



Vol. 20 No. 4

Diciembre de 2017

IMPLICACIONES TEÓRICO-PRÁCTICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN UNA ESTRUCTURA FAMILIAR PARTICULAR

Elisa Paulina Romero Mancilla¹ y Juan José Yoseff Bernal²

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

La “posmodernidad” es una era con diversas repercusiones en las estructuras sociales y en la vida cotidiana de lo que significa ser persona. El presente trabajo pretende comprender las implicaciones teórico-prácticas, dentro del campo de la psicología, en la atención particularizada en casa, en el área de Educación Especial, bajo una perspectiva que aborde al otro-y-al-nosotros como un par conceptual, que nos permita establecer un marco propicio para entender los aspectos que conforman a todo ser humano como un ser único y singular pero al mismo tiempo perteneciente a un grupo. El análisis de la información recopilada es desde el marco de la psicología cultural ya que resalta el lugar de los niños como agentes sociales y activos en su propio desarrollo. Además de considerar el papel del profesional, como un profesional reflexivo (Shön, 1992) en la práctica profesional. En este sentido, los resultados se ven reflejados en el momento en que reconocí en Lalo a una persona con posibilidades, que habían sido limitadas por un diagnóstico médico que había recaído en la familia, y que impedía mirar a Lalo como alguien con posibilidades de ser y estar, dentro de la propia estructura familiar, de “otra” forma.

¹ Profesora de Asignatura “A” de la Carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Correo Electrónico: mancilla.romero.elisa.paulina@gmail.com

² Profesor Asociado “C” de la Carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Correo Electrónico: jyoseff@gmail.com

Palabras clave: Educación especial, aprendizaje, ser persona, psicología cultural.

THEORETICAL AND PRACTICAL IMPLICATIONS OF SPECIAL EDUCATION IN A PARTICULAR FAMILY STRUCTURE

ABSTRACT

Postmodernism is a complex age that requires careful consideration of its impact on social structures and everyday life of any human being. This paper aims to understand the theoretical and practical implications in Special Education, specifically at home care, under a perspective that addresses the other - and us - as a conceptual pair, allowing to understand the aspects that make every human being unique and singular but at the same time belonging to a group or community. The analysis of the information is from the framework of cultural psychology, which intend to highlight and understand that "they" and "we" are being placed on individual and specific practices that are not end constructed. These theoretical considerations allow us to highlight the place of children as active social agents in their own development. In addition, we take into account the role of the professional as a reflective practitioner (Schön, 1992) in professional practice, which assume its responsibility to practice performing.

Keywords: Special education, learning, person, cultural psychology.

En la postmodernidad emergen una multiplicidad de voces (Vattimo, 1990). En esa multiplicidad los “otros”, específicamente los “deficientes mentales”, han tenido gran atención por el campo de la pedagogía y de la psicología.

Este artículo plasma algunas aportaciones teórico-prácticas que permiten comprender y atender de “otra” forma esa multiplicidad de voces, ya que tiene como fundamento conceptual el trabajo de Lave y Wenger (2003), quienes reconocen en las aportaciones de Vygotski, una fuente importante; estas dos consideraciones teóricas permiten resaltar el lugar de los niños como agentes sociales y activos en su propio desarrollo. Además de considerar el papel del profesional, como un profesional reflexivo (Schön, 1992), en la práctica profesional.

1. NUEVAS POSIBILIDADES DE ACCIÓN

Los diferentes acercamientos que considero importantes para comprender de otra forma la Educación Especial están encaminados a reconocer a los niños como personas en el mundo. Los tres puntos ejes que consideré para comprender a los “otros” parten desde el marco de la psicología cultural en la que pretendemos comprender que “ellos” y “nosotros” somos seres situados en prácticas particulares y específicas que no terminan de construirse y construirnos, por lo que no podemos considerarla acabada y generalizada. Esos tres ejes corresponden a los tres apartados siguientes.

1.1 PARTICIPACIÓN PERIFÉRICA LEGÍTIMA (PPL)

De Lave y Wenger retomo nociones como: “aprendizaje situado”, “participación periférica legítima” [PPL] e “identidad”. Con respecto al “aprendizaje”, Lave y Wenger afirman que no está en la cabeza de las personas, sino en la participación e implicación que las personas tienen en las prácticas en las que se mueven; un aprendizaje que va más allá de la reproducción de conocimientos porque conciben a las personas como agentes sociales capaces de incorporar prácticas diversas en la medida que coparticipan en diferentes mundo sociales.

Para el caso de PPL no es una forma educativa o una estrategia que puede seguir el docente para implementarla en el aula. Es una manera de entender que los procesos de aprendizaje suceden en comunidades de práctica situadas. En este sentido el término de comunidad de práctica refiere a una serie de relaciones entre las personas, la actividad y el mundo a través del tiempo; es una condición intrínseca para la existencia del conocimiento, porque mínimamente proporciona un soporte interpretativo necesario para dar sentido al aprendizaje.

Es así que, para Lave y Wenger (1991), el aprendizaje involucra la construcción de identidades, y no es meramente una condición de membresía, sino que es una forma evolutiva de implicarse y participar, es decir de ser parte. De esta manera, la identidad es concebida como las relaciones vividas, a largo plazo, entre las personas, su lugar y participación en comunidades de práctica.

El aprendizaje reconocido como un proceso de co-participación permite considerar a los nuevos miembros en un proceso de implicación en un mundo particular y

cambiente. Los niños se incorporan a comunidades de prácticas específicas y cambiantes, en las cuales van “aprendiendo” formas de relacionarse, ser y estar en un mundo que tiene una estructura específica, en donde las herramientas y tecnologías tienen un papel en la apropiación de un aprendizaje situado.

La noción de PPL, como eje analítico y no como una estrategia pedagógica permite re-considerar el proceso de enseñanza, precisamente porque retoma las particularidades de los miembros, artefactos y estructuras de las comunidades de práctica; en la cual se encuentran las personas.

1.2 HABITUS

La persona que aprende, construye su propio conocimiento y puede modificar lo que ha aprendido, para aplicarlo en diferentes posibilidades. Precisamente hablaré de las estructuras que están dadas en el mundo socio-cultural y las que somos capaces de crear, es decir hablaré del concepto de habitus.

La noción de habitus permite entrelazar las cualidades biológicas con las estructuras sociales que les brinda un sentido de pertenencia a las personas, es decir que “[l]a doble faz del habitus como estructura estructurante: reproductora y creadora a la vez, ofrece las posibilidades teóricas para que entendamos cómo un recién nacido se inserta en el mundo sociocultural y se relacionan con sus próximos. Esto implica reconocer su carácter de personas: con dignidad y derechos, como agentes sociales, prestos a responder y provocar a sus allegados, a contribuir a la inter-acción y diálogo con los Otros” (Yoseff, 2011; p.1).

Permite comprender por qué lo diferente tiene la posición de exclusión, por qué las familias, instituciones y las propias personas que han sido catalogados por su déficit siguen manteniéndose fuera de las estructuras de normatividad; las presuposiciones culturales establecen significados de lo que es ser persona en un mundo, personas que cumplen con ciertos criterios que lo mantienen dentro de ciertas prácticas culturales y fuera de otras. Sin embargo el habitus también permite una reproducción creativa, diversa, propositiva y reflexiva, y además posibilita que las personas sean consideradas como seres agentivos, es decir que permite pensar que las personas son capaces de actuar con base en las significaciones de las prácticas culturales en las que participamos.

Entonces pensar la discapacidad desde las normatividades que hemos apropiado, permite reconsiderar los aspectos que hemos obviado por estar dentro de determinadas estructuras sociales, por lo que acercarse a la diversidad, desde esta noción, debe de tener en cuenta las particularidades normativas de lo que es ser persona en un mundo socio-cultural determinado y no como reglas universales que nos señalan qué hacer, porque sólo en la medida que consideremos cada habitus y sus peculiaridades es que podremos comprender cómo los estándares de normatividad han adquirido significados estables que, muchas veces, nos impiden mirar hacia otros lados. El habitus nos permite tener una mirada crítica de las prácticas socio-culturales cotidianas; prácticas que son significadas y re-significadas por las personas; la noción de habitus permite comprender lo “igual” de lo “diferente”, en específico para este trabajo a los niños con “capacidades diferentes”.

1.3 LA EXPERIENCIA

“La experiencia” es la tercera aproximación teórica. Por tanto “experienciar” es reconocer la “experiencia”, la cual ha sido reducida a una opinión y no a un saber, por lo cual su valor como forma de conocimiento no es considerado dentro de los estatutos de las instituciones, por lo menos no en aquellos establecidos y marcados como fundamentales para realizar las prácticas cotidianas. Por lo que la noción de experiencia refiere a “... el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros[.] ... la experiencia es lo que es, y además más y otra cosa, y además una cosa para ti y otra cosa para mí, y una cosa hoy y otra mañana, y una cosa aquí y otra cosa allí, y no se define por su determinación sino por su indeterminación, por su apertura” (Larrosa, 2005, s/p).

Precisamente por estas razones, Larrosa (2005) considera fundamental retomar la experiencia como eje de las prácticas cotidianas, ya que permite reconsiderar lo que hacemos día a día, un hacer que no se parece a lo anterior ni a lo que sucederá, una planeación y estatuto que va más allá de todos los postulados determinantes de cómo ser y qué hacer; pero que como lo vimos en el apartado

anterior, limitado por un marco de referencia, que al mismo tiempo que parece imposibilitar, permite crear sentidos que se marcan como forma(s) de existir en un mundo particular, complejo y cambiante. Así, la experiencia adquiere sentido no sólo de forma individual sino en las estructuras institucionalizadas.

La experiencia permite reconocer a la persona que vive, siente, reflexiona y se construye en relación con “otros” y con múltiples prácticas culturales; recuperar el sentido que se ha mostrado como negado y reflexionar sobre lo que nos hemos apropiado y considerado como fundacional en lo que somos, nos permitirá reconocernos de otra manera y no en la línea de la homogenización o generalización de las experiencias que el discurso dominante ha marcado como único y legítimo. Dejar de pensar en qué es mejor o peor, sino en la variedad de posibilidades que nos permitirán crear sentidos en las instituciones educativas que se transfieran a otros lugares y otras personas más allá de los conceptos cerrados e inamovibles, y se comience a respetar al “otro” como ser humano con dignidad, en donde la diferencia no sea motivo de exclusión sino de reunión y de co-creación de nuevos sentidos.

Contemplar estas tres nociones: 1. Aprendizaje Situado (PPL), 2. Habitus y 3. Experiencia, permite repensar lo que se ha realizado en el área de educación especial. Sin duda, para lograr vincular esas tres nociones, se requiere de un esfuerzo de las instituciones educativas para que sea el punto de cambio, que permita, más tarde la implicación de las otras estructuras sociales, porque es un trabajo que se puede iniciar en la familia pero que no puede quedarse sólo en ésta; requiere del trabajo colaborativo, políticas públicas reflexivas y dialógicas que impacten y reconozcan al “otro” más allá de las disposiciones biológicas, de los resultados de unas pruebas o de los estándares de normalidad.

Precisamente este trabajo pretende comprender las implicaciones teóricas y prácticas, dentro del campo de la psicología, en un sistema de atención particularizada en casa.

Aportar una perspectiva que aborde al otro-y al-nosotros como un par conceptual, que permita establecer un marco propicio para entender los aspectos que conforman a todo ser humano como un ser único y singular pero al mismo tiempo

como perteneciente a un grupo, sociedad o comunidad. Particularmente se abordará dicho par conceptual como una herramienta para abordar el problema empírico de este trabajo: Lalo, niño con quien realizamos algunas actividades en su hogar y que aparentemente tenía problemas de desarrollo neuropsicológico.

MÉTODO

Hundeide (2005) y Højholt (2007), permiten mirar al “otro” como una persona implicada en comunidades de prácticas sociales diversas y complejas, que le brindan la oportunidad de reflexionar y construir una postura ante aquello que vive día a día. Retomar el contexto, el desarrollo y la posición de la persona en escenarios y épocas particulares de su vida, permiten dar cuenta de las diferentes posibilidades de hacer y ser en un mundo, vislumbrar formas diferentes a la norma, y asumir la responsabilidad que conlleva hacerlo.

La perspectiva socio-cultural permite dar cuenta de los participantes en un nivel micro y macro social, permite observar y describir, a partir de un observador externo, a la persona que participa en varias prácticas sociales, y cómo se desarrolla en éstas; la manera en la que contribuye en sus propias posibilidades de desarrollo; y, finalmente, realizar interpretaciones (no determinantes) y nuevas reflexiones que den cuenta de lo complejo de ser persona en cualquier comunidad.

Justamente el método se basa en las proposiciones teóricas de estos autores, con un método etnográfico, porque conciben el proceso de investigación situado en la (s) práctica (s) que conforman a la persona y al investigador como parte importante del proceso.

En la sección que sigue, se conjugan los resultados relevantes con su análisis, pues se trata de resaltar los aspectos importantes que marcan la identidad de Lalo como un niño-adolescente con capacidades diferentes.

3. REFLEXIONES TEÓRICO PRÁCTICAS

El trabajo de reflexión se realizó con base en los días que trabajamos con Eduardo, “Lalo”, de 12 años. Él participó de julio a agosto de 2011 en su casa, ubicada en el Municipio de Tlalnepantla de Baz, Estado de México; en un horario

de 9 de la mañana a 2 de la tarde, de lunes a viernes. Más abajo se detalla la forma en que se trabajó con Lalo.

Lalo ha vivido ahí a partir del divorcio de sus padres. La abuelita paterna de Lalo se ha encargado de él, ya que antes de este suceso dejaban a Lalo ahí desde la mañana y lo recogían hasta en la noche, cuando ambos padres regresaban de trabajar; esto enfatiza el interés, por parte de la abuelita, de encontrarle una escuela, de llevarlo al doctor, de aceptar que se queden a vivir en su casa y de todos los cuidados y consentimientos que tiene con Lalo, porque para la abuelita, Lalo a sus 11 años de edad, sigue siendo un “bebé”, a pesar de que él ya esté entrando a la adolescencia y esté presentando cambios anatómicos notables, tales como: crecimiento del vello púbico y sudoración con olor, etc.

Lalo sólo ve a su papá en las noches cuando regresa de trabajar y, algunos días, desayuna con él. A su mamá y su hermana (de 20 años de edad) los ve los fines de semana, y algunas temporadas vacacionales las pasa con ellas. La abuelita comenta que realmente la mamá no se hace cargo de él, que simplemente le compra ropa o lo que necesite para la escuela “... y eso a veces, porque luego dice que no tiene dinero”.

Reconociendo la historia particular de Lalo, el análisis se realizó en cinco dimensiones fundamentales, que permiten dar cuenta del proceso investigativo al mismo tiempo que se recupera la particularidad y singularidad de Lalo, su comunidad o grupo en lo que está implicado. Las cinco dimensiones de análisis son las siguientes: negociación, entrada a la práctica profesional, estrategias de intervención, habilidades lingüísticas y sociabilidad. A continuación retomo y describo cada una de las dimensiones:

1. NEGOCIACIÓN

Esta etapa refiere a la presentación que antecede al trabajo formal. Aquí tuvimos una pequeña plática con la abuelita y con el padre de Lalo, en la cual nos contaron acerca del “problema” de Lalo, sus berrinches, sus dificultades de lenguaje y de conducta dentro y fuera de la casa. Además de una breve referencia sobre su historial médico desde que se detectó el “problema” hasta esa fecha.

Los comentarios de todas las actividades que hacía o no hacía Lalo, las pudimos ir corroborando en la medida en que fuimos trabajando con él, conociendo sus actitudes, y en este caso, estableciendo una mirada más amplia de la situación familiar, porque también nuestra estancia en la casa representaba la oportunidad de conocer, en “carne propia”, lo que sucedía en el hogar, más allá de lo que ellos nos podían comentar. Este aspecto fue uno de los ejes fundamentales que nos planteamos después de esta primera entrevista y en los que basamos el trabajo con Eduardo, ya que sólo en la medida que fuimos comprendiendo y reflexionando lo que pasaba en su hogar y en las relaciones que se establecían, es que pudimos construir una posición y opinión acerca de lo que habían comentado.

Reconocer que en el discurso de la abuelita y del papá existe “una” de las formas de ser de Lalo, es que podría construir con Lalo una forma de trabajar, de ser y de estar conmigo y que podía ser re-significada por Lalo y por la familia como “otra” posibilidad de ser Lalo. Para lograr lo anterior fue necesario preguntarnos lo que Shweder (2000), menciona como eje para comprender al “otro” “¿Cuál es la mejor manera de comprender los pensamientos y acciones, creencias y prácticas de los otros? ... “otros” refiere a la gente cuyos pensamientos y acciones, creencias y prácticas, no sólo son diferentes a las propias sino que parecen extrañas...” (p. 213). El extrañamiento del “otro” no es para etiquetar y señalar, sino como una forma que nos permite acercarnos al otro y, además, seguir cuestionándonos por lo que conforma al otro, no como algo definido y determinante sino, como parte de la trayectoria de vida que se entrelaza con otros y otras historias, y que van construyendo a la persona.

2. ENTRADA A LA PRÁCTICA PROFESIONAL

El primer día de trabajo con Lalo implicó que planeáramos una alternativa para el primer día. Lo que pensamos realizar fue: 1. Basarnos en nuestras dos experiencias previas: observar qué era lo que él podía hacer por sí mismo y realizar un par de evaluaciones que nos permitieran conocer aspectos motrices. 2. Observar la relación de la abuelita con Lalo, que resultó fundamental para comprender la posición de Lalo dentro de la familia, y la postura de los familiares hacia Lalo, y, 3. observar lo que sucedía día a día.

Sólo en la medida que fuimos trabajando con él reconocimos: 1. que la planeación se iría construyendo día a día, en relación íntima con la acción, 2. que no era necesario un programa “preestablecido” de las actividades, ni una evaluación de las habilidades de Lalo como una estructura rígida e inamovible, y 3. que nuestra relación con él debía de comprender lo que se realizaba en la familia, más allá de lo que ellos nos querían decir o informar, sino de lo que yo observaba en los pequeños momentos en los que estaban juntos; es decir, que mi trabajo se basaría en mi habilidad para observar y reflexionar lo que acontecía en la casa en relación con Lalo y con mi trabajo con Lalo (notas de campo 4 y 5).

Comprender las diferencias implicadas en mi trabajo con Lalo fue parte de un proceso de reconocimiento de la singularidad de lo diferente, sólo en la medida que me nos adentramos en el caso de Lalo fue que pudimos ir estableciendo una manera de trabajar con él, y también con la familia. Como lo señala Wright (1965), conjuntar las reflexiones, el “trabajo intelectual”, con las experiencias que se viven en lo personal del trabajo profesional, permite enriquecer lo que estamos realizando al ir pensando nuevas formas de estar y ser en relación con el otro.

El trabajo con Lalo requirió de diversas habilidades para reconocer en él -y en mí- otra posibilidad de estar en su casa, otra manera de estar y ser con su familia; pero sobretodo, de mantener esta permanente “oscilación”, como lo señala Vattimo (1990), entre la pertenencia y el extrañamiento, acción que requiere del reconocimiento de nosotros y de los otros en la implicación en el trabajo, pero sobretodo de un continuo esfuerzo por reconocer esa historia personal que nos conforma pero que no nos determina.

Como lo señala Shön (1992), el aprendizaje debe de ir más allá de saberes teóricos que se formulen en el salón de clases, debe de haber una reflexión de la teoría en una situación práctica, debe de existir un diálogo entre los conocimientos teóricos y las exigencias reales de la práctica; lo que exige una reflexión continua *in situ* pero también a la hora de describir los acontecimientos por parte del profesional que se enfrenta a una realidad práctica que supera los presupuestos teóricos.

3) ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN CON LALO

La manera de trabajo se basó en aspectos relevantes que permitían que tanto Lalo, como su familia, reconocieran otra posibilidad de “estar” en la casa, en la que él fuera reconocido más allá de la sobrevivencia biológica; como un miembro de la casa que es capaz de implicarse en las actividades que se desempeñan ahí, fuese un miembro de pleno derecho en ese lugar o comunidad de práctica como lo conciben Lave y Wenger (2003). La manera en la que se realizó el proceso de reconocimiento de Lalo en la casa, se basó en actividades que, tal vez, puedan parecer meramente académicas, pero que tuvieron repercusiones en la visión de la familia hacia Lalo. Era clave implicarlo en otro modo de participar, y en consecuencia de ‘ser, pensar y sentir’.

Las estrategias que se manejaron como fundamentales en el trabajo con Lalo, fueron un pretexto, para que Lalo lograra ser reconocido en la familia. La manera fue a través de sus logros, pero que sólo adquieran relevancia en la medida en que los “otros” con los que se relacionan con Lalo lo reconocen con la capacidad de ser alguien más, alguien diferente al discurso médico, alguien más allá del déficit o del “problema”, y más bien reconocerse como parte fundamental en el proceso de desarrollo de Lalo, porque Lalo no es en aislado, más bien Lalo es en “relación con” o en la interacción con “otros”. Por ejemplo:

“...De repente apareció su abuelita quien no le dijo nada por estar rompiendo el cuaderno y sólo pasó y le dijo que si quería un plátano, él asintió con la cabeza, su abuelita se lo dio. Lalo lo intentó pelar pero su abuelita se lo quitó de las manos y terminó ella haciéndolo por él; cuando se lo estaba comiendo, me di cuenta de que Lalo no calcula las porciones para comer ya que se metió casi todo el plátano por completo, después señaló que quería una manzana pero su abuelita dijo que no le gustaban las manzanas porque están duras (si recordamos, Lalo no mastica sólo deja que se deshaga la comida en su boca), su abuelita ya no le quiso dar otro plátano por lo que le dije que teníamos que ir a lavarnos las manos, pero él no quiso, ni siquiera levantarse de su lugar (nota de campo 4).

Bourdieu (1991), señala que la interacción debe de ir más allá de la relación que existe entre las personas, más bien él habla de retomar la interacción como una situación específica, es decir, requiere considerar el momento particular, el lugar, las personas y la historia tanto del lugar como de las personas involucradas, para comprender la interacción que se mantiene en un grupo, en este caso en la familia.

Considerar a Lalo en relación con una estructura familiar, específicamente con su abuelita, quien es su cuidadora, permitió reconocer las particularidades del caso, en las que Lalo aprendió, debido a esta estructura familiar, a ser un participante poco implicado y reconocido como un miembro incapaz de enriquecer las prácticas que se realizan dentro del hogar. Por eso, lograr que Lalo fuera reconocido como alguien capaz de seguir las normas establecidas en la casa para realizar diversas actividades; fue un proceso que le fue brindando la oportunidad de ser un participante legítimo dentro de la estructura familiar, ya que al mismo tiempo que era reconocido por los demás miembros de la familia, también él mismo logró reconocerse como una persona que puede contribuir, construir, crear, y asumir un compromiso con la estructura familiar. Es a partir de que Lalo se le guía y acompaña en las actividades cotidianas, él puede realizar diferentes actividades que se pensaban como “casi imposibles” de realizar.

Retomar las prácticas específicas realizadas en la estructura familiar de Lalo posibilitó “... considera[r] el aprendizaje como una parte de la práctica social... el aprendizaje debe ser entendido respecto de la práctica como un todo, con su multiplicidad de relaciones- tanto dentro de la comunidad y con el mundo en conjunto” (Lave y Wenger, 1991, p. 92). Justamente el trabajo tuvo que considerar el trabajo de Lalo con su “multiplicidad de relaciones” es decir con lo que la estructura familiar demandaba, pero también lo que cada miembro hacía y decía en relación con Lalo, lo que mostraba su posición en el hogar, y que construía una noción de “ser” Lalo en la casa. Por lo tanto retomar a Lalo como un participante activo y legitimizado por los demás miembros de la estructura familiar le regresaba la posibilidad de colaborar a la estructura familiar.

Además tiene que ver con lo que Rogoff (1993), nombra como “participación guiada” es decir aquella que se presenta en las actividades rutinarias que adquieren un peso fundamental en la que los niños tiene un papel activo para valorar y reconocer sus propias destrezas, pero también en la manera en que los “otros” son posibilidades de apoyo para realizar las tareas o actividades.

4. HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

Nuestra comunicación fue un código que se iba perfeccionando conforme pasaban las semanas de trabajo y que requería de mi total implicación ante las nuevas expresiones que se iban presentando, y más cuando la familia estaba presente, porque la comunicación era más fluida que conmigo, comprendían más fácilmente lo que Lalo quería decir, se había construido una manera de comunicarse en la que la familia podía comprender lo que Lalo quería decir, por lo que era necesario que yo prestara atención a los momentos en los que estaba con la familia, y así ir re-constuyendo las interpretaciones y significado que le había dado a las expresiones de Lalo.

Como lo menciona Vygotski (1997), “[e]l niño empieza a comprender el lenguaje antes que hablar” (p.140), precisamente, para mí ese fue el aspecto fundamental con Lalo, por eso yo podía contarle lo que iba pasando, porque él, a pesar de no contestarme con palabras, él comprendía y contestaba de otra manera. Más allá de decirlas correctamente, él tiene “otra” forma de comunicarse, en la cual es necesario un esfuerzo del interlocutor para construir “otra” dinámica de comunicación.

Una situación que ejemplifica lo anterior fue cuando Lalo tenía calor o cuando percibía un olor desagradable, ya que en ambos casos Lalo agitaba su mano cerca de su cara. En todas las ocasiones, esta señal refería a que “algo” olía mal, ya que generalmente lo hacía cuando se quitaba los calcetines. Sin embargo, en alguna ocasiones al interpretar el movimiento de su mano delante de su tía, corrigió la interpretación mencionando que Lalo tenía calor. Había una diferenciación importante entre ambos gestos, ya que cuando se refería que un “mal olor” Lalo realizaba un gesto con la nariz que acompañaba al movimiento de

la mano, mientras que cuando refería a la temperatura movía la mano más rápido sin ninguna expresión facial específica (consultar notas de campo, no. 27 y 32).

De tal modo que, la comunicación con Lalo requería de mi implicación en el código que ya tenía con la familia, y a la cual yo me estaba incorporando, pero también que Lalo reconociera otra forma de relacionarse con el “otro”, porque la manera en la que hablaban con Lalo correspondía con la postura que había asumido la familia ante Lalo, es decir, como un bebé. Precisamente en este trato infantil hacia Lalo también implicaba la forma en la que le hablaban, en algunas ocasiones, como si él no comprendiera lo que le decían y tuvieran que reducir su conversación a preguntas sencillas e indispensables. Justo en este punto mi forma de comunicación con Lalo cambió. Yo dejé de tratarlo como un bebé y sólo hablar lo indispensable con él y, más bien, poder pensar que Lalo comprendía lo que le estaba diciendo y además que me podía contestar, lo que le brindaba otro lugar en nuestra relación.

Bruner dice (1995): “El aprendizaje del lenguaje fue asumido como si en gran parte fuera algo similar, digamos, al aprendizaje de sílabas sin sentido, excepto que en este caso podía apoyarse en la imitación: el sujeto del aprendizaje puede imitar la actuación del <<modelo>>, siendo así reforzado para una actuación correcta” (p.33).

El área de lenguaje tiene que considerar otros aspectos además de los gramaticales o los verbo-bucales porque “el desarrollo del lenguaje, entonces, incluye la intervención de dos personas. El niño no se encuentra con el lenguaje de grado o por fuerza; éste está modelado para hacer que la interacción comunicativa sea efectiva y armónica. Si es que hay un Mecanismo de Adquisición del Lenguaje, la entrada a éste no es una avalancha de lenguaje hablado, sino una estructura altamente interactiva... delineada por un Sistema de Apoyo de Adquisición del Lenguaje adulto” (Bruner,1995 p.41).

5. SOCIALIZACIÓN

En el caso de Lalo, no pudo existir una colectividad con sus pares pero sí se inició una colectividad dentro de la familia, en la que cada quien reconocía en Lalo la

posibilidad de hacer “otra” cosa a estar en su cuarto aislado de toda actividad que se desarrollara en la casa, este reconocimiento social en el familia permitía otro lugar para Lalo, lugar que le posibilitaba intentar hacer otras cosas y en las cuales el defecto no estaba remarcado como la característica inherente a él, sino que en la medida que se construyan puentes en los que Lalo pueda estar y ser él, entonces podrán existir cambios en otros aspectos de su desarrollo.

“Es por eso que la historia del desarrollo cultural del niño permite proponer una tesis: el desarrollo cultural es la esfera fundamental donde resulta posible la compensación de la insuficiencia. Donde resulta imposible un desarrollo orgánico ulterior, se abre ilimitadamente el camino del desarrollo cultural” (Vygotski, 1997, p.187). Sin duda para la estructura familiar resultó un problema el que Lalo empezara a implicarse en las actividades cotidianas, porque requería que reconociera y re-organizaran las prácticas familiares para que Lalo pudiera realizar actividades cotidianas a su tiempo y a su manera, lo que complicaba las actividades de todos los integrantes de la casa.

A pesar de que en un principio la familia intenta que Lalo se incorpore a una institución educativa “normal”, existió un punto en su desarrollo que tuvo que aislarse de lo “común”, las oportunidades, que se promueven como asequibles para todos, se cerraron para él. Esta posición social y cultural en la que el desarrollo de Lalo se dificultó por las propias estructuras culturales y por las características particulares que lo marcaban como “diferente”, lo mantuvo aislado de cualquier posibilidad de participación, tanto fuera como dentro de la casa, precisamente todas estas acciones y decisiones que posicionan a Lalo “fuera” de la norma eran asignadas por un “otro” y Lalo había asumido esta posición fuera y dentro de la familia.

Como lo sostiene Vygotski (1997) “... el proceso de desarrollo de un niño deficiente está condicionado socialmente en forma doble: la realización social del defecto (el sentimiento de inferioridad) es un aspecto del condicionamiento social del desarrollo; su segundo aspecto constituye la orientación social de la compensación hacia la adaptación a las condiciones del medio, que se han creado y se han formado para un tipo humano normal” (p.19). Este condicionamiento

social que señala al defecto e impide una incorporación a la vida social “cotidiana” fue el aspecto al que me enfrenté, ya que el lugar de Lalo, y ahora el mío, estaba aislado de las actividades de las casa.

CONCLUSIÓN

La base del trabajo realizado con Lalo está en la continua reflexión de lo que pensamos, teorizamos y realizamos en la práctica. Para nosotros esto debe de ser el eje que guíe hacia el enriquecimiento de nuevas miradas que nos permitan repensar y construir “otras” formas de mirar a ese “otro” que ha sido señalado, rechazado y anulado por un sistema estructurado para una mayoría homogénea. Las nuevas aportaciones deben permitir la continua y cambiante construcción de nuevos pensamientos y acciones en comunidades de práctica específicas (Lave y Wenger, 1991), en las cuales sus particularidades y peculiaridades son el eje para construir un marco que se fundamente en la diversidad de la escuela y de la comunidad en la que se encuentra.

En este sentido el trabajo se logró con base en:

1. Observación de las habilidades que tiene Lalo y no de aquello que “no puede lograr”: partir de lo que no puede hacer limita las acciones que se pueden realizar y se enfatiza el déficit. El punto sería que ver cómo lo logra, es decir el proceso para realizar alguna actividad, lo cual implica una observación minuciosa del proceso más que del producto (logro o no logro de la actividad).
2. Análisis de la rutina familiar y de las inquietudes de la familia: es importante retomar lo que se realiza en casa, como parte de la cotidianidad, para que las estrategias que se implementen tengan sentido y significado para quien las realiza, en este caso para Lalo, pero también que sean reconocidas y valoradas por la familia en la vida práctica.

En este sentido, fue de vital importancia que la abuelita -la cuidadora de Lalo- observara las actividades en las cuales Lalo podía participar en la dinámica familiar. Conforme se dio cuenta que Lalo podía hacer “más cosas” de las que ella pensaba, pasó de la sobreprotección (no dejarlo hacer nada porque “no puede”) a ser el impulso para que Lalo lo siguiera intentando; llegando al punto en que no

era necesaria mi presencia para que ella pusiera a realizar actividades rutinarias a Lalo.

3. Lenguaje: este aspecto era una de las principales inquietudes de la familia. Si bien es cierto que debido al tiempo de la intervención no se pudo avanzar más, esta primera etapa da cuenta de dos aspectos que considero fundamentales:

a. Desarrollo como un todo: el lenguaje es una área del desarrollo que se evalúa de acuerdo a dos aspectos generales: comprensión y expresión. Sin embargo, el lenguaje forma parte de un todo articulado con otras áreas, como lo son: motricidad fina y gruesa, personal-social, cognitiva y adaptativa. Si pensamos esas áreas de desarrollo por separado, el trabajo con Lalo se hubiera centrado en el lenguaje articulado, es decir lograr que Lalo hable. Esta mirada del desarrollo y atención deja de lado a la persona situada y conceptualiza el lenguaje como los sonidos que se logran articular. Pensar que el lenguaje es una de las áreas de atención y que se juega en la cotidianidad permite reconocer su carácter relacional.

b. Lenguaje como herramienta relacional: el reto fue comprender que más allá de que Lalo hablara -de forma convencional-, él podía darse a entender en la medida que era escuchado y mirado, es decir reconocido por los otros como “alguien” con “algo” que decir. Por tanto, el lenguaje “surge” en la medida que en la cotidianidad reconozco lo que él tiene que expresar a su manera, por lo cual resultó fundamental que la familia reconociera que lo que Lalo intentaba hacer era “comunicarse con ellos”, más allá de articular palabras, él daba a entenderse de diferentes formas, por lo que los sonidos, que parecían sin sentido para la abuelita, comenzaran a ser reconocidos como intentos de comunicarse. Lo anterior enfatiza el valor social del lenguaje.

El trabajo realizado y las nuevas conceptualizaciones que he considerado, permiten retomar las prácticas escolares a partir de la mirada particular en la cual la diferencia es parte de una historia particular de un sistema educativo ubicado en un contexto específico que posiciona al educador y al alumnado de cierta manera. Así las nociones de “aprendizaje situado”, “habitus” y “experiencia” brindan la oportunidad de re-pensar lo que hasta ahora hemos hecho al generalizar. Y de las

acciones del psicólogo ante los retos teóricos y prácticos que implica el trabajo en Educación Especial, ya que resulta importante no cerrar los campos de acción a la escuela sino también de la importancia de considerar y mirar a la familia como elemento importante para la participación e implicación en el desarrollo de sus hijos(as).

El área de Educación Especial debe de ir más allá de la etiqueta de especialidad que resalta, y más bien pensar el trabajo del profesional como cambiante e irrepetible, en la cual el “otro” y “nosotros” no son personas terminadas y finitas, sino en permanente proceso de construcción y deconstrucción, con la posibilidad de crear y de mirar otras maneras de hacer, ser y pensar. Un trabajo en el cual el profesional se vea en relación con el alumno y con la familia, trabajo en el cual se reconozca que cada día ambos: alumno y profesional, son capaces de crear “otras” formas de convivencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (1991). Estructuras, habitus, prácticas. En: *El Sentido Práctico*. Madrid: Taurus, 91-111.
- Bruner, J. (1995). *El habla del niño: Cognición y Desarrollo humano*. España: Paidós: 21-44.
- Hundeide, K. (2005). “Socio-cultural Tracks of Development, Opportunity Situations and Access Skills”. *Culture y Psychology*. 11 (2): 241–261.
- Larrosa, J. (2005). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Recuperado de:
<http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>
- Lave J., y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje Situado. Participación Periférica Legítima*. Traducción de Raúl Ortega Ramírez (2007). México: UNAM FES-I.
- Shweder, R. A. (2000). The Psychology of Practice and the Practice of the Three Psychologies. *Asian Journal of Social Psychology*, 3: 207-222.
- Vattimo, G. (1990). *La Sociedad Transparente*. España, Barcelona: Paidós/I.C.E de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Vygotski, L. (1997). *Defectología*. Cuba: Obras Completas. Vol. 2.

Wenger, E. (1998). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad.* Cambridge: Cambridge University Press.

Mills, Ch. W. (1965). Apéndice: Sobre Artesanía Intelectual. En: *La imaginación sociológica.* México: Fondo de Cultura Económica: 206-236.