



“NARRAR-SE PARA TRANSFORMAR-SE. Miradas subversivas a la discapacidad”

TELLING YOURSELF TO TRANSFORM YOU. Subversive perspectives to disability

Blas González¹ - Moisés Mañas Olmo² - Pablo Cortés González³

Fecha de recepción: 14-09-2016

Fecha de aceptación y versión final: 24-11-2016

Resumen: Las experiencias escolares van a marcar la percepción y construcción social que cada persona tiene del sistema educativo, conformando el significado que la escuela ha tenido para ellos y para la sociedad. El paso por la escuela es una experiencia significativa, aun más cuando el alumnado está expuesto a prácticas violentas y segregadoras, que en muchos casos se expanden hacia el contexto familiar con sus respectivas consecuencias identitarias, sociales y emocionales.

A partir de los relatos de vida de dos personas diagnosticadas de síndrome de Asperger (SA) y otras dos PDDI nos acercamos a conocer y analizar sus experiencias escolares desde una mirada situada. Nos aproximamos a realizar un análisis interpretativo de algunos episodios escolares críticos que han conformado la identidad de los participantes a través este trabajo.

Palabras clave: Escuela, Segregación, Acoso Escolar, Historia de Vida, Discapacidad.

Abstract: School experiences are going to leave a mark in the perception and social construction that each person will have of the educational system, shaping the meaning which the school has had for them and for society, broadly speaking. Attending school is a significant experience, even more, when the students are exposed to violent and segregated practices, which in many cases they are spread to the family context with their identity, social and emotional consequences.

Based on the life histories of two people diagnosed with Asperger's syndrome and two other people diagnosed with intellectual disability, we came to know and to analyze their school experiences from an established viewpoint. Through this essay, we are trying to approach an interpretative analysis of some critical school episodes which have shaped the identity of the participants.

Key words: School, Segregation, Bullying, Life Story, Disability

1. Introducción.

Este texto se plantea como un alegato a la dignidad humana. Como veremos en páginas posteriores las tradiciones investigadoras psicológicas, educativas y psiquiátricas positivistas, se han preocupado constantemente en la búsqueda de respuestas ante comportamientos y manifestaciones “diferentes” y diversas del ser humano. Este paradigma se ha preocupado, entre otras cosas, en entender el comportamiento humano y sus causas a partir de su comparación con

¹ Maestro en Pedagogía Terapéutica, Junta de Andalucía.

² Pedagogo- Educador especializado en personas con discapacidad.

³ Universidad de Málaga.

estándares más o menos estancos, con el objeto de poder proceder terapéutica y educativamente con los sujetos.

Bien es cierto, que muchos de los diagnósticos establecidos pueden o han podido ayudar a los profesionales de la educación, la psicología y la psiquiatría trabajar en sus contextos y procesos terapéuticos con los sujetos en cuestión. El problema se encuentra en la tendencia de encorsetar, cosificar y 'secuestrar' al individuo en el propio diagnóstico, obviando en la praxis, por un lado, la capacidad transformadora y educadora del sujeto humano y, por otro lado, el derecho y la dignidad del ser a reconocerse como tal. En otras palabras, ¿cuánto nos sirve un diagnóstico cuando los propios sujetos no se ven reflejados en ellos o han roto los límites establecidos por los mismos?, ¿cómo podemos configurar y establecer las vidas de los sujetos en cuanto a capacidades olvidando la esencia de las personas como seres educandos?

Lo que presentamos en este monográfico es parte del trabajo de campo de dos tesis doctorales en curso¹, cuyos autores son los dos primeros firmantes y el director el tercero de los firmantes. Ambas aportaciones, por el momento, coinciden tanto en el uso de los relatos de vida como metodología de investigación como en algunas temáticas emergentes y transversales que a continuación detallamos:

- La configuración de una identidad personal, social y educativa en base a sus experiencias educativas.
- La segregación escolar y educativa.
- La exposición a situaciones violentas y de acoso tanto en el entorno escolar como social.

En las páginas posteriores, veremos un marco conceptual donde nadan ambas aportaciones, así como una breve explicación metodológica y los primeros avances, compartidos, de algunos de los resultados de las investigaciones.

2. Ejes conceptuales que nos hacen pensar: Escuela, diversidad, fracaso escolar y acoso escolar.

El contexto escolar se define como un escenario que es el reflejo de la sociedad plural, multicultural y compleja en la que vivimos y de sus tradiciones educativas, psicológicas, entre otras. Esta, como institución, podemos entenderla bajo una serie de principios que la regulan (Marchesi y Gil, 2003; Sidorkin, 2007; Gergen, 2015) y que se tejen en las relaciones entre la dimensión macro y micro política escolar (Ball, 1997):

- Leyes y normativas educativas, cuya pretensión es establecer directrices acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje y bajo los principios de igualdad de oportunidades, inclusión, equidad y flexibilidad curricular, delimitación de espacios y tiempos escolares y planteamiento del currículum.
- Relaciones interpersonales, entre los distintos agentes socio-escolares que, en mayor o menor medida, y de acuerdo al punto anterior, se articulan en grupos organizados. Entre otros, podemos destacar profesorado, alumnado, personal de servicios y administración y familias.
- Culturas docentes, metodologías y didácticas, evaluación que, de acuerdo a distintas investigaciones, hemos visto que tienen una alta repercusión en lo que significa la experiencia docente y discente. Dicho de otro modo, y de acuerdo

con Gimeno Sacristán (2010), el tránsito del texto curricular al currículum realizado en la práctica, así como su evaluación.

- Valores sociales y cultura social.

No obstante, a pesar de la diversidad de concepciones, la escuela como proyecto moderno se instaura ante unas dimensiones educativas amparadas bajo discursos tecnocráticos y sociales, por los que todos los ciudadanos y ciudadanas deben pasar. La escuela, como organización, se convierte en un espacio de diversidad educativa, social, cultural pero, a su vez, se transforma en un espacio que genera desigualdad y que se rige bajo principios implícitos que regulan su funcionamiento, tales como la competencia, la homogeneización, el control de contenidos, etc. Esta es considerada por algunos docentes “como un espacio de conocimientos técnicos, prescriptivos y ejecutivos, ajenos de sus sujetos y de sus condiciones culturales, sociales, políticas, históricas, geográficas y económicas” (Espinosa Torres, 2017:83).

En este sentido, observamos que una escuela amparada bajo principios neoliberales estratifica a los sujetos en función de su “rendimiento académico” bajo la consideración de una escolarización “precoz”, “normal” y/o “tardía” (Gómez Dacal, 1992); es decir, asistimos a un discurso amparado bajo la cultura de la posesión de conocimiento, ya sea como déficit o fortaleza, y el cual se traduce en una perspectiva cosificadora de los sujetos y en situaciones de fracaso escolar. En este sentido, abordamos el fracaso escolar desde su valor denotativo y connotativo (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010); el primero se refleja en su difícil conceptualización, lo que provoca que no exista un consenso generalizado – profesorado, familias, organizaciones, sociedad- respecto a su definición; por otro lado, su valor connotativo se refleja en la estigmatización del alumnado por su poca implicación escolar, pues se tiende a culpabilizar del fracaso escolar al alumnado.

Como señalan Marchesi y Gil (2003) al respecto, se “centra el problema del fracaso en el alumno y parece olvidar la responsabilidad de otros agentes e instituciones como las condiciones sociales, la familia, el sistema educativo o la propia escuela” (p.25); este paradigma cosificador sustentado en el “déficit” conduce a tomar medidas educativas curriculares y organizativas segregadoras y diferenciadoras, con el objeto de atender las necesidades educativas, sin tener en cuenta las consecuencias educativas e identitarias que generan este tipo de decisiones.

Hemos de considerar que la escuela es un reflejo de la sociedad y la diversidad, la complejidad y pluralidad de los seres humanos se contempla como un hecho natural que se plasma en el plano cultural, social, educativo..., y configura diferentes formas de ser, estar y establecer nuestras relaciones en y con el mundo. Es decir, la diversidad es una realidad inherente al ser humano y, por ende, al alumnado, pero el modo en el que los docentes la atiendan determinará el desarrollo y la identidad personal del alumnado. Como sugiere Marchesi (2008) en relación a la diversidad, los docentes se enfrentan a una dicotomía, pues

Si atendemos los ritmos propios de cada alumno y les evaluamos en función de ellos, tal vez no aseguramos el control que la sociedad exige sobre el nivel admitido para certificar el conocimiento de los alumnos. Si, por el contrario, aplicamos una norma común para la acreditación de los conocimientos de los alumnos, posiblemente no hacemos justicia a las diferencias entre ellos.

A partir de aquí, es interesante centrar el análisis en la identidad y en las cosmovisiones de los propios docentes, con el objeto de plantearnos otras miradas hacia la escuela. Es decir, el proceso educativo es un ejercicio complejo, el cual

requiere de una serie de habilidades y competencias profesionales y personales que permitan atender de un modo efectivo a la diversidad social, cultural y personal del alumnado, pues cada decisión educativa que se tome tendrá una repercusión; el acto educativo es, pues, político.

Como docentes repensar las prácticas educativas inclusivas se convierte así en un ejercicio de justicia social y educativa para con el alumnado en general y, de un modo particular, para aquel que presenta necesidades educativas especiales. La relación intersubjetiva ha de conducirnos a replantearnos la legislación pertinente, las relaciones docentes-discentes que se generan en el entorno escolar, las prácticas metodológicas y didácticas y los valores que transmitimos con nuestra práctica docente.

El binomio diversidad-fracaso escolar desemboca en muchas ocasiones en episodios de acoso escolar que van a repercutir de forma significativa en las trayectorias escolares y en la identidad de este alumnado. El acoso escolar se constituye como un problema común y generalizado (Barcaccia, Schneider, Pallini y Baiocco, 2017), que afecta a todo el entorno educativo, pero principalmente y de forma directa actúa sobre el alumnado que por diversos motivos es considerado "diferente" o "débil" por parte de sus compañeros.

Este cruce de realidades –acoso escolar, diversidad y fracaso escolar- va a configurar una identidad particular marcada por experiencias de esta índole. A continuación nos acercamos a las trayectorias vitales de cuatro personas que de uno u otro modo han transitado por episodios escolares negativos y que han generado situaciones de vulnerabilidad que han actuado en detrimento del bienestar escolar y social.

3. Marco metodológico.

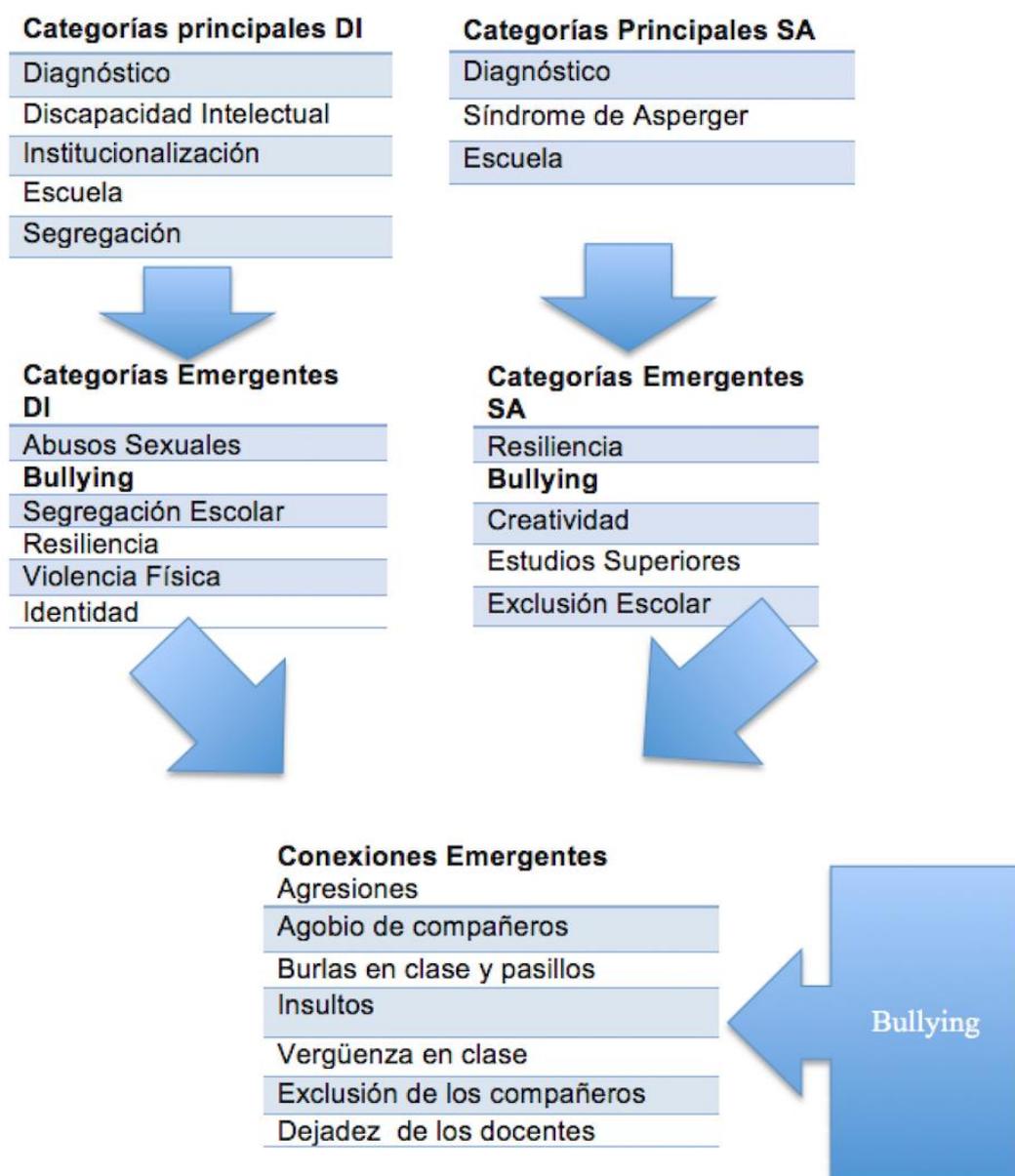
Este trabajo aúna parte de los resultados obtenidos como fruto de dos tesis doctorales; ambos trabajos se han desarrollado de un modo paralelo bajo unas directrices metodológicas similares –la biográfica narrativa-. Este método de estudio se ubica en el *paradigma interpretativo*, el cual según Sandín (2003) "desarrolla interpretaciones de la vida social y el mundo desde una perspectiva social e histórica" (p.56). A través un enfoque biográfico-narrativo nos acercamos a las experiencias educativas de cuatro individuos con el objeto de comprender a partir de sus relatos los fenómenos sociales que han configurado su identidad.

El acto de narrar(se) se presenta como un ejercicio comunicativo presente con carácter retrospectivo que nos acerca a conocer los significados sociales, culturales, políticos y escolares (Rivas et al. 2010) a través de la experiencia de los individuos y de un proceso compartido de construcción de los relatos. Este modo de construir conocimiento con y junto a los sujetos participantes nos ha permitido acercarnos a las identidad escolar, personal y social que han construido los sujetos en base a sus propias experiencias y a partir de un proceso investigador colaborativo y horizontal entre sujetos investigados e investigadores (González Alba, 2018); desde esta perspectiva concebimos el conocimiento "como un proceso de construcción intersubjetivo a partir del encuentro entre sujetos" (Rivas, Leite y Cortés, 2011, p.73).

Al respecto, los investigadores implicados en ambos proyectos, se han propuesto diseñar estrategias metodológicas que permitan y faciliten la posibilidad de designación. Para ello, cada encuentro se ha diseñado y configurado de manera particular y atendiendo a las características de los momentos y de los sujetos.

Del análisis de los relatos surgen, por un lado, puntos de bifurcación entre ambas investigaciones; pero por otro lado, nos hemos encontrado con puntos de encuentro, que nos hacen pensar en la conjunción investigadora de ambas tesis.

En este sentido las confluencias han girado en torno a: (1) experiencias de fracaso y acoso escolar como consecuencia de un contexto escolar segregador que ha potenciado el sentido de diferencia; (2) contextos que han favorecido procesos y trayectorias resilientes; (3) una construcción identitaria marcada por estas experiencias. A continuación aparecen las categorías principales, emergentes y los puntos de encuentros de ambos trabajos. Con las siglas DI aparecen las categorías relacionadas con la tesis sobre Discapacidad Intelectual, y con SA las de la tesis sobre Síndrome de Asperger.



Es por eso que en este artículo hemos optado por presentar el análisis que se desprende de las categorías analíticas: *acoso escolar a lo diferente y fuera de los márgenes como forma de vida: Identidad y exclusión educativa*; a continuación se describe el proceso metodológico que se ha desarrollado.

Participantes

Para esta contribución hemos rescatado el análisis realizado con cuatro personas adultas con edades comprendidas entre los 25 y los 40 años. Teresa tiene 40 años y está diagnosticada de Discapacidad Intelectual Límite (DIL), en el año 2002 ingresó en la residencia en la que vive en la actualidad en la que ha trabajado durante algunos años como limpiadora; Julián está diagnosticado de Discapacidad Intelectual Límite (DIL), tiene 35 años, ingresó en la residencia en la que vive en el año 2000, en la cual lleva desde el año 2005 trabajando como cocinero.

Emmit es una persona diagnosticada de Síndrome de Asperger (SA), tiene 33 años, es Licenciado en Historia y tiene un Máster en Gestión del Patrimonio Literario, trabaja en una Asociación que ayuda a personas que se encuentran en exclusión social; Isabel tiene 26 años, también está diagnosticada de SA y trabaja en el ámbito de la animación digital y la creación literaria.

Objetivos.

- Conocer la realidad escolar y social vivida por cuatro personas que han sufrido exclusión escolar.
- Analizar la relación que muestran los relatos entre la vulnerabilidad escolar y social y el acoso escolar, abuso sexual y/o de poder.
- Mostrar las posibles correlaciones existentes entre los relatos de los diferentes participantes.

Diseño, instrumentos y análisis

Las tradiciones investigadoras que se han acercado al ámbito de las personas diagnosticadas con algún tipo de discapacidad han adolecido de "acercarse a los sujetos". Esto ha provocado que hayan emergido prácticas y saberes pensados, definidos, categorizados y normalizados (Zotikos, Col. 2010) desde posiciones externas a los sujetos.

A partir de la metodología biográfica-narrativa nos acercamos como investigadores a los relatos de vida de dos personas diagnosticadas de discapacidad intelectual (PDDI en adelante) (Teresa y Julián, pseudónimos), y otras dos personas diagnosticadas de Síndrome de Asperger (Isabel y Emmit, pseudónimos).

En el caso de la tesis sobre PDDI, hemos de tener en cuenta que el autor del trabajo es educador de estas personas institucionalizadas desde hace más de 11 años, por lo que en el contexto el hecho de compartir espacios y tiempos, emociones, experiencia... han hecho reconfigurar estrategias concretas y

relaciones basadas en unos saberes ya conocidos por los sujetos y el propio investigador.

Con los individuos diagnosticados de DI (Teresa y Julián) se ha procedido a realizar 4 entrevistas cortas, de unos 30 minutos cada una, en entornos comunes a ambos. En lo que respecta a las devoluciones se ha hecho en dos sesiones de unos 15 minutos cada una; en este sentido, debemos matizar que tras realizar un primer análisis de las diferentes entrevistas, hemos seleccionado las que tenían un pertinencia directa con la temática del estudio. También se han usado documentos oficiales como son informes tanto de servicios sociales, como del servicio de protección de menores para reconocer y situar en el tiempo cada uno de los sucesos y poder incidir en las entrevistas sobre los mismos. En este caso y de un modo particular se ha podido ir haciendo un relato polifónico con entre las voces del investigador con las de los sujetos participantes (Teresa y Julian); al mismo tiempo, las devoluciones, por el contrario, se han centrado mucho más en el sentido, que en el contenido; ya que algunos sujetos tienen dificultades para la lecto-escritura y la comprensión, como apuntábamos con anterioridad.

En relación con la tesis sobre los sujetos diagnosticados con SA (Isabel y Emmit) se ha trabajado con entrevistas que se han extendido en el tiempo (3 años), que han tenido una progresión desde entrevista abierta hacia otras estructuradas y que se han elaborado a partir de 8 y 9 entrevistas individuales realizadas a Isabel y Emmit respectivamente, y 3 entrevistas grupales más a cada uno de los sujetos juntos a sus padres. Las devoluciones se han realizado a partir de encuentros personales con los protagonistas de las entrevistas y pasadas algunas semanas de la realización de las mismas, lo que ha permitido aclarar fragmentos e interpretaciones (en algunos casos) así como establecer una relación más directa y participativa con los individuos investigados. Es importante reseñar que la lógica de proceder desde una perspectiva metodológica desde la entrevista abierta hacia entrevistas semiestructuradas en las últimas sesiones además de permitir aclarar conceptos ha facilitado la comunicación y la apertura de los protagonistas, así como ha ayudado a generar un clima de confianza y seguridad (González Alba, 2018).

En este sentido es importante matizar que en este caso tanto Isabel como Emmit no presentan discapacidad intelectual, por lo que además de las entrevistas biográficas, se han recuperado relatos escritos por parte de los sujetos y trabajos literarios (microrelatos y ucronías respectivamente) y/o pictóricos elaborados por ellos mismos, y los cuales han aportado información relevante al estar muchos de ellos relacionados con las episodios de acoso escolar y ostracismo que han experimentado, así como con su capacidad creativa (González Alba, 2016).

Una vez realizadas todas las entrevistas se ha procedido a la elaboración de los relatos de vida, entendido este como “la narración de una vida tal como la persona la ha vivido y/o cuenta” (Bolívar, 2006, p.5), a partir de los cuales se han conseguido agrupar y estructura los diferentes sucesos que ha ido emanando de los relatos. El análisis de los datos se ha abordado desde una perspectiva inductiva, construyendo un eje analítico desde los hitos y categorías emergentes del estudio.

Para el manejo de la información y análisis, se ha recurrido al software NVIVO versión 10. En una primera fase de análisis, se ha procedido a buscar evidencias a partir del conteo de palabras; en segundo lugar, se atribuyeron atributos a cada entrevista y material a partir de las categorías apriorísticas y datos de los informates: edad, sexo, diagnósticos; etc.; y, en un tercer momento, se comenzaron a otorgar y generar cruces (categorías emergentes) utilizando los

nodos (tanto internos como externos) que posibilita el mencionado programa informático.

Cabe mencionar que tras esta experiencia, y recordando a Díaz Meza (2007), hemos podido observar que un relato, una narración, al actualizar y fundar un significado construido, más que recuento de un evento cronológico pasado, es la posibilidad de una experiencia cargada de sentido que confiere un contenido existencial al sujeto narrador, en el horizonte de un pasado convertido en memoria y un presente convertido en acción.

4. Reflexiones y discusiones de algunos resultados: entre la violencia y la diferencia.

A continuación, pasamos a presentar algunas discusiones e interpretaciones que han ido emergiendo de los trabajos doctorales antes mencionados y que pivotan entre las ideas de diferencia y violencia en la experiencia de personas catalogadas como 'distintas' a la norma. Todos los sujetos han evidenciado sistemas educacionales que segregan y cosifican; se han visto embadurnados del tinte abusivo de lo normal y de lo común; acusados y maltratados porque a priori reivindicaban otra forma de pensar, actuar y sentir en sociedad.

4.1. Acoso escolar a lo diferente.

El acoso escolar actualmente se ha convertido en un problema generalizado y prioritario (Barcaccia, Schneider, Pallini, y Baiocco, 2017) en los discursos sociales, que afecta no solo al alumnado que lo sufre, sino a toda la comunidad educativa. Siempre ha existido, aunque actualmente encontramos mayor sensibilidad social hacia este fenómeno. Las causas y consecuencias requieren de análisis concretos y específicos, no obstante, nos centraremos en analizarlo desde la mirada del alumnado que lo sufre. Como señalan Smith y Sharp (1994:2) el acoso escolar consiste en un "abuso sistemático de poder" que se materializa en forma de "burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático o insultos" (Díaz-Aguado, 2006:3) por parte de un compañero o grupo.

De un modo más específico estas conductas pueden tomar forma de violencia directa (pegar, empujar, golpear), indirecta (esconder o robar cosas), verbal directa (insultar, amenazar), verbal indirecta (hablar mal a sus espaldas o rumorear), y exclusión social (ignorar) (Olweus, 1993; Smith, 2007), y se explicitan en comportamientos que "denigra, insulta, ignora, humilla o ridiculiza" (Melero-Martín, 2009:49), a la víctima causando repercusiones personales, sociales, emocionales y educativas difíciles de evaluar.

El *Center for the prevention of school violence* (citado por Pulido y Martín, 2011) define así la violencia escolar: "Cualquier comportamiento que viole la finalidad educativa de la escuela o el clima de respeto, o que ponga en peligro los intentos de la escuela para verse libre de agresiones contra personas o propiedades, drogas, armas, disrupciones o desorden" (p.17).

Un tipo de acoso escolar específico, con características propias ha sido denominado *bullying* por Dan Olweus (2004), quien lo describía como aquello que va más allá de una simple agresión: incluye conductas de maltrato físico, verbal, emocional, sexual, que se repite y prolonga a lo largo del tiempo; se realiza de

manera continua, existiendo una relación de desequilibrio de fuerza o poder entre el acosador y la víctima; se tiene la intención de causar el daño y el victimizado es o se siente incapaz de repeler el ataque.

Las consecuencias educativas, personales, sociales y emocionales que causa el acoso escolar no son cuantificables, la escuela se enfrenta así a un asunto complejo tanto por las consecuencias que genera en el entorno escolar, por las causas que lo originan y por las dificultades que se encuentran desde la escuela para frenar un hecho que afecta a toda la comunidad educativa.

Este asunto ha producido que este tipo de situaciones de violencia escolar se hayan convertido en un hecho habitual en nuestras aulas (Cerezo, 2009; Garaigordobil y Oñederra, 2008), y que de un modo significativo afecta a personas consideradas con necesidades educativas especiales. A lo largo de este artículo mostraremos una serie de evidencias fruto de los trabajos doctorales mencionados.

La primera vez que me hicieron bullying fue cuando tenía nueve años y acababa de entrar en la clase de don Juan. Me acuerdo también que me daba pellizcos, y eso me hacía mucho daño por mi hipersensibilidad. Además, sus amigos y él me solían acorralar en mi mesa sin poder escapar, y es ahí cuando me hacían daño. Recuerdo que en la primaria lloré mucho por todo lo que me hacían (Emmit).

Sí, sí de mí se reían, porque yo no andaba bien y se metían conmigo; así que lloraba, porque me decían que andaba “torcia” y no me gustaba nada (Teresa)

Como afirma Díaz-Aguado (2006:3) estas acciones negativas se materializan en forma de “burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático o insultos” y van dirigidas hacia un compañero al que los agresores catalogan como “débil”. Es decir, encontramos una conducta de abuso que se caracteriza por un desequilibrio de poder que se repite en el tiempo (Olweus, 1993).

Todo empezó con una camiseta que a mí me gustaba, y dejé de ponérmela porque ella (Yusra) y otras cuatro niñas empezaron a burlarse de mí cuando llevaba puesta esa camiseta (Isabel).

Yo estaba en (Se omite el nombre del centro escolar), y allí como todo, había gente que se metían conmigo y gente que no; se metían por mi vista (ambliopía), me insultaban, estaban siempre igual... yo no era de los que iba a por ellos, no lo recuerdo bien, que les hacía, creo que nada (Julián).

En ocasiones este acoso escolar no es más que una parte de un proceso continuado de violencia, encontramos situaciones de violencia que se expanden a otros contextos como puede ser la familia y/o la sociedad en la que se encuentran inmersos. Al final el acoso y la violencia forman parte de un continuum que se inserta en la experiencia escolar y que configura una identidad particular.

Pues para hablar de mi familia empiezo diciendo que mi hermano abusó 2 veces de mí; ya lo he contado muchas veces no me importa contarle otra ... me acuerdo perfectamente fue en Semana Santa, mi hermano vino un sábado, me dijo vamos a dar una vuelta, a comer fuera, ya que fuimos, pero vamos allí me dijo mi hermano vente que te voy a dar un dinero y subimos al piso y allí abusó de mí.... Esto ha pasado varias veces y ya quería que acabara (Teresa).

El dinero que ganaba trabajando tenía que dárselo al hermano de mi madre adoptiva, si no se lo daba me pegaba y me lo quitaba...pues que un día estaba allí la que era mi abuela, mi madre y el "colgao" del hermano y me sacaron de allí, vino la policía por mí; porque yo ya había denunciado, no aguantaba más (Julián).

4.2. Fuera de los márgenes como forma de vida: Identidad y exclusión educativa

Las trayectorias escolares de los sujetos participantes se han caracterizado porque han sido objeto de actitudes de desigualdad e injusticia escolar, estas han girado en torno a las actitudes que docentes, familiares y compañeros han mostrado para con ellos en el contexto escolar y social. De un modo concreto, estas se han plasmado tanto en las prácticas y decisiones educativas que han tomado sus respectivos docentes, como en los comentarios y actitudes de sus compañeros para con ellos, las cuales han configurado un sentimiento de autopercepción de sus limitaciones y de una identidad personal, social y escolar de la diferencia que ha influido de un modo notable en su autoestima.

Ser diferente se convierte así en un aspecto subversivo en el contexto educativo, y que se plasma en las actitudes educativas de los docentes. En la praxis esto provoca la formación de dos grupos, 1) un endogrupo, formado por aquel alumnado al que se le atribuye valores positivos; y (2) un exogrupo del que forma parte aquel alumnado catalogado con valores, actitudes y aptitudes negativas según el docente (Jiménez y Aguado, 2002).

Tenía problemas en la asignatura de dibujo técnico, a ver, tenía problemas para realizar lo que era bien los dibujos, y además que yo personalmente tenía mucha vergüenza de que viniese el profesor siempre a corregirme y a decirme como tenía que hacer los dibujos, porque veía que a los demás alumnos no le pasaba lo mismo (Emmit).

Te clasificaba según su "modus operandis", tenía por así decirlo la pirámide de los listos, los que seguían su método; los normalillos, los tontos y los cafres (Isabel).

Las relaciones educativas docentes-discentes se han caracterizado por su jerarquización y por las relaciones de poder que los primeros han ejercido sobre el alumnado. Estas se han acentuado cuando la diversidad se ha transformado en diferencia y ha asumido una perspectiva nominalista, la cual ha reforzado la identidad escolar y social del sujeto en un sentido negativo. Un ejemplo de ello

fueron las aulas de diversificación de las cuales participaron los sujetos de nuestras investigaciones.

El niño de integración era un indicador de separación y de exclusión. Era la adscripción pública a las filas de una población excedente que necesitaba la intervención y tratamiento de expertos mediante el apoyo de una ayuda a la integración. En demasiados casos, la consecución de la ayuda a la integración era un anticipo de la indiferencia colectiva (Slee, 2011:151).

En este fragmento, encontramos un alegato al deseo de aprender de unos de los sujetos, y que se salen de cualquier estrategia estandarizada de actuación.

En esa escuela a mí no me enseñaban nada; porque solo me ponían a escribir y “tol” día sin hacer nada... nadie me enseñaba, y a los demás le enseñaban a leer, a escribir, matemáticas, usar el dinero...yo quería aprender más cosas, para el día de mañana, me gustaría aprender a leer, a hacer cuentas. Me servirá. Si quieres leer un cartel, y no sabes lo que pones, pues no te enteras, y es un rollo (Teresa).

Se ha reforzado así una identidad de la diferencia amparada bajo prácticas educativas excluyentes y currículums sesgados (Calderón, 2014), lo que ha provocado una naturalización de prácticas segregadoras (Parrilla, 2008) en el entorno escolar; nos acercamos así a perfiles docentes que hacen uso de la exclusión escolar y educativa. “Los maestros siguen estableciendo jerarquías dentro de sus clases y entre clases. Además, reconociendo el impacto social y psicológico del agrupamiento por capacidad” (Slee, 2011:152).

A partir de los seis o siete años fui a unas clases de educación especial que se daban en mi colegio (Simón Fernández), ahí aprendí a leer y a escribir de corrido. Me sentía un poco confundido porque claro, en aquella época no entendía por qué me sacaban a mí de clase (Emmit).

Por aquel entonces no existían las clases de refuerzo como existían en el instituto, por ello me sentía desplazada, cosa que no me gustaba nada porque me mandaban con los subnormales (Isabel).

Conocí a mi amiga, bueno no era mi amiga, pero bueno para mí tampoco era ella amiga, no tenía amigas del colegio; iba al colegio y fuera del colegio tampoco tenía amigos, en ese momento; estaba en (nombre del Centro De Educación Especial), pues que estaba en un taller de barro y luego en un taller de cuentas y de escribir cuando tenía 16, 17 años; creo que me metieron allí, yo pienso, por el retraso mío, o discapacidad (Teresa).

Primero que recuerde estuve en un colegio “normal” y después me pasaron al colegio de (nombre del Centro de Educación Especial para personas invidentes); ese era un centro más específico, más preparado para gente como yo que teníamos lo de la vista...después de allí pues nada deje de estudiar y me puse a trabajar con la familia (Julían).

Nuestro modo de describir el mundo refleja ciertas formas de ver las cosas y determina nuestro modo de reproducir ese mundo. En efecto, el niño o la persona especial es el problema. Después de todo, es él quien tiene la patología y quien se considera que debe ser integrado. Eliminado de la mirada analítica está el papel de la compleja amalgama de factores presentes en las escuelas que “discapacitan” o capacitan más o menos a los niños (Slee, 2011). Estas prácticas han acentuado una identidad escolar que se ha construido en base a sus respectivas experiencias escolares y han configurado una percepción de diferencia respecto a sus compañeros. Estas prácticas segregadoras han construido una imagen social y personal que ha conformado una identidad que se ha forjado bajo un discurso excluyente asentado en las características personales de los protagonistas.

5. Últimas reflexiones.

A menudo, los maestros y trabajadores de la educación no sabemos qué hacer y se generan situaciones de angustia por las dificultades que experimentan para atender a situaciones que se salen de lo programado y planificado. “Se debaten en medio de las limitaciones de los espacios insuficientes de las clases y de unas prácticas educativas diseñadas para épocas hace tiempo superadas” (Slee, 2011:134), que enclaustran las limitadas posibilidades de crecer de los educandos en cajones estancos, en los que además se generan cruces de caminos entre lo que unos creen y otros no.

Portillo Cárdenas (2004:26) plantea que “resulta especialmente desconcertante que un alto porcentaje de alumnos/as que son considerados como niños/as con discapacidad por un orientador/a en la escuela; otro/a no los considere y que no exista un punto claro de corte que los/las diferencie”. Aunque nosotros vamos un poco más lejos, ¿por qué esa necesidad continua de diferenciar?, ¿por qué no asumir la diferencia como parte de la relación educativa más allá de corsets como la discapacidad, por ejemplo?

Estos son algunos de los obstáculos que nos llevan a pensar, apoyándonos en el modelo social de la discapacidad, que es el contexto en el que se encuentran las personas con discapacidad, el que genera las barreras, y que éstas no son consecuencias de sus propias barreras personales o individuales. En este mismo sentido, Baglieri et al. (2011), Bolt (2004), Dalmau et al. (2013), Iáñez (2010) señalan que las dificultades con se encuentran los estudiantes diagnosticados con alguna discapacidad están en su entorno y no en ellos mismos.

Con esto no pretendemos decir que las escuelas, los gobiernos y los maestros se propongan deliberadamente hacer más difícil la vida para algunos niños y niñas.

Esto es un efecto de una compleja disposición de las estructuras y valores sociales, de conjuntos de políticas educativas, de opciones curriculares opuestas, de enfoques atenuados de la enseñanza y la evaluación, de unas estructuras escolares inflexibles y de las decisiones de distribución de recursos (Slee, 2011:135).

Esta diversidad conduce a los centros educativos y, de un modo particular, al profesorado a tomar medidas organizativas y didácticas (Cardona Moltó, 2005) con el objeto de promover prácticas educativas que se adapten a las necesidades

del alumnado. La laxitud de la legislación vigente otorga al docente la posibilidad de “compensar” cualquier necesidad educativa, personal, lingüística, social... en espacios que se ubican, en muchas ocasiones, fuera del aula ordinaria, es decir, la escuela atiende la diversidad a partir de prácticas segregadoras las cuales van a potenciar una identidad de la diferencia. Lo que no nos planteamos es otro modelo de escuela, de enseñanza, tanto en su sentido como en las prácticas cotidianas.

Es por ello, que entendemos que la escuela es de vital importancia para la sociedad actual. Encontramos experiencias muy valiosas que ponen en juego lo pedagógico, la experiencia por encima de una selección de contenidos y normas. Entendemos que, en muchas ocasiones, debido a las tradiciones que en la introducción planteábamos, los trabajadores de la educación, la psicología, familias... se preocupan más en diagnosticar que en actuar educativamente. Deberían ir de la mano para casos que realmente se requieren, pero nunca sustituyendo uno por otro. Dicho de otro modo, entendemos, como recordaban en torno a la resiliencia Barudy y Dantagnan (2006:214), que “nuestras experiencias nos permiten afirmar que las relaciones son terapéuticas cuando los profesionales se asocian con los recursos naturales y con las competencias de las personas para resolver los problemas, solucionar los conflictos y hacer frente al daño causado”.

Al respecto, nuestro alegato subversivo a la discapacidad va en términos de inclusión. Entender la inclusión, es entender la educación de los seres humanos como proceso y no como fin, es replantearnos, de acuerdo con Echeíta y Ainscow (2010), las políticas, las prácticas, los conceptos y las estructuras y sistemas para abordar la inclusión educativa como acto de presencia, aprendizaje y participación. Concluimos este escrito, como lo hicieron Echeíta y Ainscow en su ponencia en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down celebrado en Granada en 2010.

Tenemos la frustración que se enraíza en los progresos limitados que se han observado globalmente en los últimos quince años, más allá de experiencias locales exitosas. Por tanto, lo que no tenemos ya son ¡excusas! para conseguir progresos mucho más significativos hacia sistemas educativos más inclusivos. Dice siempre el profesor Toni Booth que “el mejor argumento moral es la acción”. Pongamos en marcha cada uno de nosotros, en el espacio global que le corresponde la revolución pendiente para que ningún estudiante se vea excluido de su derecho a estar en una escuela común donde aprender y participar con sus iguales del beneficio de una educación de calidad (opus cit., p. 10).

Bibliografía.

Baglieri, S., Valle, J.W., Connor, D.J., y Gallagher, D.J. (2011). Disability studies in education: The need for a plurality of perspectives on disability. En *Remedial and Special Education*, núm. 32(4), 267-278.

Ball, S. (1997). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós.

Barcaccia, B., Schneider, B. H., Pallini, S., y Baiocco, R. (2017). Acoso escolar y el papel perjudicial del no-perdón en el bienestar de los adolescentes. *Psicothema*, 29(2), 217-222.

Bertaux, D (2002). "El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades". En Revista proposiciones núm. 29, 1-24.

Bolívar, A. B. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista electrónica de investigación educativa, 4(1), 01-26.

Bolt, D. (2004). "Disability and the Rhetoric of Inclusive Higher". En *Journal of Further Higher Education*, núm. 28 (4), 353-358.

Coseriu, E., Pastene, L. y Katebek, J. (2017). Diez tesis a propósito de la esencia del lenguaje y del significado. En *Revista literatura y lingüística* núm.17, 327-321.

Cotán, A. (2017). "Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad". En *Revista Española de Discapacidad*, núm. 5, 43-61.

Gómez Dacal, G. (1992). *Centros educativos eficientes*. Madrid: La Muralla.

Dalmau Montalá, M., Llinares Fité, M., y Sala Bars, I. (2017). "Formación universitaria e inserción laboral. Titulados españoles con discapacidad y competencias profesionalizadoras". En *Revista Española de Discapacidad*, núm. 1 (2), 95-118.

Echeíta, G. y Ainscow, M. (2010). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. En ponencia presentado en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down,. Granada, Down España. https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf

Espinosa Torres, I. (2017). *Pensamiento Creativo y Currículo escolar. Construcción narrativa del currículo en espacios interculturales*, en P. Cortés González y M.J. Márquez. *Creatividad, comunicación y educación: más allá de las fronteras del saber establecida* (pp. 83-100). Málaga, Universidad de Málaga.

Estrada Gómez, M. A (2015). *Acoso Escolar: modelos agresivos originan acosadores...* México: SB Editorial.

Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., y Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona, España: La Caixa. Recuperado de <http://ignucius.bd.ub.es:8180/jspui/bitstream/123456789/932/1/Fracaso%20y%20abandono%20escolar%20en%20Esp.pdf>

Gergen, K. (2015). *El ser relacional. Más allá del yo y de la comunidad*. Editorial Desclee de Brouwer.

Gimeno Sacristán, J. (coord.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.

González Alba. B. (2016). *La creatividad en las personas con Síndrome de Asperger*. En P. Cortés González y M. J. Márquez García (Ed.), *Creatividad, Comunicación y Educación. Más allá de las fronteras del saber establecido* (pp.181-200). Málaga, España: UMA Editorial.

González Alba, B. (2018). *La investigación educativa como práctica colaborativa y transformadora*. En González Alba, B., Mañas Olmo, M., Cortés González, P. y De la Morena, A. (Coord.), *Libro de actas del 3rd international summerworkshop on alternative methods in social research Transformative and*

Inclusive Social and Educational Research. (pp. 37-43). Málaga: Universidad de Málaga

Iáñez, A. (2010). "Exclusión y Diversidad Funcional. Una propuesta de intervención basada en el modelo de vida independiente". En *Revista de la Facultad de Trabajo Social*, núm. 26, 120-141.

Mañas, M y Cortés, P. (2016). *Desvanecerse para Rehacerse: Promoción de la Resiliencia como elemento capacitador en menores institucionalizados*. Sicoe. Universidad de Málaga. 2016.

Marchesi, Á., y Gil, C. (2003). *El fracaso escolar: una perspectiva internacional* (Vol. 206). Alianza Editorial.

Marchesi, A. (2008). *Que será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza editorial.

Portillo Cárdenas, R (2004). *Discapacidad intelectual y necesidades educativas especiales asociadas: retraso mental ligero frente a retraso límite*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

Pujadas, J. J (2002). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: sin editorial.

Pulido, R., y Martín, G. (Educación para la igualdad en el siglo XXI. Avances en la investigación en la investigación e intervención desde un enfoque interdisciplinar). *Diferencia entre chicos y chicas en actitudes y actuaciones en situaciones de violencia escolar*. En R. Pulido, y G. Martín (Coords.) (pp. 17-42). Madrid: Complutense.

Rivas Flores, J.I. (2009). *Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa*. En Rivas Flores, José Ignacio y Herrera Pastor, D. *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona, España: Octaedro.

Rivas Flores, J.I., Leite Méndez, A. y Cortés González, P. (2011). *Luchando contra la historia. Obstáculos para la innovación en la formación del profesorado, derivados de las historias escolares del alumnado*. En *Revista Educación y pedagogía*, vol. 23, núm. 61, 67-79.

Sidorkin, A. (2007). *Las relaciones educativas: educación impura, escuelas desescolarizadas y diálogo con el mal*. Octaedro: Barcelona.

Slee, R. (2011). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata. Madrid.

Zotikos, C. (2010). *Alterando la discapacidad: manifiesto a favor de las personas*. UOC Editorial: Barcelona.

Notas

1- 'Pedagogía de la posibilidad. Descubriendo las Potencialidades Educativas Resilientes (PER) de dos personas diagnosticadas con Síndrome de Asperger' y 'Análisis de los Procesos Resilientes en personas con discapacidad intelectual en entornos residenciales'.