclama también su derecho a aprender. Abiertos deben estar nuestros sentidos a las manifestaciones de tal reclamo, a nuestra habilidad para poder enseñar y acoger en la diversidad, pues no esperemos que una chica como Lucía, en medio de una clase de matemáticas de primero de ESO levante su mano respetuosamente para solicitar al profesor que vuelva a repetir una o más veces tal o cual explicación porque no lo ha comprendido bien. En plena adolescencia e incluso más viejos, muchas veces no nos animamos a ser blanco de burlas y preferimos callar. Pues no resulta fácil a nivel social, sentir que se está en desventaja, sobretudo ante las propias amistades. Esta es una de las cosas que Lucía más lamenta del itinerario institucional que le ha

tocado vivir, haberse distanciado del nivel de conocimientos de sus pares. Considera que de no haber abandonado la escuela ordinaria seguramente habría aprendido más, y dice: *“Mi amiga sabe más que yo, está más avanzada y tal, me hace mucha rabia esto, y yo, no sé, me gustaría saber lo que saben ellas, en un futuro (...) Cuando hablo con ellas a veces me dicen más cosas que yo no las sé, por ejemplo, me quedo flipando con alguna palabra, yo digo, cómo sabes eso tú, esto es de adulto tío, no sé, me flipo mucho”*. Cuando piensa en esto siente rabia y tristeza de no haber continuado normalmente en su ‘cole’, ya que, cree las cosas habrían sido distintas. *“Perfectas, excelentes, hubiese estado muy bien y hubiese continuado ahí. Yo habría ido y habría estado mejor, habría sido como yo quería que fuese (...) Mi vida habría sido mejor (...) Preferiría estar como antes, como antes mejor, mi vida normal (...) Yo quería ser como ellas y quiero ser como ellas, evidentemente, esto es un rollo para mí, como una pirada”*, cuenta con franqueza.

Las valoraciones son complejas. Por un lado palpita esta sensación de estar por debajo de lo esperado para su edad, y por otra parte, pesan las bondades de haber llegado a formar parte de un CEE donde ha logrado aprender en materias que no lo conseguía. No obstante, a pesar de reconocer beneficios a nivel metodológico en la escuela especial, igualmente es crítica cuando alega que cierto tipo de ejercicios son repetitivos. En sus palabras: *“Siempre hacen los mismos esquemas y todo, y venga, y otra vez, a veces se repiten más que un ajo, todo el rato igual”*. La modalidad de ESO adaptada de la cual forma parte, exige rendir en las mismas asignaturas y estipula evaluaciones tradicionales de exámenes escritos para aprobar. Este año Lucía ha suspendido en castellano, materia que le complica dado que no lo practica, puesto que su familia emplea la lengua catalana. Dentro de la jornada escolar, participan los monitores quienes hacen actividades lúdicas y ofrecen créditos de carácter recreativo. Todo esto conlleva que Lucía no se sienta presionada ni estresada en su nuevo centro. Sin embargo, confiesa que igualmente dotaría a su nueva escuela de un ambiente más divertido y dinámico a nivel social, siendo este elemento como antes dije, de alta importancia para ella, porque pasarlo bien en el lugar donde se encuentra es vital, lo que más le gustaba del CEIP que dejara. *“Tuve muchos recuerdos felices, tuve una amiga que también se fue del cole, éramos muy amigas, siempre estábamos juntas y reíamos. Era muy agradable para mí, tenía un grupo y tal, me lo pasaba muy bien. Esto me gustaría volver a repetir, tener un grupo (...) En la escuela en la que estaba antes tenía mi panda y mis amigos y todo, y era muy divertido también en la hora de patio, salvo las peleas (...) Aquí estoy más tranquila y más aburrida sabes, que ahí, era mucho más entretenido, son lugares distintos cada uno*

(...) Ahí estaría con mis amigas jugando, hablando, haciendo bromas y tal, pasando la hora”, comenta. En este sentido, una ‘escuela ideal’ para ella sería así: *“Tendría que tener muchos niños, bueno, muchos niños que todos fueran mis amigos, tendría que tener juegos y bueno, lo que tiene una escuela pero con un poco más de diversión”*. Y si la imagina al completo, también debiera estar dotada de profesionales que posean las características de un ‘buen profesor’: *“Simpático, agradable, que no me ponga muchos deberes, que no me machaque y que no me ralle...”*. Este profesor, debiera ser capaz de enseñar sin gritar ni maltratar, a un grupo compuesto como máximo por diez alumnos. Inspirada yo en este contexto, abro el tema de las escuelas inclusivas para recoger sus impresiones. Comienzo por explicarle un poco cómo son, pues no había oído hablar de centros con esas características en los cuales los alumnos pueden aprender juntos enriqueciéndose, y dice: *“Pues puede ser, pero queda muy mal porque unos tienen un nivel y otros tienen otro, y si tu los mezclas sería un rollazo, o sería fatal, no sé. Y por mí me sentiría mal, no sé”*. Hablamos sobre las personas con discapacidad y su presencia en los entornos escolares, y piensa que son más bien problemáticas, definiéndolas como *“personas que tienen dificultades, cosas, que no pueden hacer muchas cosas (...) Los ciegos, los sordos, los mudos, me sabe mal, no sé, que estén así, al no poder hablar, al no poder oír es muy raro no”*. Para ella, estas personas a pesar de sus limitaciones son ‘normales’ a diferencia de los *“tontos o los locos del manicomio”*. A los ojos de Lucía, en su CEE no hay muchas personas con discapacidad. Finalmente, respecto a la modalidad de escolaridad compartida también emite opinión, aludiendo: *“Eso me parecería bien, porque creo que un rato tú estás aquí y bien (...) Aquí te hacen un temazo y allá otro. Me parecería bien porque tienes amigos ahí que puedes tener siempre, y aquí también, y un poco de todo tampoco está mal”*.

Lucía es una chica sensible, llena de energía y ganas de estar en el mundo. Tiene una perspectiva activa de la vida que se plasma cuando hablamos de futuro y dice: *“Es que hay muchas cosas que yo quiero hacer”*. Disfruta de la música y en sus fantasías se imagina como cantante, es amante del rock antiguo y sus grupos favoritos son los Rolling Stone, Queen y Guns and Roses. Le gusta leer, pintar y dibujar en su tiempo libre. Se imagina a los veinte años como una chica sexy con una vida independiente, dedicada posiblemente a ser maquilladora. Ha pensado en seguir este oficio cuando deje el CEE, y también en otros como trabajar en una guardería porque le agradan los niños. Nunca se ha planteado seguir una carrera universitaria.

Con Lucía podríamos haber seguido conversando durante mucho tiempo, una vez establecido el vínculo y la confianza parecía necesitar hablar y ser oída. Le pregunto si extraña conversar con algún psicólogo y me dice que sí, que le gustaría ir con la que más le ayudó, pero que es mucho dinero para sus padres (sin embargo, igualmente la familia parece tener saldo para diversión, porque irán de vacaciones de verano a Escocia por elección de Lucía). Me alegro de haberla motivado para realizar este trabajo, y de las palabras que me regalara: *“Me gusta hablar... la verdad es que me gusta estar contigo, me divierto, me aburro mucho sola”*. Cuando volví a su encuentro para hacer la devolución de su Historia de Vida, la Directora me informó que Lucía había dejado el CEE definitivamente, pese a los esfuerzos que pusieron. Se les recomendó a los padres que la ingresaran a una ‘Clínica Psiquiátrica’ para abordar su nueva desestabilización y absentismo. El padre estaba de acuerdo, pero la madre no, por lo cual, informaron a los Servicios Sociales y ahora desde ahí siguen el caso.

CUERPO QUE NO ACOMPAÑA Y ALMA QUE ENTRISTECE

“No me dejaban levantar ni para ir al baño... tenía la pierna colgada, y me hacían hacer ejercicios... Estuve nueve meses recuperándome... Luego en el cole me cansaba, me dolían los brazos de tanto escribir y coger las muletas, me aburría porque en las horas de patio yo estaba en clase sola... Cuando entré aquí [a la escuela especial] todavía estaba con muletas”.

Neus

El día que Neus cayó al suelo en el lavabo de su casa estaba medio dormida a causa del sueño que los medicamentos que venía tomando para la depresión le provocaba. Mucho dolor se apoderó de ella, mientras la alarma y la tristeza de sus padres crecía al recibir el diagnóstico médico: fémur destrozado y rotura de ligamentos de su pierna izquierda. Tres operaciones se sucedieron en un periodo de tres meses y una cuarta tras una rehabilitación fisioterapéutica mal llevada. Un largo y lento proceso de recuperación vino después. Atrás quedaban los libros, las asignaturas y los compañeros del ‘cole’ durante casi el año académico completo, pues la prioridad era reestablecerse y volver caminar. Pero, ¿cómo se recupera el cuerpo de una joven de 14 años cuando se ve de un momento a otro sin su mundo habitual, y se declara un vacío emocional? Si encima, quienes la rodeaban en su instituto sabían de sus dificultades precedentes ¿cómo podían esperar que volviera a rendir satisfactoriamente ante todas las demandas del ambiente escolar?

Y no pudo. No sé si ella o más bien el medio, educativo y familiar, no pudo dar una respuesta efectiva. Y así, como ella dice *“entre que me pasó esto y que el nivel en el otro cole era muy alto...”*, llegó a su actual escuela especial orientada por el EAP que llevaba su caso, unidad que sintonizó con sus propios padres que promovían un cambio en su escolarización. Neus completa su auto-diagnóstico refiriéndose además a evaluaciones psicométricas que en el pasado le fueron practicadas, conciliando también su cambio de centro educativo con factores de índole económica. *“Cuando era más pequeña me hice unas pruebas, eso del nivel de inteligencia que dicen, el nivel de dificultad, y resulta que yo, pues tengo, o sea, no soy ni inteligente ni soy como, no sé, tengo una pequeña dificultad*

de grados, y por eso el EAP me dijo ve a este colegio (...) Podían conseguirme una beca y pagar menos de lo que me costaba el otro colegio”, explica. Realizamos nuestro ciclo de entrevistas en su escuela especial, donde ha ingresado hace ocho meses, y ya siente lo bien que le ha sentado haberse matriculado en ese centro. Esta feliz, porque todo le agrada: “Los amigos, las clases, los profesores y las profesoras - son chicas- el equipo, el psicólogo, la logopedia, y todo en general”, afirma. Además de destacar que puede seguir mejor el ritmo de la clase. “Me lo paso más bien, las clases no son tan aburridas (...) Hacemos juegos y cosas así, es más divertido”, indica basándose en su experiencia dentro de su antigua escuela. “Ahí yo no entendía nada, nada, nada, o sea ni en mates, ni en castellano ni en catalán, ni nada. Porque las clases eran más aburridas, porque te decían, esta página la saltamos, esta página la saltamos, y a lo mejor había puntos importantes o dudas de puntos importantes que saber y no lo hacíamos”, asegura. En su antigua escuela concertada ingresó desde segundo de primaria y se mantuvo hasta primero de ESO, cuando ocurrió lo de su caída. Entre los antecedentes de su paso por su anterior centro - donde repitió cuarto año de primaria - figura un informe del año 2004 cuando tenía doce años, que señala:

Cursa 5to de primaria con gran inasistencia que sus padres justifican por enfermedades. Neus es una niña muy sensible a sus entornos familiares y escolares. Suele bloquearse a la hora de dar respuestas. Requiere ayuda a su adaptación escolar. Ha recibido apoyo psicopedagógico.

CEIP, 2004

Su fragilidad física estuvo presente desde temprana edad cuando le diagnosticaron una enfermedad denominada Factor 7 que implica problemas del organismo para la coagulación sanguínea, que quedó al descubierto tras recibir un fuerte golpe en la cabeza durante una clase de gimnasia. Por esta razón, fue quedando marginada de actividades físicas fuertes (como deporte, en lo que es fútbol o baloncesto) contraindicadas al constituir riesgo. También quedó fuera de actividades extraprogramáticas, siendo la exigencia médica participar de este tipo de eventos bajo la supervisión de un profesor abocado especialmente a ella, lo que no era factible. Hasta el día de hoy, considera una falta de ella misma el no saber hacer deporte, siendo para ella un tema pendiente (como verán hacia el final de su historia). “Ya me han dicho mis padres: ‘el curso que viene te apuntamos en algún deporte, así te pones más fuerte y no te pones tan mala, tan enferma, y así aprenderás lo que son los deportes’. Porque claro,

yo nunca los he podido hacer, y aquí en el colegio voy a natación pero al nivel principiante, extra principiante (...) Porque como no sé nadar ni nada, ni respirar ni nada, voy al nivel extra principiantes". En su relato consta la tristeza de no haber participado en las colonias junto a sus compañeros de clase, que describe así: "De tantas cosas que han hecho yo solo pude ir a una vez de colonias, porque no me han dejado, porque antes yo tenía una enfermedad que se llamaba factor siete, y tenía mucho peligro cuando me cayera y saliera mucha sangre, tendría que ir a un hospital, y a parte tampoco querían que yo fuese por unas alergias que tengo. Tengo alergia a las arañas o sea, verlas en la vida real, y que me piquen soy alérgica, y los insectos, mosquitos y eso, soy alérgica, por eso no me dejaban, por las dos cosas". También habla de la impotencia que sentía, pues en lugar de estar con ellos divirtiéndose, le asignaban deberes adicionales para hacer en casa. Y señala que se quedaba: "Con rabia, como aburrida, y a parte de deberes, no es lo mismo estar en casa sola a que estar con tus propios amigos". Vivía muy mal esa situación. "Y hay una cosa que yo no encontraba justa del otro colegio, que por ejemplo, tus compañeros estaban de viajes, de colonias, y no hacían nada de deberes, solo pasaban diversión, en cambio tu, te llevabas a lo mejor una montaña de deberes de diferentes asignaturas, y eso claro, te cogía rabia. Yo me lo pasaré fatal porque tengo tantos deberes y ellos se lo pasarán bien sin deberes ni nada, eso no es justo (...) Se lo decía sobretodo a mis padres. Que no lo encuentro justo mamá, que yo tengo no sé cuántas páginas por asignatura, y ellos pasándolo bien y yo fatal, eso no es justo, entonces mis padres se quejaron en el colegio", relata.

Encima y para completar el cuadro médico, llegada la menarquía y comenzados los ciclos menstruales, Neus presentaba sangramientos excesivos que constituían peligro e incomodidad para ella. "Me afectó un poco, pero como el ginecólogo y el hematólogo se pusieron de acuerdo, me dieron medicamentos para aliviar, o sea para reducir la enfermedad, por el dolor de barriga y todo, y de sangre", recuerda. Con esas limitaciones creció en el ambiente escolar, que en el interior de su hogar se tradujeron a un elevado grado de sobreprotección por parte de sus padres. Ella se describe diciendo: "Yo soy la típica chica que coge todos los virus y todo. Y claro, cuando cojo la gripe una sinusitis, una sinusitis a no sé qué y no sé cuanto, voy al médico y dice 'puedes hacer deporte pero no puedes hacer natación', vale. Entonces hago deporte pero no hago natación, y me preguntan los profes, 'pero tu cuándo harás natación, qué día'. Y digo a ver, a ver, este viernes haré, pero con dos condiciones, que me tengo que poner unos tapones en las orejas y

unas gafas para los ojos. Porque en el 'estiu' me revisaron en el instituto de la retina y me han dicho puedes hacer deporte pero no natación y así...". Sus palabras reflejan tendencia a ser hipocondriaca y a exagerar en temas de autocuidado, ya que, incluso quienes le rodean parecen impacientarse con ella a causa de sus malestares como ocurre a sus profesoras de la escuela especial. "Me dicen: 'no hables más de enfermedades, que ya estoy histérica de tú y de tus enfermedades'. Yo les digo, vale, vale, ya no hablo", comenta junto con reconocer que en su nuevo centro escolar se ha sentido mejor y que no ha enfermado tanto. "Menos, menos porque en el curso pasado, a parte de la pierna, cogí depresión por las enfermedades", apunta. Cuando debe faltar inevitablemente a clases, lo que no le agrada en absoluto, ya que como dice: "Prefiero venir, porque si estás en casa estás deprimida, estás chafada y así (...) Aquí estás más animada y hablas con las amigas y con los amigos"; por encontrarse delicada por una u otra causa como ocurriera durante nuestro ciclo de entrevistas, encuentra comprensión y apoyo de parte de sus maestras siendo fácil no quedar atrás en las materias. "Las profes me dicen mira estamos en esto y tienes que ponerte las pilas y hacer esto y esto hoy, y me hacen hacer lo que es retrasado poco a poco", comenta.

Intento comprender el origen de tanto malestar en el pasado, y le pregunto qué era lo que afectaba su salud. *"Me ponían enferma los gritos de los profesores, y los compañeros de clase porque eran, o sea, eran difícil de aguantar", responde, aludiendo a las condiciones que le rodeaban al momento de sufrir el accidente. Ya entonces hacia el fin de su paso por primaria, eran visibles los problemas que la afectaban y el grado de marginación que fue alcanzando por no seguir el ritmo de la clase como consecuencia de las inasistencias que se iban repitiendo. "Yo empecé a faltar a clases por los típicos virus que vienen, de resfriados y así, entonces claro si estás enfermo no puedes ir al colegio, y como yo soy una chica que tiene pocas defensas, por mucho que coma verduras", señala. ¿Enfermaba y no iba a clases, o no iba a clases porque le hacía enfermar? "Cogí una depresión, entonces fui a un psicólogo, bueno un psiquiatra que me dio unas pastillas y esas pastillas eran tan fuertes que no podía levantarme ni para ir al colegio. Un día me levanté, fui al lavabo y el suelo, que estaba mojado, y entre que yo estaba tan, tan muerta de sueño que no podía ni despertarme no sé cómo me caí. Me quedó la pierna girada, entonces, la rótula, los ligamentos y el tendón de Aquiles, el fémur y el no sé que y el no sé cuánto. El traumatólogo me dijo, lo tendrás que pasar fatal pero tendré que operar poco a poco y ya no podrás ir ni a clase, ya te lo digo yo, ni a clase ni moverte de la*

cama”, relata Neus. Tuvo miedo. Fueron tres meses los que pasó en un hospital y luego con importantes cuidados siguió su recuperación en casa bajo la vigilancia estricta de sus padres obedeciendo todas las indicaciones médicas. *“El primer día que me levanté estaba súper mareada. El médico me dijo: ‘puedes empezar a nadar pero poquito a poquito, y hoy caminas nada, hasta la casa, después hasta las escaleras, mañana un piso, después otro piso, después hasta la esquina. Cada día un poco más’ (...) Me asustaba un poco porque me decía el médico ‘puedes quedarte en sillas de ruedas o puedes quedarte coja’. Y claro, como yo hacía caso de lo que me decía el médico ahora estoy bien, no voy coja y camino normal”*, señala.

Una depresión antecedió la caída y bien podía agudizarse con las limitaciones evidentes a las cuales se vio sometida. De la información que aparece en sus antecedentes, se puede intuir cierto grado de culpabilidad de los padres ante el accidente que afectara a Neus. Un informe psicopedagógico señala que no siempre obedecían las órdenes médicas de proporcionarles tranquilizantes como había indicado la psiquiatra, alegando que observaban cómo adormecían a su hija. Seguramente en un momento decidieron derechamente medicarla tal y como los especialistas habían recetado, y bueno, sus aprehensiones resultaron ciertas. ¡Vaya ayuda los psicofármacos! En la época que siguió al accidente, Neus recuerda: *“No quería yo ir al baño para verme en el espejo ni nada, me sentía aburrida, y como que, estaba en una especie de deprimida, porque claro, no podías hacer lo que tu querías. Tenía que estar siempre ahí con la pierna estirada, y me levantaba porque se me quedaba la pierna dormida, para mover un poco, y me hicieron bronca porque no me podía mover.”* Aunque intentó continuar con algunos deberes no lo consiguió, pues como dice: *“No es lo mismo leer un texto y no entender, pero estar en una clase”*. Tampoco recibió visitas de personas de la escuela que le ayudaran. *“Ni profesor, ni compañeros, ni amigos, ni nada, ni llamar por teléfono, ni correo ni nada. Y digo, a si, si me piden ayuda digo no, tu no me ayudaste a mí cuando estaba operada ahora yo no te ayudo a ti, o me ayudas a mí y yo te ayudo, sino no te ayudo”*. A modo compensatorio sus padres intentaron brindarle todo el confort posible durante ese tiempo en que debió permanecer inmóvil, comprando un nuevo sofá, una nueva radio y dejándole la televisión, DVD y todo a su disposición. *“Me compraban revistas, y digo, ‘quiero esta revista que se llama así’. Y mis padres iban al kiosco y me la compraban, y claro, como yo no podía moverme de la cama, es que no me dejaban ir ni al lavabo”*, describe. Desde siempre, su estado de salud fue la delicada pieza con la cual dominó el escenario familiar, eso sí, no siempre desde la

honestidad, ya que, se convirtió en herramienta de protección para evitar asistir al IES, donde ya no se encontraba bien. Sintió que, de en un momento a otro, su escuela de primaria, aquella donde podía asistir al aula especial para reforzar y recibir apoyos extraordinarios; se había convertido en un lugar donde ya no estaba segura y en el cual se sentía amenazada. Había pasado a la secundaria, a un instituto de ESO como tantos en España (el centro educacional al que asistía se conforma de dos edificios, uno para infantil y primaria y otro para secundaria y bachillerato). Cuando intentó retomar el año académico, recuerda: *“Habían chicas que te ayudaban y habían chicas que se burlaban (...) había un poco de todo”*. Pero las cosas fueron más lejos en esa época, pues considera que sufrió acoso escolar y que lo peor fue no haber recibido el apoyo adecuado por parte de su profesor. *“Pasaba de mí, no me hacía caso ni nada”*, comenta decepcionada, al tiempo que recuerda que tampoco le facilitó retomar el ritmo de las asignaturas: *“No me dijo si te quito deberes o algo así, para hacer reposo, nada, a mí me ponía los deberes igual que a los demás y habían veces que me ponían deberes mientras mis compañeros estaban haciendo deporte”*. Neus considera que este tema del acoso es muy delicado. *“Es muy difícil, hay chicos que se atreven a decir al profesor y a los padres, en cambio, hay niños, chicos o chicas que no se atreven a decir, porque tienen miedo”*, y agrega que quien lo sufre puede resultar verdaderamente herido psicológicamente. *“Porque cuando estás así, una persona con abuso, no te atreves a acercarte a un compañero, no te atreves a hablar con un compañero, no te atreves a nada con ese compañero, y más si es un chico (...) Era una chica de esas que no era capaz de decir estos dos me están atacando, y yo intentaba decir a los profes, y los profes pasaban de mí, le hicieron más caso a los que me amenazaron que a mí”*, afirma con indignación. Ella recibió insultos y descalificaciones por parte de dos alumnos cuando intentó seguir con su año escolar tras el accidente de la pierna, por cierto, asistiendo incluso con muletas. Neus cuenta que debía oír: *“Qué te mueras y cosas así, palabrotas (...) que eres una idiota, que no quieres venir al cole, tu tienes miedo a nadar y no quieres hacer natación”*. Cuando le pregunto si le golpearon dice: *“Golpear no, porque yo frené, pero me querían golpear y pegar”*. Además afirma que en el amparo de la ausencia de adultos que pusieran control a estos comportamientos, esos dos agresores también atacaron a una chica obesa y a un compañero ciego, con el que más tarde se encontraría en su nueva escuela especial. También ahí ha compartido la triste experiencia del acoso escolar junto con otra alumna, siendo este factor social parte importante en su proceso de recuperación emocional. *“Hay una chica que ella también lo ha pasado, y al principio tenía miedo y yo le ayudé un poco, y ella me ayudó a mí. Yo al principio vi que había chicos y no me atrevía ni a*

contestar las preguntas porque no sabía como eran (...) tenía miedo, no quería que me tocaran, porque claro, si te tocan te da como si alguien te atacaba, y yo les expliqué más o menos aquí con las amigas lo que me pasó, y me dijeron que no tuviera miedo, que ellos no son como los que me habían atacado”, relata.

Con habilidad e imaginación, y cierto grado de fantasía, Neus supo inventar continuas farsas para quedarse en casa o para volver a ella si estaba ya en el instituto, como antes mencioné. *“El año pasado fingía que vomitaba para no ir al colegio (...) Porque como ya me empezaron a amenazar (...) Cuando me amenazaron me quedaba en casa, decía pequeñas mentiras y excusas (...) Entonces lo hacía, pero ya no lo hago”,* explica. Hasta el día de hoy sus padres ignoran que los cuadros de fiebre y vómitos explosivos que ella recreaba eran ficticios, una y otra vez haciendo gala de su histrionismo: *“Que tengo dolor de barriga, que me duele mucho la barriga y que estoy con dolor de cabeza, y a lo mejor cogía el termómetro para que subiera la fiebre, ponía la luz y el termómetro para que subiera un poco, y me decían, estás a 38 te vas a casa, pero en verdad no tenía fiebre, es que lo hacía yo con la luz”,* cuenta que solía hacer, o si no, derechamente simular vómitos. *“Es más o menos”* - reproduce tal sonido haciendo arcadas - *“y digo, estoy vomitando y tiraba la cadena. Entonces para disimular yo preparaba escondida una papilla y la ponía en la taza del water y ahí hacía el ruido, y me ponía en la cara un poco de papilla para disimular el juego, y mis padres se lo creían todo”,* describe tranquilamente. Sin duda su discurso impresiona, especialmente por la naturalidad con que lo hace y el bajo grado de remordimiento que reconoce, piensa que *“estaba mal, pero ya no encontraba que más hacer para no ir al colegio y para que no me amenazaran, entonces mis padres comenzaron a sospechar y me dijeron a ti te pasa algo en el colegio, y digo sí. ‘¿Qué?’ Pero no supe que decir, porque claro, los chicos que me amenazaron me dijeron que no les dijeras a nadie, ni a los padres, ni a los tíos, ni a nadie”,* señala. Neus valida estas acciones que además utilizó para captar la atención de algunos pares: *“Y unas amigas me dicen: ¿pero tu cómo lo haces para fingir los vómitos? Facilísimo: primero finges el ruido, te preparas unas papillas a parte cuando no ven tus padres, gla, gla, gla, gla, te lo guardas en un sitio, cojes un pote, te lo escondes, te vas al lavabo, pones la mano así y finges que vas a vomitar, ‘es que voy a vomitar’ y pones voz de vomitar, y así, y haces el ruido y tiras la papilla, y te pones un poco de papilla sobretodo en el borde de la boca, sino no te creerán nada he (...) Técnicas para futuras actrices y los futuros actores, así es como trabajamos los*

actores”, explica. Así se revelaba, así se refugiaba. Lógicamente le pregunté cómo había aprendido a hacer todo eso, a lo que respondió: *Por series, por dibujos animados, por compañeros y así. Por ejemplo lo del vómito lo saqué de una serie, que una chica quería hacer teatro, entonces un día tenía que hacer un ejercicio de hacer los vómitos, y claro, yo me fijé tanto que dije, ya tengo la idea, la comencé a practicar... Entonces un día mis padres estaban de compras y yo compré comida a parte, porque claro, si cojo comida de casa se nota, entonces preparé la papilla, limpié todo, guardé todo eso, compré un taper yo para guardar la papilla, cogí la papilla en mi habitación que mis padres no sabían donde estaba, y un día no quería ir al colegio, cogí la papilla, me la escondí, fingí así que iba corriendo al water, hice el ruido, cogí papilla, comí un poco para sentir que hago peste, cogí un poquito más para untar los labios, y tiré en el water, y digo, ‘¡Estoy vomitando!’ Y vienen y dicen: ‘Sí, estás vomitando, y tienes fiebre’. Pero en verdad no tenía fiebre sino que estaba caliente de calor. Cogí el termómetro, la bombilla, 39, vienen mis padres y, está con fiebre, con vómitos, vamos al médico, no sé si me llevaron al CAP o al centro”.* En aquella oportunidad llevó las cosas demasiado lejos, y una vez en el doctor éste llamó la atención de su padre aludiendo que no tenía fiebre. Él, ingenuamente pensó que era gracias a que le habían puesto hielo en la cabeza como su misma hija había sugerido. ¿Por qué tenía Neus que mentir a sus padres para quedarse en casa y no salir a la dura exposición que sentía la esperaba en su escuela?

El EAP que llevaba su caso – unidad con la cual Neus declara estar conforme tras la atención que le proporcionara - en el Dictamen de escolarización que formula, y donde propone su ingreso a un CEE, señala:

Se evidencia una sobreprotección importante. Es tímida con poca capacidad de respuesta por sí misma si tiene a los padres delante. En la escuela ha tenido problemas de acoso y amenazas por parte de algunos alumnos (...) Su nivel de comunicación es muy inferior al que le corresponde a su edad cronológica, muestra cierto bloqueo y pocos recursos expresivos. En relación con los contenidos básicos del currículo presenta un retardo escolar muy importante. Se sitúa a nivel de 3ro de primaria. Le hacen falta hábitos de trabajo y es muy lenta en tareas escritas. Necesita un entorno escolar que le ofrezca un soporte importante en la socialización y autoestima. Es importante un trabajo con los padres para que le permitan crecer y para que controlen sus angustias frente a las somatizaciones de su hija (...) Debe requerir más confianza en sí misma y a pensar sin la influencia de sus padres.

Julio, 2006

La autoimagen de esa época responde a: *“La típica chica buena que hacía los deberes, si no entendía esos problemas de mates iba donde el profesor y el profesor pasaba”*, así describe Neus sus propias características de personalidad en ese tiempo y que la acompañaron hasta ingresar a la escuela especial. *“Al principio estaba así con miedo y vigilando al de al lado para que no me hicieran nada, y la psicóloga me dijo: ¿qué te pasa? Y les expliqué más o menos, y las profes le explicaron más o menos a los compañeros, por eso, al principio no me hicieron nada. Pero a poco a poco iba confiando más porque sabía que no me atacarían, entonces ya fueron hacia mí (...) Me comencé a divertir aquí, y ya se me ha pasado todo lo que me hicieron en el otro colegio (...) Ahora ya me he hecho amigos que son chicos y chicas”*, comenta. La psicóloga del CEE que supo captar que Neus había sufrido acoso escolar, se lo comunicó inmediatamente a sus padres los que intentaron infructuosamente poner una denuncia. Ahora, transcurrido casi un año escolar, se siente segura de sí misma: *“Más atrevida, por ejemplo cosas que sé, y soy la primera en decir”*, señala al tiempo de pensar que sus compañeros la ven como *“una chica lista y un poco guapa”*. Con su excepcional sentido de la ficción, atribuye también el cambio que ha tenido a lo que ve en televisión, donde una vez más este elemento pesa en su estructura mental y coacciona su comportamiento. Ella cuenta: *“Una serie dice que tienes que ser fuerte, atrevida y así, y claro, yo intentaba ser como la chica de la serie, tengo que ser fuerte, tengo que ser atrevida, no tengo que tener miedo de ese chico ni de ese, y poco a poco confié más, y ahora me hacen bromas y yo les hago otras también. Por ejemplo me dicen, tú eres la ‘top model’, como soy tan delgada y tan alta que parezco una modelo, y les digo, ¡huy! claro, soy tan top model que todos los chicos de la calle me miran y van detrás de mí. Y un chico me dice, sí hombre, no me creo... Que no me crees, pues ven un día conmigo en la calle... (ríe)”*. Satisfactorio resulta hablar con una adolescente alegre y espontánea, teniendo en mente sus antecedentes que describen sus problemas de salud y su pasado complejo en la educación ordinaria donde figuran sus padres como una delicada pieza del puzzle en su historia, que no logró sintonizar con las demandas de los psicólogos que atendían a su hija. En más de una oportunidad durante nuestro ciclo de entrevistas Neus se refiere a las agudas diferencias entre tales profesionales y sus padres, que tuvieron relación con la molestia que sintieron al enterarse que una de las psicólogas se había contactado con otros servicios de salud para indagar respecto a los datos médicos, llegando incluso a poner una denuncia en su contra. Padre y madre aparecen en algunos informes como personas sensibles a compartir intimidades, quedando esto de manifiesto en la propia

autobiografía de Neus cuando escribe que tiene un medio hermano y que en su escuela no lo saben. Es una especie de secreto familiar, que tiene que ver con el despecho del primer hijo del padre luego que dejara a su primera esposa, relaciones difusas que Neus me explica al relatar que fue amenazada por este medio hermano a la salida de su antigua escuela, lo que llevó a su madre a poner una denuncia para protegerla. Este hecho, sin duda, ha quedado en su registro, pues lo ha verbalizado y también lo ha escrito para comunicármelo. Así también, intervenciones del tipo: *“Yo sólo fui una o dos veces al EAP, pero mis padres fueron más o menos cuatro o cinco veces, porque les preguntaron cosas y así”*, hablan de la atención que se les ha prestado al momento de ser la niña o la adolescente el sujeto a evaluar. Así también, el mismo psiquiatra que la medicó había sugerido que siguieran una terapia familiar, y ha trabajado en conjunto, según información registrada, con el pediatra del CAP y el EAP correspondientes, denotando este punto la complejidad del caso.

El padre se desempeña actualmente como vigilante de un estacionamiento de vehículos y la madre como dueña de casa. Ellos constituyen una pareja mayor de nivel socio económico y cultural medio bajo según los informes, que no ha contraído matrimonio para no perder la pensión de viudez de la madre (quien perdiera a su esposo en un accidente de tránsito). Esta señora impresiona por su aspecto según profesionales que la han entrevistado, pues presenta llagas por todo el cuerpo a causa de las alergias que padece. Neus aparece como hija única, aunque tenga un hermanastro como antes mencioné, con el cual no mantienen relación y del que guarda esos malos recuerdos que quedaron sellados en el pueblo donde nació y pasó su primera infancia antes de llegar a Barcelona. En esa localidad próxima a la ciudad, estuvo en una escuela en infantil y durante el primer curso de primaria, e hizo muchos amigos y amigas de los que guarda buenos recuerdos. Hasta hoy día conserva algunas amigas que ve cuando va a visitar a la familia de su madre. Su padre también es de otra localidad próxima a la capital catalana. Sin embargo, a medida que crece ya desea salir menos con ellos porque se aburre, pues preferiría salir con sus amigas del CEE o de sus antiguas escuelas, pero no lo logra porque suelen tener más obligaciones escolares que ella. *“No puedes salir con ellos porque tienen que hacer los deberes”*, señala. Su madre pasa mucho tiempo en casa al no trabajar fuera, lo que la habilita para controlar o ‘intentar controlar’ de cerca los quehaceres de su hija.

Utilizando Neus su salud y los deberes como anzuelo, es capaz de manipular el comportamiento de sus padres hacia ella, pues tal y como relata: *“En casa le digo a mi mamá, madre, me vas a ayudar con este problema”* - de matemáticas - *“que sino me*

pasará algo con la cabeza que tengo un dolor de cabeza. Me dice, mira es hacer una multiplicación y una división, pero no me dice qué número tengo que dividir ni qué, lo tengo que descubrir yo". Lo primero que oye cuando llega a casa es si tiene o no deberes para ese día, pues quisiera su madre que merendara, trabajara en las tareas escolares y que luego viera su serie favorita en la televisión, pero ella dice que lo hace al revés, que le agrada estudiar frente a la televisión lo que sus padres sencillamente no pueden comprender, o que si no simplemente los mantiene engañados mientras está conectada a Internet por Messenger chateando con sus amistades. Finge estar buscando información para tal o cual asignatura. *"Me vienen a espiar, y pongo Internet así minimizado, y pongo en la pantalla España de Wikipedia y hago clic, y les digo, no ves que estoy haciendo el trabajo de España. Si sospechan les digo, es que no confían en mí, es que, es que... Y sigo en Messenger (...)* Mi madre dice, *ya estás haciendo los deberes, y digo, sí, no ves que estoy haciendo el libro de ortografía catalán o castellano, y dice, vale, vale, y cierro el libro porque ya lo tengo hecho, porque intento hacerlo aquí en el colegio pero me lo llevo para disimular"*, relata.

Neus se maneja en forma extraordinaria con las nuevas tecnologías, y francamente ya no es de sorprender que las nuevas generaciones sean tan habilidosas a la hora de atender a varios estímulos al mismo tiempo. Ella dice: *"Todo lo que es el ordenador me gusta, y siempre me saco buenas notas, o sea, eso de hacer trabajos en el ordenador, te dicen, tienes que buscar esto de la Unión Europea, y yo, tarará y listo. Y yo el mejor, o tienes que buscar el quién tiene más economía de la UE, y yo no te pongo sólo los países ricos, yo te pongo los más ricos, los que están al medio y los más pobres"*. Junto con esto, tiene bajo control los aprendizajes que le ofrece su nueva escuela especial, ya que, *"lo que hacemos aquí yo más o menos ya lo sé porque cosas así lo hacíamos en primaria, claro, y en el otro, hacíamos cosas complicadas que yo no sé, por ejemplo, hacer una división de la raíz cuadrada"*, explica.

En su familia están muy satisfechos con el cambio en su escolarización, lo que Neus utiliza a su favor para conseguir viajes a modo de recompensa, como la visita que próximamente hará a Disneyland París, o cosas materiales que desea: *"Mis padres están muy contentos, porque en el IES siempre sacaba malas notas y aquí en cambio, un bien, o un muy bien, o un notable, o un suficiente, y me regalan cosas que quiero y que son carísimas"*, indica. Pero por el contrario, si llega a obtener resultados deficientes (como le ha ocurrido

recientemente en castellano) intentan castigarla sin que vea televisión o sin que se conecte a Internet, y digo 'intentan', porque finalmente Neus se impone y con engaños consigue lo que quiere. Impresiona a qué niveles se escapa esta situación, al punto que la madre en visitas al CEE ha planteado a modo de queja que los deberes que debe hacer su hija son excesivos: *"Viene mi madre aquí cuando hay una entrevista y les dice: 'Pero mi hija trabaja mucho, es que no sé que hacéis que le dan tanto trabajo'. Y yo, jé, jé (...), relata Neus junto con reflexionar en voz alta cuestiones del tipo: "Es que tú no te das cuenta de que yo estoy haciendo trampas o qué, de que me llevo los trabajos pero que ya los tengo hechos, los llevo aquí y mientras tú estás haciendo tus cositas, yo miro Rebelde" - serie TV - "o pongo la música a toda pastilla, y cómo quieres que haga los deberes si no puedo porque los tengo hechos", culmina con voz de agobio. En este momento pareciera que dialoga con su propia madre en un grito desesperado por desahogar un inmenso malestar, y prosigue: "No te das ni cuenta, y cuando digo que estoy haciendo un trabajo de no sé es mentira, estoy en el MSN hablando con mis amigas, porque como estoy castigada y tú no me dejas aprovechar con estas mentiras... ¿Ah sí? Pues ahora estás castigada sin MSN, sin música y sin Rebelde, y te pienso controlar... Já, já, Ya veo que me controlas. Después hay aquí un compañero que me dice vamos a mi casa a hacer los deberes y vemos Rebelde juntos, y digo, mami, este compañero es un desastre en mates y yo soy la buena en mates, y es que le tengo que ayudar, y él dice, por qué dices que soy un desastre en mates, y le digo, hombre qué quieres que diga si no es una mentira".*

Sus palabras denotan una especie de saturación de sus padres y exceso de dominio hacia ella. Reconoce que no se siente bien cuando reacciona inadecuadamente, y que lo que menos le gusta de ella es: *"Tener mal carácter, sobretodo cuando discuto con mis padres ahí descargo la rabia, y si aún tengo rabia cojo el ordenador, cargo un juego de coches y me cargo el coche e insulto lo que me hacen (...)* Como no puedo insultar ni nada, en el cole ni en casa no me dejan, cuando mis padres están fuera cojo el coche y digo todas las palabrotas que me salen", confiesa. Con su madre comparte el diario vivir, dice que se lleva bien. *"Pero cuando me llevo mal, se pone sargento, pero sargento..."*, indica agregando que no se comunica mucho con ella *"porque cuando se pega a una serie no hay quien la despegue de esa serie"*. Con su padre comparte juegos, pero suelen discutir por los canales de televisión y la música de casa, por lo que aprovecha su ausencia para hacer de las suyas. En la autobiografía que escribió indica que como sobrenombres le llaman la 'top model' en la escuela y la 'rebequi' en casa. Me cuenta que le agrada y agrega: *"Mi abuela me dice*

así, porque en la serie 'Rebelde' hay una chica que se parece a mí, que le dice a su padre "dadi" entonces yo le digo al mío así". Neus se considera a sí misma 'rebelde' y le encanta. Denota un pensamiento infantil donde la realidad y la ficción de sus series televisivas se mezclan en su cabeza (adora las animaciones japonesas y la serie mexicana 'Rebelde', que la tiene fascinada siendo seguidora hasta de su música). En nuestras entrevistas me cuenta extensos sueños, que dice son recurrentes, donde aparece como una heroína dentro de una película de acción inspirada en los conflictos internacionales de actualidad, lo que también habla de los niveles de información que maneja. Su categoría de discapacidad psíquica está descrita en un Certificado CAD del siguiente modo:

Grado de disminución de 33%, y factores sociales complementarios de 2%.
Grado de disminución total de un 35% a revisar en el año 2010.

Diagnóstico: Retardo madurativo, trastorno del desarrollo y trastorno del aprendizaje.

Febrero, 2004

Ella forma parte de una modalidad llamada ESO Adaptada dentro del CEE, compuesta por un grupo de 16 alumnos y alumnas, que a su vez trabajan en forma paralela en dos grupos, modalidad de trabajo que parece suscitar interés desde los EAP que derivan continuamente nuevos alumnos y alumnas, siendo alta la demanda. *"Vine aquí, y a parte de yo tres niños más que también tenían que entrar, pero yo creo que me escogieron porque, no sé"*, comenta Neus. Algunos hacen escolaridad compartida, lo que ella valora positivo desde el ámbito social, y negativo desde el curricular. *"Sería diver porque tendrías muchos amigos, pero que a mí me daría palo porque se me multiplicarían los deberes y todo (...) Por ejemplo, hacemos aquí los euros y los decimales, y allá están haciendo la raíz cuadrada y su valor polígamo"*, argumenta. Prefiere permanecer toda la jornada en el CEE, ya que: *"Es más divertida que los otros, aquí es diver y lo entiendes todo perfectamente"*. En su horario figuran todas las asignaturas elementales del plan de estudio indicadas para secundaria incluido inglés que aprende con canciones según cuenta, además de horas dedicadas a técnicas de estudio y actividades complementarias como la realización de una revista que están llevando a cabo en la clase. Así también, cuenta en el centro con apoyo de la logopeda y asistencia psicológica. Lo que más le gusta es jugar con los monitores, hacer teatro y la asignatura de historia en todo lo que tiene que ver con la época medieval. *"Me gustan estas historias que pasan en las pelis que sale una princesa, sale el chico que le gusta, y tiene que casarse"*

con otro y así...”, señala, comentando además sobre el destacado, aunque curioso desempeño que alcanza en matemáticas puesto que no le agrada: “Porque para resolver un problema tienes que hacer no sé cuántas operaciones, y las mates te hacen tanto pensar que a veces yo acabo con dolor de cabeza en mi casa”.

Ante la diversidad que ha encontrado entre el alumnado de su CEE se muestra abierta y positiva, porque pareciera que ella misma se ve diferente a la norma de aspecto físico por su altura que alcanza el metro setenta y su delgadez fluctuante en los 45 kilogramos, sobre lo cual han advertido algunos informes - hacia febrero de 2004 - aludiendo que, aunque no presentaba anorexia, sí se observaba sintomatología constante como mareo, alteración de la conciencia y dolor abdominal. A ella le agrada su aspecto, aunque le gustaría engordar un poco, pero le supone gran dificultad. Eso sí, no ayuda mucho el que varios alimentos no le agraden evidentemente. Hasta ahora es una preocupación para sus profesores que suba de peso. *“Me gustaría engordar pero la faena la tengo para engordar. Y los profes me dicen: ‘pero tu qué haces para ser prima’. Y yo que sé, y vosotros que hacéis para engordar. Si la faena la tengo para engordar 100 gramos cómo quieres que engorde. Me dijo el otro día la profe ‘tienes que engordar cinco kilos’. Y digo sí, pero lo tienes fatal si tengo faena por 100 gramos imagina por cinco kilos”,* agrega.

Neus me habla sobre aquel compañero ciego que conocía desde el IES que abandonara. *“Porque es ciego no querían darle ni clases, y todos los compañeros se burlaban de él, y pobre, yo le dije: ‘no te preocupes que yo seré tu amiga aunque seas ciego’. Además, yo tengo una prima que es sorda y tampoco pasa nada porque sea sorda. A lo mejor habrá cosas que no podrá hacer, pero hay cosas que puede hacer. Ahora mi prima que es sorda está embarazada y está a punto de dar a luz”,* relata. Con cariño y espontaneidad lo ha apoyado, diciéndole: *“Tengo un primo que tiene 28 años y hace 2 metros. Tengo familiares que son sordos o van en bastón. Mi abuelo iba en silla de ruedas y tampoco pasa nada, y porque tu no veas no quiere decir que tu no puedes ser como los demás. A lo mejor tienes este problema pues, hay muchas cosas que no puedes hacer, pero hay cosas que tu puedes hacer y en cambio nosotros no”.* No obstante, sus opiniones también son contradictorias como sucede a muchas personas ante las diferencias, porque al mismo tiempo que reivindica las capacidades de las personas con discapacidad, no cree en la posibilidad de que todos puedan ser educados en un mismo centro educativo. Cuando hablamos sobre la escuela inclusiva, piensa: *“Sería complicado porque a*

lo mejor ese niño es ciego, a lo mejor ese niño es sordo, a lo mejor ese niño es inválido, ese niño tiene a lo mejor ese problema, en cambio así hay colegios para ciegos, otro colegio para sordos, otro colegio para discapacitados, otros colegios por ejemplo como esta que es adaptada. Si hiciéramos de todo un solo colegio no entenderíamos nada (...) A lo mejor las clases serían aburridas, a ti te gustaría hacer ese juego pero no puedes porque eres inválido, a lo mejor te gustaría hacer algunas cosas y no las puedes hacer porque eres ciego, a lo mejor te gustaría hacer una clase de música y no la puedes hacer porque eres sorda o sordo". Ella solo ve factible que los alumnos y alumnas aprendan clasificados según sus características. "Que estuviera dividido en grupos, por ejemplo un grupo que fuera solo para los sordos, otro para los adaptados, otro para los ciegos, otro para los que están inválidos, otro para los que, por ejemplo, que son chicos normales, y otro para los que tiene problemas familiares", señala. Desde su perspectiva es posible compartir algunas instancias: "Cocina, música y cosas así todos juntos, en cambio hacer clases de mates, castellano y catalán separados, porque claro, no es lo mismo hacer clases de mates a un ciego que hacer mates a un sordo (...) Porque a los ciegos tendrías que hacer un libro especial para ciegos", según piensa. Concluye este tema agregando que también haría falta inventar un sitio para los alumnos que hayan practicado el acoso escolar. "Yo creo que se debiera hacer, expulsar inmediatamente a esas personas que son malas y a esas personas malas ponerlas en un centro que sea expresamente para ellos, como hacer esto como aquí que hay una escuela adaptada, tendría que ser una escuela para niño así mal educados o así", propone.

También conversamos respecto a cerrar las escuelas especiales, yo le pregunto cómo ve un planteamiento de este tipo, y responde: "*Sería un desastre, faltarían más escuelas, más profesores, más material. No es lo mismo un chico normal que un chico ciego, porque un chico normal puede hacer las cosas normales y un chico ciego tiene esa forma de hacer (...) Tendríamos que ir a unos colegios de nivel superior y no entenderíamos nada, y no sabrías qué hacen. Por ejemplo ahí estarías con 25 alumnos, en cambio aquí son 16 y están divididos en grupos. Y por ejemplo, los profes a lo mejor son antipáticos. Porque yo digo, ese día no vine porque estaba enferma y no entiendo esto de mates, y a lo mejor te dirían 'te espabilas' o algo así (...) Aquí, en cambio, digo: 'es que profe, esto no lo entiendo porque ese día cuando lo hicieron estaba enferma'. Y la profe dice: 'vosotros hacéis esto que mientras tanto yo le explico esto a Neus'. (...) Claro, si te vas*

ahí no entiendes nada de lo que dice el profesor, acá te lo explicarán aunque sea 50 veces”

Hacia el final de nuestro ciclo de entrevistas, intento indagar en el grado de responsabilidad que le compete con respecto a los hechos lamentables que la aquejaron en su antigua escuela la cual dice extrañar muy poco. Le pregunto por qué cree que la acosaron, y responde: *“A lo mejor por ser delgada, a lo mejor por no saber hacer natación, por no saber hacer los deportes, porque claro, como tenía esa enfermedad del factor siete no me dejaban hacer nada y no sé jugar al fútbol, ni a básquet ni nada”*. También le planteo escenarios hipotéticos, cómo imagina que habrían sido las cosas de haber continuado en su antiguo centro educativo, e imagina: *“Obviamente todavía estaría con depresión (...) Seguramente estaría fatal, porque aún me amenazarían o los profes no me harían caso, yo no me enteraría de ninguna clase, siempre seguramente suspendería de las asignaturas y de los exámenes”*. Cuando volví para hacer devolución de su Historia de Vida, hacía mucho que no iba al CEE, nuevamente a causa de enfermedades según ha justificado su madre. La Directora me dice que no sabe bien cuándo volverá, que también se trata de un caso de absentismo escolar.

ENGAÑADA HASTA ESPAÑA... ENGAÑADA HASTA EL CEE

“Mi mundo afuera yo lo veo muy diferente a este, yo nunca me hubiera imaginado que estaría en una escuela especial... Me da vergüenza decir que estoy aquí porque pueden decir algo, siempre tengo como temor de que me traten como una especial porque yo no soy una especial, eso es lo que yo pienso, lo que yo creo”.

Estela

Autobiografía.....

Nombre: Estela / Apellido: S. / Edad: 17 años / Horóscopo: Acuario

Lugar de nacimiento: Santo Domingo – República Dominicana

Estudios: En la República Dominicana estuve haciendo preescolar y primaria en la escuela básica H. D. Empecé a los 3 años y medio y dure hasta los 10 años, porque tuve que viajar hacia España. Ahí empezó toda mi pesadilla, en el 2000 llegue y me matriculé en el colegio L. V., duré 4 años y luego de ese colegio me tuve que matricular en otro colegio [CEE] que se llama M. en este duré 2 años y pico.

En los 4 años que estuve en el L. V. me sentía una persona alegre, divertida, segura de si misma, capaz de hacer cualquier cosa. Pero poco a poco me fui convenciendo de que no era así como yo pensaba. Pensaba que no tenía ningún problema, que todo iba bien. Pero nada era cierto, hasta que llegaron las notas finales y dieron el resultado. En ese momento yo me sentía destruida al ver que no me cogieron en el colegio que yo quería estar y seguir al lado de mis amigas-as, pero nada de eso pudo pasar otra vez.

Paso el mes de las vacaciones y por fin llego septiembre, yo le pregunte a mi madre en qué colegio me había matriculado este año. Ella me respondió en uno que lo verás más adelante. Cuando a la mañana siguiente me llevó al colegio yo me quise morir, la impresión que yo tuve no fue muy buena que digamos. Mis compañeros eran un poco raros, bueno un poco bastante diría yo. En ese momento cuando yo entré dije ¡Dios mío que he hecho para merecer esto, dime Dios dime por favor! ¡Por favor despiértame! Pero no era un sueño si no una realidad. Conocí a todos mis compañeros, a los profes y bueno, me parecían bien raros, pero tenía que acostumbrarme a lo que me estaba pasando.

Tengo 2 años en el colegio y estoy como en el primer día, no me acostumbro a nada de lo que hacen, aunque en estos dos años he aprendido muchas cosas que en el otro colegio no. A mí me afecto mucho ese cambio porque pensaba en cómo se lo tomarán mis amigos y mi familia, a mis amigos no se los he contado pero a mi familia menos,

porque siento vergüenza al estar en un colegio como este. Pero yo estoy en ese colegio por no estudiar, por cabeza dura nada más.

De mi vida personal no tengo mucho que contar, a que soy Dominicana que amo mi tierra, que adoro a mi familia en especial a mis abuelos y a mi hermana, que tengo mucha fe en Dios y que creo en mí. Tengo mi novio, lo quiero, lo amo, es como mi media naranja. Me apoya en todo lo que pueda y me ayuda también, él es una persona muy especial en mi vida. Él me hizo cambiar, me hizo comprender que todos éramos iguales y que en la vida se tenía que perdonar. Yo con 17 años he aprendido mucho sobre la gente y a conocerme un poco más a mí misma y tenerle respeto a los demás, a escucharlos como persona que son.

Mi vida no es como yo quisiera que fuera, mi vida es un poco triste. Pero bueno siempre hay alguien que te la alegra y ese es mi novio, el que me alegra la vida por el momento, lo amo lo adoro.

.....(escrita en mayo de 2007)

Cada alumna de las que hasta ese momento iban formando parte de la investigación, aceptando con amabilidad a mi ajeno ojo recorrer los parajes de sus propias historias, implicaba un nuevo desafío, una nueva oportunidad de establecer una relación de confianza capaz de lograr una aproximación profunda hacia esa nueva persona y sus grietas. Por mi sentido de autoexigencia cada visita dirigida al desarrollo de una entrevista en un nuevo CEE conllevaba nerviosismo y ansiedad de que todo resultara bien, sin embargo, aquella mañana antes de conocer a Estela inevitablemente estaba más tranquila y más confiada. Ella como yo somos extranjeras, ella como yo somos latinas, ella como yo estamos lejos de la tierra que nos vio nacer.

Su caso refleja más que ninguno la crudeza de estar en el sitio equivocado tras una experiencia de exclusión educativa evidente, donde figuran elementos de orden cultural ante el desafío de la inmigración que debe enfrentar el sistema educativo actual en ciudades con un alto índice de foráneos como Barcelona. Una vez más aparecen distinciones sustantivas dependiendo de las características peculiares de cada estudiante inmigrante, quedando ya al descubierto en el lenguaje las concepciones personales que se adoptan en torno a la inmigración. En lo personal debo aclarar, que cuando hablo de un alumno o de una alumna inmigrante no estoy hablando de hijos o hijas de inmigrantes nacidos en España, pues no comparto las definiciones de inmigrantes de segunda ni de tercera generación. Considero inmigrante a aquella persona que ha nacido en un país o en un lugar diferente al cual ha debido desarrollarse en alguno de los ámbitos de la vida social, sea este el educativo o laboral. Tal

como indica Estela en su autobiografía, ya son siete años en los cuales ha estado separada de su querido Santo Domingo, que dejara contra su voluntad y creyendo que sería sólo temporalmente. *“Mi madre me fue a buscar sin decirme que yo venía para acá (...) Me vine así, de un día para otro (...) Mi abuela me dijo que si me decían algo yo hubiera intentado evitar venirme para acá de cualquier manera. Siempre las cosas que hacen mis padres me dicen así, de un día pa’ otro, y eso a mi me da rabia, me da coraje, pero nada, también lo tengo que aceptar”*, relata. Pero su historia es mucho más compleja aún, digamos que Estela ha crecido de ese y de este lado del océano, pues su madre emigró hasta la Península Ibérica impulsada por su suegra hace veinte años. Así, vivió su embarazo trabajando en Barcelona, pero dio a luz de forma prematura mientras vacacionaba en Santo Domingo, debiendo la pequeña pasar quince días en incubadora. Luego regresó a España con su hija recién nacida para tenerla junto a ella por 12 meses, hasta regresar nuevamente a República Dominicana y dejarla al cuidado de su propia madre. Hasta los diez años, esta joven creció en el calor de esa tierra y de la mano de aquella mujer que siente como su verdadera madre, ya que, con su madre, nunca se ha entendido bien. *“Con mi madre teníamos una relación no muy de madre e hija, sino, tú me pariste yo lo sé, tu por lo tuyo y yo por lo mío”*, se apresura en aclarar Estela. En nuestras conversaciones, llegamos a un punto importante de reflexión donde abre su sentir respecto al verdadero origen de las dificultades de adaptación por las que ha atravesado, y piensa: *“Quizás por mis abuelos, porque cuando yo nací mi mamá me llevó de un año hasta los diez, y después me vine para acá, pero allá, yo tenía mi mundo, mis primos, mis amigos, todo. Entonces a mis abuelos, más que como abuelos, yo los veo como a mis padres. Las costumbres, yo que sé, la escuela, todo”*. Construyó en Santo Domingo una vida rodeada de familiares y amigos en su vecindario y su querida escuela - ordinaria y no especial, por cierto - en la que siempre estuvo. Estela nunca menciona que hubiese repetido algún curso, tal como dijera su madre al EAP que llevaba su caso. *“Yo allí tenía más libertad, salía con mis primas, al otro día comentábamos: ‘mira, porque anoche esto, anoche lo otro’, yo que sé. Cuando estaba sola llamaba a mi prima, subía y cocinábamos, inventábamos comida, y no sé, siempre estábamos de un sitio a otro, para la playa, para el río”*, rememora. En este plano confiesa que vivir en Barcelona le resulta aburrido, que las normas de no hacer ruido por la noche son fastidiosas como los vecinos, nada que ver con el lugar donde vivía en Santo Domingo donde las casas de sus familiares estaban muy próximas unas de otras siempre con las puertas abiertas. *“Es como un pueblo, y bueno, la vecina, que si esto, que si lo otro, que si los chicos están en frente, que mis primas estaban al lado... nosotros a veces nos poníamos de bajo de un árbol,*

nos poníamos la tarde entera hablando, yo a veces me iba a duchar y aún estaban ahí”, relata.

Muchos problemas con su madre se han desprendido llegada la adolescencia, sin duda, la culpabiliza. Tanto por haberla ‘abandonado’ y llegar muy tarde a su reencuentro, como por ser la causante de su inmigración. Hace poco se ha trasladado a vivir con su padre de 43 años, que también vive en Barcelona junto a otra mujer y el hijo de ambos. Estela se refiere a él como un hombre mujeriego mientras ríe sarcásticamente, y dice perder la cuenta de cuántos medios hermanos tiene por ahí. No obstante, con él no tiene las constantes confrontaciones que vivía con su madre. *“Bueno, con mi padre me llevo bien porque él me escucha, podemos hablar, tenemos más comunicación (...) Con mi madre yo no podía hablar abiertamente de algunos temas, porque ella se ponía bueno, tú te imaginarás, se ponía muy agresiva, me decía las cosas así. Entonces a mí me daba coraje y me hacía sentir que yo también tenía poder, entonces así pues, continuamente era una ‘discutidera’. Ella decía que en la casa no podía haber dos mujeres, o ella o yo, entonces para evitar problemas así mayores me fui a con mi padre”*, explica Estela. Reconoce que igualmente con él tiene desencuentros, pero que se controla más porque con un alzar la voz la ubica rápidamente en su sitio. Así y todo, lo que en el fondo ella valora notablemente es que tiene la capacidad de oírla, y dice: *“Es que mi papá me escucha, o yo no sé, es diferente, me da libertad (...) Yo creo que me escucha más, que cuando yo le hablo me da consejos, de cómo es el mundo, de cómo tengo que ir, a qué le tengo que tener cuidado, y con mi madre, yo no hubiera hablado nada. No me sentaba en una silla a hablar con ella. Cuando llegaba a la casa yo lo que hacía era que me iba a mi habitación, me encerraba a escuchar música”*. Recuerda que las principales dificultades comenzaron al quedarse sola con su madre luego que sus hermanos se independizaran. El mayor tiene 25 años y sin duda es con quien mejores relaciones mantiene su madre; le sigue su hermana de 20, y finalmente viene ella, la menor del matrimonio. Hasta ese momento de nuestras entrevistas habla de que son solamente tres hermanos de padre y madre, pero más tarde tropieza y... ya os comentaré.

Por esa época comenzó a salir más con sus amigas, a salir sin decir a dónde iba, solamente se respaldaba en una nota diciendo ‘me voy a dar una vuelta’, lo que enfurecía a su madre. No le permitía tener móvil ni que la llamaran a casa, y así, comenzó a controlarla excesivamente. *“Eso ocurrió todo a partir de mi adolescencia, a partir de los 15 fue que*

yo empecé a mirar el mundo de otra manera, como se dice (...) Todos los días había una discusión, si tu subías a mi casa y bueno, te tenías que ir porque... Entonces ella siempre se ponía a hablar de mí con 'sus' amigas, y hablar de mí con 'mis' amigas y entonces eso a mí no me gustaba". Madre e hija acudieron a una psicóloga para intentar poner remedio a las constantes desavenencias. "Fuimos las dos, ella para ver si se controlaba un poquito más de los nervios que tenía, y yo pues, supuestamente igual. Nos sentábamos las dos a hablar, o sea, ella se sentaba a hablar, y bla, bla, bla, y yo me quedaba callada escuchándola (...) De la depresión que tenía y los nervios le salió en el ojo una cosa", comenta Estela. Esta misma profesional, le practicó también unas pruebas. "Como un test, me dieron como cuatro hojas y tenía que contestar", recuerda. Más tarde, por segunda vez la llevaron a un psicólogo, tras aquel fallido primer intento para que se autocontrolase y desistiese en su porfía de querer regresar a Santo Domingo, oportunidad en la cual, el especialista aconsejó mano dura con la adolescente. Y dice: "Lo que le quiso dejar dicho" - a su padre - "es que me diera una bofetada y se me iba a quitar (...) Vaya mierda de psicólogo qué estúpido es (...) no me caía bien. Es que me hacía unas preguntas que yo las contestaba, pero yo no sé que quería, que le contestase más o qué". No guarda buenos recuerdos de la asistencia psicológica. "Ellos te dicen, no se lo digo a tus padres y no se qué, una mierda, perdón pero es así (...) Y a veces cuando mi madre se enfadaba conmigo, en las discusiones me decía lo que yo le decía al psicólogo", alude con indignación.

Su madre es una mujer de 42 años, madrugadora y trabajadora, que ni siquiera se plantea retornar a República Dominicana, aunque en España haya vivido casi la mitad de su vida con muchos episodios amargos como aquellos que rodearon su separación. Estela me habla de la relación y ruptura matrimonial de sus padres, y dice: "La historia de mis padres es que se conocieron en Santo Domingo, se enamoraron, y el primer hombre de mi madre fue mi padre, y ya no ha tenido más (...) Mi padre se la trajo y después se trajo a mis hermanos. Entonces cuando vivían en un piso, mi papá salía, llegaba tarde, y a mi mamá eso no le gustaba, siempre estaba con una, con otra, y hubo una vez una discusión que mi madre quería salir y mi padre le dijo que no (...) Mi padre le rompió una silla en la cabeza a mi madre y mi madre le rompió una botella, lo más cercano que tenía. Mi padre tiene una cicatriz y mi madre también (...) Y también por muchas cosas feas que ha hecho mi padre con mi madre, supuestamente, o sea no te puedo decir. Lo creo, porque no estaba, me lo dijo mi hermano (...) Si fuera por mi hermano

ni le hablaría a mi padre". Así estaban las cosas en la familia cuando Estela llegó hasta Barcelona, pero lo peculiar – o lo habitual en estos casos - es que padre y madre intentaron tapar los conflictos frente a la niña, y fingieron que aún permanecían juntos. Una vez más en nuestras conversaciones, me habla enfurecida en torno a que intentaron ocultarle la verdad. *"Y le dije"* – refiriéndose a su madre – *"ustedes se creen que yo soy estúpida o qué, que si mi padre no vive aquí porque duerme aquí, y si no están juntos porque me dicen que sí. 'No, es que tu papá y yo hemos terminado porque tu papá me trataba mal'. ¿Y eso usted no me lo podía decir desde un principio, tenían que esperar que yo me diera cuenta?"*, relata Estela. Y prosigue, agregando que le dolió más que la engañaran a que se divorciaran: *"Después con el tiempo me fui enterando de las cosas que mi padre le hizo, y lo que yo le decía, es cómo aguantaba eso. Me decía porque estaba enamorada"*.

Desde hace tiempo, su madre se dedica a la limpieza en un edificio, por lo que solía pedir, sin éxito, a su hija que le ayudase una vez por semana. Pero ella lo evadía, pues prefería dormir hasta tarde constituyendo esto otra fuente de conflicto entre ambas. *"Yo por vaga no lo hacía, entonces esto ya era un problema entre nosotras. Ella ha sufrido mucho, entonces yo soy un poco, un poco no, 'rebelde'. Siempre me gusta hacer las cosas pero cuando me apetece, no cuando el otro me mande, sino cuando salga de mí. Entonces mi mamá es muy recta, le gusta las cosas bien, siempre esto, sabes, como queriendo manipular a uno y entonces esto a mí no me gusta"*. Estela relata que su madre lo pasó muy mal cuando se marchó, pero que al parecer poco a poco se ha hecho la idea de que ya no volverá. Durante nuestro ciclo de entrevistas su madre se encuentra de vacaciones en Santo Domingo y ambas han mantenido el contacto, la distancia les hace bien, pues como cuenta Estela: *"Cuando estamos juntas siempre estamos como el perro y como el gato, siempre discutiendo porque yo quiero tener mi espacio, y ella no, siempre ahí, de estas madres que les gusta las cosas rectas, qué sé yo. Además mi carácter es un poco, o sea que no me quedo callada, no, que si tengo que decir dos y tres cosas se lo digo y a mí me da igual, y mi mamá no aguanta"*. Sin embargo, y contradictoriamente, también le agradece por haberle dado la posibilidad de un destino distinto al socialmente esperado para una joven mujer en la sociedad dominicana. Y reflexiona: *"En Santo Domingo es una idea muy diferente, uno caminaba muy rápido, entonces yo a veces le doy gracias a mi madre que me trajo. Porque allá, yo no sabría que hubiera pasado conmigo, pero sí te digo que ya habría estado con dos críos"*. Es consciente que de haber permanecido en su país probablemente no sería la joven guapa, independiente y atrevida que hoy es. *"Ahora mismo estaría casada con*

dos hijos (...) En Santo Domingo la gente se pone a parir muy rápido, muy pronto de edad, no acaban la escuela, mi prima con quince años ya estaba, dio a luz con quince años (...) Es que se ponen tan rápido digo, no se cuidan”, relata, junto con advertir que en la escuela no es posible seguir estudiando si estás embarazada. La experiencia de su prima le ha servido para ser responsable con su vida sexual, pues el embarazo juvenil está lejos de ser ‘contagioso’, y muy por el contrario, constituye una vivencia verdaderamente importante de compartir entre las jóvenes para evitar embarazos no deseados. Y comenta: *“Es que yo quiero disfrutar de mi vida, bueno yo lo digo, aunque si el día de mañana me dicen cástate, me caso, pero de momento no me quiero casar (...) Es que a mí me gusta la libertad, a mí no me gusta rendirle cuentas a nadie, entonces tu te casas y ya tiene que medir el horario, hay que la cena y no sé qué, y eso a mí no me gusta mucho”*. También habla de que los dominicanos son machistas, y que no comparten las tareas del hogar. *“Dicen que eso es nada más para las mujeres, a ellos les encanta andar de punta en blanco”*, señala. Así y todo, pese a la crítica su actual novio es dominicano y confiesa que no se imagina con un chico de otro lado.

Tal vez, pensando en el difícil lugar de la mujer que es madre, en algún momento de nuestro ciclo de entrevistas va aflojando el hierro, y dice: *“En cierto modo le doy la razón a mi madre en algunas cosas, porque por más que me discutiera o lo que sea, yo me tenía que quedar callada, y yo me le paraba como una mujer, como si fuera de tu a tu (...) Y ella, mientras más me decía, yo más le contestaba, y la miraba de una manera, que ella dice como con odio. Y en cierta medida sí, que después yo decía ‘pero Dios mío que estoy haciendo’. Después no le pedía perdón, yo soy muy orgullosa para pedir perdón”*. En reiteradas ocasiones hizo referencia a esta característica suya, aludiendo a que en su actual escuela varias veces le han pedido que pida perdón (posiblemente por el sello religioso del centro), pero ella con el mentón alto asegura que prefiere perder a un amigo antes de disculparse. Ese orgullo y esa potencia se hacen presentes, tanto en las diferentes dimensiones de su vida, familiar y escolar, como en los escenarios en los cuales ha interpretado su rol. En más de una oportunidad, su madre y las psicólogas, una vez que había llegado a Barcelona le preguntaron si le agradaba su nueva escuela, obteniendo un rotundo ‘no’ por respuesta. Ella se rebelaba por más argumentos que le dieran respecto a que España es un país más avanzado. *“A mí que me importa, para mí puede ser el triple, pero si no me gusta aquí, si no me adapto aquí, que quieren que haga, me quiero ir a mi país”*, alegaba. Con un toque de rebeldía y sarcasmo, relata que a los tres psicólogos que ha visitado, les ha dicho lo mismo. Y

sentencia: *“Eso no les gusta sabes, como que es obligado estar aquí y yo no (...) Para mí este país no me gusta. Como que quieren apartar de mi mente a República Dominicana y meterme a España, pero no lo conseguirán, ninguno”*.

Al llegar, fue matriculada en un CEIP un curso más abajo de lo que le correspondía. *“Cuando yo vine me tenían que poner en 5to, pero me bajaron de curso, a un 4to, entonces repetí por el catalán y todo eso... También a mí eso me dio mucha vergüenza, mucho coraje. Lo que tendría que haber pasado es haberme ido para Santo Domingo”*, relata. Estela conoció el ‘fracaso escolar’ y fue convirtiéndose en una alumna de ‘suspenso’. El Dictamen del EAP del año 2004, advierte que recibió apoyos desde el Aula de Educación Especial, y que, a pesar de ello, una vez terminado el curso académico al cual ingresa (hacia el 2000-01) se le retiene y no la hacen pasar de curso. Así, sólo permanece hasta 6º de primaria. Su profesora le decía que *“estaba más por otras cosas que no por la clase”*. Culpabiliza a las clases como la causa de que debiera abandonar finalmente el instituto, a las cuales no dedicaba el suficiente trabajo según ella analiza: *“Siempre ahí las notas, los altos y los altibajos y tal, y siempre sacaba malas notas, pero al final, cuando ya no calificaba siempre me ponía a estudiar y sacaba buenas notas. Pero el fallo mío fueron las clases, porque no iba más o menos al corriente de mis compañeros”*. Cuenta que también había muchos otros chicos de fuera, y que nunca sintió un trato peyorativo por ser dominicana.

El EAP a cargo de su caso, remite un informe en el cual, junto con advertir signos importantes de su situación familiar; se refieren más bien de manera favorable a las relaciones sociales que establece, pero denuncia su retraso en los aprendizajes esperados.

Puede explicar preocupaciones y necesidades que suelen estar asociadas a su relación con la madre. En ocasiones expresa el deseo de acercarse a su padre y a su familia extensa.

Muestra aceptación y respeto por si misma. Conoce y respeta las normas de la clase. Delante de la constatación de errores por parte del adulto puede abandonar la tarea y perder el interés. Necesita en la parte individual, refuerzo positivo y proximidad del adulto para trabajar con esfuerzo y ganas. Manifiesta satisfacción al resolver problemas, al ayudar y colaborar. A veces puede parecer poco conciente y con fantasías en torno a su situación personal. Le faltan recursos para resolver dificultades. Le cuesta expresar sentimientos o tomar conciencia explícita de su situación real.

(Continúa)

Trata con respecto a compañeros, maestros y adultos.

Los niveles de desarrollo cognitivo, verbales, lógicos, espaciales y de reproducción gráfica son significativamente bajos para su edad cronológica (...) Necesita adaptación del currículum para determinadas actividades y profesionales especializados. Deberá trabajar contenidos procedimentales de los aprendizajes instrumentales en grupo reducido.

EAP, 2004

Al analizar su documentación, queda de manifiesto un problema de coordinación entre los profesionales del CSMIJ que le atendiera y el EAP; que alega no haber recibido datos respecto del trabajo diagnóstico realizado, que por cierto esperaban, para ofrecer una mejor ubicación escolar a la alumna. En este sentido, Estela fue 'la víctima' de los continuos cambios de los profesionales que debían orientar y proponer cuáles eran las acciones más adecuadas. Su caso no fue bien llevado, existiendo así, cierta autoría por parte de estos servicios, en la lamentable exclusión educativa que sufriera esta adolescente, al verse obligada a abandonar la educación ordinaria. Quisiera detenerme en un apartado del mismo informe del EAP que hace alusión a dificultades en su capacidad de comprensión, señalando que: 'Con mucha ayuda es capaz de adaptarse a diferentes registros comunicativos, doble sentido, absurdo, coherencias, etcétera'. Ante lo cual pregunto: ¿No son aspectos que tienen que ver con cuestiones de naturaleza cultural y desarrollo del pensamiento? Y, en la misma línea, ¿Una aplicación de algún Test de inteligencia, validado para la realidad Europea, Española y Catalana, es enjuiciable de la misma manera para un sujeto con origen distinto? Después de leer todas las citas evocadas por Estela que hasta ahora he incluido, más todas aquellas que incluiré, en conjunto con la descripción de su persona, al menos curioso resulta que haya sido catalogada en la categoría de discapacidad psíquica.

El grado de disminución total de Estela es de un 35%. El grado de discapacidad es de 29% con factores sociales complementarios de un 6% .

CAD, 2004

El Certificado CAD presente en su documentación, figura en conjunto con un Informe de asistencia a un hospital, que indica:

Las pruebas psicológicas aplicadas en junio de 2003, reflejan un CI entre 50 y 60, rendimiento uniforme de nivel bajo con clara dificultad de adaptación por la inmigración que parece producir problemas emocionales.

Informe Hospital, 2003

El desplante, atractivo y agudeza de su comportamiento me hacen pensar con enfado ¿Cómo es posible que esta joven forme parte de la educación especial? Igual como figura en cada Certificado CAD consultado, el diagnóstico debe revisarse, en este caso hacia febrero de 2008. Sin embargo, ¿Qué importará entonces si el daño ya está hecho? ¿Qué importará, si ya se ha justificado rigurosamente el ingreso en un CEE? ¿Qué importará ya, si hacia el 2008 Estela vuela lejos, adulta, donde ya no es posible seguir estigmatizándola? El 2008 será ella ante la sociedad la que ponga en juego sus herramientas para desenvolverse con mayor o menor éxito, eso sí, siempre con la cicatriz, en algún espacio de su persona, que le recordará que alguna vez alguien determinó que no contaba con una inteligencia normal. Esto en la dimensión profunda, y en la práctica, sin un certificado que acredite que ha cursado sin inconvenientes la escolaridad básica obligatoria, inhabilitándola para ciertos empleos. *“Aquí te dan otro diploma, eso es lo que no me gusta”*, relata con preocupación, ante su interés por saltar a la vida laboral.

Tampoco resulta justo que esta joven se vea a sus 17 años, con todas las habilidades que bastamente demuestra, lejos de sus antiguos amigos de la ordinaria. Si pudiera decidir, Estela no duda en que volvería al centro que dejó, especialmente por las amistades que tenía en un ambiente *“más de desorden”*, como describe. Las chicas del instituto, son sus verdaderas amigas, y lo que más extraña. Con claridad distingue entre amigas y compañeras, y comenta: *“Yo digo así, aquí [en el CEE] no tengo amigas, le digo a mis compañeras y ellas se molestan, pero es verdad”*. A pesar de que se sigue viendo con las chicas del instituto, piensa que la relación no es la misma, y así, finalmente pasa la mayor parte del tiempo con sus amigas dominicanas y compartiendo con otros latinos. Eso sí, de cara al mundo social, Estela calla un gran secreto, que para ella es su gran vergüenza, formar parte de un centro de educación especial. *“Yo venía de un mundo totalmente diferente, más o menos como el mismo mundo de Santo Domingo, y aquí, encontrarte en una escuela especial, no, es muy raro (...) A mí me chocó mucho, y más porque aquí el letrado lo pone: ‘Escuela Especial’. Y más que los compañeros, que algunos son especiales, esto es lo que a mí más me ha hecho renegar de que estoy en una escuela especial, porque mucha gente me pregunta y*

yo les digo: ‘Sí, estoy por aquí en esta zona’, pero no les digo exactamente en qué colegio porque me da vergüenza (...) Es como algo que no, o sea, por una parte digo sí, estoy en esta escuela, pero por otra digo no”, confiesa Estela, explicando porque no es el CEE un lugar adecuado para ella. No sabe exactamente cómo fue que llegó, ya que, inicialmente desde su antiguo centro ordinario, se iría a otro instituto donde recuerda incluso haberse inscrito. Sin embargo, al iniciarse el año escolar su madre le reveló que en realidad iría a una escuela especial. A este respecto, el Dictamen del EAP apunta que no fue aceptada en el instituto próximo al domicilio, por lo que los padres solicitan la plaza alegando cercanía.

Lo que si tiene claro, es que no se le habló con la verdad, y relata: “Después, no sé que pasó, me hicieron unas pruebas y mi madre pues me trajo engañada (...) Hacen las cosas como rápido, y como que todos los demás lo saben menos yo, menos la que lo tiene que saber. Y también enterarme de las cosas por otra gente tampoco me gusta. Prefiero que me digan aunque me duela, sea lo que sea, pero que me lo digan a mí”. Comenzamos a charlar respecto a la educación especial, y le preguntó que es lo que sabía al respecto, y me dice que nunca antes había conocido estas escuelas. Mas, a sorpresa mía, aporta una importante información en una de sus respuestas. “Es que en Santo domingo hay muy poca gente que... Hay muy pocos niños que nacen con discapacidad, la única que yo he visto ha sido mi hermana y ya, no he visto a más nadie (...) pero como ella era mi hermana la veía como yo”, indica. No eran tres hermanos, sino cuatro, faltaba en su relato inicial contar y contarme de su hermana con síndrome de Down, la segunda nacida del matrimonio de sus padres. Estela se entristece por lo absurdo de que no tenga la atención especializada que necesita en República Dominicana, y por el contrario, que ella sí sin precisarla. “Allá no hace nada, no estudia, porque allá las escuelas especiales son más caras que aquí. En vez de estar yo aquí debiera estar mi hermana, ella lo necesita más que yo”, relata. Dentro de la amargura que siente por encontrarse asistiendo a su actual establecimiento, reconoce que ha cambiado ciertos aspectos de su persona considerablemente, debido a que también esta experiencia ha significado un aprendizaje de vida, y cuenta: “Yo a veces en el colegio me burlaba, me reía de la gente así, y mira, vine yo a caer en un colegio así (...) Muchas cosas yo he aprendido, primero el respeto, porque yo antes no tenía paciencia, me daba igual si tu eras profesora o no, si tenía que contestar mal yo contestaba (...) Tampoco escuchaba, o sea, escuchaba a la gente que me interesaba. A escuchar las opiniones de los demás también, porque yo antes iba muy libre. A

controlar un poco mi carácter, y a hablar un poco más con la gente y cogerle confianza”.

El primer y segundo Informe del CEE de Pedagogía Terapéutica del año 2004-05 y siguiente, la describen del siguiente modo:

Es líder, pacífica, con iniciativa, respeta las normas del juego, termina sus deberes, trabaja a buen ritmo, es constante (...) Colabora con la organización de la clase, sabe adecuarse a los diferentes ambientes (...) En psicoterapia se trabaja para modificar la aceptación de sí misma y fortalecer la tolerancia a la frustración.

CEE, 2004-05

Es sensible y se deprime fácilmente, se esfuerza por superar sus dificultades, respeta y trata bien a los otros, sede en el juego y trabaja adecuadamente (...) Variaciones emocionales secundarias a circunstancias ambientales.

CEE 2005-06

La actitud de la alumna al llegar al CEE era más bien positiva, pero que se fue deteriorando hacia el segundo año donde aparecen rasgos más agresivos, llegando a un punto oscuro al momento en que yo la entrevisto, pues no se ha sentido comprendida ni ha logrado un espacio satisfactorio dentro del establecimiento. Hoy Estela, por edad y capacidad, forma parte de los Programas de Garantía Social Adaptados del CEE, habiendo ya atravesado por otra unidad más elemental. Este es su segundo curso, encontrando apoyo y complicidad en el psicólogo y la profesora de educación sexual y danza del vientre. Del primero, el adulto de más confianza, dice: *“El me dijo que le caí bien desde el primer momento, porque yo hablo así, directamente (...) A veces está hablando de un tema y yo puedo estar triste - porque yo aquí, hasta he llorado y todo, aunque me de vergüenza – hay veces que ya no puedo. Me pongo a llorar, y él se pone serio, pero después al rato como que no aguanta verme así y se pone a hablarme, a contar chistes y nos reímos y tal, y ya se me pasa la tristeza (...) Hay algunas veces que no hablo, que me pongo a dormir, porque algunas veces le digo mira, estoy cansada (...) Le tengo un poco más de confianza porque sé que no habla con mi madre”.* Es probable que ni siquiera aparezca con frecuencia su madre en la escuela, pues al revisar su carpeta y la documentación contenida, pude constatar que, de cada Informe de Pedagogía Terapéutica había copia y original, pues aún permanecía aquel para ser retirado por el apoderado. Respecto a la profesora, Estela manifiesta que ha llevado adelante un

buen intento por ofrecer una actividad creativa por medio del movimiento y la expresión corporal, pero que no encontró un buen recibimiento por parte del resto de profesionales. *“A mí me gusta mucho bailar, yo creo que es lo que más me gusta del colegio, pero los bordes de aquí la quitaron (...) Este año íbamos a hacer un baile pero en la dirección dijeron que no (...) supuestamente porque no daba tiempo”*, alega. Esto la disgustó mucho, porque tenían todo montado con el grupo para presentar su trabajo el último día; al que ya no desea asistir a causa de esto, pues piensa que son unos aburridos y se los dice directamente. Me cuenta que tampoco han permitido que con su clase organizaran un baile, a lo que respondió públicamente diciendo: *“Que va, es que en este colegio todo el mundo son unos amargados, nada más se levantan y quieren venir aquí a echarse”*. Esta situación le ha desanimado a tal punto, que se ha convertido en una de las alumnas con mayor inasistencia el último tiempo. También del lado negativo ha encontrado asperezas con una profesora en particular (a lo cual intenta no prestar mayor atención), pues se siente respaldada por su tutor (maestro de la clase), una persona cercana, divertida y diferente, y eso es lo verdaderamente sustantivo para ella. Pero advierte, que tal profesora incluso critica públicamente a su tutor por ser flexible y emplear métodos de enseñanza no convencionales. A nivel de pares, menciona que hace muy poco tuvo problemas con un compañero de otra clase que intentó amenazarla como solía hacerlo con todos, imponiéndose agresivamente. Ella lo enfrentó y le dio un puñetazo. Él en respuesta prometió venganza con un grupo de amigos, no obstante, ella no se dejó intimidar y también se hizo acompañar de cercanos para volver al centro. Al verse vulnerable ‘el chico malo del cole’ fingió un ataque de epilepsia, cuenta Estela reflexionando de cómo sacaba partido a su condición de ‘especial’. Este incidente recién había sucedido pocos días antes de la primera de nuestras entrevista, recibiendo así el llamado de atención de la autoridad. *“El director y la subdirectora estaban enfadados conmigo, y yo les dije que él se lo busca, que si ellos no saben actuar, pues si que yo voy a actuar por mi cuenta. Entonces me dijeron que las cosas no son así, que yo tengo que saber que le tiene problemas, que por eso va al psiquiatra. Yo le dije que a mí me daba igual, que para sus loqueras él tiene problemas pero que para otras cosas no. Entonces la subdirectora me dijo que no se vuelva a repetir, que si se repite van a hablar con mi padre, y yo les dije que mejor para mí, así me echan y no vuelvo más a este colegio...”*. A los ojos de su grupo clase es una líder, ella lo sabe, pero se queja de que sus compañeros siempre estén de acuerdo con sus opiniones, y que encima se hagan eco de su voz. Y explica: *“Yo les decía ‘siéntate aquí, haz esto, tráeme eso’, y lo hacían, sabes. Hay muchas veces yo les he dicho: ‘Pero quién soy yo para decirte tráeme esto’. ¡No me lo traigas!”*. Solo con una

compañera del CEE se junta después de clase, ya que, viene de su mismo CEIP, con la diferencia de que logró terminar su enseñanza obligatoria antes de formar parte de un PAGS. Con aquella compañera también tuve oportunidad de conversar, pues pensé en que fuera colaboradora para el estudio de campo, no obstante, finalmente no la incluí (porque no fue excluida de la educación ordinaria). A Estela le fastidia que esta chica hable constantemente del pasado, del antiguo 'cole', porque piensa que es parte de algo que quiere olvidar. Y explica: *“Conocimos a alguna gente en común, y tenemos amistad en común, algunas amigas. Pero empieza: ‘Te acuerdas de la profesora, te acuerdas de esto’. Y eso a mí eso no me gusta, yo se lo decía y seguía igual, hasta que un día le tiré agua (...) Ahora le hacen más caso, en el CEIP siempre la insultaban. Yo le digo que bueno, pero que a mí nunca me ha pasado nada de eso”*. Esto es muy interesante, pues es una lectura radicalmente opuesta, de una experiencia común, de un mismo tránsito entre dos centros, uno ordinario y uno especial. Su compañera está mejor ahora que antes, y ella muy por el contrario. No ha podido superar el miedo a la estigmatización, característico de la dura sociedad. No se expone a salir a la calle con otros chicos de la escuela, ni siquiera a paseos u otras actividades organizadas. *“Por algunos compañeros me da vergüenza salir a la calle con ellos”*, me cuenta. Expresamente no facilita su participación, y reconoce: *“Yo no traje la autorización así que me quedé acá en la escuela”*, en alusión a uno de los días en que conversamos. De todas formas, los compañeros de su clase *“son bien, o sea, son así como yo, pero en otras clases hay otros que tienen más discapacidad. Eso fue lo que a mí más me costó”*, expone en sus palabras Estela para referirse a su grupo. Este compone por seis alumnos y alumnas, con quienes también sigue clases adaptadas, y dice: *“Hacemos clases normales, con libros, explicamos las cosas, nos hacen preguntas (...) A veces, estamos estudiando y dejamos de hacerlo para empezar a hablar, nunca estamos callados, siempre estamos con jaleo o tirándonos papeles. A veces, pasamos del profesor”*. Respecto a la malla curricular en términos comparativos, dice que es similar a la de su anterior centro ordinario (con matemáticas, lenguaje, catalán, etcétera), pero advierte que no tiene inglés, lo que lamenta aludiendo: *“La ventaja que tenía era que tu podías aprender un poco de idioma”*. Respecto a las manualidades, dice que son difíciles y que requieren mucha paciencia, que no siempre tiene, al igual como le ocurre con dibujo, que a pesar de gustarle, no recibe bien las tareas que se le asignan.

Le invito a reflexionar sobre la educación especial, a que describa como concibe la escuela, y responde: *“Para mí una escuela especial es para la gente que tiene un*

problema, así como el síndrome de Down. Para gente que de verdad necesita estar en un colegio así como este, porque yo siento que, en vez de estar aquí yo, tiene que estar otra gente, porque hay gente que sí necesita estar en un colegio especial. Yo puedo esperar, o hacer algo, porque tampoco es que yo sé de la vida, que yo sé más de la vida, no, pero es que hay gente que sí necesita estar aquí. Estas escuelas nada más tiene que ser para la gente así especial, por eso dice, 'especial' (...) Como nacen niños discapacitados y como no puedan estar en un colegio normal porque los relajan o porque siempre les van diciendo algo, esta bien que estén en un colegio así". También le hablo sobre la propuesta de la educación inclusiva, de la creación de escuelas para todos y todas, y dice: "Tampoco estaría nada de mal, porque así los especiales podrían convivir o compartir con la gente normal digo yo. Porque uno los ve como diferentes... o sea, a los especiales los vemos muy diferentes que a nosotros, entonces los solemos tratar mal, o no sé, no los vemos de la misma manera". Opina que la convivencia con personas con discapacidad sirve para cambiar la visión que se tiene de ellos y para aprender. Tras su propia experiencia, Estela habla de sus antiguas aprehensiones, indicando: "Pensaba que era más, no sé, un poco más raro, pero al fin y al cabo me he dado cuenta de que no, de que son personas como yo y que pueden hacer, no todo lo que yo hago pero sí una parte, de que se esfuerzan mucho, de que son muy trabajadores y de que se dejan querer".

Pensando en el futuro, Estela sabe que en el CEE puede estar hasta los 20 años, pero afirma que no se quedará más allá de los 18, y dice: "El profesor me dice que no me vaya, pero es que yo, para levantarme todos los días con lo mismo y pensar todos los días en lo mismo...". Aunque reconoce que aprende cosas nuevas no considera que finalmente le servirán de algo. "He aprendido muchas cosas que en mi vida yo nunca las iba a aprender, como hacer un cuadro, coser un cojín (...) Estoy aprendiendo, pero no, cómo te digo, siento como que no son útil para el día de mañana", señala. Ve más beneficioso para ella salir cuanto antes y ponerse a trabajar para reunir dinero. Me cuenta que su padre ya ha ido hasta la escuela a explicar que ya no se matriculará el año siguiente, pero le hicieron notar que es la madre quien tiene la tutela. "Mi padre le dijo que en nosotros eso no se lleva ni de tutela ni nada, que él y mi madre están bien (...) Ella no quiere pero yo sí que quiero, y como yo ya no vivo con ella sino que vivo con mi padre (...) Mi madre quería que yo estuviera aquí hasta los veinte y yo es que aquí a los veinte no me veo (...) Esta escuela yo la odio... no es que la odie, hay mucha gente que bueno, me han ayudado a que yo llegue a la escuela diferente y tal, pero en el fondo, en el fondo,

todavía (...) con dos años que llevo aquí tendría que estar bien acostumbrada y no (...) Aquí me han tratado bien, bueno, han hecho todo lo que tenían que hacer, pero todavía no me he acostumbrado y no me acostumbrare”, sentencia. Estela tiene planes de trabajar y reunir dinero, desde la escuela le están ayudando a encontrar empleo. De momento gana 600 euros mensuales siendo canguro por las tardes de un hermanastro (hijo de su padre). Quien le paga es la madre del niño, indicando que fue súper clara respecto al pago, pues en un principio querían que lo cuidara como un favor, a lo que en ningún caso accedió. Exigió que fuera un trabajo pagado y directamente a ella, sin pasar por las manos de su padre. Estela teme que si esto ocurre se quede con su dinero, y señala que como lo conoce es precavida: *“Es que él es así de chulo, mi padre salió muy chulo (...) tu trabaja y yo cobro”*. ¿Dónde ven su retardo mental?

Estela sabe de sus capacidades, y también reconoce su belleza. Frente al sexo opuesto, se refiere a lo límites que debe poner para que no se ‘pasen’, pues no permite que le abracen confianzudamente. *“A mí me da igual y les canto sus verdades”*, advierte. Tiene una autoimagen potente, sabe de su fortaleza y madurez, que también adultos reconocen. *“Los profes dicen que tengo una mentalidad para la edad que tengo (...) El profe dice que él no sabe por qué yo llegué aquí, si yo tengo mucho conocimiento, mucha mentalidad, que reflexiono, pienso y sé actuar de tal manera”*, comenta. Ella camina sin temor, aunque reconoce cuando se equivoca. *“Lo que tengo que decir lo digo sin medir (...) O sea, si tu no eres del bando. Yo por las buenas soy buena, pero por las malas cualquiera es mala. Varias veces le he dicho a mi tutor muchas cosas que después me he sentido mal”*, señala, haciendo evidente que no necesita que la anime a dar opiniones que por honestas pudiesen ser inadecuadas. A veces es castigada en el CEE a causa de su comportamiento, y la ponen a trabajar en el aula. Sabe que a veces esto se justifica, pero no siempre, e indica: *“Si tienen la razón, yo se las doy, pero si no la tienen no me quedo callada”*.

Durante estos siete años de vivir en Barcelona ha viajado en dos ocasiones a Santo Domingo de vacaciones, intentando infructuosamente quedarse allá. Sufre el conflicto de no saber a dónde pertenece realmente, pues como forastera incluso la han hecho sentir en su tierra. *“Tu no eres dominicana (...) No empieces tu a hablar así porque no eres de aquí”*, indica que le dijeron una vez en un autobús, oportunidad en la que debió explicar su situación provocando el desconcierto de los locales al expresar su descontento por vivir en España. *“Es que los dominicanos tienen, como te dijera, una mentalidad que quieren salir de Santo*

Domingo, pero cuando vienen aquí y ven la realidad se quieren ir otra vez para allá. Eso es lo que les pasa”, me explica, mientras agrega que gran parte de la familia de su padre ha emigrado hacia Estados Unidos.

Hablamos sobre la inmigración y le pregunto cómo ve este tema en Barcelona, y responde: *“Hay muchos latinos que viene y no tienen papeles, y como no tienen papeles les dan una patada por el culo y los ponen a trabajar como negros que son, pero les ponen las cosas muy difíciles, o ‘nos’ ponen las cosas muy difíciles (...) Ahora mismo a los extranjeros los tienen como un concepto muy malo, los tienen como los peores (...) Yo que sé, hay algunos que sí, sí te aceptan, pero hay otros que ¡uf! (...) Algunos nos tratan como perros”.* Por su carácter se defiende, aclarando que: *“A mí me da igual que me traten bien o que me traten mal, y si tengo que decir dos o tres cosas se las digo (...) Casi nunca me pasa, pero a veces ando con gente y sé que me tengo que meter para defender”.* Manera en la cual, ha debido enfrentar alguna escena desagradable, que por fortuna no es cosa recurrente. Y recuerda: *“Por una vez que me senté, veníamos mi prima y yo en el metro hablando y riendo, estábamos contentas, y llega una señora – hay más gente – y nada más nos mira a nosotras dos, y a mí me dicen que me pare para que le de el asiento. ‘Que tu no ves que es una señora mayor, párate’, dice otro. Y yo me quedé así callada, como que no era conmigo. ‘Que tu no entiendes que es contigo’. Y yo le dije: ‘¿No hay más gente? ¿Especialmente yo me tengo que parar para darle el asiento a la señora? Pues no, porque yo quiero descansar igual que ella’. Y empezó con no se qué: ‘¡Iros a vuestro país!’.* Y yo le dije: *‘Mire señora, si supiera las ganas que tengo de irme de esta mierda de país, usted no se imagina (...) Que yo por ser negra me quieren parar, pues no, yo tengo los mismo derechos que ella’ (...)* Te lo juro, es que ese día me entró, me desahogué un poco contra ellos (...) es que me cansa esta gente, te insultan y me da coraje cuando me dicen *ándate a tu país (...)* Hay mucha discriminación con nosotros, porque yo me incluyo también”. Según lo que ha observado, para personas provenientes de culturas aún más diferentes como los marroquíes, las cosas resultan peor, lo que es sumamente injusto considerando los aportes de los inmigrantes a esta sociedad. *“Yo si creo que aportamos mucho (...) pues aumentar el trabajo, y yo que sé, a quitarle un poco de amargura a esta gente, de verdad (...) aquí hay unos amargados desde que se levantan hasta que se acuestan. Yo no podría vivir amargada por más problemas que tenga (...) Vivir así es como un infierno para mí”,* relata. *“Yo pienso que cada uno es libre de hacer lo que quiera, y si tienen la posibilidad de salir de su país*

que la cojan, y que vengan a hacerse una vida más, más sabiendo dónde están. Venirse a hacer un futuro bien para lo que quiere, progresar, yo en eso estoy de acuerdo (...) Porque en países latinoamericanos a veces el trabajo es difícil de encontrar, tienes que ir a la ciudad y a veces te pagan poco para los días que estás trabajando”, prosigue en sus argumentos.

En este momento, Estela hace la distinción entre ser inmigrante hombre y ser inmigrante mujer, y explica: *“Te miran así como, no sé, como que piensan que vienes a quitarles el trabajo, a quitarles los maridos. Hay muchas dominicanas que han dado ese concepto, a parte de dominicanas, muchas latinas que han dado ese concepto, que se meten con españoles nada más para quitarles el dinero y luego se van, los dejan tirados, y piensan que todas las dominicanas son así, y la gente te mira con mala cara. Y también ahora esas jodidas bandas, nos tienen como lo peor”*. A parte de estar en el saco de los inmigrantes como mujer, también entra en un subgrupo, los ‘jóvenes inmigrantes’, a lo cual también se puede sumar mayor dificultad para entrar en relación positiva con el mundo externo. Asegura que se ha relacionado con algunas bandas como los BlakPanter, pues le resulta atractivo su estilo imponente. *“A mí me gusta (...) el mundo de ellos (...) Una vez a mi me dijeron que fuera, o sea, el primer jefe me dijo que fuera, para que viera el movimiento y si me gustaba me metiera. Y yo fui y tal, pero ¡uf! Con el miedo que yo le tengo a mi padre meterme en una banda, me mataría”*, comenta. Explica que tienen toda una organización y jerarquización que puede resultar muy delicada, y dice: *“Tienen reuniones y te llaman, y tienes que ir obligatoriamente, si tienen algún problema o algo te avisan, te dicen que no vayas para tal sitio, que te tienes que cuidar, que no se qué (...) Tienes que llevar dos euros a cada reunión, yo no sé para qué, para comprar camisetas y guantes, me parece (...) Y si tu haces algo mal te dan una paliza (...) Y yo para estar así, dije que no (...) Que yo a ninguna prueba me voy a someter”*. De cuántos chicos y chicas se trata, pregunté, y Estela dice: *“¡Buuu! Que hay muchos, cada vez van entrando más (...) como veinte (...) los catalanes también”*. Asegura que los jóvenes locales por moda siguen el estilo de los latinos e imitan sus formas. Los latinos para ella son más auténticos, develando en ese sentir lo mucho que valora su identidad. *“A la mínima que pueda ahorrar algo y largarme, me voy, sin pensarlo dos veces”*, señala. A Santo Domingo solo se llevaría dinero, y si debiera pensar en alguna persona, posiblemente querría a su hermano junto a ella y a una sobrina, pero del resto *“que se queden”*, indica. No obstante, en otro momento del ciclo de entrevistas matiza estas pasiones, y piensa: *“Tenía un poquito las ganas, así por*

encima, de trabajar acá un tiempo, tener mi casa allá y estar un tiempo, y luego volver otra vez, y así. Pero no quedarme a vivir aquí". Cuando le pregunto qué te falta, responde con una palabra: *"Todo"*.

Al volver sobre nuestras extensas e intensas charlas, creo que son legibles contradicciones en su discurso: la relación con la madre, le acusa y agradece, sobre lo negativo o favorable de haber dejado su país, reflexión que abrió una ventana del rol de la mujer en la sociedad comparando los estilos de vida entre ambos países; la escuela ordinaria, incomprensiva y receptiva, al no recordar sentimientos discriminatorios por su origen étnico; y la escuela especial, limitante y aleccionadora. No nos dan ganas de despedirnos el último día, pues sabemos que no tendrá espacio la devolución de su Historia de Vida, ya que habrá dejado el CEE para ese entonces. Estela se interesa por Chile planteándome algunas últimas consultas, país del que sabe bastante gracias a la televisión por cable, cuyos programas juveniles le agradan especialmente. También quiere saber sobre el curso de mi embarazo, y cómo seré como madre. Ella desea tener hijos algún día, y darles lo que ella no tuvo. ¿Cómo te gustaría ser? Pregunto. Y responde: *"Muy diferente a mi madre. No me gustaría que pasara lo mismo que conmigo y mi madre, me gustaría comprenderlos, conversar con ellos, hablar (...) Me gustaría ser una 'madraza' en todo (...) Que se sientan orgullosos de la madre que tienen"*. Finalmente, dice que le ha sido grato ser colaboradora de la investigación: *"Me gustó, me gustó mucho, y mira, para que a mí me guste una cosa..."*. Yo le obsequio un presente en agradecimiento y ella me deja una pulsera que llevaba ese día, e indica: *"Para que te acuerdes de mí"*.

HIJO DE UN PREDICADOR

“También mis hermanas salían a predicar con mi padre (...) Dice que debiéramos estar en un colegio cualquiera y no en una escuela especial”

Milton

Lo había visto junto a otros chicos charlando animadamente en el tren rumbo al centro de educación especial en alguna de mis visitas previas a su encuentro. Llegado el día en que nos conocimos, al entrar en la sala donde haríamos la entrevista, Milton se sentó obediente en una silla lejos de mí, como acudiendo a un interrogatorio. Se notaba incómodo, pero complaciente. Con los músculos contraídos, pero con una sonrisa generosa que se dibujaba fácil en su rostro de mirada evasiva. A sus 16 años ya lleva cuatro como alumno de su actual escuela, sin duda el más veterano en el mundo de la educación especial de los colaboradores de esta investigación, y por cierto, el primer chico entrevistado que decidí incluir como Historia de Vida por sus particulares antecedentes. Como los demás, comenzó su escolaridad en una escuela ordinaria donde permaneció durante toda la educación infantil y primaria, años que recuerda buenos para él en el cariño y cobijo social, probablemente excesivo, según advierten algunos de sus informes. Desde temprano fue atendido por una maestra de educación especial y una psicopedagoga que promovieron sus aprendizajes con materiales curriculares adaptados para todas las actividades, en un ambiente favorable caracterizado por la buena relación que consiguió con su grupo clase, compañeros que llegaron a hacerse cargo de sus dificultades y que tendían a sobreprotegerlo. Nunca repitió ningún curso por valorarse su alta sociabilidad: *“Sí, me gustaba, me lo pasaba bien”*, recuerda al hablar de su antiguo CEIP (Centro de Educación Infantil y Primaria). Tenía buenos amigos pero ya ha perdido el contacto y no se reúne con ellos. Como en otros casos de alumnos y alumnas que tuve oportunidad de estudiar, el conflicto y punto de quiebre para su permanencia en la educación ordinaria lo encontramos en el paso a la educación secundaria, al entrar en relación con el aire ajeno de un instituto en el cual dejaba de ser el compañero protegido. *“Esta es mejor que la anterior (...) La otra no me gustaba, o sea, sí me gustaba cuando iba en primaria porque me iba bien, pero cuando acabé (...) Luego fui a la ESO y ya no me iba bien”*, señala. Intentos infructuosos se

sucedieron con la *modalidad de escolaridad compartida* para vigilar su permanencia oficial en la educación ordinaria. Esta forma de escolarización, “se produce cuando el currículo escolar del alumno se desarrolla sólo parcialmente en el marco del aula ordinaria” (Puigdellivol, 2001:248), lo que lleva al alumno a asistir a una unidad o CEE (Centro de Educación Especial).

Sin embargo, lo cierto es que como también ocurre con frecuencia, se sentía más cómodo cuando pasaba las jornadas en el CEE, lo que comenzó a denunciar hasta hacer efectiva hacia mayo de 2004 una Resolución de finalización de escolaridad compartida con consentimiento de sus padres. Cabe mencionar además, que dentro de los informes se evidencian problemas a nivel de gestión de la escolaridad compartida, específicamente el CEE habla de un retardo en la resolución correspondiente, que tuvo como consecuencia, que en tal periodo, se cerrasen muchos lazos que el alumno había establecido durante su escolaridad primaria. “*Venía unos días aquí y otros al instituto, y luego dije que no quería ir más al instituto*”, me explica. Como agravante, aparece en sus palabras un incidente que para Milton fue especialmente humillante y doloroso: “*Un día cuando era la hora de comer, un niño me bajó los pantalones... y luego ya me sentí mal y no me gustaba ya ir*”. Aunque los profesionales responsables mediaran por subsanar el hecho consiguiendo las disculpas de aquel chico, nada pudo convencerle, pues aquello era, a sus ojos, la gota que colmó un vaso incapaz de contenerle y propiciar la seguridad que requería. Qué más lejos podrían haber quedado los planteamientos que figuran en un Informe del EAP que llevaba su caso, donde se solicitaba la escolaridad compartida:

Se fundamenta en una mejor oferta educativa para responder a las necesidades educativas especiales que presenta el alumno. Se valora que continúe la relación social con sus compañeros en un entorno escolar ordinario.

EAP, 2003

Aunque también tuvo como compañeros a antiguos conocidos de la primaria, muchos otros le parecían desagradables, y definitivamente, “*estaba más a gusto aquí*”, aclara. A esta incomodidad que sentía a nivel social, tanto con pares como con sus profesores, se sumaba la angustia ante la distancia perceptible entre sus aprendizajes y los del grupo. “*Huuu, no lo entendía porque había algunas cosas que eran difíciles*”, señala. ¿No decías en clases que tenías dudas?, le pregunto, y él me responde que no, que no se animaba. Pero lo sustantivo (siempre pensando en lo que Milton relata) es que tampoco los profesionales que le rodeaban se acercaron a él a indagar que guardaba su silencio de niño correcto dentro y fuera del aula, donde

por cierto, ya no contaba con un espacio especial donde reforzar como acostumbraba hacerlo de pequeño. Muchas veces los llamados 'niños problemas' se llevan la atención dentro de los centros educacionales y con sus comportamientos explosivos son el blanco de constantes visitas a psicólogos y orientadores. Los adultos suelen evaluar estas conductas de riesgo en virtud de que pongan en riesgo su propia capacidad para manejar el grupo y dictar los contenidos de rigor en tal o cual asignatura, más que pensar y meditar en los propios alumnos y alumnas que como Milton, callan y obedecen incluso sonrientes, aunque un huracán de emociones habite en su interior. ¿Será que no es suficiente como maestro saber que al menos uno de los alumnos de la clase está en la categoría de discapacidad psíquica para determinar oportuno acercarse a él? O dicho de otro modo, ¿Será que algunos profesores de secundaria no tienen ni idea de quienes son sus alumnos y alumnas? Saberlo no ha de ser tan complejo, pues solo basta leer la documentación remitida por los especialistas, justamente para este fin.

El certificado del CAD Infantil que le evaluara, señala:

El grado de discapacidad es de un 33% y los factores sociales complementarios son de un 4%, alcanzando un grado de disminución total de 37%.

CAD, 2004

Y el Dictamen del EAP, lo describe del siguiente modo:

Tiene cuidado de sí mismo en limpieza, alimentación, vestimenta, etc., evita situaciones de peligro, se orienta en espacios conocidos, se esfuerza por resolver dificultades superables, tiene una buena relación con sus compañeros. Se muestra amable y servicial con todo el mundo, es bien aceptado por el grupo, respeta las normas de convivencia, no crea situaciones conflictivas. Le faltan estrategias intelectuales para resolver ciertos problemas de la vida cotidiana, todavía no es conciente de sus posibilidades y limitaciones. Tendencia a mostrarse sumiso y dependiente con los otros, con la maestra muestra cierta timidez, es inseguro para tomar decisiones, está acostumbrado a que siempre se le guíe, le falta autonomía. No habla nunca de manera espontánea, o de sus sentimientos o vivencias, tendencia a mostrarse inhibido, es vergonzoso cuando habla en grupo. No asiste a ninguna actividad extraescolar. Siempre habla castellano pero entiende bien el catalán, le cuesta comunicarse verbalmente de manera organizada u ordenada.

EAP, 2003

Estas palabras retratan a un niño de identidad usurpada, de yo perdido, acallado, silenciado. Milton llegó al mundo a brazos de una madre deprimida, y a ser el primer hijo hombre de un padre muy religioso, al cual hoy teme. Le antecedieron dos hermanas que con el tiempo (ambas después de cumplir los 12 o 13 años) también llegaron a formar parte del mismo CEE al cual él pertenece, lo que él comprende así: *“Como lo decían todo rápido, también les costaba, no lo entendían bien”*. La mayor ya ha dejado el CEE cumplidos los 18 años para dirigirse a otro centro ubicado en una localidad próxima a la ciudad, y la hermana que le sigue, es alumna de la clase vecina y pronto también egresará.

Milton describe a sus padres como personas mayores, y claro está, que se siente más cercano a su madre. Ambos provienen de familias numerosas (cada uno tienen ocho hermanos) originarias de otros lugares de España que fueron emigrando hasta Barcelona con objeto de lograr mejores condiciones de vida. No obstante, al pasar de los años este matrimonio ha sufrido dificultades económicas y han precisado ayuda de los servicios sociales y de su propio grupo religioso recibiendo alimentos, pues el trabajo de él en un restaurante y la esporádica actividad de ella como personal de aseo proporcionan insuficientes recursos para la familia. Como yo se preguntarán, ¿cómo es que los tres hijos de un mismo matrimonio llegan a formar parte de una escuela especial? Reiterativa es la idea en su documentación, del entorno poco estimulante en el cual este joven ha crecido.

Todo lo anterior hace que el niño esté en un entorno familiar y social que no le ofrece grandes vivencias y experiencias adecuadas para desarrollarse personal y socialmente, y que tampoco le estimulan el ámbito cognitivo (...) A modo de conclusiones, el niño tiene RM Liger. En relación con los otros, tiende a mostrarse extremadamente tímido. En casa y escuela (compañeros) le sobreprotegen mucho, le resuelven las situaciones y él se acostumbra a no esforzarse y a pensar que no es capaz (...) La familia está ofreciendo un entorno poco estimulante con pocas vivencias, por tanto, conviene que la escuela conozca bien esta situación que aqueja al alumno para que intente paliar esta privación social y cultural.

EAP, 2003

Así también, quedan denunciados además, los problemas que tuviera desde muy temprano en el diagnóstico de una depresión infantil alrededor de sus dos años.

Según sus padres padece de una depresión en la primera infancia, les cuesta definir en qué época. Los síntomas fueron retardo en el lenguaje, estaba horas quieto, sin interés por nada. Lo llevaron a un psicólogo que les dijo que no tenía ningún interés por la vida y que padecía de una depresión. Está un tiempo en tratamiento y mejora. Para la familia el origen del problema de sus hijos es la consanguinidad de los abuelos maternos (son primos hermanos).

CEE, 2003

A modo de impresión diagnóstica, desde el CEE cuando ingresa en el año 2003, consideran que se trata de un niño que presenta deficiencia ligera acompañada de una personalidad muy infantil, con pocos recursos personales y con rasgos de inhibición en muchos aspectos de su funcionamiento personal; cuyas, posibles causas sean la consanguinidad de sus abuelos maternos, la depresión infantil que sufriera, o el pertenecer a una familia poco estimuladora. Sin duda, la consanguinidad está reconocida en el estudio de la genética humana como causa de retardo mental (trastorno con herencia autonómica recesiva); no obstante, su prevalencia es mucho mayor en los parientes de primer grado, y este no es el caso. Probablemente, más que factores biológicos en juego, es el factor ambiental el que pesa en su historia. Fuentes bibliográficas hablan de la relación existente entre episodios depresivos en la madre, capaces de afectar la relación madre-hijo, y la depresión infantil. “Esta situación depresiva merma la disponibilidad de la madre ante las exigencias y necesidades del bebé” (Badillo, 1997:17). La depresión, puede conceptualizarse como: “una emoción negativa que impide a las personas que la sufren disfrutar de la vida” (Del Barrio, 1997:11), que llevada a la infancia, y en particular, a la primera infancia, pone en jaque una etapa crucial para el desarrollo del sujeto. Quienes se aproximaron a la familia desde el CEE al momento de ingresar Milton, hablan de una madre con pocos recursos personales, de actitud sumisa, sometida a la intransigencia de su marido, que se encuentra desbordada y que carece de estrategias para compensar la educación de sus hijos. Y por su parte, se refieren a un padre muy rígido ideológicamente que obliga a toda la familia a participar en muchas celebraciones religiosas y a no participar de otras celebraciones propias del entorno cultural de Cataluña. Lo definen como una persona muy difícil. Y, como bien sabemos, la salud mental de los progenitores no es indistinta a la de los hijos. “Es evidente que la estabilidad emocional de un niño depende, en una proporción altísima, a la de sus padres. Una situación irregular en la estabilidad psíquica de los padres puede tener consecuencias negativas en el equilibrio psicológico del niño. Cuanto más grave es la perturbación de los padres, mayor es el riesgo que corre el niño, ya que, la dinámica familiar se ve gravemente afectada” (Del Barrio, 1997:57).

La inflexibilidad de su padre hace que la rutina de su familia y la suya, en plena adolescencia, esté perfectamente diseñada y controlada a la voluntad del predicador. *“Es más de enfadarse, a veces conmigo se enfada”*, relata Milton, que no ha conocido otra vida que no sea como miembro de aquella doctrina religiosa. *“Yo iba desde pequeño a las reuniones (...) me llevaban cuando yo era, bueno, un bebé (...) También salía a predicar con mi padre”*, dice. Le pregunto qué significado tiene para él formar parte de este grupo, y me responde explicándome cómo fue que su padre de joven se decidió a seguir este camino al oír un ‘hermano’ predicar. Una vez más su padre con claridad, una vez más un Yo invisible. A modo general, la doctrina a la que hecho referencia⁶⁰ corresponde a una organización de alcance internacional gestora de numerosas publicaciones que se divulgan en varios idiomas. En el contenido de estos escritos, identifican a Jesucristo como único líder y anuncian que el planeta se convertirá en un paraíso donde vivirán eternamente todas las personas que vivan en armonía, con lo que ellos consideran correcto. Sus concepciones son compartidas por millones de personas en todo el mundo, caracterizadas por la predicación activa donde el principal esfuerzo ideológico se orienta a eliminar las enseñanzas que interpretan como contrarias a la Biblia para volver a las que entienden son acordes con las Escrituras. Se declaran neutrales en asuntos políticos, no adoran símbolos religiosos, rechazan el saludo a símbolos nacionales, no celebran ninguna festividad que entiendan sea de origen pagano (Navidad, por ejemplo), y tienen sus propias normas respecto a determinadas prácticas médicas.

A Milton le ha tocado pasar por las casas y calles, tal y como lo hiciera de joven su padre hasta convertirse en un predicador. Hoy en día, su padre es un ferviente devoto como otros miembros de su familia extensa, y también *“por la calle sale a predicar con otra gente”*, relata. Le pregunto sobre cómo reacciona la gente al oírles en la calle, y dice: *“Bueno, algunos no lo creen (...) a veces nos han insultado”*. Al lugar de reunión de los miembros de este grupo de practicantes, llega Milton vestido de traje todos los sábados por la tarde junto a su padre, seguidos por su madre que llega en compañía de sus hermanas, también muy bien vestidas. Una vez dentro, él confiesa que *“es un poquito aburrido”*, porque siempre hacen lo mismo, pero pese a todo no le gustaría cambiar de religión. ¿Qué hacen? Le pido que me cuente, argumentando que no sé mucho sobre el tema y por lo que he visto hay prácticas llamativas. *“Pues a veces leer. El profesor hace un discurso y después una, una atayala*

⁶⁰ No la he denominado a petición del CEE.

(...) *También leemos la Biblia y todo eso, y también cantamos (...) A veces alguno se pone nervioso*”, describe. Y así, también la familia acude a las reuniones religiosas los martes y jueves por las tardes, rigurosamente.

Cuando intento averiguar sobre su vida social, si sale con amigos, rápidamente señala: *“¡Huy! no puedo porque tengo que ir a comprar los sábados*”. Sábado a sábado por las mañanas junto a sus hermanas acompaña a su madre a hacer la compra al Mercado de la Boquería, aunque en lugar de cargar bolsas preferiría dormir hasta tarde. Tampoco los domingos le permiten levantarse después del medio día. Pero no protesta, ni por eso ni por nada, la única que se anima a discrepar ante el padre, reunidos a la mesa, es una de sus hermanas, la del medio, con la cual tiene mejor relación. Él en cambio calla y sigue comiendo, aunque íntimamente comparte algunos pareceres, como por ejemplo, el desear salir alguna vez de fiesta lo que tienen prohibido, o bien, formar parte de las colonias que organiza su escuela. Sobre esto, señala: *“No me deja mi padre, no me deja (...) No lo sé, no le gusta que vayamos de colonias*”. Nunca ha participado de este tipo de actividades, y de ninguna de carácter extraprogramático como indican sus informes. Pese a ello, aún no se resigna a quedar marginado y se entristece. *“No me he acostumbrado tanto, es aburrido y no... a mí me gustaría ir”*, señala. Esta sensación de desánimo, de quedar fuera de la alegría del grupo pude observarla de cerca en nuestro tercer encuentro, suscitado en forma posterior a las colonias organizadas cerca de Semana Santa. Su clase tenía como actividad ver las fotos que se habían hecho, de lo cual, igualmente quiso participar. Luego pudimos conversar, estaba cabizbajo e incluso había enfermado por esos días. Su actitud era sumamente diferente a la ocasión anterior, donde ya me conocía y acudía a la segunda entrevista muy animado y con excelente disposición.

Mucho tiempo libre no tiene, solo cuando puede dice que le agrada salir a pasear al puerto con sus hermanas, o bien, disfrutar de alguna película de risa. Después del CEE acude a un Casal los lunes, miércoles y viernes por las tardes, donde hace diversas actividades además de reforzar aquellos aspectos más débiles, como lengua catalana, que considera particularmente difícil. Los Casals en la ciudad de Barcelona, son espacios abiertos a la comunidad que reciben a niños, niñas y jóvenes fuera de la jornada escolar, con objeto de propiciar momentos de esparcimiento y aprendizaje. A Milton no le agrada ir a su Casal, porque aunque los monitores son buenos con él, considera que *“son muy bordes los chicos”*, ya que, suelen armar ‘jaleos’

y crear problemas, por lo que prefiere no relacionarse con ellos, a excepción de un amigo inmigrante que ha hecho.

Al día de hoy, Milton se ve contento en su escuela. *“Aquí aprendo más, en el otro no aprendía nada (...) Porque aquí no me cuesta tanto como allá”*, comenta, junto con valorar la ayuda que constantemente puede recibir por parte de su profesora a diferencia de lo que ocurría en su antiguo instituto, *“a veces cuando no entiendo algo ella me ayuda”*. Se considera a sí mismo un chico simpático y un poco bromista, que ha logrado hacerse nuevos amigos dentro de su actual escuela, que describe como grande y bonita. Me explica que los grupos de alumnos están organizado básicamente según las edades, pero que también existe una sección para aquellos que *“son más, más...”*, es decir, para quienes presentan mayores dificultades y requieren atención psiquiátrica. Él forma parte de una clase reducida que recibe formación en las asignaturas básicas del curriculum como castellano, matemáticas y ciencias; además de realizar cultura catalana, grupos de aprendizajes, o poder trabajar de vez en cuando en el huerto de la escuela. Milton bromea y me dice que lo que menos le agrada de su CEE son las clases, pues los números le resultan difíciles y la escritura también. Esto último, le lleva a evitar escribir una autobiografía como le propuse durante nuestro ciclo de entrevistas. Una peculiaridad de su escuela, son las asambleas que realizan entre alumnos de diferentes clases una vez por semana. Él es abierto al hablar sobre su vida en la escuela, animado se refiere a su espacio favorito, el patio, y de las múltiples actividades que realiza dentro de la jornada escolar haciendo deportes en el gimnasio como fútbol, su favorito, o asistiendo al taller de carpintería donde ya suma muchas confecciones (un coche y barco de madera, un taburete y un armario pequeño). Su actividad favorita es Informática, para él no hay nada mejor que pasar las horas frente al ordenador y lograr conectar a Internet, pues el mundo de la tecnología le interesa al punto de vislumbrarse a futuro como técnico de ordenadores, una vez que deje a los 18 años el CEE. Dice que cuando llegue el momento le dirán qué debe hacer. Él como los otros colaboradores de la investigación, tiene muy claro hasta qué edad puede permanecer como alumno, lo que me llama la atención cada vez que surge en alguna entrevista. Pareciera que así reflejan cierta angustia por lo que les tocará mañana, fuera de la protección que en la educación especial han encontrado.

Ante una eventual transformación de escuelas especiales como centros de recursos, Milton plantea que *“estaría mal, porque si hay algunos que les cuesta mucho y le cierran los colegios, no sabría nada, pues perderían muchas cosas”*. Igual como lo hice antes con

las otras colaboradoras de la investigación, también le expliqué sobre la propuesta educativa de las escuelas inclusivas, de lo cual comenta: *“Sí que estaría bien que estuviéramos todos juntos”*. Para él, una escuela ideal, además de ser un lugar amplio con muchos patios y gimnasio, debiera estar compuesta por buenas personas que no molesten a los demás, e integrada por profesores que hagan caso a los alumnos y que ‘no pasen de ellos’, empleando sus propias palabras.

Entrevistar a este adolescente no fue fácil. Tuve gran preocupación por no incomodarlo e intentar conseguir respuestas más extensas ante las interrogantes que encuentro tras encuentro iba proponiendo durante nuestro ciclo de entrevistas. Pude conocerle mejor cuando en algún momento intercambiamos roles y le invité a que me formulara preguntas de cosas que quisiera saber de mí, momento en el cual, reflejó su propio mundo y me dio múltiples pistas de su carácter tímido y de la dinámica familiar de su hogar de gran autoridad paterna. Construir su historia de vida fue un desafío que asumí por más difícil que fuera ilustrar su identidad, algo usual como bien explica Montobbio (1995) basado en el modelo bioniano del aparato mental. Esta teoría reconoce dos tipos diferentes de falso Yo que se producen en las personas con discapacidad psíquica y que tienen que ver con su situación afectivo-familiar y la alteración con el vínculo materno. El sujeto crea un camuflaje, fijo o cambiante: *“...el falso Yo es una forma de camuflaje complaciente puesto en ejecución por una persona (niño) que al no haber encontrado una figura materna ‘suficientemente buena’ se ve obligado, respondiendo a las exigencias ambientales, a adoptar actitudes y estilos relacionales recitativos e irreales”*. *“El joven con discapacidad correrá el riesgo de encontrarse privado de puntos de referencia, confundiendo, según los casos, ‘hasta tal punto los registros de la realidad, de lo imaginario y de lo simbólico que no sabrá con qué cosa tiene que hablar’*. De hecho, la autoridad desaparecerá para dejar paso al miedo y podrá iniciarse la construcción de un falso Yo complaciente, plasmado de forma adhesiva a imagen del deseo paterno”. (Montobbio, 1995:3 y 34).

Cuando volví al CEE para hacer la devolución de su Historia de Vida, la cual fue previamente revisada y corregida por su Director, Milton me comentó que era su último año como alumno de ese centro, y que sigue yendo al Casal. Nuevamente gentil y tímido, se mostró receptivo a que le comentase sobre lo que había escrito, sin embargo, por la crudeza de su vida familiar, omití ciertos aspectos que pudieran incomodarlo, dando énfasis a otros más positivos constructivos para él. Dentro de sus planes, está integrarse a un Programa Adaptado de Garantía Social (PAGS) en el mismo centro donde han ido sus hermanas a aprender un oficio

tras dejar el CEE, aunque reconoce que preferiría ir a algún lugar donde pudiese formarse como técnico de ordenadores.

MANGOS VERDES

“Me había gustado, pero había un poco de gamberros. Había un chico ecuatoriano, brasileño, argentino (...) Estuve en esa escuela un añito, después me pasaron acá (...) me dijeron que me quedara aquí”.

Pablo

Lo intentó, puso todo de sí, pero no pudo rendir ante las demandas de su nueva escuela en Barcelona. *“Cuando llegué acá no me acordaba de muchas cosas (...) no me acordaba de nada (...) las clases eran en castellano y en catalán”*, relata cabizbajo Pablo. Debía integrarse por edad a un sexto año de educación primaria en el CEIP que le recibía, sin embargo, por su bajo rendimiento y escasos conocimientos quedó ubicado en un quinto, recibiendo clases de refuerzo con la maestra de educación especial, y de ‘reeducción’ por parte de un psicólogo (que sugirió exploraciones neurológicas, según se registra). El Dictamen de escolarización del EAP que le atendió, habla de una imagen e identidad poco ajustada a la realidad, de poco reconocimiento de límites y posibilidades; mientras que en un Informe remitido por el CEE, destaca su preocupación por no saber y que pide trabajo.

Durante el primer curso en que ha asistido a la escuela en España no se encontró nada bien al ser conciente de la diferencia de nivel que presentaba en comparación con sus compañeros, ante lo cual se esfuerza pero no logra conseguirlo. No se adapta demasiado.

CEE, 2004

Pablo cree que de haber permanecido en el primer centro habría llegado a saber más cosas que las que puede aprender como alumno de la educación especial, tal vez por ello, declara haber preferido continuar en la educación ordinaria. *“Me daba la posibilidad de aprender más cosas porque tenía más ánimo de entender las cosas”*, alude. En este sentido se muestra reflexivo y comprometido ante la trayectoria que ha protagonizado, haciendo palpable su deseo de superación. Este joven, había llegado proveniente de Ecuador a sus once años por decisión judicial para reencontrarse con su madre, en lo que se concibe como

reagrupación familiar. Ella ya había emigrado tres años antes. Allá, en su Guayaquil natal había quedado junto a su padre, no precisamente bajo su cuidado. Descuidado más bien, viajó solo hasta llegar al aeropuerto de Barajas con elevada temperatura siendo hospitalizado de inmediato por diagnóstico de Anemia y principio de Paludismo. *“Viajé en el avión con 40 de fiebre (...) Llegué flaquito, sin esto”* - cogiendo un trozo de su piel con músculo - *“puro hueso”*, señala. Su madre le esperaba ansiosa tras vivir la angustia de la distancia y la incomunicación, pues su padre impedía que hablaran por teléfono. Recuerda que se alarmó por su hijo, especialmente porque lo había picado un insecto. *“Un mosquito de esos que hay en mi país (...) que transmiten el Dengue y todas esas cosas que suceden en mi país”*, en palabras de Pablo. No habían sido suficientes los intentos de sus abuelas para evitar que bajara considerablemente de peso y que prosiguiera con la rutina de un niño cualquiera. Demasiado solo se sentía por aquella época tras la partida de su madre y su hermano mayor (ahora de 27 años) y luego la de otro hermano (de 24 años) que también siguió los pasos hacia Europa. Su hogar, su familia habitante de una casa grande había ya desaparecido en un ocaso de desencuentros, peleas y golpes que llevaron al matrimonio a poner fin a su relación. *“Porque se peleaban y esas cosas, se separaron (...) Los padres son un relajo como dicen, no saben lo que hacen (...) cosas que pasan”*, relata. Pablo describe una dinámica donde el uso de la fuerza era parte del lenguaje, y dice: *“Mi padre me pegaba, mi padre le pegaba a mis hermanos cuando se iban por ahí, si no hacían caso les pegaban (...) Una vez sí, mi padre le pegó a mi madre porque ya”*. E incluso se refiere a ello como algo legitimado desde donde él proviene, y comenta con naturalidad: *“Me daban cocachos en la cabeza (...) Nosotros decimos ‘tastar’ (...) Te daban, de pequeñito te pegaban, costumbres que uno tiene (...) Cuando me portaba mal mi madre me quería dar con el palo”*. Y prosigue, haciendo también un parangón con las costumbres y normas locales: *“Aquí dicen que está prohibido pegarle a los niños”*.

Pablo pasó una temporada más próximo a su abuela materna. *“Me cuidaba más la mamá de mi mamá, comía siempre ahí”*, recuerda. Luego estuvo con su padre, que tenía una nueva pareja y los hijos de esta. Comenzó a presentar problemas en su escuela y atravesó por un cambio de establecimiento. *“Yo estuve en dos escuelas (...) La primera estuve en un colegio particular (...) Después me cambiaron de colegio”*, indica. No obstante, al no conseguir mejorar se vio presionado por su propio padre para abandonar su escolarización. *“Me iba mal, no entendía las palabras, no entendía (...) Mi padre ya no me dejó ir (...) me dijo que no fuera al colegio (...) porque mis hermanos ya no estaban y eso (...) De ahí,*

en ese momento dejé de ir al cole, y por eso he perdido tantas cosas como las matemáticas, el lenguaje, todo, a la altura que tenía”, explica. Con normalidad llegó hasta quinto, y dice: “Después ya se me olvidaron todas las cosas”. Le pregunto qué hacía cuando dejó la escuela. “Me iba por ahí, me iba donde mi abuela, estaba un rato con mi abuela, comía ahí, dormía ahí (...) me sentí sin compañeros porque vivía un poco lejos, no estaban mis hermanos, iba todo el rato a la piscina”, me cuenta. A pesar de cómo recuerda los hechos respecto al nivel que alcanzó, cuando es evaluado desde el centro de educación especial, concluyen que a los 12 años el nivel de aprendizaje corresponde a primero de primaria. Y describen:

En matemáticas conoce hasta el 100 y no reconoce números más grande o pequeños, tiene dificultades con las operaciones básicas. Cuenta utilizando los dedos y reconoce formas geométricas básicas. En lenguaje lee silabeando, sin entonación o matiz, no respeta la puntuación ni reconoce vocabulario simple y habitual. No alcanza la comprensión lectora y no reconoce que no ha entendido lo que ‘ha leído’ (inventa una historia a partir de los dibujos que acompañan el texto).

CEE, 2004

Recuerda perfectamente el paso a su nueva escuela, donde sabe que está, por una parte, a causa de su retraso en los aprendizajes que ya se hacía presente desde Ecuador según indica la madre en el CEE, aludiendo respecto a la adquisición de la marcha y el lenguaje tardíos; y por otra, a la intervención de su padrastro. Pablo me explica así su experiencia como sujeto ‘sujeto a exploración’: *“Te hacen hacer exámenes, te hacen preguntas de lo que sabes hacer o lo que no sabes hacer, y esas cosas, lo que no has aprendido bien en tu país (...) Me hicieron pruebas, a ver si iba bien o iba mal (...) Me llevaron a una psicóloga (...) Era incómodo, te preguntaban un montón de cosas, si sabía matemáticas, lenguaje (...) Y me mandaron acá porque yo no sabía tanto, porque tanto tiempo no me acordaba, cuando estaba aún en el colegio no sabía ni leer ni escribir”, expone Pablo.*

Según se teóricos, (Marcelli y Braconnier, 2005:544) con frecuencia el fracaso escolar del adolescente inmigrante “no es más que la continuación del fracaso escolar en la infancia, lo que agrava cada vez más el espiral de fracaso (...) el adolescente que a dejado su país de origen a los 11 o 12 años e incluso más tarde para instalarse en un país europeo con su familia

(...) se enfrentará, al igual que sus padres, con dificultades lingüísticas y con la pérdida externa de elementos de identificación cultural interna de su infancia (...) La adolescencia, periodo ya de por sí vulnerable, constituye un elemento especialmente difícil para el individuo emigrante, ya que los factores de riesgo inherentes a la situación de emigrante, un estatus socioeconómico a menudo deficiente y la adolescencia como tal tienen efectos acumulativos". Así también, se refieren a los problemas de espacio, de tiempo y de identidad en el ámbito fenomenológico: "El espacio percibido por el emigrante es un espacio amputado, marcado por una experiencia de pérdida, de estrechamiento del campo potencial con un doble mecanismo, la idealización del espacio perdido (el pueblo natal, la casa que se va a construir) y una proyección de acoso sobre el espacio presente (vivencia de hostilidad e incluso racismo, proyección de las dificultades sobre las condiciones socioculturales novedosas). El tiempo percibido está dominado por un estado de suspensión del tiempo presente, tiempo fuera del tiempo, un paréntesis ubicado entre el tiempo pasado marcado por la nostalgia, el arrepentimiento e incluso a veces la culpabilidad (por ejemplo, por haber dejado atrás una parte de la familia) y por otro lado el tiempo futuro, dominado por la idealización del retorno (...) Por último, la identidad, en la que se encuentran intrincadas tanto las raíces familiares y culturales como el reconocimiento de Sí mismo a través de la propia imagen social y la que nos devuelven los Otros. Esta dialéctica puede organizarse entorno a la carencia experimentada tanto por el individuo emigrante mismo como a través de la carencia supuesta que le envían numerosos individuos autóctonos. Vivencia de pérdida, proceso de idealización, proyección paranoide, incertidumbre de identificación: toda esta serie de elementos que intervienen en la 'construcción individual y social' concuerdan con la problemática concreta de la adolescencia y amenazan con bloquear o desviar el desarrollo" (Marcelli y Braconnier, 2005:545).

Una vez en Barcelona, Pablo fue evaluado por el CAD, que en su certificado lo diagnostica en la categoría de discapacidad psíquica:

La valoración del grado de disminución del niño corresponde a un Retardo Mental Ligero de etiología no precisada. El grado de discapacidad es de un 42% y los factores sociales complementarios son de un 3%, alcanzando un grado de disminución total de 45%.

CAD, 2002

Y desde el CEE, se indica:

En la Prueba WISC da un resultado muy bajo en manipulación y verbal, tanto que no se puede ni puntuar. En la Prueba Raven el resultado es un niño deficiente. En muchos momentos su discurso no tiene que ver con lo que se le pide (da respuestas ilógicas, dispersas y fantasiosas), presenta dificultades en la articulación pero se da a entender, hace construcciones extrañas y no queda claridad si es por motivos culturales o por sus dificultades personales. Así también, los criterios para hacer asociaciones son muy pobres o diferentes a lo esperado dentro de una lógica. Se trata de un niño con importantes aspectos deficitarios y dificultades de tipo cognitivo que a las exploraciones psicométricas arrojan un nivel muy bajo, y que es difícil determinar en qué medida eso es debido a cuestiones constitucionales o a consecuencia de factores emocionales.

CEE, 2004

La adaptación no fue fácil en lo que su fuero íntimo se refiere, pues nunca presentó un comportamiento hostil de cara al medio que pudiera alarmar. Fantasmas y fantasías rodeaban sus pensamientos en torno a lo que el nuevo escenario educativo traería, y dice: *“Yo pensaba que era un colegio para mongolitos, o sea, así de enfermitos, pensaba que era un colegio encerrado, entonces yo tenía miedo ya (...) un colegio que no te dejaba sitio libre, hacer lo que tu puedes hacer, por lo menos este colegio me daba cosa (...) después ya me arrepentí, porque no sabía que este colegio era un poco divertido”*. Al principio era reacio a ingresar a la escuela especial, puesto que en realidad quería ponerse a trabajar, en oposición a las pretensiones de su madre y de su padrastro. *“Mi madre me obligó a estar en un colegio, mi padrastro también, porque sino estás en un colegio no eres nada tampoco”*, comenta. La pareja de su madre, de origen español, figura como alguien cercano que se ha involucrado afectivamente de manera significativa, preocupándose y responsabilizándose por él, siendo conciente de sus dificultades. La de ellos, parece la historia de un padre ‘sin hijo’ y la de un hijo ‘sin padre’... así da vueltas la vida aliviando a veces las grietas del alma. A partir de la documentación disponible, es posible imaginar el nuevo escenario familiar de Pablo en Barcelona. Su madre cuando llegó, trabajó en Madrid como empleada de hogar para este señor mayor (separado y con un hijo de 30 años con quien no mantiene relación), estableciendo ambos al poco tiempo un vínculo amoroso y decidiéndose a convivir como pareja en el centro de Cataluña. Su padrastro ha asumido a Pablo como un hijo, ‘como nunca su padre lo trató’, según plantea su madre al CEE, probablemente con desprecio. También convive en buenos términos con uno de sus hermanos, ya que, el otro es plenamente

independiente. Cabe mencionar, que en uno de los documentos consultados se indica que la madre y que el hermano mayor tienen un trato despectivo hacia Pablo.

Como mencioné, él relaciona el cambio de establecimiento a la intervención de su padrastro que no valoraba como adecuado el ambiente del CEIP, al igual que su madre, y que gracias a la recomendación de un conocido encontraron el CEE. *“Me pasaron por mi padrastro (...) no le gustaba ese colegio porque era muy caro, comedor, materiales para libros y esas cosas (...) y no le gustó porque había un poco de gamberros (...) y después me puso en este colegio buscándolo por el ayuntamiento”*, explica Pablo. Su familia promovió el cambio de centro hacia la educación especial porque estaba preocupada por el retardo en los aprendizajes y las dificultades de adaptación al CEIP, ya que, a nivel de carácter no ha presentado problemas, y más bien lo describen como un niño abierto, comunicativo, que establece buenas relaciones sociales con los adultos. Es curioso, que las mencionadas aprehensiones a nivel social, a los ojos de Pablo a pesar de existir, no suponían una amenaza. Recuerda que se entretenía y que se hizo popular entre sus compañeros, a quienes ha seguido viendo para jugar fútbol. *“En el otro colegio todos me conocían, era un poco divertido yo (...) tenía más compañeros, más amigos, más divertidos (...) Cuando llegué a este colegio [CEE] pensé que no eran divertidos y me sentí mal, porque no estaba con mis compañeros como antes”*, apunta. Una vez matriculado en el CEE, dice que tardó un mes en hacer amigos hasta comprender que muchos de sus miedos no tenían que ver con la realidad. *“Llegué tímido a este colegio, no me sentía bien, no conocía a nadie (...) me daba vergüenza de hablar, me daba vergüenza de entrar en una clase (...) Cómo te puedo explicar, este colegio parecía encerrado, como de niños huérfanos (...) pensaba en la mente eso (...) Y a poco a poco hice compañeros, poco a poco, poco a poco, hasta que al final me acostumbré”*, recuerda. Le pregunto qué es lo que más le ha agrado desde que ingresó, y responde: *“Lo que más me ha gustado son las clases y los patios, que hacían la hora de patio siempre, por la mañana y por la tarde (...) Las clases porque tenían cosas divertidas, te dejaban un tiempo, cinco minutos de jugar o cosas así. Después ya me gustó, empecé a jugar, a estar tranquilo, porque antes yo era un poco travieso”*. También ha gozado de las actividades extraescolares como ir de colonias, donde le permiten participar sin ningún inconveniente. *“Mi madre me deja, mi padre [padraastro] me deja, para que me refresque un poco la mente (...) para despejarme un poco, un día, tranquilo (...) Cada vez que hay excursión voy (...) el año pasado fue divertido”*, señala.

Una escuela ideal para él debiera dejar más tiempo libre a sus alumnos, criticando en este sentido la franja horaria igual como manifestaran otros alumnos y alumnas colaboradores de esta investigación. Y dice: *“Sales muy tarde y no tienes tiempo, me come toda la tarde y no puedo ni salir (...) en mi país entran a las siete de la mañana”*. También quisiera más patio que clases, lo que sabemos que es inviable, sin embargo, los pedagogos podemos leer estas líneas como una invitación a ser más creativos y a enseñar en todos los espacios, más allá del aula. *“Las clases son aburridas. No sé si tu has escuchado en las noticias que hay chicos que bostezan en clase (...) Es que los colegios son un poco aburridos, por decirte las clases son aburridas, uno tiene que estar sentado viendo cómo se lo explican los profesores, uno está ahí viendo, que le explican y le explican, y uno se aburre, hasta uno se vuelve ido”*, explica, deseando que las clases fueran *“más despiertas”*. Un buen profesor a sus ojos debiera ser más divertido y más cariñoso, asignando nuevamente especial valor a las características del ambiente escolar y al peso de la diversión en la convivencia y el aprendizaje. Cuenta que está algo cansado de ir a clases, y señala: *“Cada día venir, ya no dan ni ganas de venir. A veces los niños no tienen gana de venir al colegio, porque hay cosas que dan pereza (...) No hay nada que hacer porque los colegios son aburridos (...) le he dicho a mi madre que a ningún colegio quiero ir para ponerme a trabajar ya”*. Ésta última cita, me hace pensar dónde quedó aquel niño llegado de Ecuador que pedía con entusiasmo más deberes en su escuela inicial, donde como el mismo dijera ‘tenía más ánimo de entender las cosas’. Ánimo probablemente extinguido en ese mismo CEIP.

Al igual que sus compañeros, sabe bien que puede permanecer en el CEE hasta los 18 años solamente. *“De aquí ya hay que salir”*, advierte; y aunque sabe que aprenderá algún oficio, no tiene mayor claridad al respecto. Eso sí, al hablar de futuro, se imagina viajando a Ecuador, no sabe bien si regresaría a vivir, pero sí iría con frecuencia para visitar a su padre. Con su relato viajamos al pasado, sin gran esfuerzo, pues en reiteradas ocasiones se refería a la vida en Ecuador, la cual, posiblemente ha idealizado en la distancia como suele ocurrir. Pablo sueña con volver a pisar ese territorio, pues nunca ha viajado en los seis años que lleva en España, o mejor dicho, en los seis años que lleva: *“De no ir a Ecuador”*, como él sin pensarlo me corrige. Asegura tener serios planes para ir de vacaciones, y que lo primero que haría sería conocer Las Galápagos, para apreciar *“unas tortugas grandes y el mar un poco baja”*, como relata con ilusión. A veces parece desesperado por reencontrarse con quienes allá quedaron, y dice: *“Quiero ver a mi familia porque llevo días que no la veo (...) A mi*

padre y a mi abuela, a mis dos abuelas". Señoras viudas, ya muy mayores con salud debilitada, que le preocupan fuertemente, tal vez teme no volver a verlas ni disfrutar otra vez de aquellos 'bolos de verde' (bolas de carne) que le preparaban al desayuno, sus favoritas. Ambas viven en plena ciudad de Guayaquil, que Pablo asegura no tener nada que ver con los entornos no urbanizados donde 'viven los indios', aclarándome de paso, que ni él ni su familia son indios, aunque luego me comenta que tiene familia en el campo. Parte de sí mismo habita en los recuerdos. *"Recuerdo que siempre iba al parque a jugar con mis compañeros, que me iba por ahí. Que mi padre me llevaba al campo. En el campo tenemos caballos, mi padre llevaba a todo el mundo a los caballos (...) A veces echo en falta a mi familia, toda la familia que tengo en mi país (...) Tengo primos (...) un montón de primos, tías, tíos, de todo"*, cuenta melancólico. Cuando hablamos de su padre, un hombre de 57 años, muchos buenos recuerdos salen de sus ojos que se llenan de luz al narrar escenas de su infancia. *"Después, cuando me sacaban del jardín me llevaban a comer por la calle, y de ahí, de comer por la calle mi padre me llevaba a casa. Y siempre en la mañana me iba con mi padre a los pueblos, donde trabajaba, a los campos (...) De arroz, siempre me llevaba (...) él vendía (...) siempre iba, desayunábamos por la mañana, a las 7 u 8 de la mañana, de ahí viajábamos (...) a todos los sitios me llevaba (...) a comprar las cosas, me llevaba a pasear (...) Yo cada día iba con mi padre al estadio y con mi tío, me llevaban a ver los partidos"*, rememora. También piensa en su escuela de antaño, y añora cuando era uno más del grupo divirtiéndose y haciendo gracias al resto, inventando apodos, etcétera. *"A veces la profesora se iba y los compañeros tiran lápices y esas cosas, eso es lo más divertido (...) Era grande, con montón de compañeros, me iba con mis compañeros a jugar fútbol, a otros sitios, a unas canchas de tierra (...) Me llevaba bien, me iba a las casas de mis compañeros a comer, me invitaban a comer y esas cosas (...) Nos subíamos a los árboles a comer mangos verdes, porque en mi país los pelas así, finitos, los pones con sal y te lo comes. En mi país es así"*, describe con detalle saboreando la imagen, viéndose entre sus pares. *"Allá en mi país como usaba lentes me pusieron cuatro ojos (...) aquí no me pusieron nada, ni apodo ni nada"*, concluye comparando con frustración. Para Pablo los recuerdos son importante, sentido en el cual pareciera tener un miedo horrible a olvidar. De ahí su urgencia por viajar a Ecuador. *"Ya ni me acuerdo de las calles, ni de los edificios, ni de las calles por donde siempre yo iba"*, relata. Teme olvidar y también que le olviden, y dice: *"Ahora si voy, seguro que mis compañeros no me conocerán, seguro, ya son mayores, no se acordarán de mí"*.

Al hablar de su país, Pablo manifiesta opiniones contrapuestas, muy positivas o muy negativas. *“Ecuador es pequeñito, eso es lo que tiene, es tan pequeñito que hay poca cosa (...) sabes que en los países de América roban mucho, por parte de mi país cuando uno trae cosas caras te roban, no puedes ni estar porque te roban, te matan y esas cosas, no puedes ni entrar en Ecuador diría yo”*, señala alarmado en un momento de nuestro ciclo de entrevistas; mientras que en otro, dice que su país ha progresado mucho, en urbanismo y transporte público, además de ser siempre divertido especialmente para carnaval. *“En mi país cuando hay carnaval se moja uno, te echan de todo”*, comenta. Tal vez su relato refleja el sentir de muchos compatriotas suyos que han emigrado hasta España, pues debemos recordar que la colonia de ecuatorianos en España es bastante considerable. Pablo no está seguro de desear que vengan más inmigrantes hasta Barcelona, y advierte: *“Puede ser que aquí hay muchos latinos, muchos ecuatorianos”*, mostrando preocupación por la imagen negativa que algunos pueden dar. *“Lo malo es que en mi país hay gente que toma, se emborracha y esas cosas”*, indica. Él mismo, tiene un primo que está en la cárcel en Madrid, y además más familia en Zaragoza. Sabe que no siempre es fácil la vida como extranjero inmigrante, ya que, primero debes volver a orientarte y luego superar la discriminación. *“Cuando llegué me costó salir afuera porque no conocía bien la ciudad, no conocía bien las carreteras y esas cosas. Y después ya mi madre y mi padrastro me sacaron por ahí a ver cosas que no conocía (...) No conocía bien Cataluña”*, recuerda, pensando también en la intolerancia. Y dice: *“Hay gente que a veces son salvajes, que dicen cosas y tu estás ahí (...) cuando insultan a alguien de mi país nosotros lo defendemos (...) hay gente que insulta, hasta te dice tu acento sin saberlo (...) es que hay cosas que dicen de mi país que se enfada uno”*. Incluso, sus mismos hermanos han tenido peleas al oír, como ejemplifica Pablo: *“Por qué no se van a sus países”*. A pesar de estas lamentables escenas, asegura que los catalanes no le caen mal, y que aquí se siente bien. *“Yo me siento más diferente, más despierto, todo, conozco más cosas, veo más cosas diferentes, veo la ciudad diferente y esas cosas. Es la primera vez que estoy en otro país (...) Ahora sé más cosas que antes”*, comenta.

Él se transporta de manera autónoma y no requiere de monitores para llegar hasta el CEE. En su tiempo libre disfruta del fútbol con su equipo el Barcelona, ve la televisión, películas de terror, sale solo y con amigos por la ciudad. Cuando tiene tiempo los fines de semana se contacta con sus familiares en Ecuador, mientras su madre y padrastro cursan extenuantes

horarios laborales (ella en limpieza dedica hasta los sábados, y él como inspector madruga y también trabaja los fines de semana).

Al terminar nuestros encuentros, no recibí la autobiografía que Pablo había aceptado hacer, y se disculpa haciendo referencia a su mala letra. Se interesa mucho por el trabajo de tesis y sobre mi regreso a Chile. Me hace muchas preguntas y reitera su interés en saber cómo quedará su Historia de Vida. Dice que se ha sentido tranquilo durante las entrevistas, aunque cree que es difícil de explicar su situación de alumno extranjero en una escuela especial. Y dice: *“Cómo te lo puedo explicar, se hace difícil”*. Asegura que esta es la segunda o tercera vez que habla de sus cosas, y que también lo hizo en Ecuador con un psicólogo cuando era pequeñito. Llegado el día de la devolución, me recibe afectuoso, y escucha atento lo que le voy comentando. En este tiempo, aún no ha ido de visita a Ecuador, pero se mantiene esperanzado de que irá dentro de algunos meses junto a su madre y uno de sus hermanos. De cara al año que viene, aún permanecerá en el CEE.

**CUANDO TU HOGAR SE CONVIERTE EN UN CRAE
(Centro Residencial de Atención Educativa)**

“Y mi madre me metió en un centro de acogida y luego me buscaron este colegio”.

Jeremi

Jeremi fue el último de los colaboradores de la investigación en formar parte del estudio de campo de esta tesis doctoral. A su encuentro antecedieron los primeros contactos con dos de sus compañeros de clase, cuyas historias ya os he ofrecido en los capítulos precedentes. No sabía bien cómo abordar nuestro ciclo de entrevistas considerando sus antecedentes de fobia escolar y de fugas que realizara tras un fallido intento de incorporación a un instituto de educación secundaria. Llegado el día en que debíamos conocernos le invité a salir al patio de la escuela a dar un paseo, considerando los aportes que me hiciera su profesora en relación a preferir los espacios abiertos y distendidos. Y así, en pocos minutos se transformó en un excelente guía del centro de educación especial al que ha llegado hace siete meses tras atravesar por un duro año en el que estuvo sin escolarizar y viviendo por primera vez en un Centro de Acogida, luego que su madre aceptara la sugerencia de los servicios sociales para ceder su custodia. Primero llegó a un centro donde pasó once meses, y hace muy poco, ha sido trasladado a un CRAE.

Desde principios de 2007 el alumno está tutelado por DGAIA. Andaba descuidado y vivía con la madre en condiciones muy precarias, por lo que desde los servicios sociales se propone la retirada de la familia y la madre está de acuerdo. Así entra directamente al Centro de Acogida con carácter provisional en espera de que se le asigne un CRAE, Centro Residencial de Atención Educativa, definitivo (...)

Desde DGAIA no se ha planteado la posibilidad de un retorno con la madre (el niño después de pasar unos días con la familia durante el verano ha vuelto a mostrar una importante desestabilización emocional) Pasa los fines de semana con sus padres, el sábado con el padre en ___ y el domingo con la madre en ___ [ambas son localidades cercanas a la ciudad de Barcelona]

EAP, 2007 (Dictamen)

“A mí me gustaba más el otro centro (...) te dejaban ir a dormir hasta las once, once y media y en este no (...) A veces nos cuentan algún cuento y no quiero, me pongo el MP3 y me voy a la cama a dormir”, relata. Su vida ha cambiado mucho, y su aspecto también, pues ha recuperado peso y luce ropa nueva que ha adquirido recientemente con dinero que le han dado en el centro, y porque también su madre le ha obsequiado un par de zapatos. Me cuenta que tiene un armario propio, *“con tres compañeros más”* con quienes comparte habitación y hace travesuras. *“Cuando se van los monitores nos despertamos”*, comenta. En su nueva residencial mixta - a diferencia de la anterior que eran sólo varones de más edad - goza de un estatus especial, pues es el mayor. Desde ahí se ocupan de él, sin embargo, igualmente a lo largo de nuestro ciclo de entrevistas no recibe atención dental a pesar de que le sangrara y doliera una muela: *“Me tienen que hacer una ortopantomografía”*, señaló. A Jeremi su nuevo hogar le parece grande y cálido, pues ha logrado relacionarse bien con adultos e iguales. *“Están mis mejores amigas y después mis amigos”*, incluso un ‘par’ de novias dice tener. *“Salir a la calle es lo que más me gusta”*, relata al mismo tiempo de alegar que tiene muchos deberes que le demandan horas.

Caminado juntos, y sintiéndose afortunado de formar parte de su actual CEE, me decía: *“Para mí esto está guapísimo (...) Es un poco demasiado grande”*, con aires de presumir y tomando la palabra por iniciativa propia por primera vez, mientras me enseñaba las completas dependencias del establecimiento. Juntos ingresamos al taller de carpintería, donde realiza su actividad favorita, y fuimos recibidos con calidez por el profesor-carpintero a cargo. Nos hizo pasar para hablarnos sobre el desempeño de los alumnos y las alumnas en ese particular espacio donde cada cuál construye lo que quiere mientras se responsabiliza por la tarea que desempeña y aprende sobre el oficio y la forestación. El trabajo de Jeremi era una caja de madera, no para ‘guardar sus cosas’ como dijera el profesor-carpintero, sino para regalársela a su madre, como él mismo se precipitara en corregir. Su madre aparecía nuevamente en su discurso, pues también se había referido a ella para hablar de las hortalizas del huerto, las que sabe identificar porque ella se lo ha enseñado. Su madre vive en una localidad cercana a Barcelona en un piso con la mayor de sus cuatro hijos y dos nietas, de las cuales Jeremi habla con mucho amor, orgulloso de que sean sus sobrinas. Tiene cinco sobrinas en total, pues su hermano de 27 años suma una niña y a su otra hermana de 24 años tiene dos más. No obstante, a ellos ve con menos frecuencia, y casi nunca se contacta con sus abuelas, debido a que las relaciones dentro de la familia están dañadas y los hermanos divididos. Cada fin de semana se traslada en tren para visitar a su madre y cada quince días viaja hasta donde vive su padre. Eso

sí, *“también lo puedo ver si lo veo por la calle (...) Diez minutos me deja mi madre ver a mi padre”*, en encuentros extraordinarios, explica. Y de los trenes a la ciudad para volver al centro residencial durante los días de semana y ser acompañado hasta el CEE cada día por un tutor, un hombre alto de pelo marrón, bastante gracioso que le hace reír al cantar la canción del momento. Así es su vida a sus 13 años y 07 meses de edad.

Al conversar con él, cada vez más sus palabras me hablan de su notable inteligencia. No sólo acepta colaborar en la investigación, sino que también se compromete e interesa en mí. Una característica peculiar de Jeremi es que recuerda exactamente cuándo han ocurrido las cosas en su vida, días, meses y años. Le cuento que vengo de Chile, *“está al final del océano pacífico”*, dice. Me oye con atención, riendo, disfrutando de nuestra conversación. *“Grafía quiere decir escribir, y bio quiere decir vida”*, apunta cuando le pregunto si sabe lo que es una autobiografía. Al explicarle en detalle de qué se trataba el estudio de mi tesis doctoral, se motiva y acto seguido me explica directamente, al hueso: *“Pues yo vine porque me pegaban y porque una vez me fugué de la ESO, porque no quería ir. Algunas veces me amenazaron con que me iban a matar si iba, y yo cada vez que iba con mi madre me escapaba (...) No me gustaba nada porque ahí los niños te pegaban por nada”*. ¿Quién te amenazó? Pregunto, y Jeremi prosigue: *“Un niño que había ahí de cuarto de ESO (...) Porque me estaba riendo con un amigo, al hablar de cosas de risa, y vinieron y me cogieron y me amenazaron (...) Fui y le dije a mi madre (...) y dijo que ya no iba a ir más y me metió en un centro”*. Su relato es más bien maduro, pero sus ojos acusan la fragilidad un niño cercano a la adolescencia, y más que nunca debo vigilar mi rol como investigadora y entrevistadora. Observo a un niño sensible, cercano a la naturaleza. Hablamos de vegetación, hablamos de animales, de pájaros y gatos, y en extenso sobre perros que son sus favoritos, *“los Doberman si que corren, si les tiras una pelota ¡pumba!”*, dice, mientras recordamos a nuestras mascotas. Me cuenta que tiene un Pastor Alemán y un Doberman ¿Y dónde están? Pregunto. *“En casa de mi madre (...) Es que mi madre ha tenido tanta casa”*, responde. Hablamos de playas, de fútbol, y hablamos de golosinas mientras las degustábamos el último día de nuestro ciclo de entrevistas que tuvo sabor a fresa. Habíamos pactado ‘chuches por autobiografía’. Yo llegué con los chuches pero él no con la autobiografía, pues pensó que para escribir toda su vida estaría una noche entera. No tenía el esperado escrito, pero había logrado animarlo y mimarlo. *“Es que cuando como chuches ya no paro”*, me cuenta, pensando además en los bollos con chocolate que son sus favoritos, y los Donnuts que solía desayunar: *“Antes mi madre en mi casa me compraba dos de estas*

cajas de Donnuts, de seis, me comía las dos para desayunar (...) Había días que tenía mucha hambre". Aprovechando el azúcar y que hiciera referencia a que antes era muy delgado, saltó a indagar, a aclarar los aspectos más amargos de su pasado reciente donde anduvo viajando de un sitio a otro por distintos lugares de España en un coche con su madre sin saber por qué. Son tantos los lugares en los cuales ha despertado que le es difícil especificar si primero fue una u otra ciudad. *"Estábamos en un coche (...) Un Renault blanco (...) Ahí, ¿sabes lo que hacía? Me ponía tres chaquetas y esto"* - me enseña una camiseta que lleva - *"y hacía frío. Me ponía dos calcetines y hacía frío"*, recuerda. Una palabra se asoma para describir esa experiencia solitaria, *"frío"*. Él y su madre como únicos habitantes de un automóvil cuyo maletero servía de ropero. Jeremi pasó cerca de un año sin escolarizar como antes mencioné, y luego, *"del coche al centro"*, dice. Por esos días solía pelear con su madre. *"Le decía de todo, menos bonita"*, confiesa. Aún así, al separarse el uno del otro cuenta que sintió *"un poco de rabia y tristeza"*. Sabe que a su madre también le dolió. Los servicios sociales habían intervenido para procurar el bienestar de un niño que se encontraba descuidado bajo la custodia de una madre que se pasaba las horas durmiendo mientras él jugaba videojuegos con una consola de bolsillo que cargaba con electricidad en casa de su hermana mayor. *"Le quitaron la custodia y me parece que se la dieron a mi padre"*, relata Jeremi, comentándome sobre la temporada que estuvo viviendo con él, antes de entrar al centro. Recuerda que estuvo bien, no obstante, tampoco asistía a algún instituto. Le pregunto si no era extraño para él estar sin cole, y responde quitándole importancia al hecho, refiriéndose a que fue divertido: *"Me lo pasé muy bien, fuimos a Port Aventura y al Tibidabo"*. Le invito a pensar si en este momento prefiere estar o no escolarizado, a lo que dice: *"A veces sí y a veces no"*. Aunque en sus fantasías la situación ideal que imagina es estar con sus compañeros en aquellos parques de diversiones, denunciando con ello la intrínseca necesidad de relación. Cuando me animo a preguntarle si las cosas en su vida están mejor que hace un tiempo atrás, lo afirma, pero luego duda y dice: *"Bueno, mejor... más o menos, estaba mejor cuando estaba con mi madre (...) Yo con ella me lo paso súper bien (...) A lo mejor si no me voy con mi madre me voy con mi padre (...) A los 14 o 15 ya no estaré en el Llar"* - se refiere al CRAE - *"y ahí me iré con mis padres"*, cuenta Jeremi, a veces tartamudeando.

¿Cuántas vueltas puede dar la vida para verse una mujer en una situación tal como para llegar a perder el derecho sobre su hijo? Hasta antes de vivir en el automóvil, vivían en un piso que perdieron en extrañas circunstancias luego de que la madre alojara a una pareja, él lo

recuerda así: *“Nos echaron del piso (...) Mi madre invitó a unas personas, y cuando mi madre y yo nos fuimos las personas se quedaron con el piso (...) Eran otros que les quitaron a los niños (...) se los quitaron la seguridad social”*. Pareciera su madre haber perdido en ese entonces el control de su vida. *“Mi madre, cuando nació mi tercer hermano, se engordó (...) Ahora es normal, pesa 64 kilos, antes pesaba 105”*, relata Jeremi asegurando que, a sus 50 años ya se ha recuperado, que ha vuelto a trabajar y que tiene la intención de que estén juntos otra vez. A él le gustaría enseñarle su nueva escuela, y con ilusión dice que su profesora quiere conocerla. Según información extraída de sus antecedentes, su madre probablemente es una persona con retraso mental no diagnosticada.

La demanda para que ingresara fue hecha por el primer Centro de Acogida donde estuvo. Una pedagoga y una psicóloga presentaron el caso personalmente, aclarando que siempre lo han considerado un niño con capacidades cognitivas normales, con un funcionamiento normal, exceptuando el miedo a ir a la escuela, que al parecer, estaba en relación con dificultades a nivel de iguales y no de adultos. Estas profesionales mencionan que ha empeorado el último tiempo, mostrándose más angustiado por cosas incoherentes y distanciándose de quienes le rodean, y que incluso en algunos momentos al parecer ha oído voces. Es por ello, que la psiquiatra del CSMIJ que lleva su caso le indica medicación (Risperdal 1mg./1-0-2), tras diagnosticarlo como un niño con rasgos psicóticos, o posiblemente, como un psicótico compensado.

Durante nuestras conversaciones, Jeremi advierte sobre sus visitas a la psiquiatra y sobre los mencionados fármacos diciendo: *“Después fui al CSMIJ y me pusieron medicación (...) para que no me ponga nervioso. Tiene dos cosas, lo bueno es que no me pongo nervioso, y lo malo es que engorda un poco”*. Reconoce que le agrada visitarse con la profesional, con quien únicamente conversa. *“Me pregunta cómo me va con la medicación y si estoy bien, a veces me baja un poco la mediación”*. De momento, seguirá tomando las pastillas. *“Hasta que no me ponga más nervioso”*, explica. ¿Y cuándo te ponías nervioso? Pregunto. *“Los fines de semana cuando iba a ver a mi madre me ponía nervioso (...) Ahora me tomo la medicación y antes no, me ponía muy, muy nervioso”*, responde. Dice estar acostumbrado a tener que hablar con muchos especialistas y que no se siente agobiado por ello, es más, cuando comento que con frecuencia a los alumnos no se les pregunta su opinión, me corrige, y dice: *“A mí mi tutor me pregunta”*.

Desde el CEE, una vez llevada adelante su propia evaluación, coinciden en el alto nivel de angustia observado en Jeremi. Recuerda que al entrar debió hacer un dibujo. “*Me puse un poco nervioso*”, relata. En un comienzo, dudaron si derivarlo hacia una atención más de carácter psiquiátrico que pedagógico, sin embargo, desistieron porque podía potenciar un comportamiento agresivo y de destrucción.

Desde el primer momento se le vio pasar de un estado de tranquilidad a otro de gran angustia muy rápido, solamente por proponerle ver a otros alumnos del CEE. Sus dibujos muestran gran soledad y fragilidad, evidenciándose en las historias que les acompañan muchas ganas de que las cosas acaben bien. Su nivel escolar es de un 3ro a nivel de lengua y probablemente de un 4to en matemáticas. Se requiere confirmar su diagnóstico. Existe una buena evolución de los aspectos más fóbicos que ya han mejorado durante la admisión. Con paciencia ha ido ganando confianza, sintiéndose más seguro. ‘También hemos podido hacer pactos’, ha estado capacitado para ir abriéndose y haciendo todo lo que le piden.

CEE, 2007

Finalmente, ambas instituciones (CEE y Centro de Acogida) concluyen que Jeremi se integre con un horario parcial que vaya aumentando progresivamente hasta conseguir una adaptación completa a la situación escolar. Y así, se sucedieron los hechos, que a juzgar por su sonrisa estuvieron bastante bien ideados, sobretodo si pensamos sus antecedentes de ‘fobia escolar’.⁶¹

También entre los antecedentes dispuestos por el EAP responsable, se propone una incorporación progresiva. Hablan de un Centro de Día dadas sus dificultades de asistir a un centro ordinario y por la necesidad de un abordaje totalmente diferenciado para él, con una propuesta de incorporación escolar progresiva y lenta.

El principal objetivo a lograr con el alumno es que pueda relacionarse sin automarginarse ni manifestar reacciones desajustadas cuando interpreta que alguien le ha agredido

Dictamen EAP, 2007

La historia escolar de Jeremi apunta a que siempre estuvo escolarizado en un mismo CEIP hasta sexto de primaria, en la misma localidad cercana a Barcelona donde vivía. Guarda recuerdos contrapuestos, complejos: “*A mi me encantaba ir ahí*”, expresa confirmando que

⁶¹ Respecto a este término Marcelli y Braconnier (2005) advierten que ya no es frecuente en la bibliografía médica anglosajona, ya que, y que ha dado paso a: ‘rechazo ansioso de la escuela’.

tenía amigos, pero al mismo tiempo denuncia que era agredido: “*No sé, me pegaban, siempre me pegaban*”. Entre sus antecedentes figura que fue necesario que el centro empleara sus recursos de atención a la diversidad, ofreciéndole ayudas y refuerzos de los profesionales de la educación especial durante toda su escolaridad en la asistencia al Aula de Educación Especial (AEE). Un informe remitido por su antigua escuela y otro por el EAP, ambos del año 2006, aportan importantes aspectos. Respecto a la asistencia, se indica que estuvo regulada hasta los cursos del ciclo superior donde se volvió completamente intermitente con largos periodos de absentismo, muchas veces consentido y justificado por su madre, advirtiendo además, que se presentaba con signos de no haber dormido, en pijama o con la ropa del día anterior.

En sexto de primaria sus faltas de asistencia han llegado a 61 en dos trimestres de curso, lo cual representa más del 50% de las sesiones de clase.

Explica que tiene mucho sueño por haber estado toda la noche sin dormir jugando ‘Playstation’ o viendo televisión.

CEIP, 2006

Siempre se han hecho presentes en la escuela la dificultad de nuestro alumno: asistencia irregular, falta de higiene personal, niño poco estimulado, con retardo evolutivo del lenguaje, actitudes de inhibición y dificultades de adaptación al entorno escolar.

EAP, marzo de 2006

Se habla de un alumno que tuvo muchos problemas en la relación con sus compañeros de clase y el resto de los niños de la escuela, dentro y fuera del centro, lo que motivó en variadas ocasiones que se tratara su integración al grupo clase y la interacción con iguales, pero que el inexistente apoyo desde la familia jugó constante en contra.

Se observan problemas de auto-marginación, por lo general prefiere pasar desapercibido (últimamente esconde cara y manos en su jersey cuando sabe que es objeto de las miradas de los otros). A veces se muestra muy cerrado y tímido, otras ríe nerviosamente ante los comentarios de los demás. En cuanto a la relación con la familia, la escuela siempre ha tenido la referencia de la madre quien ha asistido a la mayoría de las entrevistas con los tutores de su hijo (siempre es objeto de intervenciones desde el centro), mostrando de entrada colaboración en los requerimientos que se le hacen respecto al seguimiento de los aprendizajes y hábitos de higiene. Sin embargo, nunca cumple con los compromisos establecidos.

CEIP, 2006

Desde el EAP, se advierte que está inconclusa la evaluación psicopedagógica del alumno precisamente a causa de la irregularidad con la que asiste a la escuela, y que, desde la Comisión Social del centro escolar (compuesta por el equipo directivo, los profesionales del AEE y del EAP) han trabajado en colaboración con los servicios sociales de la población. Se solicitó además la atención de un CREDA (por los problemas de lenguaje) y advirtieron a la madre con respecto a la necesidad de que el alumno recibiera ayuda terapéutica orientándola a un CSMIJ sin lograr que iniciara el tratamiento.

La escuela en estos años ha ido trabajando tanto desde la tutoría como desde la Comisión Social, con la familia, con el niño y con el grupo – clase, pero durante el presente año escolar las dificultades han aumentado en el alumno al estar haciéndose grande y comienza a desbordar tanto la situación escolar como familiar.

EAP, marzo de 2006

Este documento indica con claridad, que Jeremi es un niño que posee capacidades cognitivas adecuadas a su nivel de edad, siendo este elemento indistinto de las dificultades que tiene a la hora de seguir los aprendizajes junto al grupo-clase, puesto que no ha incorporado las competencias básicas de la educación primaria ¿Y cómo no sería así, si en casa no podía trabajar? Era recurrente que no presentara sus deberes, atrasándose más y más. Lo describe del siguiente modo:

Necesita pautas y reforzamiento del adulto para poder mantener un nivel mínimo respecto a todas las situaciones que tienen que ver con el cuidado de sí mismo: higiene personal, apariencia física, alimentación, para evitar situaciones de riesgo, etc.

Presenta dificultad para reconocer sus emociones y expresar sentimientos, no logra verbalizar su malestar, siempre dice que ‘todo va bien’, muestra desinterés por comunicar cuestiones anímicas y situaciones personales, problemas de expresión en el habla y falta de vocabulario.

Es un niño inseguro, pasivo y con una importante falta de autoestima. En general no se muestra agresivo, no obstante, su inmadurez personal puede provocar situaciones conflictivas, especialmente en espacios que no están directamente supervisados por adultos. Su capacidad de respuesta es limitada ante situaciones adversas. No siempre manifiesta la necesidad de comunicarse con el entorno o lo hace de forma inadecuada con actitudes y conductas no verbales poco adaptativas al encontrarse inseguro y rechazado.

Necesita ayuda para organizarse, presenta dificultad para responsabilizarse por sus cosas y desmotivación por las tareas escolares. Su ritmo de trabajo es muy lento y requiere del constante estímulo y motivación del adulto, pues tiene dificultad para centrarse.

Presenta dificultad para relacionarse con sus compañeros de forma adecuada y poder aceptar las normas necesarias para participar en actividades de grupo. Necesita pautas específicas y supervisión de los adultos para poder aceptar, mantener y cumplir normas básicas de convivencia. Se relaciona con pocos compañeros. Su falta de higiene es importante al punto de producir rechazo por parte de sus pares.

EAP, marzo de 2006

La idea de que era marginado a causa de su desaseo es reiterativa en su documentación. Llegado primero de ESO Jeremi no acude a clases – según indica el Dictamen de escolarización del EAP al mes de diciembre de 2007 - y se pasa todo el año andando por la calle. Ya en el curso pasado presentaba graves inasistencias, y es desde el Centro de Acogida, de donde intentan llevarle al IES que le esperaba. Sin embargo, se escapa el primer día y vuelve al Centro de Acogida de donde también se fuga después. Al regresar, se niega ir al instituto y aunque lo acompaña un monitor se escapa cada vez. Así, no va a la escuela el curso pasado, y recibe clases por parte de los monitores del centro de acogida, desde donde le vuelven a solicitar una plaza. *“Después fui a otro [se refiere a otro IES], pero con el centro, y también me amenazaron (...) Y después me enviaron a este”*, relata Jeremi, dándome detalles de cómo se fugó tras aquel segundo intento de incorporación. *“Salté una valla (...) Y volví hasta el centro de acogida (...) le conté la verdad a la psicóloga (...) Me dijo que tenía que ir, pero le dije que no quería”*, recuerda. A partir de entonces, los especialistas comprenden que no debe apresurarse el retorno a la vida escolar a un centro educacional ordinario, y se abre el abanico de posibilidades valorando la propuesta pedagógica diferenciada de un CEE. Y como señalé, bien pensado estuvo, pues tras la separación de la madre y el ingreso en una residencia, ¿qué más se podía pedir a un chico con 13 años?

En pocos meses Jeremi ya quiere a su escuela y a su grupo de amigos. Durante nuestros encuentros se suscitan las colonias que espera ansioso. *“Esta será la primera vez que voy en toda mi vida”*, me cuenta, indicando que nunca antes se lo habían permitido. *“Mi madre no quería”*, continua explicando. A la siguiente entrevista, recién regresaba de las colonias, contento y satisfecho habla animado de todo: *“hicimos tirolina de ocho metros de altura (...) Cogimos un cien pies en una caja con una lupa y lo miramos (...) Jugamos*

un partido de fútbol, empatamos (...) Me caí de morro pero me reí (...) El último día comimos croquetas e hicimos una discoteca". Sin duda, el CEE le ha posibilitado desenvolverse con seguridad a nivel de pares, y también, retomar el ritmo de estudios en múltiples actividades realizadas en el aula, en el gimnasio o en el patio, que van desde las asignaturas básicas del currículum como lo es matemáticas (que por cierto no le agrada), informática, deporte o juegos. Jeremi reconoce la organización del centro, sabe que los alumnos y alumnas se agrupan según sus características, pues en ocasiones alguno presenta un cuadro llamativo entre rabieta o llantos. *"Aquí están los pequeños y les cuesta mucho hablar (...) Porque a lo mejor tienen problemas mentales"*, me explica con naturalidad. Y aunque se trata de la primera vez que ve alumnos con discapacidad psíquica, no parece haberle supuesto mayor rechazo, por el contrario, muestra empatía y sensibilidad. *"También quiero que estén bien, sin problemas mentales (...) Que estén como nosotros"*, afirma. Como a los demás colaboradores de la investigación, le pregunto qué cree que pasaría si no existiera una escuela especial como la suya, y responde indignado: *"¿Y los niños aquellos que tienen problemas mentales, a dónde irían?"* También como a los otros y otras, le hablo sobre las escuelas inclusivas y la idea de estar todos juntos, pero se muestra incrédulo, y dice: *"Si uno hace una travesura y el otro la hace (...) los niños que no escriben ni leen tienen que ir a una escuela que sea apta para ellos"*, porque de lo contrario: *"Algunos niños no sabrían leer"*. Le propongo imaginar que tiene una varita mágica para hacer una escuela ideal. Primero describe cómo sería el espacio físico: *"El doble de grande que esta (...) con más patio, un poco más de gimnasio"*. Luego se refiere a los profesores quienes debieran ser como los que tiene actualmente: *"Los mismos (...) me gusta como son"*. Finalmente, habla de los compañeros, no más de 12 y: *"De todo tipo"*, pues afirma que no dejaría a nadie fuera.

Cuando hablamos de futuro, ve muy claro que permanecerá en el CEE solo hasta los 16 años - que es la edad mínima según me informa - porque le gustaría trabajar cuanto antes con su padre. *"Me quiero ir a trabajar con mi padre (...) en la obra"*. Cuando dijo esto, sus palabras, cargadas de certeza y esperanza, me causaron una suerte de tristeza, al pensar en la descripción 'fantasea con la posibilidad de vivir con su padre' que pude leer entre su documentación. Y cómo saber, tal vez no sea una ficción, ni esto ni su sueño que con ilusión describe Jeremi: *"Montar una veterinaria y hacer una casa para los perros y los gatos (...) En una parte los perros y en otra parte los gatos"*.

Al volver al CEE para hacer devolución de su Historia de Vida, me encontré con un chico mucho más alto y delgado, pero igual de cariñoso que antes. Me cuenta que sigue en el CRAE con el mismo tutor, pero que tiene otro psicólogo en el CSMIJ que le 'ha felicitado' y le ha bajado la dosis de medicación. A diferencia de lo antes comentó, respecto a dejar sus estudios para comenzar a trabajar, ahora se me mostraba interesado en seguir un Módulo de Ciencias Naturales dentro de un par de años, una vez que termine en el CEE.

CUERPO TERCERO:
AMPLIANDO PERSPECTIVAS

RELECTURA DE LAS HISTORIAS DE VIDA

¿Por qué os sitúo ante una *relectura* y no ante *conclusiones*? Pues el ocaso de un método camino propone un nuevo amanecer, muy lejos de perpetuar en la oscuridad inalterable. La temática que hemos trabajado sobre inclusión y exclusión socioeducativa, ahondando en el fenómeno que viven alumnos y alumnas de la educación ordinaria que han transitado hacia la educación especial, requiere valoraciones diversas. Mi propuesta, tras la construcción de las Historias de Vida del alumnado, es una propuesta abierta, ojalá conducente a una revisión constante, donde la experiencia vivida por María, por Lucía, por Neus, por Estela, por Milton, por Pablo, y por Jeremi, tengan sentido y utilidad para la comprensión de situaciones educativas complejas protagonizadas por Otros. La pedagogía es creativa desde la relación humana de comportamiento imprevisible, y nosotros y nosotras, sus artesanos en la tarea tan hermosa como demandante de ser maestros y maestras, guardamos ese tesoro de poder ver y leer a los niños, niñas y jóvenes con habilidad única. Coloquemos entonces en esta aventura la capacidad creativa y el juicio crítico para pensar ideas sugerentes, que debatidas, entremezcladas, y rearticuladas en un trabajo colectivo permitan que la escuela refleje una sociedad más benévola ante las diferencias que la integran. Como investigadora, abriré una de las ventanas posibles para reflexionar sobre lo que, entrevista tras entrevista, iba siendo recurrente entre el alumnado colaborador, y pensaré sobre sus diferentes percepciones y experiencias. Comenzaré por configurar un esquema visual de sus particulares trayectorias institucionales; y por elaborar una serie de tablas de doble entrada que concentran sus impresiones en torno a los seis elementos de análisis claves de la investigación pertenecientes a la esfera educativa, que son: 1. Educación Ordinaria (EO); 2. Educación Especial (EE); 3. Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico y otros especialistas (EAP); 4. Escolaridad Compartida; 5. Educación Inclusiva; y 6. Discapacidad. De los dos primeros elementos se desprenden cuestiones que aluden a la Dinámica Organizativa, a Aspectos Metodológicos, al Clima Afectivo y a Actividades Extraprogramáticas. A partir de este desglose, reflexiono sobre el macroelemento escuela y familia, para completar de esta forma el denominado análisis horizontal ya referido en el Cuerpo Primero. Acto seguido, doy paso al último apartado de este informe, denominado *La institución escolar y el alumnado*

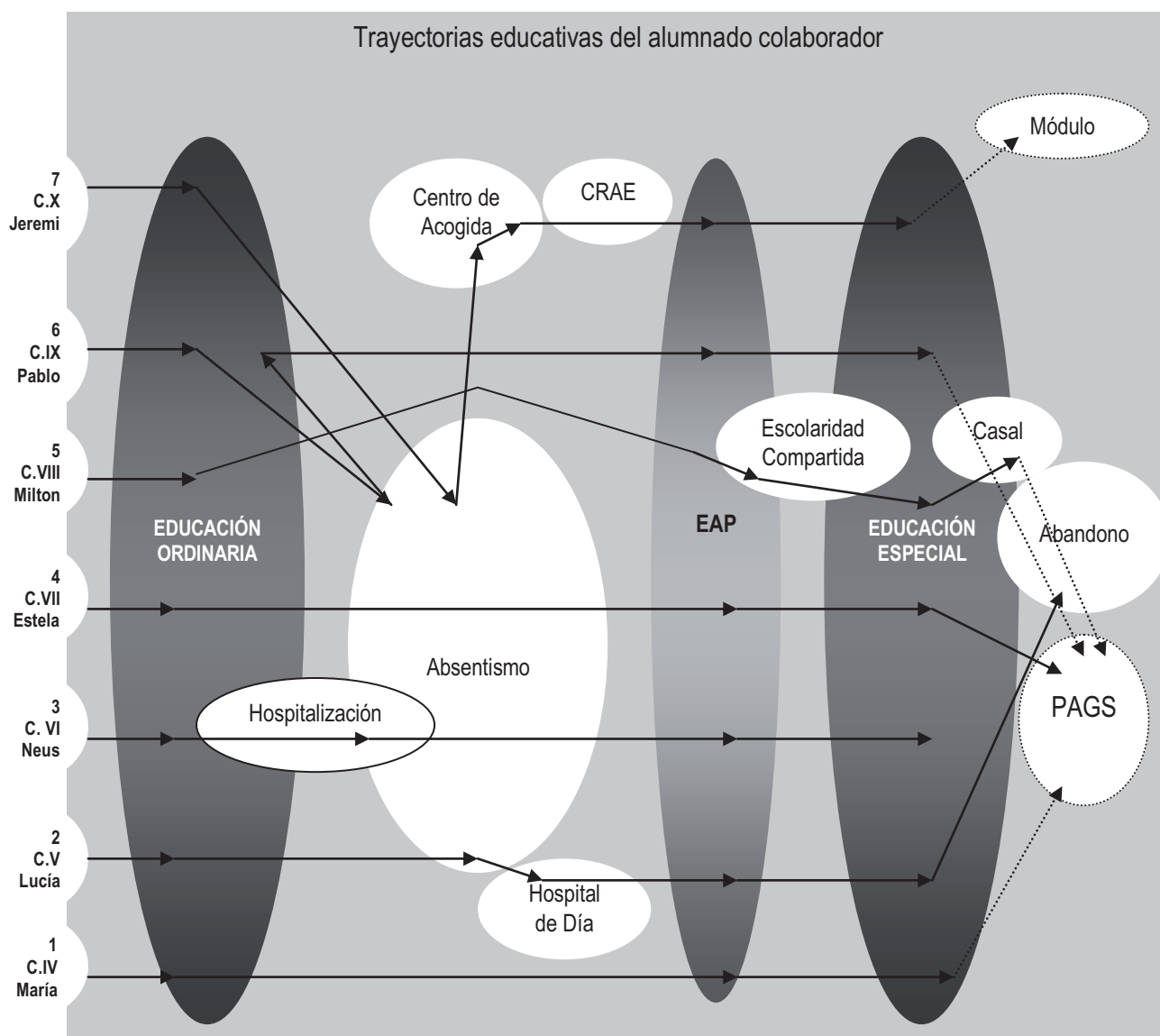
vulnerable a la exclusión social y educativa, en un vaciado de todo aquello que esta investigación compromete, desde consideraciones filosóficas y sociológicas, hasta lo propiamente pedagógico.

- **Perspectiva horizontal**

Este segundo nivel de análisis (colectivo) de la información recogida en el estudio de campo - que tiene lugar tras la construcción de las Historias de Vida - permite una mirada amplia de las trayectorias vividas por el alumnado colaborador hasta llegar a la educación especial. Concordante a las características que debían contar para formar parte de esta investigación, todos y todas comenzaron su proceso de escolarización siendo parte integrante de la educación ordinaria, y pasando, en algún momento, por los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP). Obsérvese el recuadro ilustrativo de la página siguiente, donde cada uno de los casos estudiados está identificado con un número (nomenclatura árabe del uno al siete) y con el capítulo que le corresponde dentro del presente informe (nomenclatura griega del cuatro al diez).

Ahora bien, igualmente vigilando las características de este grupo (relativas a recoger una serie de casos que concentraran una variabilidad de realidades posibles de encontrar en relación al fenómeno de estudio) se puede advertir la intervención de otras instituciones, tanto del ámbito de la salud como de lo social y educativo, tales como: Hospital de Día (cuidado psíquico), Hospital (cuidado físico), Centro de Acogida, Centro Residencial de Atención Educativa, y Casal. Por su parte, el *absentismo* figura como elemento recurrente en cinco casos (2, 3, 4, 6 y 7), y en contraposición, la *escolaridad compartida*, solo en un caso (5) antecede la llegada a la educación especial. He querido incluir también, la información que recogí tras volver a los Centros de Educación Especial para efectuar la primera devolución, a fin de considerar cuáles serán probablemente sus pasos futuros. En tres casos manifestaron que seguirían un Programa Adaptado de Garantía Social para aprender algún oficio (1, 5 y 6); otro caso daba cuenta de un abandono de la escolaridad por parte de la alumna (2); y en otro caso había incertidumbre respecto a la reincorporación de la alumna al CEE (3). Solamente en un caso (4) la alumna ya se encontraba en los PAGS y no continuaría estudiando; y en otro caso (7) el alumno seguiría un Módulo de Ciencias Naturales.

Recuadro ilustrativo de las trayectorias del alumnado colaborador:



Las valoraciones del alumnado colaborador en torno a los seis elementos de análisis pertenecientes al ámbito educativo, se concentran en las catorce siguientes tablas de doble entrada (alumno-alumna/elemento, y subelemento según sea el caso) que deben leerse, siempre atendiendo que: i. cada uno y cada una de los alumnos entrevistados, da cuenta de una opinión muy personal, basándose, evidentemente, en su propia vivencia; y ii. la profundización sobre las experiencias distintivas en cada caso que involucran otras instituciones llámese, paso por el Hospital de Día, Hospitalización, el fenómeno de la Inmigración, el ingreso a un Centro de Acogida y CRAE, están desarrolladas en la correspondiente Historia de Vida trabajada.

1

Elemento de análisis	<i>Su pasada escolarización en la Educación Ordinaria (EO)</i>
Alumno o alumna	
María	Aparecen malos recuerdos que incluso le son desagradables de mencionar, tal como ella lo aclarara. Es una época que más bien desea olvidar. Considera que la oferta educativa del CEIP es adecuada para quienes son 'normales' y no presentan dificultades a nivel de aprendizajes.
Lucía	Aparecen malos y buenos recuerdos, desde problemas de tratos a nivel de pares hasta excelentes amigas con las que todavía se relaciona.
Neus	Aparecen malos recuerdos caracterizados por la incomprensión hacia sus delicados estados de salud e inflexibilidad para seguir los contenidos. En su paso hacia secundaria dice ser víctima de acoso escolar.
Estela	Aparecen recuerdos muy positivos vinculados a su escuela de primaria en República Dominicana, y otros contrapuestos al llegar a Barcelona, donde se sintió bien, pero sin lograr rendir satisfactoriamente a nivel de aprendizajes.
Milton	Aparecen buenos recuerdos de la educación primaria y malos en torno su paso a la secundaria. Destaca un incidente en particular donde fue ridiculizado en público en el comedor.
Pablo	Aparecen buenos recuerdos de su escuela en Ecuador, y opiniones encontradas tras su paso por un CEIP una vez que llegó a Barcelona. Considera que la educación ordinaria le daba la posibilidad de aprender más.
Jeremi	Aparecen recuerdos encontrados en torno a la primaria, y ciertamente, reconoce que el paso a la secundaria estuvo marcado por amenazas que sufriera por parte de otros alumnos

Subelemento de análisis	<i>Aspecto que aluden a la dinámica organizativa (EO)</i>
Alumno o alumna	
María	Era excesiva la cantidad de alumnos por clase, y el profesor no lograba responder a todos.
Lucía	Formaba parte de una clase compuesta por 21 alumnos lo que considera excesivo, puesto que el profesor no lograba responder a todos.
Neus	Formaba parte de una clase de 25 alumnos y los profesores no respondían sus dudas.
Estela	No relaciona este elemento con los problemas de rendimiento que presentó.
Milton	No hace mayores referencias.
Pablo	En Ecuador su clase concentraba más alumnos que en el CEIP de Barcelona.
Jeremi	No hace mayores referencias.

Subelemento de análisis Alumno o alumna	<i>Aspectos que aluden a cuestiones metodológicas (EO)</i>
María	El 'ritmo' propuesto por los profesores para revisar los contenidos era muy rápido y fuerte para ella.
Lucía	Declara que se estresaba ante las obligaciones escolares que eran demasiadas para ella. Continuamente se quedaba con dudas respecto a los contenidos.
Neus	Se refiere a un nivel superior para las clases, donde solían avanzar muy rápido (por ejemplo al utilizar los textos de estudios) y que no aclaraban sus dudas.
Estela	No elabora críticas en este sentido a su antiguo CEIP, más bien, reconoce que no se comprometía debidamente como alumna en su proceso de aprendizaje.
Milton	No lograba aprender los contenidos que, además de difíciles, eran presentados muy rápido a su juicio.
Pablo	No lograba asimilar los contenidos. El catalán supuso una dificultad adicional.
Jeremi	No hace mayores referencias.

Subelemento de análisis Alumno o alumna	<i>Clima afectivo (EO)</i>
María	A nivel de pares iba quedando cada vez más marginada a medida que iba creciendo. Lograba cercanía con los adultos, pasando con ellos la mayor parte de la jornada.
Lucía	Prima la sensación de no haber sido comprendida al plantear sus conflictos personales a los profesores, no se sentía a gusto y se refiere a un ambiente de gente 'pija'.
Neus	Considera que era hostil el ambiente y que no fue comprendida por sus profesores al advertir que era víctima de acoso por parte de pares. Se refiere a lo difícil que era para ella soportar los gritos de los profesores y compañeros.
Estela	Le agradaba el ambiente y estaba a gusto. Nunca se sintió discriminada por su origen latino.
Milton	Se sentía bien en primaria, y muy incómodo en secundaria donde ya había perdido vínculo con sus amigos y por el contrario, era víctima de ofensas.
Pablo	Comenta que se sintió cómodo en el CEIP, ya que, también habían otros alumnos latinoamericanos; pero advierte que habían 'gamberros'.
Jeremi	Considera que en secundaria era hostil el ambiente, básicamente porque sus pares le pegaban.

Subelemento de análisis Alumno o alumna	<i>Actividades extraprogramáticas (EO)</i>
María	Hacer teatro era una de sus actividades favoritas. Y entre las mejores experiencias, destaca asistir a colonias.
Lucía	Debido a los periodos de inasistencia y absentismo, no registra experiencias de este tipo.
Neus	No participaba por que requería de supervisión personalizada por indicación médica. Era especialmente triste para ella no poder ir de colonias.
Estela	No tiene registro de este tipo de actividades en el tiempo que alcanzó a ir a la escuela (una vez llegada a Barcelona)
Milton	No participaba de ningún tipo de estas actividades, ni de colonias tampoco, porque su padre se lo prohibía estrictamente.
Pablo	No tiene registro de este tipo de actividades en el tiempo que alcanzó a ir a la escuela (una vez llegado a Barcelona)
Jeremi	No participaba porque su madre no lo autorizaba.

2

Elemento de análisis Alumno o alumna	<i>Su actual escolarización en la Educación Especial (EE)</i>
María	Considera que haber llegado hasta el CEE es ha sido positivo en todos los sentidos. Se siente más tranquila, más animada y satisfecha por los logros que va alcanzando. Para ella, la escuela especial constituye una oferta educativa necesaria para quienes presentan dificultad a nivel de aprendizaje. Alude que tiene más posibilidades que de haber permanecido en su antiguo CEIP.
Lucía	Considera que las escuelas especiales son necesarias y las comprende como un lugar que brinda 'ayuda' a quienes la necesitan para estar escolarizados.
Neus	Considera muy positivo para ella haber llegado al CEE. Señala que todo le agrada, que ha cambiado y mejorado en muchos aspectos desde que ingresó. Particularmente, ha perdido el miedo que sentía a ser agredida por los pares.
Estela	Considera que la escuela especial no es un lugar adecuado para ella porque no es una 'alumna especial', es decir, valora necesaria la oferta educativa para quienes realmente lo necesitan, como las persona con Síndrome de Down, por ejemplo.
Milton	Considera que es necesaria para aquellos que presentan dificultades en sus aprendizajes. Se siente a gusto en el CEE y valora esta oferta pedagógica.
Pablo	Confiesa que tenía una imagen muy negativa del CEE que ha cambiado con el tiempo, a medida que se ha adaptado y ha establecido buenas relaciones sociales con sus pares.
Jeremi	Considera que los CEE son necesarios y se siente muy contento y cómodo desde que ha ingresado. Particularmente porque ha aprendido a sentirse seguro entre pares y a hacer amistades.

Subelemento de análisis Alumno o alumna	Aspectos que aluden a la dinámica organizativa (EE)
María	Su clase se integra por 13 alumnos y alumnas para dos profesores, y cada uno cuenta con un libro especializado según sus competencias. Critica lo extenso de la jornada escolar que no le deja tiempo libre para hacer otras cosas. Pertenece a la ESO Adaptada
Lucía	Su clase se integra de 16 alumnos y alumnas que se subdivide según nivel de competencias. Pertenece a la ESO Adaptada.
Neus	Su clase se integra de 16 alumnos y alumnas que se subdivide según nivel de competencias. Pertenece a la ESO Adaptada.
Estela	Su clase se integra de seis alumnos y alumnas. Pertenece a un PAGS.
Milton	Su clase se integra por 8 alumnos y alumnas.
Pablo	Su clase se integra por 8 alumnos y alumnas. Critica lo extenso de la jornada escolar que no le deja tiempo libre para hacer otras cosas.
Jeremi	Su clase se integra por 8 alumnos y alumnas.

Subelemento de análisis Alumno o alumna	Aspectos que aluden a cuestiones metodológicas (EE)
María	Destaca la paciencia de los profesores para explicar y repetir las veces que haga falta. Se muestra muy comprometida en su proceso de aprendizaje.
Lucía	Valora el trato personalizado que posibilita que sea atendida de inmediato para aclarar las dudas que surgen en relación a los contenidos de las asignaturas.
Neus	Valora el trato personalizado que posibilita que sea atendida de inmediato para aclarar las dudas que surgen en relación a los contenidos de las asignaturas. Se muestra animada por aprender.
Estela	Su malla curricular es muy similar a la ordinaria, a excepción de no tener idioma lo que ella considera muy negativo. También colocan mayor énfasis en trabajos manuales que a veces no serán útiles para su vida futura según comenta.
Milton	La enseñanza que recibe es personalizada para formarse en las asignaturas básicas del currículum. Su CEE cuenta con espacios amplios que destina a talleres diversos también al aire libre. Se muestra conforme.
Pablo	La enseñanza que recibe es personalizada para formarse en las asignaturas básicas del currículum. Su CEE cuenta con espacios amplios que destina a talleres diversos también al aire libre. Considera que las clases deberían ser más dinámicas y entretenidas.
Jeremi	La enseñanza que recibe es personalizada para formarse en las asignaturas básicas del currículum. Su CEE cuenta con espacios amplios que destina a talleres diversos también al aire libre. Se muestra motivado hacia los aprendizajes.

Subelemento de análisis Alumno o alumna	<i>Clima afectivo (EE)</i>
María	Valora la buena calidad de las relaciones que logra con sus pares y con los profesores, y que son enriquecedoras para todos y todas quienes forman parte de la escuela.
Lucía	Siente que es un lugar donde puede expresar sus sentimientos, y aunque valora que sea un lugar tranquilo, también quisiera más diversión, lo que asocia a más movimiento y personas.
Neus	Manifiesta sentirse muy a gusto porque es comprendida y respetada tanto por adultos como pares, en un ambiente que califica de divertido.
Estela	Es crítica ante la falta de apoyo y excesivo control por parte de la dirección para la realización de las actividades que le interesan como danza y fiestas. Cosas como estas, a su parecer, hace que la escuela sea aburrida y la gente amargada.
Milton	Se siente cómodo y tranquilo, se relaciona bien con pares y adultos
Pablo	Se ha acomodado aunque fuera difícil en un comienzo, ha hecho amigos.
Jeremi	Se siente tranquilo y seguro, estableciendo buenas relaciones sociales.

Subelemento de análisis Alumno o alumna	<i>Actividades extraprogramáticas (EE)</i>
María	Al igual que en su antiguo CEIP, le agrada hacer teatro e ir de colonias
Lucía	Debido a los periodos de inasistencia no registra experiencias de este tipo.
Neus	Le gusta participar de teatro y de las actividades lúdicas que proponen los monitores.
Estela	Le interesó especialmente, participar de Danza del Vientre. De las otras actividades no participa porque evita exponerse en público con los otros alumnos de la escuela, puesto que siente vergüenza
Milton	Al igual que en su anterior centro ordinario, su padre le prohíbe participar en cualquier tipo de actividades extraprogramáticas incluidas las colonias, lo que le causa gran frustración y tristeza.
Pablo	Participa entusiasta de las colonias.
Jeremi	En el CEE por primera vez sale de colonias. Denota mucha alegría y satisfacción tras la experiencia.

3

Elemento de análisis	<i>Sus impresiones en torno a los EAP y otros especialistas</i>
Alumno o alumna	
María	Comprende sus acciones sin inconvenientes.
Lucía	Siente la necesidad de contar con soporte psicológico. Sus opiniones son variadas dependiendo de quién la ha tratado, destacando el aporte de una psicóloga en particular que le ayudó a retomar la vida cotidiana y dejar el aislamiento.
Neus	Distingue el trato que recibiera por parte de los psicólogos y del EAP, y el que recibieran sus padres. Con ella no existieron problemas, pues comprende estos procesos incluidas las evaluaciones como algo natural. Sus padres entraron en conflicto con algunos profesionales.
Estela	Las experiencias que tuvo con psicólogos fueron negativas salvo una excepción. Fue víctima de la descoordinación entre el CSMIJ y el EAP.
Milton	No se refiere a esto de manera específica.
Pablo	Recuerda que fue incómodo haber atravesado por evaluaciones y entrevistas.
Jeremi	Se ha relacionado positivamente con la gran cantidad de profesionales que ha visitado.

4

Elemento de análisis	<i>Sus impresiones en torno a la Escolaridad Compartida</i>
Alumno o alumna	
María	No estima necesario tener que estar en dos centros a la vez para lograr aprender adecuadamente; es más, piensa que es positivo estar en una sola escuela para establecer buenas relaciones sociales.
Lucía	Valora positiva la modalidad, porque cree que posibilitaría establecer relaciones sociales con pares tanto en un centro como en otro.
Neus	Valora positiva esta modalidad, porque cree que posibilitaría establecer buenas relaciones sociales tanto en un centro como en otros. No obstante, advierte que sería negativo a nivel curricular, porque implica mayor cantidad de deberes.
Estela	No conocía esta modalidad.
Milton	Experimentó la escolaridad compartida de mala manera. Piensa que es mejor permanecer únicamente vinculado al CEE. Se registran problemas a nivel de coordinación entre los profesionales para llevar adelante con éxito esta modalidad.
Pablo	No conocía esta modalidad.
Jeremi	No conocía esta modalidad.

5

Elemento de análisis	<i>Sus impresiones en torno a la Educación Inclusiva</i>
Alumno o alumna	
María	Considera que sería muy difícil que una sola escuela pueda responder a todos los alumnos considerando que en algunos casos, existen comportamientos complejos de manejar.
Lucía	Considera que sería complejo mezclar los diferentes niveles de los alumnos, y que no se sentiría bien como alumna en una escuela así.
Neus	Considera que sería complicado porque los alumnos tienen diversas formas de aprender, por lo cual, sólo ve factible que compartan instancias menos exigentes que las asignaturas elementales.
Estela	Considera que sería favorable para la convivencia y para dejar los prejuicios de lado.
Milton	Considera que sería positivo que estuvieran todos los alumnos juntos en una misma escuela.
Pablo	No se motiva por comentar sobre esto
Jeremi	Considera que quienes presenten mayores dificultades necesitarán asistir a un sitio apto, por lo cual, es más bien incrédulo ante la idea de que todos los niños puedan aprender juntos.

6

Elemento de análisis	<i>Sus impresiones en torno a la Discapacidad</i>
Alumno o alumna	
María	Es muy sensible ante discapacidades graves que imposibilitan la independencia y autonomía, es conciente de estas realidades, que incluso le interesan (como el autismo, por ejemplo) y preocupan.
Lucía	Considera que son personas que tienen dificultades que les impiden hacer cosas. Igualmente, piensa que los sordos y ciegos son personas normales, a diferencia de quienes presentan trastornos psiquiátricos. No cree que en su CEE haya muchos alumnos con discapacidad.
Neus	Considera que las personas con discapacidad, si bien, no pueden hacer determinadas cosas según sean sus características, igualmente son capaces de llevar una vida como cualquiera. Muestra empatía y sensibilidad ante la discapacidad. Habla especialmente de los ciegos y sordos.
Estela	Cree que las personas con discapacidad pueden hacer una parte de lo que ella hace, que son esforzadas, trabajadoras, afectivas, y que se puede aprender mucho de ellas. Habla especialmente de las personas con síndrome de Down.
Milton	Solamente distingue, a este respecto, entre los alumnos de su CEE a aquellos que presentan más problemas.
Pablo	Es prejuicioso y tilda de enfermitos a las personas con discapacidad.
Jeremi	Al entrar en el CEE por primera vez comparte con otros alumnos con discapacidad, denotando empatía y sensibilidad.

Entre todos los aspectos aludidos por los colaboradores y colaboradoras, es posible constatar que en la mayoría de los casos, la escolarización en la *educación ordinaria* estuvo marcada por momentos difíciles, especialmente a nivel de pares. Declaran haber sido marginados o maltratados, lo que ciertamente se acentuaba de cara a la educación secundaria. Sólo dos de los caso no hacen referencia a problemas de esta naturaleza (Estela, 4 y Pablo, 6), ambos de origen latinoamericano. Y son, justamente quienes presentaron mayores aprehensiones ante su ingreso a la educación especial.

A estos problemas en la socialización que atacaban el bienestar emocional (en la mayoría de los casos), se sumaban las dificultades en torno a los aprendizajes, en lo cual, prima la crítica de que sus clases en la escuela ordinaria concentraban un número excesivo de alumnos para un solo profesor, el que no lograba responder con éxito a las diversas demandas. Son muy concientes, de que no es posible que un solo adulto pueda responder a las necesidades que surgen de parte de cada uno de los integrantes del grupo, aspecto del que se derivan las consideraciones que nos acercan a cuestiones de índole metodológica, donde el ritmo de la clase y el nivel de exigencia académica, son vistos como inadecuados para sus propias características. De esta última consideración, se encadena la valoración de la *escuela especial* como un sitio donde sienten que tienen un lugar en el amplio sentido de la palabra, donde primero pueden expresar sus emociones, y luego, recibir las ayudas personalizadas necesarias para comprender los contenidos que se trabajan. Recalcan la idea de las relaciones enriquecedoras tanto con adultos como pares, caracterizadas por la paciencia y el respeto, valorando que el maestro o maestra repita tantas veces como haga falta de manera directa. Así también, sienten que sus situaciones personales son acogidas en la escuela especial, por ejemplo: ante inasistencias facilitan que vuelvan a retomar los contenidos, se interesan por sus situaciones familiares, estados de salud, etcétera. Es decir, los alumnos y alumnas son comprendidos como sujetos y no como meros receptores de información. La mayor parte de los colaboradores de la investigación se declaran satisfechos de formar parte de un CEE, se sienten protegidos y tranquilos mostrándose alegres y motivados. Estas razones, hacen que algunos de ellos no vean necesario asistir a dos centros educacionales como lo propone la modalidad de *escolaridad compartida*. En el caso (Milton, 5) del alumno que estuvo bajo esta modalidad, vivió una mala experiencia y fue víctima de la descoordinación entre los profesionales para gestionarla debidamente. Y por su parte, quienes se muestran interesadas hacen referencia a la posibilidad de establecer mayores relaciones sociales. De igual manera, las opiniones que vierten en torno a la *educación inclusiva* están divididas, algunos creen que reviste gran complejidad que todos los

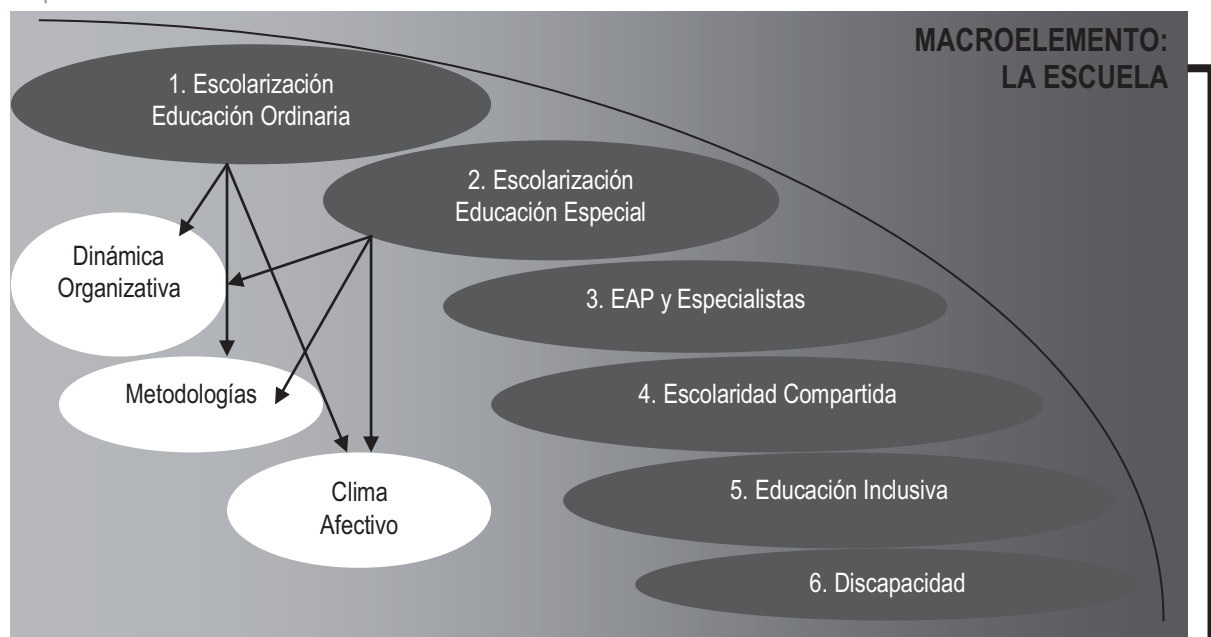
alumnos y alumnas puedan formar parte de una misma escuela debido a sus diferentes características y ritmos de aprendizaje; mientras que otros ven en la propuesta beneficios para la convivencia en la diversidad. En su mayoría, muestran empatía y son sensibles ante las personas con *discapacidad*, definición que asocian al autismo, la ceguera, la sordera y el síndrome de Down. Comprenden que a pesar de sus limitaciones son capaces de hacer determinadas cosas al igual que los demás.

En cuanto a la intervención de los EAP y otros profesionales que les han atendido, también las opiniones están repartidas, pues mientras algunos comprenden con naturalidad las funciones que a dichos equipos competen, otros declaran sentirse incómodos ante las situaciones de evaluación. En dos casos (Lucía, 2 y Jeremi, 7) el soporte psicológico reviste mayor necesidad desde sus propios puntos de vista. Ella, posee diagnóstico de trastorno de conducta, y él, de un probable psicótico compensado recibiendo medicación.

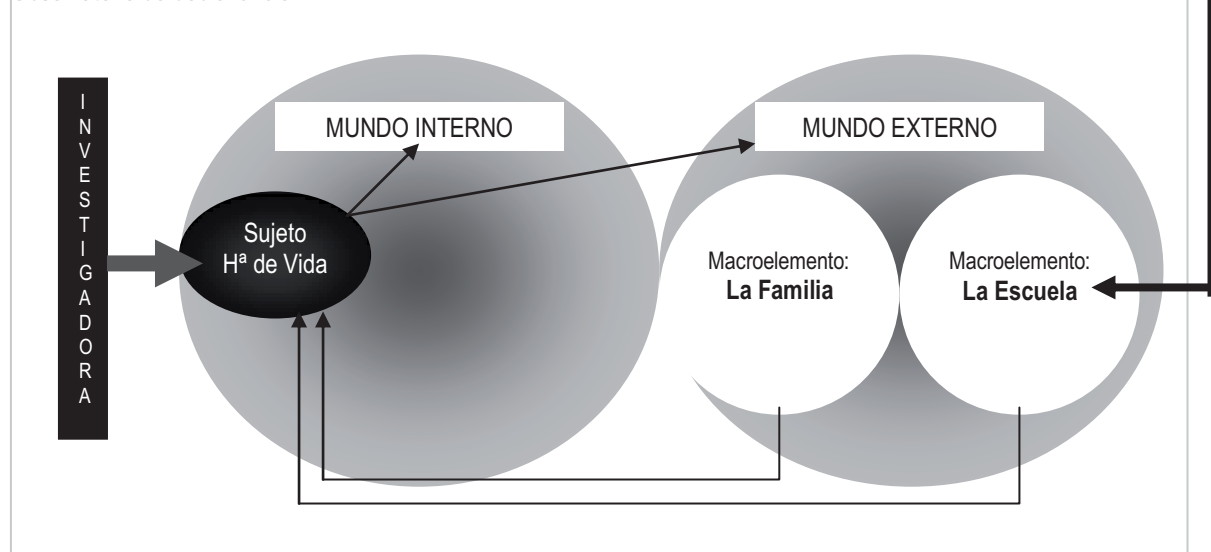
Ahora bien, en este segundo nivel de análisis horizontal, es importante considerar que cada aspecto indicado por los alumnos y alumnas entrevistados, conforman sus percepciones en torno a *la escuela* que deben comprenderse en relación a la ubicación de este macroelemento en un universo más amplio que engloba el mundo social interdependiente del mundo interno. Esto nos permite acceder al plano más íntimo del sujeto, logrando de esta manera articular el mencionado observatorio de doble función, interno y externo por medio de las elaboradas Historias de Vida (Obsérvese el esquema de interrelación de la página siguiente). Sus experiencias de escolarización en diferentes ambientes se sitúan en el segundo nivel de socialización del sujeto, que sucede a la familia como primer agente. Por ello, ha sido primordial referirse a sus características y dinámica, en la construcción de cada una de las Historias de Vida, de lo cual, se desprende en gran medida, lo que ellos y ellas como Sujeto son. La mayoría da cuenta de una historia familiar marcada por el conflicto que viene dado desde los padres como pareja, y de la constitución de un Yo vulnerable arrastrado desde la relación materno-filial. Sus antecedentes hablaron de relación simbiótica con la madre (Lucía, 2), de madres extremadamente sobre protectoras (Neus, 3 y Milton, 5), de madre depresiva al momento de nacer el hijo (Milton, 5), de separación de la madre donde es altamente probable la sensación de abandono (Estela, 4 y Pablo, 6) situación que se agrava cuando hablamos de la primera infancia, y también, de madres en que se sospecha tengan algún nivel de retardo mental. Solamente, en un caso (María, 1) la relación con la madre, con el padre y los hermanos es altamente enriquecedora para la alumna. Y, precisamente se trata de aquella joven que ha

logrado una percepción muy positiva de sí misma y sus capacidades, que es capaz de articular con una impresionante madurez sus características personales que la hacen ser diferente. Este caso es especialmente interesante, ya que, nos invita a pensar que la educación inclusiva es una apuesta que involucra a la sociedad entera, puesto que en ocasiones, no resulta suficiente el alto compromiso y calidad de una familia ni los recursos especiales empleados desde la escuela ordinaria, para que tal alumno o alumna pueda *sentirse feliz* en ese medio educativo.

Esquema de Interrelación:



Observatorio de doble función:



Y es aleccionador el caso de María, porque si una chica con sus características, se ha decantado por la oferta educativa de la escuela especial ¿qué podemos esperar en los otros casos? Me refiero, a qué pasara con los y las demás que son más vulnerables que ella y que presentan alteraciones a nivel emocional secundarias a: una relación conflictiva con la madre que de cara a la adolescencia se agudiza en el reclamo por espacios de independencia (especialmente en el caso de las alumnas); situaciones de agresividad y violencia vividas en el seno de la familia dominado por el padre (Milton, 5) y sometido por el abuso de su fuerza bruta (Pablo, 6); la carencia de protección y cobertura de las necesidades básicas (Pablo, 6 y Jeremi, 7); y la falta de confianza (Neus, 3) para verter las dolencias del mundo social, duro y hostil ante las diferencias. Mundo social, que por cierto, se refleja en la escuela.

- **El alumnado vulnerable a la exclusión social y educativa:**

Lo primero que debo recordar - o aclarar si es preciso - es que al comenzar esta investigación, basada en mis ideales de cómo debieran ser las actuaciones pedagógicas en la consideración de la diversidad del alumnado, me declaraba contraria a la escuela especial. Pensaba, que era necesario adoptar una postura, en la simplicidad de un pensamiento absolutista, para promover la proliferación de la escuela inclusiva como modelo. Sin embargo, gracias al planteamiento de un punto de vista original (suscitado por el conflicto oportuno impulsado por mujeres conocedoras de la educación especial), me situé como investigadora en esa misma escuela especial, para comprender desde ahí, por qué ingresaban alumnos provenientes desde la educación ordinaria. Todo en el particular contexto social, histórico y cultural de caminar hacia la inclusión declarado por la Administración local. Suspender el juicio fue la clave y la vía en la escucha de los alumnos y alumnas que me expresaban, en su mayoría, sentirse mejor en el CEE al cual habían llegado.

La escuela es parte integrante de la sociedad, se encuentra en su seno y es creada y pensada por sus ciudadanos, en un contexto social, histórico y cultural determinado. Cada actor que la conforma, cada agente de la comunidad escolar lleva en su interior la misma sociedad que habita en él o ella, de manera pasiva o reflexiva, sometida o crítica, vive con esta sociedad, vive en esta sociedad y reproduce esta sociedad. Ante estas consideraciones cabe pensar,

¿cómo es nuestra sociedad? Posiblemente antes de pensar en ¿cómo es nuestra escuela? O bien, si se prefiere, para llegar a comprenderla. Sociedad y escuela, escuela y sociedad, relación compleja de interdependencia de la que muchos pensadores ya nos han hablado ayudándonos a situarnos cada vez con mayores argumentos. Planteamientos que si logramos comprender, supondrán un efecto en nosotras y nosotros para ubicarnos de manera real, cada vez con mayor fuerza. Y, al decir de real, me refiero al plano de lo real, de la vida, de los rostros, de los cuerpos. Y, al decir fuerza, hablo de rebelión, de ser de una vez 'políticamente incorrectos' si en verdad queremos y deseamos hacer efectivos los cambios que se difunden en la publicación de uno y otro artículo, o libro... que en muchas ocasiones, por cierto, vienen a decir más de lo mismo. Como si al hablar de educación, habláramos de una 'isla', como si no hubiésemos aprendido nada de Foucault o de Morin, y peor aún, pensando en América Latina, como si ignoráramos a Freire. Evidentemente, los cambios deseados para una sociedad palpitan en el blanco de la escuela como motor capaz de propiciarlos. Sin embargo, somos hipócritas al redactar reformas y planificar programas de estudios en un lenguaje delicado y cuidadoso, tan correcto como ficticio. Somos mezquinos y torpes al hablar de inclusión educativa sin tocar la política y los lamentables elementos de poder que con éxito logran someternos cada día, al salir de casa y mantener un sistema económico excluyente por naturaleza. Desde el acto más impensado propiciamos y avalamos una industria multiplicadora de riquezas levantadas sobre las cabezas de los más débiles. ¿Qué hago yo, qué haces tú, y qué hace aquel por el marginado? ¿Por qué está marginado? ¿Y por qué surge el concepto de marginación pensando en la inclusión y exclusión social y educativa? Desde pequeña he observado que aquel marginado no preocupa hasta que se vuelve una amenaza, hasta que llama a nuestra puerta o salta la cerca para robarnos, para violarnos, para hacerse presente en el mundo ordenado. Mundo material que lo ha dejado fuera y al cual el marginado, el excluido escupe y escandaliza. Sólo ahí nos horrorizamos, solo ahí nos preocupamos, los más tradicionales de derecha por hacer más cárceles, e inyectar más recursos a la dotación policial, y los más liberales, comienzan por revisar 'qué está pasando con nuestra juventud', en una y otra discusión que termina donde empezó, o más atrás; pues en la plena conciencia de esa juventud, de aquel joven que antes fue un niño al que cerraron la puerta del aula en su cara, por lo que fuese, tenemos la frialdad para seguir manteniendo una sociedad donde esos jóvenes siguen y siguen existiendo. Quien lea esto y se escandalice desvalidándose diciendo que esto no contribuye o que solo sirve para echarse a llorar, le digo que no me sorprende, porque los mecanismos de merma son infinitos. No me sorprenden, y no dejaré de ser leal al espíritu que me ha llevado a creer en una escuela justa para todos y todas, no dejaré de indignarme cada vez que un menor no esté en la escuela cuando debiera, cada vez que un

joven pase las horas en la esquina haciendo nada. Y por cierto, seguiré siendo todo lo incorrecta que haga falta, e incomodando a quien haga falta, a plena conciencia de que, partiendo de la identificación de un alumnado vulnerable a sufrir procesos de exclusión social y educativa, no es una cuestión que a muchos les agrade, y por cierto, deseen reconocer. Ante este escenario, la humilde aportación de esta investigación, no es sólo para poner en la mesa las imprescindibles reflexiones que nos provoca la exclusión de cara a los anhelados procesos inclusión educativa, sino también, para retratar voces de personas vivas llenas de emociones, para no perder nunca de vista que tras cada decisión que pasa por nuestras manos respecto a un alumno o una alumna, tal vez, esté toda su vida en juego. Para que el psicólogo no cierre la vida de esa chica al cerrar su carpeta tras puntuar su cociente intelectual, para que esa psicopedagoga deje de mirar las áreas de desarrollo de ese niño y lo mire atravesando sus ojos. Cuántos y cuántos informes debí leer plenos de eternas descripciones en exceso detalladas, centradas en especificaciones que avanzaban hacia la pérdida del sujeto (y en honor a la verdad, en ocasiones hasta me encontré con groseras contradicciones). Técnicamente hablando, muchas conductas más compleja suponen el dominio de otras más simples, por lo cual, no cabe hacer una referencia exhaustiva solo para poner a prueba las asignaturas aprobadas en la licenciatura⁶². Y en la misma línea, los de profesión psicólogos, podrían ayudarnos a leer el resultado de las pruebas psicométricas más allá de la escueta presentación del número al que llegan, pues son, por cierto, mucho más provechosas las informaciones que estos instrumentos de evaluación nos pueden ofrecer. Como he señalado, primeramente en la recogida de información que efectué del alumnado colaborador de esta investigación, tuvo lugar el acceso a los datos disponibles en sus respectivas carpetas, y luego, el encuentro personal con los y las jóvenes. Momento en el cual, y más aún tras intercambiar opiniones, no encontré la anunciada deficiencia intelectual. ¿Qué es la inteligencia humana? Dentro del estudio de campo, mucho más provechosa fue la lectura, por ejemplo, de un informe psicológico redactado como proceso donde se presentaba el caso describiendo la evolución de la niña en un lapso de tiempo (Lucía, 2). Las Historias de Vida construidas son una invitación a la reflexión y autocrítica, para todos y todas, quienes desde sus profesiones, figuran en algún momento en las trayectorias educativas por las cuales atraviesa aquel alumnado que no ha logrado responder a las demandas de la educación ordinaria develando las flaquezas del sistema educativo.

⁶² Por ejemplo: "Discrimina entre conducta aceptable y no aceptable", "conoce las normas de la clase", "es capaz de escuchar órdenes individuales y colectivas", presentes de manera recurrente en los Informes remitidos por los EAP, ver Anexo, punto ii.

Esta investigación nos permite reconocer la existencia de un delicado puente entre la escuela ordinaria y la escuela especial, impuesto por la realidad compleja, para resolver de alguna forma, la diversidad que no puede ser absorbida por la escuela tradicional. De esta manera, los centros de educación especial se presentan como un 'refugio' para los más vulnerables y como un 'salvavidas' ante los procesos de exclusión educativa. Esta última, tras todos los elementos analizados, la comprendo como la renuncia de brindar una propuesta pedagógica adaptada a las características del alumnado vulnerable que hace la educación ordinaria, y que pone de manifiesto una serie de acciones tendientes a la marginación que se generan en la unidad educativa. Las cuales, son protagonizadas, por una parte, por los profesores en el descuido del trato personalizado, tanto en la situación de aprendizaje como en otras instancias, haciendo sentir a ese alumno o alumna desatendido como estudiante e incomprendido como persona. Por otra parte, otros adultos integrantes de la escuela, como los monitores, por ejemplo, tampoco comportan compromiso ni son efectivos a la hora de supervisar instancias que escapan el control del profesor o profesora, dando pie a conductas lamentables como el acoso escolar. Y, por último, también aquellas acciones tendientes a la marginación, son protagonizadas por otros alumnos y alumnas de la clase, otros no vulnerables, otros más fuertes. Lo que por cierto, es también, el reflejo de una sociedad competitiva e individualista, marcada por el 'exitismo' y por los superficiales estándares de belleza, bajo los cuales crecen y se desarrollan hasta convertirse en agentes excluyentes del Sujeto diferente; que en virtud de sus propias características y constitución del Yo, podrá sobreponerse y destacar en el plano académico, o por el contrario, acrecentará su frustración al no ser capaz de seguir el ritmo de una clase y alcanzar el rendimiento exigido. A esto denomino, la *Teoría de las Vulnerabilidades en la Educación Básica Obligatoria*. Ahora bien, una vez cruzado el puente y llegado a la educación especial, el alumnado vulnerable se sitúa en el nuevo escenario educativo adaptándose o renegando de formar parte del mundo de la educación especial. Un mundo que puede constituir una verdadera oportunidad de desarrollo y crecimiento personal cuando sus expertos articulan una sólida propuesta pedagógica, o que puede truncar dolorosamente el futuro, al menos laboral, de un alumno o alumna que nunca debió, por sus características, ser excluido de la escuela ordinaria y concebido como integrante de la escuela especial, pues así, podemos hablar del peligro subyacente al entrar en el 'círculo de la educación especial'.

Esta tesis doctoral, en el acto también de reivindicación que hace al recoger las opiniones vertidas por el alumnado de la educación especial, nos permite volver la mirada hacia la escuela inclusiva en su realidad actual y en las transformaciones que propone en la práctica,

reconociendo en ello las posibilidades de mejora en la educación ordinaria. Asumir los aspectos a corregir en la escuela, que necesariamente deben pasar por la escucha hacia el profesorado y el alumnado que en ella vive, nos ayudarán a lograr atender las demandas y deseos de la rica y enriquecedora diversidad de sus niños, niñas y jóvenes en la tarea de hacer una escuela para todos y todas.



❖ Fuentes de Información

Ainscow, M. (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea Ediciones

Ainscow, M. (2003) *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Ponencia presentada en San Sebastián.

Ayuntament de Barcelona. *Barcelona és una bona escola. Guia de centres y serveis educatius de Barcelona, Curs 2007 – 2008*. Consorci d'Educació de Barcelona

Badillo, I. (1997). *La depresión infantil*. Barcelona: Ediciones Bardenas

Bertaux, D. (2005) *Los relatos de vida*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Bolívar, A. (2002) "*¿De nobis ipsis silemus?*": *Epistemología de investigación biográfico - narrativa en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 4, nº1

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (1998) *La investigación biográfico – narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Grupo FORCE, U. de Granada y Grupo Editorial Universitario.

Bolívar, A. y Domingo, J. (2006) *La investigación biográfico-narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual*. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, Vol. 7, nº4, Art. 12

Bolívar, A. y Rodríguez J.L. (2002) *Reformas y retórica. La reforma educativa de la LOGSE*. Málaga: Ediciones Aljibe

Booth, T. y Ainscow, M. (2002) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva

Borsani, M.J. y Gallicchio, M.C. (2000) *Integración o exclusión. La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales*. Santa Fe, Argentina: Ediciones del Arca

Castro, M., Guirao, J.M. y Arnaiz, P. (2003) *Alumnos en riesgo de exclusión social: la integración escolar de grupos culturales minoritarios en la Región de Murcia*, en Revista de orientación pedagógica, Vol. 55, nº 1

Castro, R. (2004) *Foucault y el saber educativo. Primera parte: Herramientas para una Teoría Crítica sobre la Educación*. Revista Electrónica Diálogos Educativos, UMCE, Nº 8.

Carbonell, E. y otros (2004) *Inclusió educativa d'alumnat amb Graus barreres per a l'aprenentatge i la participació, també en l'ensenyament Secundari*, en Revista Catalana d'Educació Especial i atenció a la Diversitat, Suports, Vol. 8, Núm 2

Carr, W. y Kemis, S. (1988) *Lo teórico y lo práctico: Nueva definición del problema*, en Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona, Martínez Roca

- Cazarola, F. (2004) *Un reto contra la exclusión*, en Cuadernos de Pedagogía nº 334
- Conle, Carola (1999) *Why narrative? Which narrative? Struggling with time and place in life and research*. Curriculum Inquiry, Vol. 29, nº 1, pp. 7-32
- Connelly, F.M. y Clandinin, D.J. (1990) *Stories of experience and narrative inquiry*. Educational Researcher, Vol. 19, nº 5, pp. 2-14. Junio – Julio.
- De Diego, J. (2005) *Un modelo de evaluación para los Equipos de asesoramiento Psicopedagógico*. Universitat de Barcelona
- Del Barrio (1997). *Depresión infantil*. Barcelona: Editorial Ariel
- Domínguez, A. (2005) *Absentismo escolar y atención a la diversidad*, en Indivisa: Boletín de estudios e investigación, nº 6
- Domingo Segovia, J. (2005) *La escuela: entre la injusticia y la desigualdad*, en Currículum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa, nº 18
- Echeita, G. (2003) Congreso: *La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca*.
- Eljob, C., Puigdellivol, I., Soler, M. y Valls, R. (2004) *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, Editorial GRAÓ
- Feito, R. (1990) *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares*. España, CIDE Ministerio de Educación y Ciencia
- Freire, P. (1990) *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica
- Generalitat de Catalunya – Departament d'Ensenyament (2003) *Pla director de l'educació especial de Catalunya*
- Goodson, I. F. (2004) *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro – UB
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2005) *La respuesta del sistema educativo vasco a la necesidades educativas especiales en educación primaria*.
- Graneta, M.L. (2005) *La respuesta educativa a la diversidad del alumnado. Discursos y prácticas*, en Revista de Educación y Pedagogía, nº 4
- LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE) 1/1990, de 3 de oct. / (BOE núm. 238, de 4/10/1990) Preámbulo.
- LEY ORGÁNICA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LOCE) 10/2002, de 23 de dic. / (BOE núm. 307, de 24/12) Exposición de motivos.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE) 30 de marzo de 2005. Exposición de motivos del anteproyecto.

Lloret, C. (2009) *Caterina Lloret Carbó*. Universitat de Barcelona.

López, E. (1996) *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED

Marcelli, D. y Braconnier, A. (2005) *Manual Psicopatología del adolescente*. Barcelona: Masson

Moraes, M. C. (2007) *Complejidad, transdisciplinariedad y educación: algunas reflexiones en Encuentros multidisciplinares*, Vol. IX

Morin, Edgar (1984) *Ciencia con conciencia*. Barcelona, Antrhopos

Morin, Edgar (1995) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa

Morin, E., Roger, E., y Motta, R. (2003) *Educación en la era planetaria*. Barcelona, Gedisa

Molina, S. (2001) *Escuela y diversidad cultural*, en *Revista de Educación Especial*, nº 30

Montobbio (1995) *La identidad difícil. El falso Yo en la persona con discapacidad psíquica*. Barcelona, Editorial Masson

Ortiz, M.C. y Lobato, X. (2003) *Revista de orientación pedagógica, Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas* Vol. 55

Pérez de Lara, Núria (1998) *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. Barcelona: Editorial Leartes

Porter, G. (2003) *Ponencia: Puesta en práctica la Educación Inclusiva*. San Sebastián, España

Puigdemí, I. (2005) *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Documento estudiado en la asignatura de doctorado dictada por el Dr. Puigdemí en el DOE – UB

Puigdemí, I. (2001) *La educación especial en la escuela integrada*. Barcelona: GRAÓ

Rivera, M. M. (2005) *La diferencia sexual en la historia*. Universidad de Valencia

Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós MEC. Capítulos 1 y 2.

Stainback, S. y W. (1999) *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea Ediciones

Tomlinson, S. (1992) *¿Por qué Johnny no puede leer?: Teoría crítica y Educación Especial*, en García, C. *La investigación sobre la integración*. Salamanca, Amani

Torres, R. M. (2001) *La educación en América Latina*, en *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 308, Monográfico

Van Manen, M. (2003) Investigación educativa y experiencia vivida. España, IDEA Books

www.entornosocial.es

www.entornosocial.es

www.european-agency.org/IECP/IECP_intro.htm)

www.gencat.es

www.mineduc.cl

www.educacion2020.cl

❖ **Algunas publicaciones derivadas de esta tesis doctoral:**

Esta tesis doctoral, ha dado lugar a una Comunicación presentada en la Facultad de Educación de la Universitat de Vic (en mayo de 2007) dedicada a la reflexión de los elementos éticos presentes en la investigación, en el marco de la IV Jornades Universitàries: La investigació com a procés de formació; y a la publicación de un Artículo (en marzo de 2009) en la Revista Extramuros de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile.