

Historias de vida de personas con discapacidad intelectual. Entre el acoso y exclusión en la escuela como moduladores de la identidad

Life histories of people with disabilities. Between bullying
and exclusion at school as identity modulators.

Moisés Mañas Olmo¹

Blas González Alba²

Pablo Cortés González³

Resumen

Este artículo muestra parte de los resultados de una investigación llevada a cabo con cuatro personas diagnosticadas con discapacidad intelectual (PCDI), que viven en un centro terapéutico. El propósito de este texto se centra en analizar las trayectorias escolares y sus repercusiones en la construcción de la identidad de los mismos a través de sus relatos de vida, accediendo, de este modo, a historias en torno a la exclusión, el sufrimiento, el estigma... pero también a la transformación. Esto último resulta ser un factor esencial para comprender uno de los resultados del estudio: la resiliencia como proceso para la dignidad vital.

Palabras clave: Exclusión, acoso escolar, discapacidad intelectual, historias de vida

¹ Miembro del grupo de investigación ProCIE, Universidad de Málaga, España. Email: mohino_82@uma.es

² Maestro en Pedagogía Terapéutica, Junta de Andalucía. Investigador grupo ProCie. Universidad de Málaga, España. Email: Blas@uma.es

³ Profesor titular departamento de didáctica y organización escolar. Universidad de Málaga, España. Email: pcortes@uma.es

Abstract

This paper presents part of the results of a research carried out with four people diagnosed with intellectual disability (PCDI), who live in a therapeutic center. The purpose of this text is to analyze the school trajectories and their repercussions in the construction of their identity through their life stories, thus we find stories about exclusion, suffering, stigma... but also about transformation. This idea turns out to be an essential factor in understanding one of the results of the study: Resilience as a process for vital dignity.

Keywords: Exclusion, bullying, intellectual disability, life stories

1. Introducción

En España existen escasas referencias e investigaciones que aborden el acoso escolar en el alumnado con discapacidad intelectual. En los últimos años, autores como Luengo y Domínguez Gómez (2015) han apuntado hacia una predisposición social de las PCDI hacia el acoso escolar. Sin duda, un asunto preocupante, pues en este sentido el último informe de la ONCE (2019) sobre el acoso escolar en PCD en España, evidencia que el 75,8% de las personas encuestadas (n=872), argumentan que han sufrido acoso; de este porcentaje el 67% ha experimentado acoso en clase cuando no está el/la profesor/a; el 61,6% afirma que el acoso acontece en los cambios de clase y el 65,5% que es recibido por compañeros del mismo aula.

Estas situaciones de acoso han acabado conformando una realidad demasiado repetitiva para las PCDI en los centros escolares, que se ha asentado, en cada uno de ellos, conformando una *identidad deteriorada* (Barron, 2002; Goffman, 1963; Sen, 2007), sustentada en críticas y visiones negativas sobre las PCDI. Esta identidad, aunque es cambiante y moldeable (De Cassia y Lima, 2010; Dubar, 2006; Leite, 2011), configura el sentido, pertenencia y reconocimiento de los individuos dentro de un grupo (Román, Calderón y Torres, 2011) diferenciado y excluido, para con ellos.

Precisamente, y a la vista de estos resultados, consideramos de vital importancia acercarnos al foco del problema y, ante todo, a las personas que lo sufren. En este sentido, la metodología narrativa-biográfica se muestra como la más apropiada para mostrar y rescatar, a la luz de las investigaciones, la voz de los grupos más oprimidos, como sucede con el colectivo de PCDI.

Es a través de esta metodología, desde la que tratamos de visibilizar esos procesos de opresión y exclusión experimentados, tal y como hicieran otros autores (Goodley, 2001; Moriña, 2010), dándole a esta investigación un "carácter subjetivo, singular y personal" (Parrilla, Gallego y Moriña, 2010, p.217).

2. Antecedentes

Desde los comienzos de la psicología como disciplina científica, y de un modo más acentuado a partir de los estudios de Galton y Binet, aproximadamente en el año 1892, las clasificaciones normativas y las perspectivas en torno al desarrollo humano -en el ámbito de la discapacidad y desde las corrientes positivistas-, han estado centradas en el paradigma del déficit⁴ (Ferreira, 2010) y respaldadas por escalas, test y pruebas psicométricas. Estas han tenido como objetivo "evaluar" las diferentes áreas del desarrollo y establecer clasificaciones en base a sus resultados "normativos"⁵ (*paradigma médico*) (Barnes y Oliver, 1993; Oliver, 1990).

Desde este enfoque se ha presentado una visión de las personas con discapacidad centrada exclusivamente en lo patológico (Oliver, 1998), y acotada en límites marcados por la *normalidad y lo normativo*, es decir, en un modelo que los suponía inferiores, asumiendo una situación de dependencia y estigmatización al ser consideradas con términos peyorativos como personas *subnormales*,

⁴ Paradigma centrado en la limitación funcional de las personas con discapacidad, en cualquier área del funcionamiento humano, quedando sancionada por la sociedad, con una desviación de escaso valor social.

⁵ R.A.E: A. dicho de una cosa: Que se halla en su estado natural / Habitual u ordinario / Que sirve de norma o regla . B. Dicho de una cosa: Que, por su naturaleza, forma o magnitud, se ajusta a ciertas normas fijadas de antemano.

retrasadas, mongólicas, imbéciles, taradas, etc. (Peredo, 2016), provocando una pérdida funcional y de valor ante la sociedad.

Esta perspectiva psicopatológica de la discapacidad estaba respaldada por dicho modelo médico o clínico, el cual, a lo largo de la historia y en los diferentes contextos -sociales, escolares y educativos- en los que han participado las PCDI, ha tratado de justificar el desarrollo de prácticas compensatorias -implícitas y explícitas- (Pérez y Chhabra, 2019). Esta concepción "disfuncional" de las PCDI ha fomentado -y en algunos aspectos se mantiene hasta nuestros días- la discriminación, la vulnerabilidad, los abusos (Barton, 1998), el ostracismo, la segregación -entre otras- y, a su vez, ha configurado una perspectiva social y escolar asentada sobre lo patológico o deficitario.

En la actualidad, hemos comenzado a transitar, en cierta medida, desde un discurso acerca de la discapacidad centrado en esa visión patológica hacia otro que considera los apoyos que precisan las PCDI (Verdugo, Schalock, Thompson y Guillén, 2013); debido a que la coyuntura actual está posibilitando un nuevo modelo social de la discapacidad, el cual se está construyendo como consecuencia de los diferentes cambios -sociales, políticos, normativos, educativos...- (González, Mañas y Cortés, 2017) que han puesto el foco en las intervenciones con las personas, en sus necesidades y potencialidades, en la búsqueda de su independencia, en la productividad laboral y en su integración en la sociedad, dejando a un lado lo patológico (Shakespeare, 2010).

Estos intentos de cambio en los modelos ideológicos han tratado de olvidar esos escenarios estancos, inmóviles y herméticos (Vega, Jenaro, Flores, Cruz y Morillo, 2013), tratando de conformar una nueva realidad para las PCDI en la sociedad.

Estas modificaciones, han ido variando a lo largo de sus dimensiones políticas, filosóficas y físicas, propiciando cambios en la forma de entender a la persona separada de la patología, haciendo de la integridad, el desarrollo y el respeto la clave fundamental del trabajo con las PCDI, independientemente del contexto en el que se encuentren.

Es decir, este tránsito en los modelos de intervención con PCDI ha posibilitado una mayor apertura de estas hacia el mundo social; una apertura que ha generado sensaciones de libertad y de bienestar. Estos mismos autores (Vega, Jenaro, Flores, Cruz y Morillo, 2013, p.141), matizan que:

La incorporación de esta visión refleja el paso de un sistema de garantías básicas, como velar por la salud y seguridad de los usuarios, a otro que se centra en los resultados personales de calidad y que tiene en cuenta metas más exigentes, como la defensa de los derechos, la inclusión social y la autodeterminación de estas personas.

Esta nueva perspectiva denominada *paradigma de apoyos*⁶ (Schalock y Verdugo, 2002), ha supuesto un cambio fundamental en la atención a las PCDI. Su desarrollo ha generado en la sociedad la necesidad de replantearse una serie de preconcepciones que le han permitido forjar conocimientos y estrategias nuevas que han mejorado la vida de las personas con DI⁷.

No obstante, independientemente de los cambios sociales que está generando el paradigma de apoyos, todavía no ha terminado de establecerse firmemente en la escuela, que, en cierta medida, sigue siendo un contexto que mantiene una visión de la persona centrada en lo patológico como lleva sucediendo desde hace décadas, viéndose esto reflejado en el mantenimiento de la competencia como un valor educativo, la homogeneización, el control de contenidos, etc. (González, Mañas y Cortés, 2017).

En las últimas décadas se han producido transformaciones organizativas, curriculares... derivadas de un desarrollo normativo más sensible al alumnado con discapacidad, tal y como aparece en distintas normativas:

⁷ Cualquier persona que cuestione el modelo médico ante el modelo de apoyos, conoce, ciertamente, que las PCDI precisan, en ciertos momentos, de apoyos médicos. Lo que se cuestiona y cuestionamos desde esta investigación, desde el modelo de apoyos, son las condiciones y consideraciones en las que estos encuentros médicos se desarrollan, envolviendo la identidad, *en su totalidad*, bajo tintes médicos y patológicos. Desde este modelo/paradigma propugnamos que se escuche la voz y la opinión de las PCDI en la toma de decisiones, sobre todo cuando estas tienen que ver con ellos mismos.

- La Orden 19 de septiembre 132 de 2002, sobre evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización.
- El Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa al alumnado que presenta NEE asociadas a sus capacidades personales.
- La Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2/2006 de 3 de mayo, estableció la atención a la diversidad como un principio educativo fundamental de la enseñanza básica, y la inclusión y la normalización (...)

Estas, no han tenido la repercusión que se esperaba con estas PCDI en el ámbito escolar; ya que todavía nos encontramos con un modelo rígido y hegemónico de escuela que sigue convirtiendo la experiencia escolar en un ejercicio de supervivencia (Rivas *et al.*, 2010) y que exige al alumnado que se adapte a ella.

Esto, mantiene los procesos de exclusión sustentados en el ideal de la discapacidad, como factor de inferioridad, incapacidad, etc. (Connor y Ferri, 2007; Gibson, 2006; Moriña, 2010; Shah, 2007), que mantiene a estas PCDI en el silencio.

Este modelo educativo se esconde tras una ideología neoliberal que utiliza la escuela como un instrumento de opresión para las PCDI, donde el acoso escolar y la exclusión siguen teniendo cabida, por el simple hecho de que estas PCDI no pueden adaptarse a las exigencias curriculares que la escuela propone y esto visibiliza más la *etiqueta* que los diferencia.

Además, dicha opresión se sustenta sobre tradiciones, creencias e ideales que todavía proporcionan una visión acotada de la discapacidad y que ha conllevado, con el paso de los años, a que la discapacidad sea asumida como "un factor condicionante o de vulnerabilidad a la exclusión social del individuo (Díaz, 2010, p.128).

Como señala Abberley (2008), esta opresión impuesta por los grupos de poder en la cultura hegemónica escolar se encuentra amparada bajo algunos criterios:

- Se encuentran (por lo general) en una posición inferior a los otros sujetos de la sociedad, simplemente por tener discapacidad.
- Esas desventajas están relacionadas de manera dialéctica (...) con un grupo de ideologías que justifican esa situación.
- Dichas ventajas y las ideologías que las sostienen no son naturales ni inevitables.
- Conlleva la identificación de algún beneficiario de esa situación.

Al mismo tiempo, este ejercicio opresivo para con las PCDI lleva adheridos efectos secundarios, de los que surge el acoso escolar, que, a su vez, es un aspecto determinante en la configuración identitaria de cada una de las PCDI, pues "cada sujeto va elaborando su identidad en un proceso de reconstrucción individual de las condiciones del contexto en el que se desarrolla" (Rivas, 2007, p.124).

Es ese binomio opresión-exclusión el que conduce al reconocimiento personal dentro del grupo oprimido con el que la persona se identifica. Esto sucede como consecuencia de dicha opresión social inherente y dominante que precipita al desarrollo de una identidad forjada y mantenida en la diferencia.

3. Metodología

El presente trabajo se enmarca en el paradigma cualitativo y, de un modo más específico, en la perspectiva biográfica-narrativa que acoge la metodología de las historias de vida como un elemento necesario en la indagación hermenéutica, ya que nos proporciona una visión posicionada (González Alba, 2018).

En este sentido, Rivas (2014) señala que este tipo de investigación "no busca descubrir la realidad que se nos presenta, sino comprender el relato construido social e históricamente para facilitar su transformación" (p.101), a través de la cual nos acercamos a las experiencias de cada uno de los protagonistas para comprender sus prácticas y/o las situaciones sociales y escolares a las que se han enfrentado, en las cuales sus voces relucen por encima de lo patológico.

Es por esto, por lo que, de forma concreta, enmarcamos esta investigación en lo que conocemos como relatos biográficos múltiples (cruzados), desde los que hemos extraído fragmentos representativos basados en criterios temáticos concretos.

Los relatos nos ayudan a acercarnos a las biografías, las cuales “no hablan solo de los sujetos individuales, sino que fundamentalmente nos ponen de manifiesto los contextos sociales, políticos y culturales en los que estas se han ido construyendo” (Rivas *et al.*, 2010, p.121), y que son de interés, puesto que nos permiten acceder a las experiencias escolares y sociales y a los significados que los sujetos le otorgan a sus actos y experiencias, lo cual conforma el objetivo principal de dicha investigación.

Asumimos esta como un proceso dialógico entre el investigador y los sujetos investigados (De Garay, 2013), para ello se han creado espacios en los que el conocimiento se ha co-construido junto a los sujetos participantes (Moriña, 2017), los cuales han sido tratados como expertos en sus propias vidas (Parker, 2005), pues “los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad” (Bolívar, 2002, p.2), y es precisamente esa “subjetividad” convertida en relato la que nos permite acercarnos a su experiencia.

3.1. Participantes

En el presente trabajo han participado cuatro personas que responden a un perfil concreto y determinado: (1) son personas con DI; (2) muestran capacidad lingüística y comprensiva (información que nos venía dada por los informes de cada uno de ellos, que se nos ofreció en el centro); (3) tienen disponibilidad y voluntariedad de participación.

Hemos de considerar que los nombres utilizados para identificar a las personas participantes en este trabajo son pseudónimos, con el fin de salvaguardar su intimidad y de acuerdo con el compromiso de confidencialidad establecido y firmado en el marco de la investigación. Así mismo, se han evitado ofrecer datos que supongan la identificación de las personas o de sus familiares.

En lo referente a la elección de los participantes, es importante aclarar que la elección de tres mujeres y un hombre ha sido incidental y debida a los criterios de selección anteriormente señalados, y no pensamos que influya en los resultados.

Tabla 1. Participantes de la investigación

	Edad	Sexo	Actividad		Nivel Educativo	Vivienda
Miriam	27	H	Asistenta de limpieza	de	Estudios Primarios	Institución
Teresa	45	H	Asistenta de limpieza	de	Estudios Primarios	Institución
Julio	31	V	Pinche de Cocina	de	Estudios primarios	Institución
Carmen	33	H	Asistenta de limpieza	de	Estudios Primarios	Institución

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Instrumentos de obtención de información

La recogida de información se ha llevado a cabo a partir de entrevistas semiestructuradas en profundidad (Kvale, 2011) y de notas de campo que han permitido complementar la información recogida en las entrevistas.

Pensamos que es a través de las entrevistas como conocemos a otras personas, nos acercamos a sus experiencias, sentimientos y esperanzas y tenemos noticia del mundo en el que viven (Kvale, 2011).

Esta forma de aproximarnos al conocimiento nos parece "la técnica más apropiada para obtener los relatos de los sujetos" (Osorio y Rubio, 2010, p. 204), puesto que partimos desde la propia persona, su voz, sus palabras, acercándonos a las experiencias de los protagonistas, con el objeto de conocer sus trayectorias vitales.

Se han realizado 15 entrevistas con una duración aproximada de 70-80 minutos cada una, estas comenzaron en el mes de abril de 2018 y han finalizado en marzo de 2019. Con el objetivo de que los participantes se sintieran cómodos

se han buscado espacios de confianza, por ello se han realizado las entrevistas en la institución para personas con discapacidad intelectual en la que los protagonistas trabajan y/o residen.

También se han realizado notas de campo durante el proceso de entrevista como se ha apuntado con anterioridad. Estas notas han aportado información relevante sobre otros aspectos -posición del cuerpo, estado emocional, etc.- que no se recogen en la entrevista de forma directa. Todo esto, unido a las observaciones contextuales (información que aporta el contexto sobre cada uno de ellos) han servido como una forma de documentar los puntos destacados planteados en la entrevista y facilitar el análisis posterior de los datos.

Aunque la guía de las entrevistas contenía hilos temáticos diferentes, hemos tratado de seguir nuevas líneas de investigación en base a las que los participantes plantearon. Las preguntas han girado en torno a una temática principal, las "experiencias escolares vivenciadas", a partir de las cuales se han estructurado tres grandes bloques temáticos: 1) Escuela, 2) Acoso 3) Estigma-Identidad. Estos dos grandes bloques los hemos unificado en uno solo a modo de relato con el objetivo de poder exponer el conjunto de ideas y facilitar la comprensión de los relatos al lector.

4. Relatando hacia los resultados y discutiéndolos para construir

Asentados en posicionamientos post-positivistas, pensamos que las realidades -plurales, diversas y heterogéneas- no pueden ser presentadas y, por lo tanto, entendidas desde una única representación. Esta *pluralidad representativa* es el resultado directo de la relación entre el *relato*, los *protagonistas* y el *entrevistador*, y que, necesariamente, debe verse reflejada en el tratamiento que se desarrolla sobre lo que se quiere contar, manifestando el carácter subjetivo, personal y singular de este tipo de investigación.

En base a esto, se han presentado tres categorías conceptuales que surgen de esa misma forma de acercarse a las historias (La escuela ante lo diferente / acoso escolar / resultados del estigma vivido sobre la construcción identitaria).

4.1 La escuela ante lo diferente

Más de una década después de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) celebrada el 13 de diciembre de 2006, en la que en su artículo 24 se planteaban actuaciones para conseguir un sistema de educación inclusivo en todos los niveles educativos y una enseñanza a lo largo de la vida; la escuela continúa siendo una institución que se rige bajo unos principios pedagógicos, metodológicos, organizativos, curriculares... -implícitos- que promueven la "selección de los mejores y debería decirse la exclusión de los peores" (Marchesi, 2008, p.17), es decir, continuamos asistiendo a prácticas -habituales- que se producen a partir de dos procesos -diagnóstico y exclusión escolar- independientes pero complementarios y que se configuran bajo unos principios alienantes y segregadores.

Esto lo vemos reflejado, en primer lugar, al observar el diagnóstico -clínico, social, educativo...-, como un juicio valorativo -respaldado por pruebas psicométricas- inmerso en una realidad escolar nominalizadora e individualista del *problema* (Calderón, 2014), y que conduce a los docentes a tomar decisiones para compensar el *déficit*. A esta etapa diagnóstica -formal o informal- le suceden experiencias de segregación -espacial y/o curricular-, las cuales son el resultado de una organización escolar que la favorece (Parrilla, 2007) y cuya influencia recae en el currículum. En este sentido, los relatos muestran justamente eso:

Siempre lo que hacían era ponerme al lado de la maestra para que no molestara. Siempre suspendía todas, supongo que no llegaba al nivel que me pedían, decían que era por mi discapacidad (Entrevista Miriam).

A veces, si se reían de mí en clase, el profesor me miraba y encima me castigaba a mi porque yo estaba contestándoles (Entrevista Carmen).

Reconocer la discapacidad conlleva asumir el cambio en cuanto a las formas de acercarnos a las personas, a los posicionamientos que tomamos ante ellos, a los cambios metodológicos, etc., que, de algún modo, no suceden y nos mantenemos constantemente en una vorágine de experiencias segregadoras:

Me costaba mucho trabajo aprender y allí me castigaban cuando lo hacía mal, eran muy duros conmigo porque a mí me costaba mucho trabajo, pero parece que nadie entendía que yo no podía llegar (Entrevista Julio).

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 y demás. (Entrevista Teresa).

Como muestran los relatos, asistimos a procesos educativos de deshumanización (Freire, 1970) y cosificación asentados en decisiones escolares -curriculares, organizativas, educativas- externas (en el sentido de que los sujetos no han participado en esta toma de decisiones) que han afectado al proceso formativo de los protagonistas. Del mismo modo se perciben conductas de pasividad y ostracismo -exclusión dentro del aula- que se han naturalizado por parte de los docentes y compañeros de clase, pues, aunque los protagonistas se encuentran en su clase ordinaria no reciben la atención escolar, social y personal que necesitan por parte de los docentes.

Estas situaciones -entre otras- han configurado una identidad escolar asentada en la auto-duda (Gergen, 1996), pues las prácticas segregadoras no hacen más que acentuar y conformar una *identidad de la diferencia* -respecto a sus compañeros/as de clase- que se ha construido a partir de los discursos y acciones docentes y de las diferentes decisiones escolares que se han aplicado desde el entorno escolar.

Esto se debe a la forma en la que la escuela se configura bajo criterios curriculares de carácter cuantitativo "normalizadores" y que personaliza y *retoca* en el alumnado cualquier "anomalía o dificultad" que se produzca en el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando una adaptación de la persona y no al contrario y que por lo tanto conforma una identidad adaptada al contexto como forma de supervivencia

Esto, también sucede en otras investigaciones (González Alba, 2018; Moraña, 2010), en las que se aprecia una concepción escolar de la diversidad asentada en

el déficit y en criterios académicos homogéneos y homogeneizantes, en las que, además, se compara el aprendizaje y el rendimiento escolar con el resto del grupo. Esto genera relaciones de dominio que van a imposibilitar cualquier tipo de elección.

Yo quería aprender más cosas para el día de mañana, me hubiera gustado aprender a leer, a hacer cuentas. Cuando lo aprenda me servirá. Si quieres leer un cartel, y no sabes lo que pones, pues no te enteras, y es un rollo. Pero allí no me enseñaban nada (Entrevista Teresa).

4.2. Acoso escolar

El acoso escolar se manifiesta en “conductas de diversa naturaleza (burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático o insultos)” (Díaz-Aguado, 2005, p.549), que están dirigidas hacia una persona a la que los agresores catalogan como “débil”, es decir, encontramos una conducta de abuso que se caracteriza por un desequilibrio de poder, que tiene carácter intencional y dañino, y que se repite en el tiempo (Olweus, 1993).

En este sentido, los relatos que presentamos muestran estas conductas en las que este acoso se hizo presente en ellos, afianzándose en las variaciones físicas-personales, con respecto de la norma, sobre las que enfrentaban la supuesta *normalidad* (tratar de andar correctamente, moverse de forma correcta por los espacios, mensajes inteligibles, etc.); las variaciones de estas se convirtieron en el foco de los insultos, menosprecios, y demás actuaciones segregadoras:

Yo cuando era pequeña en la clase se reían de mí, como yo tenía discapacidad pues al entrar a clase se reían de mí, se me notaba algo. Decían comentarios y demás, así seguí hasta el instituto porque nadie hizo nada (Entrevista Miriam).

Yo estaba en el cole, y allí como todo, había gente que se metía conmigo y gente que no. Se metían por mi vista (ambliopía), me insultaban, estaban

siempre igual, pero yo no era de los que iba a por ellos. No recuerdo bien, qué les hacía, creo que nada. Allí⁸ yo no tenían ningún amigo, no hablaba con nadie y primero como siempre, pero después bien, en principio se metían conmigo los adultos, pero después bien. Estuve cuatro años (Entrevista Julio).

Sí, sí de mí se reían, porque yo no andaba bien y se metían conmigo, así que lloraba, porque me decían que andaba "torcía" y no me gustaba nada. Lo que hacía para que eso no pasara era no salir, para que no se rieran de mí y la verdad es que a nadie se lo comenté, no quería que nadie lo supiera (Entrevista Teresa).

Estas experiencias negativas han denigrado, insultado, ignorado o ridiculizado a los protagonistas, repercutiendo de modo manifiesto en su desarrollo, en su conducta social y en su estado emocional, dentro y fuera de la escuela.

A las conductas de violencia directa (verbal y psicológica) se le suman episodios de "violencia estructural" en los que algunos docentes ejercían "violencia sobre las personas al impedirles la satisfacción de sus necesidades" (Melero Martín, 2013, p.39), mostrando conductas sistemáticas de pasividad o indiferencia ante las víctimas.

Pues nada, si tenía dudas o si me decían algo en clase, para que me enterara bien y que no hubiera problema, me ponían pegados a ellos, solo eso (...) (Miriam).

Además, el silencio de los compañeros y las conductas pasivas en situaciones en las que han estado presentes como observadores, pasivos o neutrales (Cerezo, 2001) han generado que la situación se prolongase en el tiempo. Este hecho se hace patente en el caso de Teresa donde la inacción del entorno escolar junto con su actitud de no contar a su familia lo que le estaba ocurriendo, han actuado en detrimento de una pronta finalización de la situación.

⁸ Refiriéndose al centro específico.

Todas estas circunstancias han provocado que Miriam, Julio y Teresa desarrollen sentimientos de aislamiento, soledad, inestabilidad personal y psicológica, o baja autoestima que aumentan la sensación de victimismo, indefensión y culpabilización y que junto a las experiencias de segregación escolar han configurado una realidad acotada, y disminuida, sobre la base de sentirse *discapacitados*.

4.3 Resultados del estigma vivido sobre la construcción identitaria

Entendemos que aunque la naturaleza de los procesos de exclusión en la escuela es *multidimensional* y *compleja* (Parrilla, Gallego y Moriña, 2010), en el caso de los protagonistas ha sido, casi con total exclusividad, la *discapacidad* unida a la pasividad, dejadez, falta de experiencia, etc., de los docentes, la que los ha empujado hacia estos procesos, componiendo exogrupos (Jiménez y Aguado, 2002) que han configurado una autopercepción negativa y sustentada bajo un paradigma del déficit (Gergen, 1996); esto, ha conformado una identidad escolar etiquetada en la diferencia y la consecuente discriminación del resto del colectivo.

En clase tenía una maestra que era muy buena, era genial conmigo, pero no hacía nada por evitar que se rieran de mí y entonces cuando los demás se metían conmigo lo que yo hacía era no salir al recreo para que no se rieran de mí. Eso no se lo decía a nadie, no quería que nadie lo supiera, me daba vergüenza (Entrevista Teresa).

La autopercepción negativa, conllevó, en algunos casos, a la aceptación y resignación ante lo patológico y a la sumisión ante la discapacidad. Esto, se percibe desde las voces que nos presentan sobre la aceptación del hecho de *ser discapacitados*, que les fue impuesto y se fue asentando en cada uno de ellos.

Es que claro la gente "normal" tiene más nivel y yo como tenía lo de la vista. Me suspendían porque no llegaba, y eso creo que está mal. además, yo de chico odiaba estudiar, aparte que no vamos, que no quería ni ir a la escuela, ni estudiar (...) Creo que me metieron allí⁹, yo pienso, por el

⁹ Centro específico para personas con discapacidad visual.

retraso mío, o mi discapacidad, porque allí estábamos más específicos, más preparados para gente que teníamos lo de la vista (...) (Entrevista Julio).

En otros casos el peso del estigma acaecido conllevó a la desganancia, el hastío, e incluso el olvido por lo educativo y a la renuncia ante este contexto escolar, que no los dotó de oportunidades y que les hizo refugiarse en ese entorno de confianza, en el que nunca tuvo cabida la escuela.

Si yo a la escuela no iba (se ríe) no me gustaba (...) yo quiero estar con mi gente. Cuando iba me reía de la gente. Yo no me acuerdo ni de los nombres de mis profes, es que solo iba algunas veces y además no hacía nada allí, pasaban un poco de mí y yo de ellos (Entrevista Carmen).

Allí también hacían lo mismo. De hecho, eso fue lo que hizo que me quitara del insti, el no entender porque se reían de mí y me agobiaba y me fui, me quité; como nadie hacía nada, me aguantaba y no decía nada, trataba de pasar de todo y de la escuela, ¿para qué? (Entrevista Miriam).

La escuela sigue siendo propulsora de numerosas y variadas interacciones sociales, y es en estas interacciones donde se fortalece el concepto de *normalidad* y su término binario *anormalidad* (Soto y Vasco, 2008), que ha generado la identificación de los protagonistas con dicho concepto, como se ve reflejado en las palabras de Julio *la gente "normal"*.

Estas interacciones han acentuado, cada vez más, la identidad de estas personas en el arraigo de la diferencia como algo negativo -(ellos) *tienen más nivel*- (Entrevista Julio), y en el desarrollo de una identidad de la diferencia que es construida desde un entorno no discapacitado (Ferreira, 2007), el entorno de *los otros* (Barton, 1998). Con el tiempo, estos procesos de exclusión han generado la indiferencia ante los planteamientos de la escuela, como se ha visto reflejado en las palabras de Miriam, Carmen y Teresa.

Esta identidad que se ha mostrado fluctuante, cambiante, con cada uno de los protagonistas, a la vez se ha establecido de forma cíclica en las vidas de cada uno de los protagonistas y se ha visto afectada, con el paso de los años, por los

diferentes cambios de centros educativos, modalidades de escolarización, clases, grupos de amigos, etc.

Desde los relatos, se percibe como la construcción de esta identidad los ha hecho formar parte de un grupo minoritario y oprimido (Shakespeare, 2008) al haber asumido valores, comportamientos y creencias procedentes de los diferentes grupos de interacción que se han formado desde una perspectiva individualista y que han acabado ocupando el papel de catalizadores en su interacción con el mundo y en el significado que los protagonistas obtenían del mismo, haciéndoles ver en su discapacidad el problema.

Esto mismo se refleja en las aportaciones arrojadas por el estudio de la ONCE (2019), mencionado con anterioridad, en el que se apunta que "el 6,43% de las personas objeto de acoso escolar interpretaban su victimización al hecho de *tener alguna discapacidad*" (p.60), tal y como se percibe en las palabras de Julio, cuando justifica el cambio de centro debido a su discapacidad.

Aun así, estas cuatro personas han sido capaces de resarcirse del daño generado sobre ellos durante décadas y re-concebir la vida como una oportunidad para el cambio.

Estos cambios que se alinean con la perspectiva resiliente vinieron de la mano de aspectos como el cambio de centro educativo (*mejora de los ambientes de interacción* (Grotberg, 2004) y de las *redes informales de apoyo* (Vanistendael, 1995), entre otros.

Aquí estoy muy bien en C.O.P.A.R.¹⁰ y estoy mejor porque no veo a mi familia (Entrevista Teresa).

En este centro puedo salir, entrar y verme con gente nueva. Antes estaba muy limitado (Entrevista Julio).

Estos apoyos, que se han mencionado, hicieron que la confianza en sí mismos (Fredrickson y Tugade, 2003; Grotberg, 2004), se alzara como baluarte

¹⁰ Pseudónimo refiriéndose a la residencia en la que vive.

para poder re-accionar (Cortés, 2013), construyendo una identidad proyectiva y positiva con la vida y el mundo.

Este tío no quería que yo hiciera nada...no quería, pero yo lo hice, me apunté a FSO en un curso de encuadernación y me quedaba allí a dormir (...) aunque mi familia no quería que lo hiciera.

He conseguido trabajo de eso y no estoy en la calle porque yo hice el curso de cocina y mira como estoy trabajando.

Pues he aprendido yo solo porque si no, no veas; he aprendido viendo cómo me trataban, en la escuela y demás y ya dije basta, se acabó. Como nadie hacía nada pues lo tuve que hacer yo (Entrevista Julio).

Yo no quería ver más a mi familia, ni a la gente que me ha hecho daño. Sabía que iba a ser duro, pero lo hice y ahora mira lo bien que estoy (Entrevista Teresa).

5. Conclusiones

Una lectura rápida, a la luz de los resultados, nos aporta una visión clara sobre lo que han podido sentir cada uno de los protagonistas en su paso por la escuela; sensaciones que comparten estas cuatro personas que fueron relegadas al olvido por una escuela que adolecía, y tal vez todavía adolece, de herramientas y de prácticas equitativas para con el alumnado con discapacidad intelectual.

Esta escuela, se ha sustentado, durante décadas, sobre unas definiciones conceptuales depositadas sobre modelos médicos estancados -(el) *discapacitado, lento, listo, torpe, etc.*- pero siempre siendo construida por *otros*, nunca bajo la voz de las propias personas, resaltando con ello el poder que tiene la clase dominante sobre las personas con discapacidad (Barton, 1998).

Son estos mismos conceptos los que han *encasillado* a las personas con discapacidad y sobre las que se han conformado, salvo excepciones, prácticas y supuestos discriminatorios que, a su vez, condicionan la forma de relacionarnos con ellos, creando entornos educativos que no promueven modelos inclusivos que permitan la coexistencia de todo lo diferente sin caer en la desigualdad.

El posicionamiento que presentan los cuatro protagonistas sobre sus vivencias en la escuela refleja, nítidamente, la forma en la que esta ha imposibilitado el desarrollo de los mismos, visibilizándose en la falta de experiencias educativas positivas y enriquecedoras para con ellos, independientemente de los cambios sociales positivos que sí se han producido en los últimos años.

El no cuestionamiento de las prácticas educativas segregadoras que se desarrollaban, -sobrevalorando el papel del diagnóstico centrado en el déficit y depositando la importancia de la enseñanza en este diagnóstico que cosificaba y deshumanizaba a la persona a razón de prácticas y metodologías segregadoras-, se ha mantenido en el tiempo, debido, entre otros factores, a la firme creencia de que esto sería beneficioso para el alumnado (Echeita, 2006).

Hemos percibido como la escuela ha constituido un entorno de segregación y exclusión para los protagonistas. Estos resultados son similares a los obtenidos en otras investigaciones como las de Connor y Ferri (2007), Gibson (2006), Shah (2007) o Moriña (2010), entre otras, que ponen de manifiesto como esos procesos de exclusión experimentados han tenido gran incidencia en el proceso de construcción (reconstrucción) de la identidad (Shum y Conde, 2009).

Esta escolarización *frustrada* conllevó que el alumnado tuviese que asistir a una escuela que se constituía, ante sus ojos, sobre patrones jerárquicos y *normalizadores*, y en la que ellos quedaron relegados a una pseudo-inclusión, muy similar a lo que plantean Echeita, Parrilla y Carbonell (2011) -*¡que entren, pero sin hacer ruido!*- en las actuaciones didácticas y en las estrategias metodológicas, y que fue acosado dentro y fuera del aula.

Como fruto del desconocimiento por parte del profesorado, de ratios abrumadoras u otras situaciones que sobrepasaban el ámbito de la escuela y del sistema (Ainscow, 1995), los protagonistas han experimentado actuaciones didácticas, estrategias metodológicas y rutinarias invariables, a lo largo de los años.

No podemos finalizar este artículo sin dejar de reflexionar sobre cómo debería estar conformado el modelo de educación sobre el que se debe proyectar

la escuela. En base a esto, pensamos que la escuela debe nutrir de oportunidades al alumnado y posibilitar un acceso igualitario (Duru-Bellat, Teese y Lamb, 2007) y real a la educación, favoreciendo que el alumnado desarrolle sus propias habilidades y valorando a cada miembro de la comunidad escolar de manera independiente (CERMI 2010), rompiendo los estigmas y etiquetas que nos encorsetan y nos hacen percibir una realidad acotada de las personas.

Al mismo tiempo, este modelo de escuela debería naturalizar todas aquellas circunstancias de las que no son responsables las personas (clase social, discapacidad, etc.) y que no estén relacionadas, exclusivamente, con el esfuerzo (Roemer, 1998) provocando con ello la *subversión del estigma* (Shakespeare, 1993), que durante tanto tiempo se ha mantenido asociado a las PCDI, tratando de transformar la identidad en un constructo positivo.

Referencias bibliográficas

- Abberley, P. (2008). El concepto de opresión y el desarrollo de una teoría social de la discapacidad. En L. Barton (Comp.), *Superar las barreras de la sociedad* (pp. 34-51). Madrid: Morata.
- Ainscow, M. (1995). *Effective schools for all*. Londres: Fulton.
- Barnes, C. y Oliver, M. (1993). Disability: A Sociological Phenomenon Ignored by Sociologists. *Disability studies Leeds*. Disponible en <https://bit.ly/2OaiHkJ>
- Barron, K. (2002). Who Am I? Women with Learning Difficulties (Re)constructing their SelfIdentity. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 4(1), 58-79.
- Barton, L. (Comp.) (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.
- Barton, L. (Comp.) (2008). *Superar las barreras de la sociedad*. Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (2002). *Profissão Professor: O itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru/São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração.
- Calderón Almendros, J. I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad: estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad*. Madrid: Cinca.

- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- CERMI (2017). *Guía para poder prevenir el acoso escolar por razón de discapacidad*. Madrid: Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad.
- Clark, C., y Yinger, R. (1977). Research on teacher thinking. *Curriculum Inquiry*, 7(4), 279-304.
- Cortés González, P. (2013). El guiño del poder, la sonrisa del cambio. Estudio pedagógico sobre identidad resiliente en situaciones de desventaja social, cultura y jurídica. Málaga: Universidad de Málaga.
- Connor, D. J. y Ferri, B. A. (2007). The conflict within: resistance to inclusion and other paradoxes in special education. *Disability and Society*, 22(1), 63-77.
- De Cassia, R. y Lima, A. P. (2010). A pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade. *Cadernos de Pesquisa*, 40(139), 45-61.
- De Garay, G. (2013). Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida. *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, 78(95).
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Díaz, E. (2010). Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad. *Política y Sociedad* 47(1), 115-135.
- Dubar, C. (2006). A crise das identidades: a interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento.
- Duru-Bellat, M. (2007). Le mérite contre la justice. Les Presses de Sciences Po. En M. Duru-Bellat, R. Teese y S. Lamb (Eds.), *Education and Equity: International Perspectives on Theory and Policy*. Dordrecht: Springer.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G., Parrilla, A. y Carbonell, F. (2011). La educación especial a debate. *Revista Ruedes. Revista Universitaria de Educación Especial*, 1(1), 35-53.

- Ferreira, M. A. V. (2007). Prácticas sociales, identidad y estratificación: tres vértices de un hecho social, la discapacidad. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 1(2), 1-14.
- Ferreira, M. A. V. (2010). De la minus-valía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico. *Política y sociedad*, 47(1), 45-65.
- Fredrickson, B. L. y Tugade, M. M. (2003). What good are positive emotions in crises?. A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the USA on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 365-376.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México D.F, México: Siglo XXI.
- Gergen, K. J. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Madrid: Paidós.
- Gibson, S. (2006). Beyond a «culture of silence»: inclusive education and the liberation of «voice». *Disability and Society*, 2(4), 315-329.
- Goffman, E. (1963). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Prentice-Hall
- González, B. (2018). *Pedagogía de la Posibilidad. Estudio narrativo sobre el proceso educativo y resiliente de dos personas diagnosticadas de Síndrome de Asperger*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- González, B., Mañas, M. y Cortés, P. (2017). Narrarse-se para transformar-se. Miradas subversivas a la discapacidad. *Revista del instituto de investigaciones en educación*, 10, 14-30.
- Goodley, D (2001). «Learning difficulties», the social model of disability and impairment: challenging epistemologies. *Disability and Society*, 16(2), 207–231.
- Grotberg, E. (2004). Resiliencia en familias de discapacitados. En A. Melillo, E. Ojeda y D. Rodríguez (Eds.), *Resiliencia y subjetividad: los ciclos de la vida* (pp. 187-211). Buenos Aires: Paidós
- Jiménez, F, y Aguado, R. (2002). *Pedagogía de la diversidad*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid: UNED.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Leite Méndez, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Luengo Latorre, A. J. y Domínguez Gómez, I. M. (2015). Discapacidad, Infancia y Acoso. En J. M. Fernández Martínez y C. Ganzenmüller (Dir.), *Discapacidad e Infancia* (pp. 199-247). Madrid: Consejo General del Poder Judicial.
- Marchesi, Á. (2008). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Melero Martín, J. (2013). Intervención educativa con alumnos en situación de desventaja socioeducativa. La experiencia del programa de educación compensatoria del IES Manuel Alcántara de Málaga. Málaga: Universidad de Málaga.
- Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio: historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667-690.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Basingstoke: Macmillan.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (Comp), *Discapacidad y Sociedad* (pp. 34-59). Madrid: Morata.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Malden: Blackwell Publishing.
- O.N.C.E. (2019). *El acoso y el ciberacoso en el alumnado con discapacidad*. Madrid: Ilunion.
- Osorio, J. y Rubio, G. (2010). Investigación-Acción desde un enfoque eco reflexivo: consideraciones para el desarrollo de un programa crítico hermenéutico. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, 9, 97-107.
- Parker, I. (2005) *Qualitative psychology: introducing radical research*. New York: Open University Press.
- Parrilla, A. (2007). Inclusive education in Spain: a view from inside. En L. Barton y F. Armstrong, (Eds.), *Policy, experience and change: cross-cultural reflections on inclusive education* (pp. 19-36). Londres: Springer Books.

- Parrilla, A., Gallego, C. y Moriña, M. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación, 351*, 211-233.
- Peredo, R. (2016). Comprendiendo la Discapacidad Intelectual. *Revista de Psicología, 15*(10), 11-22.
- Pérez, M. E. y Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad, 7*(1), 7-27
- Rivas, J. I. (2007). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En I. Sverdlick, (Ed.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 111-145). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rivas, J. I., Leite, A. E., Cortés, P., Márquez, M. J. y Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación, 353*, 187-209.
- Rivas, J. I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 7*(14), 99-112.
- Roemer, J. (1998). *Equality of Opportunity*. Cambridge, M. A: Harvard University Press.
- Román, C., Calderón. I. y Moya, F. J. (2011). Construir la identidad en los márgenes de la globalización: educación, participación y aprendizaje. *Cultura y Educación, 23*(4), 589-599.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M.A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington D.C.: American Association on Mental Retardation.
- Sen, A. (2007). Identidad y violencia: ilusión del destino. Madrid: Katz.
- Shah, S. (2007). Special or mainstream? The views of disabled students. *Research Papers in Education, 22* (4), 425-442.
- Shakespeare, T. (1993). Disabled people's self organisation: a new social movement? *Disability, handicap and society, 8*, 249-264.

- Shakespeare, T. (2008). La autoorganización de las personas con discapacidad: ¿un nuevo movimiento social? En L. Barton (Comp.), *Superar las barreras de la sociedad* (pp. 68-85). Morata: Madrid.
- Shakespeare, T. (2010). The Social Model of Disability. En L. J. Davis (Ed.), *The Disability Studies Reader* (3rd edition) (pp. 266-273). Nueva York: Routledge.
- Shum, G., y Conde, A. (2009). Género y discapacidad como moduladores de la identidad. *Feminismo/s*, 13, 119-132.
- Soto, N. y Vasco, C. (2008). Representaciones sociales y discapacidad. En *Holográfica*, 8, 3-22.
- Vanistendael, S. (1995). *Cómo crecer superando los percances: resiliencia capitalizar las fuerzas del individuo*. Ginebra: Oficina Internacional Católica de la Infancia.
- Vega, V., Jenaro, C., Flores, N., Cruz, M. y Morillo, M. (2013). Servicios residenciales para personas con discapacidad intelectual en Chile. Avanzando hacia las buenas prácticas. *Revista Española de Discapacidad*, 1(1), 139-157.
- Verdugo, M. A., Schalock, R. L., Thompson, J. y Guillen, V. (2013). Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo. En M. A. Verdugo y R. L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 89-110). Amarú: Salamanca.

Fecha de recepción: 29 de septiembre de 2019

Fecha de aceptación: 27 de noviembre de 2019



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)