

# **Cuerpos diversos: discapacidad y educación en la sociedad indígena de la Huasteca Potosina**

## **Diverse bodies: disability and education in the indigenous society of the Huasteca Potosina**

Andrea Cristina Moctezuma Balderas<sup>1</sup>

**Resumen:** Mi propuesta de investigación forma parte de mi proyecto Doctoral a desarrollar en el programa de Ciencias Sociales del Colegio de San Luis A.C, La presente investigación tiene como finalidad abordar desde un enfoque interdisciplinario la concepción que existe sobre el cuerpo y las corporalidades con cierta discapacidad física, dentro de las comunidades indígenas de Tenzontla, Chapulhuacanito y Tletama pertenecientes a el municipio de Tamazunchale y en la comunidad de Texquitote II del municipio de Matlapa, dichas comunidades se encuentran ubicadas en la zona geográfica de la Huasteca Potosina,

**Abstract:** My research proposal is part of my Doctoral project to develop in the Social Sciences program of the College of San Luis AC, The present research aims to address from an interdisciplinary approach the conception that exists about the body and physicalities with some physical disability , within the indigenous communities of Tenzontla, Chapulhuacanito and Tletama belonging to the municipality of Tamazunchale and in the community of Texquitote II of the municipality of Matlapa, these communities are located in the geographical zone of the Huasteca Potosina,

Palabras clave: interculturalidad; educación; cuerpo; discapacidad

### **Infancia, cuerpo y discapacidad**

El análisis del Centro de Atención Múltiple se encuentra orientado en la observación de las prácticas interculturales educativas, implementadas en función de los infantes que asisten a dicha institución, buscando identificar si realmente existen modelos educativos interculturales en el ámbito de la denominada “educación especial” dentro de las comunidades indígenas de la Huasteca Potosina, o si existen limitaciones con respecto a su implementación, debido a factores

---

<sup>1</sup> Maestra en Antropología Social por el Colegio de San Luis A.C. Doctorante en Ciencias Sociales por el Colegio de San Luis A.C. Adscrita a la línea de investigación Actores Sociales e Instituciones Sociales. Correo electrónico, [andybalderas23@gmail.com](mailto:andybalderas23@gmail.com)

de segregación y exclusión de los infantes nahuas por considerarlos no “aptos”, para llevar a cabo el aprendizaje de dos referentes de conocimientos y saberes: el de su contexto étnico (lengua náhuatl, tradiciones, y prácticas ) y el del contexto nacional mexicano ( español, saberes y prácticas oficiales).

Retomo la interculturalidad a partir de la capacidad de agencia de los individuos “otros”-dominados, un investigador que retoma el concepto de interculturalidad, su teoría y su determinante político pero omite la agencia transformadora del individuo, tendrá como resultado una investigación que podrá ser leída como es leída una normativa, ley u otro estatuto institucional gubernamental sin tener realmente un trasfondo crítico y empático hacia la otredad.

A su vez, busco generar una categorización de las representaciones que los sistemas simbólicos han construido en torno al cuerpo diverso dentro de la cosmovisión nahua, tomando como referentes los mitos, las prácticas de la medicina tradicional, la tradición oral y toda información que provenga desde los integrantes de dichas comunidades, pero sobre todo desde las voces de los agentes sociales, es decir desde las expresiones de los y las niñas nahuas, su grupo familiar y los especialistas (curanderos, docentes).

El análisis de las representaciones simbólicas sobre los cuerpos diversos se encuentra orientado a llevar a cabo una comparación entre lo que se dice, se observa y se cree sobre la discapacidad dentro del contexto étnico, y lo que se ha establecido por medio de los discursos institucionales oficiales. En este sentido, considero importante señalar que “los sistemas simbólicos no son meros instrumentos de conocimiento; también son instrumentos de dominación. En su calidad de operadores de integración cognoscitiva promueven, por su propia lógica, la integración social de un orden arbitrario”, (Wacquant, 1995: 21- 22).

De tal forma considero fundamental llevar a cabo una crítica sobre los discursos de dominación que han venido empleándose al nombrar al cuerpo diverso como “discapacitado”, “anormal”, “minusválido” entre una gran variedad de adjetivos que se encuentran actualmente en uso, debido a la inadecuada categorización que han llevado a cabo las instituciones, los marcos jurídicos y normativos (internacionales, nacionales y locales).

En diversas ocasiones, se relaciona que las limitaciones corporales y la enfermedad se encuentran asociadas a los grupos de edad de adultos mayores y no con los infantes. En este aspecto la infancia se asocia con categorías simbólicas como lo es la vida, el dinamismo, el juego

y la salud. Por lo que observar a un infante con composiciones corporales diversas suele generar en la sociedad un “choque” o conflicto entre los discursos preconcebidos de lo que debe ser un infante (corporal y socialmente) y la realidad presentada.

El concepto y la representación sobre la infancia al igual que el concepto sobre la discapacidad, ha sufrido diversas modificaciones con el devenir histórico y cultural de las sociedades, no obstante, ambos conceptos comparten similitudes con respecto a los discursos dominantes mediante los cuales han sido elaborados, el infante ha aparecido en la sociedad a partir del siglo XV como un ser humano “incompleto” como una “propiedad” familiar, y a su vez como una “carga”, posteriormente a principios del siglo XX el infante va a ser considerado bajo el término de “sujeto social de derecho”<sup>1</sup>.

No obstante, en la actualidad vivimos en una sociedad “adultocéntrica” que ha negado la capacidad de agencia del infante al no considerarlo un ser humano completamente desarrollado, por lo tanto el cuerpo de los infantes con discapacidad se enmarca dentro de una doble exclusión social. En un inicio, en el ámbito de la Antropología los niños y niñas casi nunca suelen aparecer como agentes principales de la investigación, siempre han sido tomados de cierta manera como actores secundarios, por considerarlos incapaces de producir conocimientos y saberes que puedan dar cuenta de su contexto social, no obstante los estudios recientes sobre infancia y Antropología han hecho hincapié en el análisis de la infancia y de la agencia del infante como parte nodal para la construcción de otros saberes a partir de otras perspectivas.

Tanto el discurso y la construcción conceptual sobre la discapacidad y la infancia están enmarcados dentro de una relación de poder, “la relación de poder entre dominantes y subalternos es determinante en la configuración de los fenómenos culturales, lo cual genera procesos identitarios ambivalentes” (Goffman 1995) dichas relaciones de poder se dan en la interacción de los individuos de diferentes grupos de edad con diferentes características corporales, en donde los adultos serán el grupo que ejercerá su poder sobre el grupo de los infantes, este poder es coercitivo y ejercido sobre los cuerpos de los infantes, mediante la implementación constante de disciplinas de tipo “correctivas”, a su vez, el infante no va a tener la libertad de decidir sobre su cuerpo y su cuidado, por lo que estará sometido a prácticas y técnicas corporales impuestas por el grupo de adultos cercanos a él, es en este punto donde cabría formularse la siguiente interrogante: ¿El infante nahua con discapacidad tiene capacidad de agencia para decidir sobre los

tratamientos, su asistencia a la escuela o cualquier otra decisión referente a su cuerpo?.

Es importante señalar que los infantes serán categorizados como tal, “en función de los rituales que establezcan los procesos culturales, y es el niño o la niña en función de cada grupo social, cultural o de cada clase social, y sobre todo se es niño o niña a partir de la forma en que se divide y es segregada la sociedad, por lo tanto, no hay niños y niñas como generalidades homogéneas sociales” (Marques 1982; Gianini 1992). En esta investigación busco enfatizar que los cuerpos, la discapacidad, la infancia y la etnicidad son componentes heterogéneos, que han dan como resultado una gama de cuerpos diversos, los cuales deben hacerse presentes dentro de los discursos normativos e institucionales sobre la discapacidad y la interculturalidad.

Dentro del campo étnico, la infancia era concebida por los nahuas de la antigüedad como una etapa (transitoria) y peligrosa por considerar que el infante era propenso a peligros tanto terrenales como sobrenatural, a su vez, la infancia era vista como un periodo de pureza adscribiéndole capacidades mágicas, como la capacidad de comunicarse con los dioses, y lo más importante y lo que he de exaltar, la infancia nahua era vista como: “una etapa de la vida en la que el ser humano se iba fortaleciendo por medio de la educación para incorporarse, paso a paso, a las actividades económicas de la familia y de la comunidad, y como una fase de la existencia en la que, cuando menos en los primeros años, el niño era un ser de racionalidad en formación y con limitada responsabilidad de sus actos” (López Austin, 2008:326).

La educación del *konetl* y *cihuakonetl* (niño/niña) en el contexto nahua se encontraba orientaba en función de los siguientes tres verbos: *tlacahuapahua*, *tlacazcaltía*, e *izcaltía*, que significan fortificar personas, hacer crecer personas y hacer crecer, (López Austin 2008) la idea de fortalecimiento de los infantes se remitía al endurecimiento del carácter y de su formación para la incorporación de los niños al trabajo en su comunidad, en este punto es necesario entrecruzar las concepciones que existe sobre la educación, y su aplicación en función a saberes y conocimientos que fortifique y hagan crecer el desarrollo del infante y su inclusión a la comunidad, por lo tanto el análisis de las prácticas interculturales educativas llevadas a cabo hoy en día dentro de los Centros de Atención Múltiple en las comunidades nahuas, es una de las prioridades a investigar.

## **Educación e interculturalidad**

A partir de la idea de inclusión de las comunidades indígenas al ámbito nacional, surge en México en 1973 el proyecto de educación intercultural, que buscaba “aparentemente” brindar una educación bilingüe a infantes y adultos en las distintas comunidades indígenas del país, respetando las identidades culturales y lingüistas de los alumnos, no obstante este modelo educativo buscaba de manera subalterna castellanizar e incorporar la lengua española como el idioma principal en las comunidades indígenas y por consiguiente en todo México, lo que generó un desfase en el sentido de pertenencia de los integrantes de las comunidades indígenas<sup>2</sup>.

Es imprescindible para mi proyecto de investigación los postulados conceptuales, discursivos y metodológicos que son retomados, criticados y reformulados respecto a la interculturalidad en el campo educativo, en este aspecto los discursos interculturales deben ser retomados como “polisémicos” y distintamente aplicados (debido a intereses particulares) por los Estado-Nación. En este sentido el término intercultural es definido como: “un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos cultural e identitariamente diversos, (Dietz y Mateos, 2011:143).

Por otra parte es común la confusión que existe sobre lo intercultural con respecto a lo multicultural, ambos conceptos son concebidos como prácticas sinónimas, no obstante la multiculturalidad solo constata la existencia de diferencias, sin estudiar sus interacciones e hibridaciones en contra parte a esta multiculturalidad surge la propuesta del interculturalismo como una propuesta político-pedagógica que enfatiza y celebra estas interacciones, intercambios e hibridaciones como deseables (Dietz y Mateos, 2011:143).

El multiculturalismo es un proyecto político del Estado-Nación, enmarcado en las instituciones y sus discursos, no obstante en el quehacer antropológico actual (crítico y con orientación a lo dialógico), al abordar los discursos esbozados sobre lo intercultural y multicultural hay que tomar en cuenta los procesos contextuales (socioeconómicos, políticos históricos) en donde se demarcan dichos discursos, en este sentido, los autores dialogan y contrastan dichos discursos en el contexto anglosajón, europeo y latinoamericano pues en estos tres contextos socioculturales, existen grupos endógenos y exógenos que conforman heterogeneidades diversas.

En la Europa central se busca implementar una educación intercultural (no desde la

minoría y sus necesidades) si no de las incapacidades de las mayorías para hacer frente a la heterogeneidad emergente a partir del fenómeno migratorio, y de las nuevas competencias interculturales que se presentan como el futuro de dichas sociedades. Por otra parte y lo que a mí me concierne, en el ámbito latinoamericano (específicamente en México), la educación intercultural emerge del discurso postindigenista que busque la interacción del Estado con los pueblos indígenas (Medina Melgarejo, 2007). En este sentido existen trampas en torno al discurso de la interculturalidad llevada a cabo como un consenso entre el Estado y las instituciones educativas las cuáles contienen cargas discriminativas, señaladas bajo el concepto de discriminación positiva.

Esta discriminación positiva puede observarse en las prácticas de discriminación llevadas a cabo mediante criterios de género, color, de piel, religión, etnicidad y yo agregaría composición corporal diversa, denominada discursivamente como “discapacidad” ((Pincus, 1994). En este aspecto, tratar a las minorías como especies en peligro de extinción caería en un ejemplo de la práctica de discriminación positiva implementada por los grupos hegemónicos, por consiguiente los autores señala que “la necesidad de identificarse con una serie de categorías oficialmente reconocidas ha promovido de manera indirecta, pero a menudo intencionada, un discurso esencialista de la identidad que homogeneiza a los miembros de un grupo, contradiciendo así las presunciones básicas de la diversidad” (Dietz y Mateos, 2011:28).

En este aspecto busco generar categorías construidas desde las significaciones y representaciones de la comunidad sobre el cuerpo, sobre su vida y experiencia categorías que no se encuentran oficialmente reconocidas por el estado, la constitución o cualquier otro instrumento legal, categorías que hablen desde la diversidad y para la diversidad, desde lo heterogéneo. El reto es no caer en las mismas imposiciones académicas que han venido llevándose a cabo por la antropología (positivista y colonialista), el indigenismo y las políticas públicas interculturales.

A partir de una conciencia étnica definida por Bartolomé como “la manifestación ideológica del conjunto de las representaciones colectivas derivadas del sistema de relaciones interiores de un grupo étnico, las que se encuentran mediadas por la cultura compartida” (Bartolomé, 2006: 71) se podrá analizar las coincidencias (los procesos continuos) y considero que de igual forma las discontinuidades sobre lo que expresan expresan los nacionalismos hegemónicos y las etnicidades contra hegemónicas (González Apodaca, 2008a; Dietz, 2009b).

Por lo tanto se debe aplicar una antropología de la interculturalidad que sea capaz de analizar los diálogos existentes entre la percepción que se tiene de lo propio y lo ajeno (Dietz y Mateos, 2011).

El diálogo entre lo propio y lo ajeno jamás se suscitan bajo procesos armónicos, pues existen *asimetrías* señaladas por Dietz como “poderes de definición” (1999) en donde la imposición de una gramática que emerge en torno a la relación dicotómica de identidad y alteridad (mestizo/indio) (blanco/negro) (anormal/normal), va a desencadenar procesos contra hegemónicos de identificación étnica que se opongan a las identificaciones institucionalizadas impuestas (Scott, 1992), el resultado de las identificaciones étnicas contra hegemónicas han sido acuñadas por Dietz bajo el término de “gramática de la diversidad” (2009), en mi investigación busco contrastar los discursos gramaticales que emergen sobre la discapacidad y etnicidad para poder construir categorías contra hegemónicas elaboradas desde la gramática de la diversidad, desde los cuerpos diversos.

Las “gramáticas de la diversidad” se encuentra relacionada directamente con la comprensión discursiva por consiguiente es importante retomar la sugerencia de los especialistas (los autores) sobre el análisis de las condiciones socioculturales en que se generan los discursos, y en los emisores del discurso. Por ello, al hablar de interculturalidad debemos de ser reflexivos y críticos de nuestros discursos ya que el término se construye histórica y contextualmente (Fornet-Betancourt, 2004; Beuchot, 2005).

El término interculturalidad es utilizado en programas, prácticas y políticas educativas, y por su carácter polisémico ha llegado a convertirse en un “comodín para los discursos políticos de moda” (Cavalcanti-Schiel, 2007). Conuerdo con los especialistas respecto al análisis de la interculturalidad desde el discurso y sobre el cuestionamiento legítimo o ilegítimo de su procedencia, en lo personal un discurso intercultural debe ser construido desde la diferencia para ser trasladado y manifestado en el ámbito de lo hegemónico.

El discurso intercultural es algo que es transferido, en donde existe un punto de partida de la transferencia y un punto de llegada de la misma, y a su vez, es necesaria la presencia de denominamos emisores a los sujetos que tienen la autoridad o el poder de teorizar acerca de la interculturalidad; en cambio, los destinatarios son aquellos que acogen dicha teorización. (Dietz y Mateos, 2011:45) Para poder dialogar, circular e hibridizar, en condiciones de igualdad, saberes

entre diversos actores (Santos, 2009), es preciso reconstruir y discernir la “genealogía” de las prácticas discursivas (Foucault, 2007).

Los emisores de mi investigación serían los propios niños y niñas nahuas con cuerpos diversos, y sus familiares cercanos los cuáles considero son los que tienen el poder sobre la teorización y formulación conceptual de sus procesos de salud y enfermedad y educativos, en este sentido, yo me adscribo como destinataria de dichos discursos y como intermediara (sobre el proceso de comunicación del discurso intercultural) entre la estructura comunitaria y la institucional. Los autores nos señalan como analizar las estrategias discursivas llevadas a cabo por los diferentes actores pedagógicos-institucionales, el cual consta de tres niveles de análisis:

1° la semantización de “lo otro” mediante los enfoques y modelos de educación intercultural elaborados y promovidos desde los discursos académicos, políticos y escolares

2° la concreción semántica de estos modelos a través de las didácticas y los diseños curriculares específicamente creados para responder al “problema escolar” de la diversidad cultural

3° los discursos individuales generados por los actores sociales e institucionales que confluyen en la práctica escolar (Dietz, 2009b)

Con respecto a lo anterior los autores abordados hacen una crítica hacia la clásica “educación asimiladora“, que promueve un proceso unidireccional de adaptación cultural del alumnado hacia los cánones hegemónicos, a la diferencia de todos los demás modelos y enfoques, opta por la estrategia de “ignorar a los diferentes“ (Colectivo IOE1999a: 53), al respecto tengo que analizar si los Centros de Atención Múltiple corresponden hacia esa adaptación de los saberes hegemónicos planteados por las instituciones de salud y educativas, en donde se deja de lado la práctica intercultural implementando solo la especial. Lo que sería ignorar a los diferentes y sus referentes corporales diversos.

Para analizar la interculturalidad dentro de los Centros de Atención Múltiples es importante retomar a la denominada “educación intercultural para todos”, acuñada por Schmelkes (2003), consiste en aplicar la interculturalidad a todo el sistema educativo, no solamente el subsistema intercultural y bilingüe, y en todos los niveles educativos, no únicamente en la educación preescolar y primaria. Se trata por tanto de transversalizar un enfoque intercultural, que visibiliza la diversidad, celebra la interacción y promueve actitudes positivas



ante la heterogeneidad, y todo ello más allá de cualquier materia o asignatura escolar (Schmelkes, 2004).

Las “líneas de diferenciación” sustancializan de modo sistemático las identidades con respecto a las alteridades homónimas (Gingrich, 2004), yuxtaponiendo dimensiones de identidad bipolar y asimétrica: dominantes *vs.* dominadas, en este sentido busco categorizar las diversas dimensiones identitarias que surgen en torno a los niños y niñas nahuas con discapacidad. Buscando llevar a cabo el análisis antropológico y educativo con la finalidad de deconstruir y reconstruir las múltiples pertenencias y afiliaciones, las “pertenencias híbridas” (Mecheril, 2003) en contra de una asunción prevaleciente que esencializa y fija las identidades. De acuerdo con esto, la perspectiva de diversidad nos urge partir del reconocimiento de la heterogeneidad como una normalidad (Leiprecht y Lutz, 2003) y visualizar las identidades invisibilizadas, intersticiales e interseccionales, que existen y cohabitan cotidianamente.

### **Los Centros de Atención Múltiple (CAM) en la región de la Huasteca Sur: un acercamiento etnográfico**

Para llevar a cabo el presente trabajo de investigación he decidido tomar como estudios de caso a tres instituciones educativas ubicadas en la región de la Huasteca Sur en el estado de San Luis Potosí, el primero de ellos de nombre “Ignacio Trigueros” se encuentra ubicado en la cabecera municipal de Tamazunchale y es uno de los Centros de Atención Múltiples mejor habilitados de la región en cuanto a infraestructura y personal docente. En dicha institución se atienden a 67 niños pertenecientes a la misma cabecera municipal y a las comunidades cercanas, como lo son las comunidades de Chapulhuacan (perteneciente al estado de Hidalgo), San Martín, el Naranjo, Zacatipan y Tamán. Los padecimientos corporales preponderantes dentro de dicha institución es la discapacidad intelectual, seguido por el autismo, sordos hipo acústicos, y en un menor grado se encuentran infantes con discapacidad neuromotora. El CAM cuenta con los niveles educativos de preescolar y educación primaria, la atención educativa de los menores se encuentra a cargo de 5 maestras formadas en la “Benemérita y Centenaria Escuela Normal de San Luis Potosí”, en la especialidad de educación especial, a su vez, cuentan con una psicóloga, una trabajadora social y dos maestros talleristas los cuáles imparten actividades lúdicas como lo es la danza y capacitación laboral, dentro de la cual se enseña a los infantes a realizar actividades para su

inserción al campo laboral, como lo es la elaboración de alimentos y artesanías.

En el acercamiento que tuve con el director de la institución el maestro Miguel Ángel Martínez García, hice hincapié en mi interés por conocer el tipo de modelo educativo implementado en dicho Centro de Atención Múltiple, y si se ha implementado algún tipo de enfoque intercultural al contar con la presencia de infantes pertenecientes a comunidades indígenas Nahuas, a su vez, indagué sobre las problemáticas que enfrenta la institución y su alumnado respecto a las condiciones socio-económicas y a la inclusión social. En este sentido el maestro enfatizó la nula perspectiva intercultural en los diversos Centros de Atención Múltiples de la región, y en la homologación del modelo de educación especial a lo largo y ancho del territorio mexicano, lo cual ha generado desfases entre las perspectivas educativas y la realidad presentada en las diversas comunidades rurales e indígenas.

El maestro me señaló lo siguiente: *[...] No se puede hablar de una educación intercultural porque nosotros los docentes no estamos formados en escuelas normales interculturales, no existe la especialidad de educación especial en las normales interculturales, algunas maestras que van a la capital (San Luis Potosí) a estudiar pero que son originarias de algún municipio de la Huasteca, conocen la situación económica y cultural de los niños, pero a los que nos dan nuestra plaza y no somos originarios de estas regiones nos cuesta entender la realidad, yo cuándo fui por primera vez asignado como director en un CAM en el municipio de Tambaque llegué con la idea de que los niños iban a llegar a clases a las 8 en punto, con sus uniformes y su material didáctico completo, pero después me di cuenta que eso era imposible por el contexto, los niños tienen que trasladarse desde sus comunidades y en ocasiones hacen más de una hora para poder llegar a la escuela, y tampoco pueden acudir todos los días al CAM porque en ocasiones los padres de familia no tienen dinero para costear el pasaje, o en temporadas de lluvias los senderos por los cuales caminan se convierten en ríos de lodo.*

A su vez, el maestro Miguel me mencionó que efectivamente tienen una importante presencia de infantes pertenecientes a comunidades indígenas nahuas, los cuáles hablan o entienden el idioma, este hecho ha generado que en algunos casos se piense erróneamente que el niño tiene problemas de comunicación, no obstante, las maestras y la terapistas del lenguaje posteriormente se han percatado de que los infantes no hablan o entienden el español pero si el Náhuatl, al respecto la maestra Bety me comenta *{..} somos nosotras las que tenemos el*

*problema de comunicación, no los niños, ellos viven en sus comunidades aprenden y hablan con sus familias en náhuatl, nosotras somos las que debemos de adecuarnos a sus conocimientos y a su idioma, por eso yo si he llevado a cabo una lista de las palabras que más utilizan los niños en sus comunidades, escucho las palabras y las escribo así como las escucho a lo mejor no están bien escritas pero aprendo a pronunciarlas cuando las escucho, por ejemplo a veces jugamos a la lotería y lo hacemos en náhuatl.*

El maestro Miguel me relató algunas de sus experiencias respecto a los problemas de comunicación que han surgido con respecto al desconocimiento del idioma Náhuatl, señalado lo siguiente {...} *Una vez estaba en Tambaque y estábamos comiendo todos en un convivio y en eso una niña parecía que estaba convulsionando y repitiendo una palabra que desconocía, la niña con síndrome de Down repetía una y otra vez “atl” mientras agitaba sus manos, yo no entendía que sucedía, me asusté mucho porque pensé estaba teniendo convulsiones, al final una maestra de la región se acercó y le dio un vaso de agua, la niña estaba pidiendo agua (atl) en náhuatl, y así tuve que aprender ciertas palabras para poder interactuar con los alumnos y con los padres de familia, también una vez me pasó que tenía un alumno que parecía no entender ordenes, como que se sentara o que no hiciera ruido, al comentar esta falta de conducta a su mamá ella me dio: ¡hay maestro, es que mi niño sólo entiende las ordenes en náhuatl pues así está acostumbrado en la casa!, y ahí apunte ciertas frases para poder comunicarme con el niño.*

Considero importante hacer mención del enfoque intercultural implementado en los Centros de Atención Múltiples de la región sur de la Huasteca Potosina, por ser implementado desde lo local y en función de las necesidades de los niños y el contexto de sus comunidades, aunque en un principio las maestras y el director del CAM me mencionaron que no existía un enfoque intercultural por no haber sido formados dentro de escuelas normales interculturales, me pude percatar que día con día se implementan prácticas y conocimientos interculturales en dichas instituciones, los cuáles en ocasiones chocan con los modelos educativos hegemónicos.

Las maestras y la psicóloga del CAM “Ignacio Trigueros” manifiestan una inconformidad respecto a las expectativas y de cierto modo exigencias que la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE) tiene para con el CAM, dicha institución espera que los resultados en cuanto a asistencia del alumnado, planeación de actividades y participación de los padres y madres de familia en las actividades escolares sean los mismos que son presentados en la capital

del estado de San Luis Potosí. La psicóloga Leticia hace mención de su descontento respecto a las peticiones que hacen los supervisores y a la dificultad de poder cumplirlas, al respecto ella me ha señalado:

*{...} Es casi imposible tener cotidianamente el cien por ciento de la asistencia del alumnado, algunos alumnos solo pueden venir una vez a la semana porque no pueden traerlos diariamente, ya sea porque ningún familiar puede traerlos porque trabajan, o porque no cuentan con recursos económicos suficientes para costear un transporte desde sus comunidades el cuál sale en 60 pesos ida y vuelta, y con respecto a la presencia de ambos padres de familia en las juntas y actividades es difícil contar con la presencia de ambos padres de familia en cierta parte por el machismo que prepondera en la región, lo cual ha generado la creencia de que es deber de las madres atender las necesidades de los hijos, y por otro lado los padres de familia trabajan de jornaleros y si faltan un día a su trabajo pueden perder la única entrada de dinero que tienen en la semana, por lo tanto nosotros somos flexibles respecto a la asistencia de los niños, les decimos a los padres de familia que aunque traigan una vez a la semana a sus hijos, pero que por favor nos los traigan, y estos acuerdos que tenemos con los padres no son comprendidos por la SEGE, ya que ellos piden la asistencia cotidiana de los niños.*

Los modelos educativos orientados a la educación especial hacen hincapié en la integración de los infantes en la sociedad de la que forman parte, no obstante los niños que viven en las comunidades indígenas y rurales del país se enfrentan a mayores problemáticas para lograr su inserción a la vida social, estas problemáticas en primer lugar se encuentran relacionadas con la falta de recursos y apoyos gubernamentales e institucionales, respecto a ello a la Secretaria de Educación Pública le toca brindar el material didáctico, recursos multimedia entre otros aspectos, pero únicamente se han encargado de cubrir los sueldos del personal docente, como me fue señalado por el maestro Miguel, el gobierno no quiere invertir en estos centros educativos porque no considera a los niños útiles o posibles productores redituables al no considerarlos aptos para insertarse en el campo laboral, por eso han dejado de mandar apoyos económicos para subsidiar los materiales con los cuales se trabaja, simplemente piensan que es una mala inversión.

Otro de los aspectos a los cuales se enfrentan los Centros de Atención Múltiple, se encuentra relacionado al disentimiento que existe por parte de la Unidad de Apoyo de la Educación Regular por sus siglas USAER, respecto a la conceptualización sobre la discapacidad.

La USAER frecuentemente han canalizado a los infantes que asisten a los preescolares y a las escuelas primarias de Tamazunchale al Centro de Atención Múltiple, cuando una gran parte de estos infantes sólo presentan padecimientos como déficit de atención o hiperactividad, los cuáles son síntomas estrechamente relacionados con el contexto familiar y no precisamente con una discapacidad, no obstante, como el modelo educativo preponderante tiende a la homologación de los conocimientos y aptitudes del alumnado, se tiende a la segregación de los infantes que presentan ciertas dificultades respecto al seguimiento de las pautas de conducta del resto de la población, en este sentido, el CAM de Tamazunchale es visto por la denominada escuela regular como una escuela de regularización a donde enviar a los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje.

Al respecto la psicóloga Leticia me ha señalado que al momento de aplicarles diversas pruebas a los infantes para detectar si tienen alguna discapacidad y el grado que puedan tener, se percatan de que los niños no padecen ningún síntoma asociado con la discapacidad y que presentan comportamientos derivados de una falta de atención en su contexto familiar, no obstante se admiten a estos niños dentro de la institución los cuáles se integran con el resto de sus compañeros y manifiestan avances respecto a su conducta y aprendizaje, pues al parecer en las escuelas regulares eran víctimas de violencia verbal y emocional por parte de sus compañeros y de los maestros, *{..} los niños nos llegan con muy baja autoestima y se niegan a llevar a cabo cualquier actividad que le pongamos a hacer, por ejemplo dibujar un árbol, pues dicen que no pueden hacerlo, que no saben, y estos comportamientos son una señal de bajo autoestima.* Señaló la psicóloga Leticia.

A su vez, pude escuchar por parte de las voces de las madres de familia de algunos de los infantes del CAM la falta de empatía de las escuelas regulares respecto a los padecimientos de sus hijos y a la forma en como les ha sido notificada la noticia de que sus hijos padecen una discapacidad, Lupita madre de familia de uno de los infantes que asiste a preescolar en el CAM me ha mencionado lo siguiente *{...} yo sentí muy feo cuando en el kínder me dijeron que mi niño no iba a aprender a caminar ni a hablar, que no era un niño normal y que mejor lo sacara de la escuela porque ahí no podían hacer nada de él, y mejor me lo traje para acá al CAM de Tamazunchale, porque nosotros somos de San Martín y aquí mi niño aprendió a caminar y está aprendiendo sus primeras palabras, para mí fue toda una emoción poder escucharlo y más*

*cuando te dicen que tu niño no va a poder hablar o caminar.*

Otra madre de familia me compartió su experiencia con su hijo quien es autista y asiste al 3° grado de primaria, {...} *mi niño no quiere escribir a mano, no le gusta pero eso no quiere decir que no sepa escribir, lo hace en el celular y escribe muy bien sin ninguna falta de ortografía, es más escribe mejor que mi otro hijo que va en la secundaria, yo creo que hace falta computadoras o tablets para que los niños como el mío puedan escribir en el teclado, porque de que sabe escribir, sabe escribir.*

Los otros dos Centros de Atención Múltiples tomados como estudio de caso se encuentran ubicados en los municipios de Tampacán y Matlapa, a diferencia del CAM de Tamazunchale, ambas instituciones presentan precariedades respecto a su infraestructura, en el caso del Centro de Atención Múltiple “Sigmund Freud” ubicado en el municipio de Tampacán, no cuentan con el servicio de electricidad ni agua potable, pues recientemente fueron cambiados de instalaciones las cuáles se remiten a dos aulas en las cuales toman clases los niños de los diferentes grados educativos, y en dónde comparten espacio las maestras, la psicóloga y la directora del plantel: la maestra Bety.

Las maestras en conjunto con las madres de familia se han dado a la tarea de realizar actividades como rifas y venta de alimentos para poder costear la instalación de la luz eléctrica y del agua potable, pues la SEP y el gobierno municipal no han brindado recursos para costear dichos servicios, en dicho CAM se atienden a 32 infantes de la cabecera municipal y de las localidades cercanas los cuáles al igual que en Tamazunchale tienen que caminar de media a una hora, para poder tomar el transporte público para poder asistir al plantel educativo, por tal motivo señala la maestra Bety {...} *los martes y jueves es cuándo tenemos mayor presencia de alumnos, pues son los días en que se ha acordado con los padres de familia la asistencia de sus hijos.*

En el caso el CAM “Frida Kahlo” ubicado en el municipio de Matlapa en donde se atienden a 17 infantes, las condiciones de infraestructura son similares a las del CAM “Sigmund Freud”, se cuenta con dos aulas que han sido entregadas recientemente para su uso, sólo que a diferencia del de Tampacán las instalaciones de dicha institución se encuentran dentro del predio de la presidencia municipal, por lo cual el municipio cubre con los pagos de los servicios de electricidad y agua potable, no obstante al igual que los otros CAM las maestras y las madres de familia tienen que costear los gastos del material didáctico, durante mi vista en el CAM “Frida

Kahlo” pude observar a un pequeño número de niños y niñas, tres de ellos con discapacidad intelectual, un infante de nombre Isidoro con síndrome de Down y una niña con ceguera, todos ellos originarios de comunidades indígenas del municipio de Matlapa, durante el receso él cuál es a las 10:30 los padres de familia acuden al CAM para llevar el lonche a sus hijos y comer con ellos, en este espacio de tiempo pude escuchar a los padres y madres de familia interactuar con sus hijos en Náhuatl.

### **Conocimientos y prácticas educativas desde lo local**

Al asistir a los tres Centros de Atención Múltiples de la región, pude percatarme de la implementación de prácticas educativas pensadas desde lo local es decir, en conocimientos implementados pensando en la vida cotidiana de los infantes en sus comunidades, en las tres instituciones las maestras, psicólogas y directivos han decidido aprender ciertas palabras y frases en Náhuatl, en el caso del CAM “Frida Kahlo” el director Miguel Zamarrón habla perfectamente el idioma pues él es originario de una comunidad Nahua de Matlapa.

A parte de la implementación de ciertos conceptos nahuas, las clases impartidas en capacitación laboral a la cual asisten los alumnos de un grupo de edad mayor que oscila entre los 15 y 23 años de edad, se encuentra enfocado como ya lo había mencionado anteriormente en el aprendizaje de actividades que puedan ser implementados por los infantes para sus inserción en la vida laboral, en el CAM “Frida Kahlo” dialogué con la maestra Hilda quién tiene la particularidad de haber sido formada en una normal rural del estado de Hidalgo, y quién tiene una perspectiva clara sobre la aplicación de conocimientos comunitarios.

La maestra Hilda es la encargada de brindar capacitación laboral a los infantes, ella hace énfasis en que los y las niñas pueden y deben ser independientes, pues como me menciona {...}yo les comento a sus papas que ellos no van a ser eternos, así que deben de enseñar a sus hijos a prepararse un huevo, a saberse asear y cambiarse de ropa, para que el día de mañana puedan ser independientes.

La maestra Hilda implementa actividades que puedan ser llevados a cabo por los infantes dentro de la vida social de su comunidad, dichas actividades se encuentran enfocadas en el trabajo del campo, por lo cual ha enseñado a sus alumnos a realizar sus propios huertos, a su vez, les ha enseñado a llevar a cabo mermeladas y atole con productos propios de la región como lo es

la naranja y la caña de azúcar, a su vez, les ha enseñado a elaborar tortillas a mano, todo el procedimiento de la elaboración de alimentos es llevado a cabo en fogones, pues como señala la maestra Hilda:

*{...} no tiene caso que les enseñe a los niños a preparar alimentos en una estufa de gas si en sus comunidades no cuentan con ella, yo les enseñé desde como prender la lumbre en el fogón, aunque sea tardado, tan solo nos tardamos un mes en aprender el rasgado de cerillos, y otro mes para aprender a prender la lumbre, pero ahí la llevamos, mis niños ya saben que no nos vamos hasta que prendan la lumbre y preparen los alimentos, lo que ahora estoy buscando es conseguir dos estufas ecológicas porque no creas si me da miedo que el humo del fogón les afecte en las vías respiratorias, pero es lo que hay y con eso trabajamos, estoy pensando en conocimientos que les ayude a ellos a vivir dentro de sus comunidades, no hay más.*

Hilda me menciona que los padres de familia se encuentran renuentes con la idea de que sus hijos lleven a cabo dichas actividades, pues los tienen muy sobreprotegidos y a su vez existe un fuerte arraigo respecto a la división sexual del trabajo, en donde los varones no pueden llevar a cabo ciertas actividades al igual que las mujeres, en este sentido, la actividad de acarrear agua para regar la tierra en el ámbito rural e indígena es una actividad asociada con el género femenino, al igual que prender el fogón o la lumbre y la elaboración de los alimentos, a su vez, el arado o la elaboración de huertos es una actividad relacionada con el género masculino.

No obstante la maestra Hilda ha decidido que tanto niños como niñas aprendan a llevar a cabo las mismas actividades laborales, sin distinción de género lo que le ha traído discordancias con los padres de familia, pero a su vez ha podido observar la implementación de dichos conocimientos por parte de los infantes dentro de sus comunidades, *{...} un día me llegó una de mis alumnas con piñas que ella plantó en su casa y las trajo para compartirlas con nosotros, es por eso que amo trabajar con mis alumnos porque veo en ellos el avance respecto a su independencia.*

En el ámbito rural e indígena se ha quedado arraigada la concepción de que el aprendizaje se remite a la aplicación de la lectura y la escritura, pues el analfabetismo y su erradicación fueron uno de los lemas imperantes de los programas de gobierno durante el siglo XX, y eso definitivamente marcó la forma en como es comprendida la educación en las comunidades indígenas de la región Huasteca, por consiguiente, los padres de familia buscan con ahínco que sus hijos



aprendan a leer a escribir para que no sean considerados unos analfabetas, las maestras de los tres Centros de Atención me han mencionado que los padres se encuentran inconformes con que sus hijos se la pasen realizando actividades lúdicas como juegos, bailes y manualidades, los padres quieren que sus hijos aprendan a leer y a escribir.

Al respecto la maestra Bety me señaló lo siguiente {...} *yo les digo que primero sus hijos deben aprender a hacer actividades que cotidianamente todos tenemos que hacer, como el ponerse los zapatos, aprender a lavar sus dientes, lavarse las manos e inclusive poder comer solitos, algunos niños han llegado y no saben comer solos, posteriormente es necesario que aprendan a trabajar la tierra, a hacerse de comer y ya entonces se les enseña a leer y a escribir, algunos no lo van a poder hacer pero al menos ya tienen otras herramientas para defenderse, pero aquí el analfabetismo es visto como lo peor, son creencias muy arraigadas.*

En el CAM “Ignacio Trigueros” la psicóloga Beatriz me comentó algo similar respecto a el aprendizaje de la escritura y la lectura, señalándome lo siguiente {...} *algunos padres de familia traen a sus hijos con autismo o discapacidad intelectual y muchos de ellos aprenden a leer y a escribir con nosotros, y cuando lo hacen son sacados del CAM y llevados a las escuelas primarias, porque piensan los papas que si sus hijos ya aprendieron a leer y a escribir ya no necesitan más estar en el CAM, y lo que sucede es que los niños retroceden en lugar de avanzar, además de que son víctimas de violencia escolar y esto les afecta en sus comportamientos.*

Otro de los retos a los cuales se enfrentan las maestras respecto al aprendizaje y la aplicación de conocimientos, es la falta de aplicación de los conocimientos aprendidos en las aulas del CAM en los hogares de los infantes, pues en la mayoría de los casos los padres se encuentran trabajando con sus faenas cotidianas y no pueden llevar a cabo ejercicios o tareas con sus hijos en casa, la maestra Hilda me señala {...} *antes de salir de vacaciones mis alumnos ya sabían escribir su nombre, Isidoro ya sabía que la letra “I” era de Isidoro pero ahora me regresaron de vacaciones y ya se les olvido escribir su nombre, ya se le olvido a Isidoro para que debía de utilizar la letra “I” y ni modo, ahí vamos de nuevo poco a poco para que recuerden escribir su nombre, si se nota que retroceden mucho cuando dejan de venir por un tiempo.*

### **“Los niños crecen y ya nos los pueden cargar”: la discapacidad en el ámbito familiar de los infantes**

La asistencia de los infantes a los Centros de Atención múltiple es una decisión familiar, aunque los y las niñas tienen una capacidad de agencia respecto a su asistencia a dichas instituciones, la mayoría de las madres de familia me mencionaron que sus hijos e hijas se molestan o se ponen inquietos cuando no acuden al CAM, {...} *mi niña no me perdona cuando no la traigo a la escuela, esta de mal humor y todo el día me está diciendo que quiere ir a jugar con sus amigos y con sus maestras, ya está acostumbrada a venir y le gusta mucho.*

La asistencia de muchos de los niños y niñas al CAM implica toda una ardua tarea que tanto los padres de familia como los infantes tienen que llevar a cabo, como el hecho de que algunos infantes se levantan desde las 6 de la mañana para salir de sus comunidades y poder llegar al CAM, algunos caminan una hora por senderos que los conducen a la carretera y de ahí toman un transporte que los conducirá a la cabecera municipal, otros los que viven más alejados atraviesan inclusive ríos en una balsa, tal es el caso de Gerardo alumno del CAM “Frida Kahlo” quién es originario de una comunidad cercana a Xilitla, él es llevado a la escuela por su tío paterno quién lo carga para atravesar el río en una balsa y posteriormente tomar una combi hasta llegar al CAM, sólo que cuando son temporadas de lluvias Gerardo no puede asistir al CAM pues el río crece demasiado y eso implica un peligro.

Los infantes que viven en las cabeceras municipales también presentan dificultades para llegar a sus Centros, pues en general la distribución y planeación de las calles de los municipios de la Huasteca se encuentran en desnivel, al recorrer las calles de cualquier municipio podemos percatarnos que no están diseñadas para ser transitadas en sillas de ruedas o que inclusive son peligrosas para niños y adultos mayores, por consiguiente las madres tienen que cargarse a sus hijos en sus espaldas por medio de un rebozo, para poder llegar a tiempo a clases y para que no se caigan si pisan mal algún escalón o una grieta en el concreto.

Debido a las dificultades respecto a la transportación de los infantes, muchos padres de familia en su mayoría hombres se niegan a enviar a sus hijos a los CAM, por considerar que es una pérdida de tiempo, de esfuerzo y de dinero, lo que ha generado que las trabajadoras sociales en conjunto con las psicólogas y maestras tengan que acudir a las comunidades y a las casas de los infantes para convencer a sus padres de que envíen a sus hijos a los Centros, inclusive en

ciertos casos se ha tenido que amenazar a los padres de familia con llevar el caso hasta las autoridades por considerar violencia doméstica el mantener a un hijo encerrado en la casa y sin educación.

En una gran parte de los casos los padres de familia acceden a inscribir a sus hijos al CAM, pero únicamente con la finalidad de poder cobrar el apoyo de “Prospera” el cuál es otorgado a los padres de familia que tengan hijos inscritos en cualquier nivel educativo, y esto es uno de los problemas a los que se enfrentan las maestras y directivos, como lo ha señalado el maestro Miguel: {...} *tenemos alumnos que son inscritos, vienen la primer semana a clases y no los volvemos a ver, esto lo hacen los papas para poder cobrar el apoyo, por lo tanto nosotros hablamos con ellos y les decimos que para que sigan recibiendo los apoyos tenemos que firmarles la autorización, que al menos nos traigan a sus hijos de una a dos veces por semana si quieren que les firmemos sus documentos, tenemos que tomar estas medidas porque si no, no los vuelven a traer y lo peor es que dejan encerrados a los niños en sus casas.*

El miedo, las creencias y la culpa son otros elementos que se encuentran imbricados en la decisión del grupo familiar de los infantes de enviarlos a los Centro de Atención, algunos padres de familia tardan cierto tiempo en aceptar que sus hijos tienen una corporalidad diversa, y que necesitan recibir ciertas atenciones educativas y médicas, que no van a poder ser brindadas en las escuelas primarias o en el preescolar. La falta de sensibilidad y de comprensión de la otredad ha ocasionado que el CAM sea visto por una gran parte de la sociedad como espacios de exclusión, como un espacio en donde están los “malitos” y los “loquitos”, (como me comentan las maestras), y por lo tanto existe una fuerte resistencia de los padres de familia a enviar a sus hijos a dichas instituciones pues no quieren que sus hijos sean catalogados bajo esas etiquetas, porque los discursos al nombrar producen, y en este sentido es la propia sociedad, y los discursos hegemónicos los que se han encargado de producir a los “anormales”.

No obstante, cuando existe coordinación entre las psicólogas y las trabajadoras sociales quienes acuden a todas las comunidades de la región se logra llegar a un convencimiento y aceptación en los padres de familia para que lleven a sus hijos a recibir atención educativa, al respecto las psicólogas y trabajadoras sociales me comentaron que la aceptación sobre la discapacidad es una condición de clase, pues las familias que tienen un hijo con discapacidad y cuentan con ciertos recursos económicos, por ser ganaderos o por tener ingenios azucareros, son

los que se niegan a aceptar la discapacidad y se encuentran completamente negados a que sus hijos asistan a un CAM e inclusive esconden a los infantes, quienes se la viven en sus casas encerrados, algunos con maestros y médicos particulares.

La psicóloga Beatriz me comentó el caso de un infante con síndrome de Down quien es hijo de una familia adinerada de la región, el cual se he visto sometido por parte de sus padres a operaciones estéticas con la finalidad de eliminar rasgos faciales propios del síndrome, este hecho además de representar una violación a los derechos humanos nos habla de la concepción de la discapacidad y los cuerpos diversos varia de un contexto socioeconómico a otro, y que se encuentra vinculado con la idea de que el cuerpo es el reproductor de la plusvalía y del prestigio social.

Respecto a la conceptualización y aceptación de la discapacidad en dos contextos socioeconómicos distintos, pude percatarme de que en ambos casos el grupo familiar lleva a cabo ciertas prácticas socioculturales para poder sobrellevar sentimientos de culpa o miedo que emergen al tener conocimiento de la diversidad corpórea de sus hijos, en el caso de las familias de estratos socioeconómicos altos, se recurren a un sinfín de prácticas médicas, a operaciones estéticas y a una educación privada, en donde los infantes se ven recluidos a las cuatro paredes de su unidad doméstica, y son aislados del resto de la sociedad, en estos casos la segregación es llevada a cabo por los mimos padres de familia.

En el caso de los infantes que son originarios de comunidades indígenas existe una mayor aceptación por parte de su grupo familiar y un gran interés de que logren su inserción en la vida de su comunidad, no obstante algunos de ellos suelen pasar primero por el diagnóstico de curanderos de la región, tal es el caso de una niña con Autismo que ha dejado de acudir al CAM de Tampacán, pues está siendo llevada con un curandero de la región que le dijo a sus familiares que ella se encontraba poseída por un Nahual<sup>3</sup>, la psicóloga de la escuela me ha dicho que esto las tiene alarmadas porque la niña tiene un grado elevado de autismo (5 grados).

Otro caso similar se presentó en el CAM de Matlapa donde una niña fue llevada constantemente con curanderos, hasta que un día la niña tuvo convulsiones y hemorragias y el mismo curandero tuvo que decirle a los padres que la niña necesitaba atención médica y que él no podía hacer nada por ella, al respecto me comentan la psicóloga {...} *los mismos curanderos terminan diciéndole a los padres de familia que ellos no pueden curar a sus hijos, y que tienen*

*que llevarlos a un hospital y traerlos a la escuela, es ahí cuando los padres se dan cuenta y bueno al menos intentaron recurrir a sus creencias, cuando superan esta etapa, deciden traer a sus hijos al CAM.*

El seguimiento de la educación de los infantes dentro del CAM se ve afectado cuando los y las niñas crecen y no pueden ser ya transportados por sus madres de familia, en muchos casos los niños que se convierten en adolescentes tienen que dejar de asistir a los CAM, la idea que tienen las maestras es poder enseñar a aquellos adolescentes que no tengan problemas neuromotores a transportarse por sí mismos, la maestra Hilda me comenta que muchas madres de familia se encuentran renuentes a que sus hijos anden solos por los caminos, y en cierto punto hay razón de temer, pues me comentó el caso de Bere una adolescente de 17 años con sordera hipo acústica que se transporta de su comunidad al CAM {...} *un día venía caminando la Bere por un sendero y en eso fue interceptada por un joven que intentó manosearla, pero la Bere es muy lista y muy fuerte y que le suelta tremendos golpes, y ándale que los papas del muchacho fueron a casa de Bere a acusarla de que ella golpea su hijo, mendigo chamaco todavía que quiere abusar de mi Bere se va a quejar con sus papas, pero yo entiendo que no todos son como Bere y por eso los papas tienen miedo de que sus hijos anden solos.*

En conclusión respecto al primer acercamiento etnográfico que he tenido con los Centros de Atención Múltiple en la región de la Huasteca Sur, pude observar los siguientes fenómenos sociales asociados a los cuerpos diversos y a las prácticas educativas, elementos que iré analizando con mayor profundidad en la estancia de campo a realizarse de agosto a diciembre del presente años.

1° Existen prácticas y conocimientos interculturales aplicados por las maestras de los Centros de Atención Múltiple en conjunto con las madres de familia, dichos conocimiento son empleados con la finalidad de que los infantes apliquen dichas prácticas en su vida comunitaria

2° La aplicación de prácticas locales interculturales y los acuerdos existentes entre el grupo familiar y los Centros de Atención Múltiple, entran en conflicto con los discursos educativos hegemónicos, los cuales buscan la homologación de las prácticas educativas lo que ha significado una disparidad respecto al deber ser y al hacer en el ámbito comunitario.

3° Las relaciones asimétricas de poder entre hombres y mujeres es un factor que obstaculiza la inserción de los infantes al ámbito educativo, pues los padres de familia se

encuentran renuentes a la asistencia de sus hijos al CAM por considerarlo una pérdida de tiempo.

4° El difícil acceso de vías de transporte y comunicación entre las comunidades y las cabeceras municipales, representa una dificultad para la asistencia constante de los infantes a los Centros de Atención Múltiple, y es uno de los mayores factores por los cuáles se da la deserción escolar.

5° La falta de recursos económicos y de apoyos institucionales hacia los Centros de Atención Múltiples, ha generado la movilización y organización de las madres de familia en conjunto con las maestras, con la finalidad de obtener los recursos que se necesitan para el sostenimiento de la escuela de los infantes.

6° Las creencias sobre el cuerpo y la discapacidad en la región de la Huasteca Sur, se encuentran arraigadas a fenómenos de la tradición popular, asociados a la magia y a la religión.

7° En la región existe un gran estigma social sobre los cuerpos diversos y la discapacidad, por consiguiente los Centros de Atención Múltiple son vistos por la sociedad como espacios de exclusión, lo que ha generado discriminación y segregación de los infantes con cuerpos diversos, lo que ha ocasionado la dificultad de aceptación del grupo familiar cuando se entera de que su hijo padece una discapacidad.

### **Referencias bibliográficas**

- BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. (2006). *Procesos interculturales: antropología, política del pluralismo cultural en América Latina*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- BEUCHOT, Mauricio (2005). *Interculturalidad y derechos humanos*. México: Siglo XXI.
- BERTELY Busquets, María y Erika González Apodaca (2003). "Etnicidad en la escuela". En: M. Bertely Busquets (coord.): *Educación, derechos sociales y equidad*, t. 1. México: COMIE.
- DIETZ, Gunther (1999). "Indigenismo y educación diferencial en México: balance de medio siglo de políticas educativas en la región purhépecha". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 21, vol. 1, núms. 1-3. Pátzcuaro, México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, pp. 35-60.
- \_\_\_\_\_ Gunther, Mateos Cortés Laura Selene. 2011. *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los*

modelos educativos mexicanos. SEP: México.

- \_\_\_\_\_. Gunther y Laura Mateos (eds.) ( 2008). “Estudiantes indígenas en universidades latinoamericanas”. Cuadernos Interculturales, Año 6, núm. 10. Valparaíso: Universidad de Valparaíso-Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (ceip).
- Foucault, Michel. 2010. El cuerpo utópico. Las Heterotopías. Nueva Visión, Buenos Aires.
- FORNET-Betancourt, Raúl (2004). Reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad. México: sep-cgeib, cfr. eib.sep.gob. mx/files/reflexiones\_fonet.pdf
- GONZÁLEZ Apodaca, Erika (2008). Los profesionistas indios en la educación intercultural: etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe. México: uam i-Juan Pablos Editor.
- HERNÁNDEZ, Flores Priscila. 30 de abril de 2014. Niño, indígena discapacitado: infierno en la Huasteca. En periódico Sin Embargo, México.
- INEE.2007. La educación para poblaciones en contextos vulnerables. México.
- INEGI. 2014. Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad (3 de diciembre). México.
- JUÁREZ Núñez, José Manuel, Sonia Comboni Salinas, Fely Garnique Castro. 2010. Procesos educativos en América Latina: política, mercado y sociedad. De la educación especial a la educación inclusiva Argumentos (Mex). Vol. No 62 México Ene/Abr.
- LE. BRETÓN, David. 2002. Antropología del cuerpo y modernidad. España: Nueva Visión.
- LÓPEZ Austin, Alfredo. 2008. Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas. UNAM: México.
- NUÑEZ, Juárez José Manuel, Comboni Salinas, Sonia y Garnique Castro, Fely. 2010. “De la educación especial a la educación inclusiva”. En Procesos Educativos en América Latina: Política, mercado y sociedad. Argumentos (Mex). Vol. No 62 México Ene/Abr.*
- MEDINA Melgarejo, Patricia (2003). “Ong y redes electrónicas en educación intercultural: prácticas y ámbitos en tensión”. En: M. Bertely Busquets (coord.): Educación, derechos sociales y equidad. México: comie, t. 1, pp. 139-164.
- ROCHA, Arturo. 2000. Nadie es el oblijo de la luna, discapacidad en el México antiguo, cultura náhuatl. Grupo teletón: México.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2009). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma

democrática y emancipadora de la universidad, UNAM:México

SCHMELKES, Sylvia (2003). Educación superior intercultural: el caso de México. (Conferencia en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, Ford Foundation, Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la UdG y anuies, noviembre de 2003, cfr. [www.anuies.mx/e\\_proyectos/pdf/La\\_educ\\_sup\\_indigena.pdf](http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/La_educ_sup_indigena.pdf)).

SÁNCHEZ, Regalado Norma Patricia (Coord). 2010. *Memorias y Actualidad en la Educación Especial en México, una visión histórica de sus modelos de atención*. México.

SCHMELKES, Silvia. 2004. La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación”. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 9. Núm. 20

SEP, Programa Nacional para el desarrollo de las personas con discapacidad 2009–2012 (Pronaddis), Conadis, México, 2009, p. 82.

Wacquant, L. 2006. *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Siglo XXI, Buenos Aires.

Notas \_\_\_\_\_

<sup>1</sup> Véase en Puertos, Santos, J. (1980) *La práctica psicomotriz. Apuntes para comprender la evolución de la atención de la infancia*.

<sup>2</sup> Véase en INEE. *La educación para poblaciones en contextos vulnerables*. 2007: México.

<sup>3</sup> Individuo relacionado con la magia y la brujería que tiene la capacidad de transformarse en animales salvajes durante las noches.