

EL PERVERSO JUEGO DE LA INCLUSIÓN

ALEJANDRA TORRES LEÓN

CÉSAR SILVA MONTES



EL PERVERSO JUEGO DE LA INCLUSIÓN**ALEJANDRA TORRES LEÓN****CÉSAR SILVA MONTES**

Esta obra es producto de una investigación etnográfica de larga data cuyo objetivo fue un acercamiento a la articulación de las políticas públicas y las prácticas educativas incluyentes. En el libro se analizan las implicaciones filosóficas y políticas de las nociones de inclusión y otredad. La problemática teórica elaborada tiene como principales referentes algunas de las aportaciones más representativas de la teoría crítica. El trabajo de campo se realizó con el método etnográfico apoyado por las técnicas de observación participante, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión que se llevaron a cabo en una escuela primaria pública urbano marginal de Juárez, Chihuahua, México. El análisis de la información hace visibles las relaciones de poder que existen entre los agentes educativos y los estudiantes con discapacidad que se incorporan a la escuela regular. En la cotidianidad escolar, la inclusión es asumida como la apertura de los límites culturales de una comunidad, pero también es un mecanismo de normalización y control. La cara oculta de la inclusión es la sumisión del Otro. La vida escolar oscila entre actos de exclusión, escenas de discriminación, mecanismos de normalización, inclusión intersticial y prácticas contestatarias.

Esta investigación fue acreedora a una mención especial como reconocimiento a tesis doctoral en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa organizado por el COMIE.

Frente a la moneda corriente del individualismo y su creciente masificación como despolitización y fragmentación de un sentido humano, apostamos por repensar la crítica como creación y recreación de nuevos e inéditos valores y potencias de insurrección poética social. Es importante inventariar e inventar otras cartografías de los sueños y ensoñaciones de nuestras realidades; abrir el presente a su presencia infinita, a su donación y condonación de apertura finita-transfinita. De ahí la exigencia de replantear el pensamiento crítico en plural, al margen y con minúsculas, descentrando la urdimbre de sentidos. La colección *pensamientos críticos* convoca a la formación de un campo abierto de problematizaciones e interpelaciones sin otro fin que el rearme de la crítica como potencia de creación múltiple y multiplicada. El proyecto va tejiendo madejas de urdimbres textuales en una contemporaneidad problemática y convulsa. Sean todas las personas, colectivos y creaciones críticas bienvenidas a este diálogo compartido que sostiene nuestra existencia como coexistencia solidaria y autónoma.

COMITÉ EDITORIAL

Sigifredo Esquivel Marín, Rigoberto Martínez Escárcega,
Juan Manuel Spinelli, Alejandra Torres León.

CONSEJO EDITORIAL

Alfredo Perdomo (Uruguay), Andrea Vieira Zanella (Brasil),
Carlos Díaz Marchant (Chile), Cristina Pósleman
(Argentina), Cristóbal Durán Rojas (Chile), Diego Armando
Jaramillo (Colombia), Erick Tomasino (El Salvador), Jesús
Ayala-Colqui (Perú), Jorge Mario Flores Osorio (México),
José Lisandro Sánchez-Salas (Costa Rica), Juan Carlos
Hernández Díaz (Guatemala), Jhunion Abraham Marcía
Fuentes (Honduras), Karla Villapudua (México), Marcus
Pereira Novaes (Brasil), María Eugenia Cisneros Araujo
(Venezuela), Pablo Uriel Rodríguez (Argentina), Raúl
Acevedo (Paraguay), Tatiana Herrera Ávila (Costa Rica),
Verónica Del Cid (Guatemala).

El perverso juego de la inclusión

Alejandra Torres León
César Silva Montes



Este libro está dictaminado por pares académicos y avalado por los departamentos editoriales de las instituciones que respaldan la colección de *pensamientos críticos*.

Primera edición 2023.

© Alejandra Torres León

© César Silva Montes

© Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico

Ciudad Juárez, Chih., México.

editorial@celapec.edu.mx

© Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”

Zacatecas, Zac., México.

programaeditorialuaz@uaz.edu.mx

ISBN 978-607-98260-8-6 (obra completa).

ISBN 978-607-59588-4-2

Reservados todos los derechos. Apoyamos la libre reproducción o transmisión total o parcial de este libro por cualquier procedimiento electrónico o mecánico, incluido fotocopia, grabación magnética o cualquier sistema de almacenamiento de información, siempre y cuando se realice sin fines de lucro o medro alguno.

Imagen y diseño de portada: Alejandra Torres León.

Disponible en formato electrónico en: www.celapec.edu.mx

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
PRIMERA PARTE	
ONTOLOGÍA DE LA INCLUSIÓN	15
I. La inclusión como objeto de estudio	17
SEGUNDA PARTE	
HACIA UNA TEORÍA CRÍTICA DE LA INCLUSIÓN	19
II. Teoría Crítica en la educación	35
III. Inclusión y otredad	43
TERCERA PARTE	
LA INCLUSIÓN EN EL PAÍS DE LAS MARAVILLAS.....	85
IV. Preludios para la admisión	81
V. El ingreso: una obligación	87
VI. Evaluación perpetua	95
CUARTA PARTE	
UN DÍA COMO CUALQUIERA.....	129
VII. Exclusión: asistir sin invitación	125
VIII. Discriminación: tráganos, tierra	139
IX. Normalización: aprender a sentarse.....	201
X. Asimilación	215
XI. Prácticas contestatarias	224
XII. Inclusión: la invitación al juego.....	233
XIII. El perverso juego de la inclusión.....	249
A MANERA DE CIERRE	263
BIBLIOGRAFÍA	283

INTRODUCCIÓN

En 1977, Roy Raymond, un hombre californiano de 30 años de edad, crea Victoria's Secret, una marca de ropa interior para mujeres. Para 1995 la marca se vuelve mundialmente reconocida e inicia la transmisión televisiva de su desfile anual. El desfile es un evento icónico de la moda y cuenta con la participación y la asistencia de estrellas del cine, la televisión y la industria musical.

El objetivo del desfile es mostrar la colección anual de ropa interior de la marca. Para ello, Victoria's Secret cuenta con la colaboración de super modelos con reconocimiento internacional. El estereotipo de modelo de Victoria's Secret son mujeres que rondan los 1.80 m de altura y poseen una cintura de 60 a 65 cm de diámetro.

Pese al éxito televisivo obtenido para el año 2011, que rondaba en los 12,4 millones de espectadores, en 2018 la audiencia disminuyó hasta 3,2 millones y sus ventas bajaron hasta un 40%. ¿El motivo? Aparentemente, el movimiento feminista comenzó a llamar la atención de las mujeres consumidoras de la marca y virar su atención hacia la desnaturalización de los cuerpos delgados promovidos por Victoria's Secret y otras marcas similares. El desfile comenzó a recibir críticas de “anticuado, sexista y poco diverso” (BBC News, 2019). Aunque Victoria's Secret intentó incorporar a mujeres de diversos orígenes étnicos, seguía imponiendo estereotipos de belleza con la contratación casi exclusiva de supermodelos extremadamente delgadas.

Aunado a lo anterior, el director de marketing, Ed Razek, comentó en una entrevista que los transexuales no deberían ser parte del evento. Por si fuera poco, Les Wexner, principal accionista de la marca, fue fuertemente criticado por mantener una amistad y relación de negocios con Jeffrey Epstein, un magnate estadounidense encarcelado en 2019 por orquestar una red de tráfico sexual de niñas y adolescentes.

Como producto de la debacle, en febrero de 2022, Victoria's Secret realizó un esfuerzo de marketing para elevar las ventas. Se trata del lanzamiento de una colección de ropa cómoda y con una campaña inclusiva, la cual considera una ampliación de los rangos de las tallas. Como una estrategia de mercadotecnia, la marca incorporó a su imagen a modelos “diversas”, entre ellas Sylvia Buckler (embarazada), Jailyn Matthews (médica y experta en pilates), Devyn García (modelo plus size), Celilo Miles (bombero de la tribu Nez Perce-Wildland), Miriam Blanco (modelo con discapacidad), Valentina Sampaio (primer modelo transgénero de Sports Illustrated), MaryAnn Elizabeth (modelo pro-age y diseñadora gráfica) y Sofía Jirau (una joven con Síndrome de Down).

Sofía Jirau nació en 1996 en Puerto Rico. A los 16 años inició su carrera como modelo y ha participado en eventos como el *New York Fashion Week*, *San Juan Moda* y *LA Fashion Week* (Jirau, 2021). Sofía se ha sumado a las pasarelas de alta costura, en donde las empresas diseñadoras de ropa, en un intento desesperado por incre-

mentar sus ventas, han incluido como modelos a mujeres “diversas”. En realidad, todo esto se trata de una estrategia de marketing.

Las grandes empresas se benefician por incorporar en su imagen a personas “diversas”, lo que les garantiza incrementar sus ventas, pues los y las consumidoras se ven proyectadas en la imagen de la marca. Las empresas harán lo que sea por agrandar sus márgenes de ganancia, incluso si esto representa romper con los propios estándares o la imagen que han promovido durante años, como es el ejemplo de Victoria’s Secret. El objetivo final es la acumulación de bienes y esto se logra a través de la explotación de las personas.

Tal como en la película *The Blob*, de 1988 (*La mancha voraz* en Latinoamérica, *El terror no tiene forma* en España), el capitalismo parece ser una masa insaciable, devora todo lo que encuentra a su paso y lo incorpora para continuar con su crecimiento. No importa si el tema resulta un tabú o una prohibición, el capitalismo es capaz de volver una mercancía a casi cualquier cosa.

Sin embargo, el tema no termina aquí. Si bien el capitalismo utiliza como mercancía, como moneda de cambio o como productor de plusvalor a las personas, éstas obtienen una ganancia a cambio. En este caso, los modelos que participan en las campañas de marketing de Victoria’s Secret obtienen fama y fortuna. Están convencidas de que con su participación erradicarán la discriminación y el olvido que han padecido las personas “di-

versas” durante años, décadas, siglos. Lo que desconocen es que, al ser parte de la imagen de una empresa que se dedica a las ventas, ellas son utilizadas como parte de una estrategia de mercado para el incremento de ganancias.

Tanto Victoria’s Secret como otras marcas “inclusivas” han aprovechado la diversidad como una herramienta de mercadotecnia. Ninguna de las marcas ha mostrado interés por acabar con las desigualdades sociales, se trata de aumentar sus márgenes de ganancia. La inclusión es una estrategia de mercadotecnia utilizada por las empresas –e incluso por instituciones públicas– para ganar clientes o adeptos. Parece que ser incluyente es una artimaña capitalista para obtener seguidores.

En este contexto, es oportuno e indispensable cuestionarse: en última instancia ¿a quién favorece la inclusión? ¿qué o quienes se benefician con la inclusión de los grupos subalternos? ¿realmente deseamos que los grupos vulnerados formen parte de una sociedad plagada de desigualdades? ¿hasta qué punto es la educación el primer paso para la inclusión de personas vulnerables al mercado laboral?

A más de 20 años del surgimiento del término de la inclusión en el campo de la educación, han emergido numerosos documentos técnicos que informan cómo debe ser y las estrategias para alcanzar una inclusión educativa. No obstante, actualmente existen pocos textos que aborden el análisis crítico de la inclusión. Algunos infor-

mes presentados por instancias evaluadoras y autoridades escolares muestran que aún no se materializa el modelo inclusivo porque persisten prácticas educativas de otros paradigmas. En su defensa, las y los profesores¹ manifiestan que las políticas inclusivas se elaboraron de forma unilateral y no contemplaron la formación, la actualización docente, los recursos materiales y la infraestructura necesarias para la inclusión.

Así, el interés de esta investigación radica en comprender ¿De qué manera se articulan las políticas educativas incluyentes con las prácticas educativas en una escuela primaria? ¿De qué forma las políticas educativas incluyentes configuran la vida cotidiana de una escuela primaria? ¿Cómo emerge la inclusión en las políticas educativas internacionales y nacionales? ¿Cuáles son las implicaciones filosóficas y políticas de la inclusión educativa? ¿De qué manera se configura al Otro como noción y como sujeto de inclusión?

Para comprender el fenómeno, en la Primera Parte de este libro se aborda la ontología de la inclusión entendida como un objeto de estudio, es decir, como una construcción que se transforma de acuerdo con el momento histórico y a la formación social desde la que se enuncia. La

¹ Con plena conciencia de que el lenguaje forma parte de la exclusión y segregación, pero con la convicción de que es la manifestación de desigualdades que se gestan de forma estructural, y para fines de agilizar tanto la escritura como la lectura de este informe, se utilizan de forma indistinta las palabras niño/niña, profesor/profesora, maestra/maestro, entre otras. Todas ellas son empleadas para referirse a cualquier identidad con la que se reconozcan los agentes educativos.

Segunda Parte consta de una propuesta filosófica a partir de la cual se propone repensar la noción de inclusión. Los conceptos que destacan en la problemática teórica son la inclusión y la otredad. La primera noción se construyó con los postulados de Habermas, McLaren, Mignolo, Kincheloe, Steinberg y Žižek; la segunda, se perfeccionó con teóricos como Marx, Gramsci, De Sousa Santos, Todorov, Foucault y Žižek. El anticapitalismo, la emancipación y la transformación estructural son fundamentos para la construcción de la problemática teórica.

En la Tercera Parte se narra la forma en la que niños y niñas con discapacidad ingresan a una escuela regular y cómo los primeros procesos de evaluación se prolongan de manera indefinida durante todo el ciclo escolar. La Cuarta Parte incluye el relato detallado de la vida cotidiana en las escuelas, y la forma en la que se gestan acciones de exclusión, prácticas discriminatorias, sanciones normalizadoras y prácticas contestatarias.

En las conclusiones se detallan los silencios manifiestos en la vida escolar en donde destacan nuevas nociones producto del análisis categorial, tales como: la inclusión intersticial, el inclusivo superior, los cuasimédicos escolares y los niños de papel.

PRIMERA PARTE

ONTOLOGÍA DE LA INCLUSIÓN

I. LA INCLUSIÓN COMO OBJETO DE ESTUDIO

Para vislumbrar de qué forma emergen las políticas inclusivas es necesario comprender algunas nociones básicas asociadas a los discursos incluyentes como diversidad, derecho a la educación y discapacidad. La última apareció durante la Revolución Industrial como un sustantivo para nombrar a personas cuyas condiciones no les permitían permanecer durante las jornadas laborales extenuantes de aquella época. Este fue el contexto sociohistórico que permitió comprender la noción de discapacidad como una construcción social.

Discapacidad, una construcción social

La noción de discapacidad ha variado con el paso del tiempo. Al igual que otros conceptos, es un constructo social e implica reconocer que se define por los participantes de una sociedad en un tiempo y un espacio determinado. De la transformación de la noción de discapacidad se derivaron prácticas y/o acciones hacia las personas que son clasificadas con esta categoría, entre otras: infanticidio, rehabilitación, encierro, aniquilación, caridad y asimilación.

Algunos científicos sociales han investigado distintas formas de concebir la discapacidad y el tratamiento a las personas. Padilla-Muñoz (2010), Valencia (2014) y Hernández Ríos (2015), realizaron reseñas históricas sobre el concepto de discapacidad y sus implicaciones sociales,

jurídicas y políticas. Destacan cuatro modelos de atención a las personas con discapacidad: de Prescindencia, Rehabilitador o Médico, Social y Biopsicosocial.

El Modelo de Prescindencia, consiste en la eliminación de las personas con discapacidad. Se observan en este modelo prácticas de infanticidios, abandonos y sacrificios. Del Modelo Rehabilitador o Médico se derivan prácticas como terapias, masajes, adaptación de prótesis, muletas y férulas.

Cabe destacar que, con la Revolución Industrial y la división del trabajo, surge la palabra discapacidad, “entendida como la incapacidad para ser explotado con el objeto de generar ganancia para la clase capitalista” (Valencia, 2014, pág. 14). Como producto de esto se crearon y desarrollaron instituciones como hospitales, escuelas especiales, talleres y cárceles, lo que marcó el destino de estas personas en el imaginario colectivo.

Desde el siglo XX a la fecha, con las luchas por los Derechos Humanos y el Modelo Social de la Discapacidad, se busca que las personas con discapacidad participen activamente en la sociedad. Este Modelo contempla a la discapacidad no como una condición personal, sino como el resultado de relaciones sociales. El problema no es atribuido a la persona, sino a las limitaciones que tiene la sociedad para garantizar la satisfacción de sus necesidades.

El Modelo Social fue cuestionado por quienes defendían al Modelo Médico, por lo que la Organización Mundial de la Salud (OMS), con el fin de armonizar el

concepto de discapacidad, la definió “como un fenómeno multidimensional, porque integra aspectos biomédicos y sociales” (Hernández Ríos, 2015, pág. 49). El Modelo Biopsicosocial es una conciliación entre el Médico y el Social.

Aunque el Modelo Biopsicosocial (Hernández Ríos, 2015) y el Modelo Sociológico-social-colectivo (Vásquez Ferreira, 2008) contemplan las aportaciones médicas, psicológicas y sociales, aún se practica el exterminio de personas con discapacidad. Prueba de ello son las discusiones éticas por la práctica de la interrupción del embarazo por malformaciones congénitas (Villela Cortés & Linares Salgado, 2012). Con esto, no sólo se promueve la eliminación de la discapacidad, sino su no-existencia (De Sousa Santos, 2011), su invisibilización.

La discapacidad como objeto de estudio

Actualmente coexisten distintas prácticas derivadas de la conceptualización de la discapacidad. Sobre el tema, De Sousa Santos (2011) afirma que la racionalidad monocultural tiene distintas maneras de invisibilizar, de producir ausencia. Los modos de producción de ausencia (o no-existencia) consisten en considerar al objeto empírico –en este caso a la discapacidad– como ignorante, retrasado, inferior, local o particular, improductivo o estéril.

A partir de esta lógica, la discapacidad se compara con la no-discapacidad, es decir, con la normalidad. Por un lado, ésta se asocia con conocimiento, progreso, superioridad, universalidad y productividad, mientras la

discapacidad se relaciona con la ignorancia, el retraso, la inferioridad, lo particular y lo improductivo. De Sousa Santos (2011) propone una nueva forma de acercarse al objeto de estudio. El autor habla de una epistemología del sur, entendida como

el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo (pág. 35).

Siguiendo con la discusión de la construcción de la discapacidad como un objeto de estudio, Martínez Escárcega (2011) propone una epistemología rupturista adscrita a una mutación de problemática teórica, lo que cuestiona al dato empírico –en este caso la discapacidad– para posibilitar la emergencia de una nueva visión del objeto de estudio. Al respecto, señala:

debe quedar claro que una simple acumulación de datos empíricos no constituye una ciencia; que la construcción de un objeto científico es producto de un profundo esfuerzo teórico; que la emergencia del conocimiento científico es posible sólo con un nuevo sistema de conceptos, una nueva problemática teórica, madre del alumbramiento de un universo cada vez más complejo e incierto (pág. 188).

Tanto De Sousa Santos (2011) como Martínez Escárcega (2011) hablan sobre las posibilidades de la emergencia de nuevos objetos de estudio. Ambos autores hacen explícitos sus posicionamientos políticos al pronunciarse en contra de la dominación y a favor de la lucha que cuestiona los criterios de legitimidad científica de la lógica imperante.

Ahora bien, con las contribuciones de las reseñas históricas de Padilla-Muñoz (2010), Valencia (2014) y Hernández Ríos (2015), y con las aportaciones de De Sousa Santos (2011) y Martínez Escárcega (2011) es posible entender que la discapacidad, como un objeto de estudio, es una construcción social y, por lo tanto, es susceptible de transformarse.

La discapacidad es un fenómeno social que cambia, como objeto de estudio, desde la lógica que se le mira. Los modelos de atención a los que se refieren Hernández Ríos (2015) y Vásquez Ferreira (2008) son la manifestación empírica de lo inconsciente, de lo real. Se requiere entonces cuestionar a esa manifestación, ese dato empírico, para interpretar lo que está detrás de ella. Sólo entonces surgirá la posibilidad de una nueva forma de acercarse a la discapacidad como objeto de estudio.

Sobre el uso de la palabra discapacidad, se entiende como una construcción social, en la que se manifiestan también los intereses de una clase. Actualmente es constante el uso de la palabra discapacidad para referirse a los anormales (Foucault, 2007), por tanto, se utilizará como referencia para entablar un diálogo con el objeto

de estudio de esta investigación: prácticas educativas incluyentes. La variación en el sustantivo no modifica las prácticas derivadas de la concepción de discapacidad. En todo caso, la palabra discapacidad es una variante para referirse a la anormalidad, a lo distinto a la norma.

Al respecto, existe una discusión sobre el uso del lenguaje políticamente correcto o lenguaje incluyente. Castellanos Llanos (2009) afirma que se suele caer en eufemismos que intentan ocultar los prejuicios discriminatorios del hablante. Asimismo, es frecuente encontrar polémicas sobre la terminología adecuada para referirse a los anormales como personas con discapacidad, capacidades diferentes, capacidades especiales, entre otros. El lenguaje incluyente o políticamente correcto es otro modo de referirse a la anormalidad. Sin embargo, diferentes disciplinas en el tiempo utilizaron otras nociones para referirse a los anormales: mente-captus, idiota, estúpido, imbécil, impedido, minusválido, inválido, especial, loco, enfermo, poseído, brujo, embrujado, raro, débil, perverso, deficiente, trastornado, discapacitado y, actualmente, persona *con* discapacidad o persona con una condición discapacitante.

La palabra discapacidad es la forma más reciente utilizada para nombrar la diferencia, esto implica una intención oculta para evitar un lenguaje que puede calificarse de injusto, insensible, racista o discriminatorio. El uso del lenguaje políticamente correcto no tiene intención de provocar un cambio en el acercamiento a la anor-

malidad como objeto de estudio, sino simplemente señalar la diferencia con respecto a lo que se considera normal.

Discapacidad, educación y política

Desde la Edad Moderna, la psicología, la psiquiatría, la sociología, la medicina, el derecho, la filosofía, la antropología y la educación han tomado como objeto de estudio a la discapacidad. Esta convergencia de disciplinas generó lo que recientemente se le conoce como Educación Especial.

Así es como, derivada de la intención de regular legalmente la vida y las propiedades de las personas con discapacidad en la Edad Media, emerge la necesidad de definir la idiotez. En el tratado inglés sobre la ley *New Natura Brevium* de 1534, se consideró que la incapacidad de contar 20 peniques, conocer el nombre de sus padres, medir un metro de tejido y nombrar los días de la semana, sería considerada como evidencia de idiotez de nacimiento; mientras la lectura fue tomada como evidencia de que la persona no era idiota natural (Vergara, 2002).

Durante la Edad Moderna, paralelo al interés por el análisis del ser humano, se estudiaron a las personas sordas y ciegas para educarlas. Aguado (1995) llama a este periodo la primera revolución en salud mental, cuyas características más importantes consistieron en “el paso de una concepción demonológica a otra de corte naturalista... a un modelo organicista y biologicista, de la idea

de pecado a la de enfermedad” (pág. 71). Por su parte, España es considerada la cuna de la Educación Especial, pues desde el siglo XV se fundaron instituciones manicomiales con el fin de brindar tratamientos para la rehabilitación social de los ya considerados pacientes.

El conocimiento médico, la terapia moral y ocupacional, además de las aportaciones de reformadores pedagógicos como Rousseau, Fröbel y Pestalozzi, orientaron los procesos de la educación para los deficientes mentales en el siglo XVIII. En el siglo XIX algunos gobiernos empezaron a asumir responsabilidades como la rehabilitación y la educación de los deficientes. De igual modo, médicos y psiquiatras se dedicaron a la comprensión y la diferenciación entre la deficiencia y la enfermedad mental. A mediados del siglo, se reconoció que las deficiencias tenían una base orgánica pero también ambiental, por lo que se pusieron en marcha medidas de asistencia médica y Educación Especial (Aguado, 1995).

Las distintas clasificaciones etiológicas derivadas de las corrientes psicológicas de la época propiciaron la transición de un modelo organicista a uno intrapsíquico y mentalista. Además, los avances sociales obligaron a los gobiernos a tomar medidas legales e institucionales en favor de los “deficientes”. Desde entonces, el conocimiento producido en los campos de la biología, la medicina, la psiquiatría, la psicología y la sociología son tomados como referencia para el diseño y la implementación de políticas educativas globales.

Con la Primera y la Segunda Guerras Mundiales, se crearon organizaciones civiles preocupadas por promover el cuidado y los derechos de la infancia. En 1920 se publicó la Declaración de los Derechos del Niño y surgieron agencias especializadas como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Desde entonces, se ha considerado en sus principios el derecho a la educación, pero no fue sino hasta la Convención de 1989 que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) contempló como Derecho –además de la educación– la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad (Bustillos Durán & Martínez Martínez, 2017).

Cada vez con mayores precisiones, las políticas educativas internacionales observan el derecho a la educación de los niños con discapacidad. Son medidas globales como base para la elaboración e implementación de políticas, planes y programas educativos nacionales. Es evidente que la discapacidad no se limita al interés de la educación, sino que es una responsabilidad que el Estado asumió como propia.

La inclusión educativa en el contexto internacional

En la Declaración de la Cumbre del Milenio, llevada a cabo en el año 2000, 189 representantes de Estado afirmaron: “consideramos que solo desplegando esfuerzos amplios y sostenidos para crear un futuro común, basado en nuestra común humanidad en toda su diversidad, se

podrá lograr que la mundialización sea plenamente incluyente y equitativa” (ONU, 2000, pág. 2).

En abril del mismo año, en el Foro Mundial Sobre la Educación se evaluaron los avances de las metas de la Declaración Mundial de Educación para Todos (EPT) de 1990. También en el año 2000, la UNESCO en colaboración con el *Centre for Studies on Inclusive Education* (CSEI), publicó el *Índice de inclusión* de Booth y Ainscow (2000). El texto contiene materiales en los que las escuelas se pueden apoyar para alcanzar una educación inclusiva. El *Índice* es el primer documento a escala internacional donde se menciona explícitamente qué es la inclusión educativa. Los autores mencionan que la inclusión no se trata únicamente de contemplar a estudiantes con discapacidad, sino a todos “independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales” (pág. 5).

Se definió la inclusión o educación inclusiva como “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth & Ainscow, 2000, pág. 8). Los autores advierten que, en muchos contextos de América Latina, los términos de inclusión y de integración son utilizados de manera indistinta, pero existe una diferencia de enfoque en la manera en la que estas nociones conciben a los estudiantes. Por un lado, sostienen que, en el enfoque de la integración educativa, se

etiqueta a los estudiantes como niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), lo cual implica una tendencia a reforzar las bajas expectativas del estudiantado, así como la creencia de que se requiere de la participación de expertos para lograr la integración.

Por otro lado, el enfoque de la inclusión educativa elimina el término de niños con NEE –que centra el “problema” en el niño– y utiliza la noción de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Esto supone que el contexto (cultura, políticas y prácticas educativas) debe cambiar para favorecer el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Entonces, la educación con enfoque inclusivo implica la identificación y la eliminación de las barreras, de modo que se maximicen los procesos de aprendizaje y participación.

Actualmente existen numerosas investigaciones, manuales, compendios, lineamientos, normativas y reglamentos dedicados a informar y orientar a autoridades educativas y docentes en aspectos que favorezcan los procesos de inclusión educativa. Sin embargo, en Política Educativa, no existe claridad respecto a la articulación entre los dos objetos de estudio que fundamentan esta investigación: discapacidad –como manifestación empírica de la otredad– e inclusión. De forma confusa, emergen en los discursos oficiales sobre la Educación Especial, la integración, la inclusión y las prácticas que de ellas derivan. En consecuencia, es importante realizar una revisión teórica de la noción de inclusión.

SEGUNDA PARTE

HACIA UNA TEORÍA CRÍTICA DE LA INCLUSIÓN

Para analizar una institución educativa es necesario conocer lo que ocurre en la vida cotidiana, pero también los acontecimientos que ocurren en contextos sociales más amplios, así como las relaciones entre estas dimensiones. Para ello, se requiere delimitar el referente empírico y la elección de la problemática teórica con la cual el investigador intenta hacer visible lo invisible, da la posibilidad observar al objeto solo como datos empíricos para cuestionarlo y construir un nuevo objeto de estudio (Martínez Escárcega, 2011). La elaboración de una problemática teórica consiste en construir un sistema teórico: “compuesto por conceptos que forman una totalidad compleja de pensamiento y donde el sentido conceptual de los términos empleados está en función no de su individualidad, sino de su relación con la totalidad” (Martínez Escárcega, 2011, pág. 54).

Horkheimer (2003) afirma que el trabajo teórico puede verse desde dos perspectivas: tradicional y crítica. Por un lado, la teoría se observa como el producto de la demanda para aplicarse socialmente en las distintas actividades de la vida, afín al pensamiento positivista. En la práctica se presta mayor importancia a asuntos de orden sistemático de modo que termina por alejarse de asuntos sociales. La teoría tradicional moderna cartesiana separa al sujeto del objeto, lo que impide la posibilidad de que el primero transforme al segundo, debido a que el sujeto es visto como un simple observador que describe objetivamente la realidad. Desde esta postura resulta imposible cuestionar el lugar de enunciación que asume el sujeto debido a que la posición que toma es ajena, externa

al objeto y, por tanto, queda fuera de la visión epistémica de otro sujeto (Mignolo, 2003).

Por el contrario, la teoría se considera que no surge sólo para subsanar inconvenientes sociales a través de acciones y actividades aisladas, sino como parte de la transformación de las condiciones sociales. A esta perspectiva Horkheimer (2003) le llamó teoría crítica y entiende al sujeto como un individuo de determinada clase, que está a su vez definido por las relaciones con otros individuos o grupos, con la sociedad y con la naturaleza en un proceso histórico concreto.

Mientras la teoría tradicional busca sistematizar los métodos y esquematizar los objetos, la teoría crítica pretende comprender la complejidad de la realidad social para transformarla. Los teóricos de la llamada Escuela de Frankfurt hicieron un esfuerzo para construir fundamentos más adecuados para una teoría social encaminada hacia la acción política. La teoría crítica retoma elementos del marxismo y del psicoanálisis para analizar cómo se constituye la subjetividad. Horkheimer afirma que la participación de los hombres en el acontecer histórico es posible “en la medida en que el sujeto, en tanto pensante, no se aísla radicalmente de las luchas sociales en las que participa; en la medida en que no considera el conocer y el actuar como conceptos separados” (2003, pág. 260).

La teoría crítica consiste en un proceso dialéctico de crítica autoconsciente y en el desarrollo de un discurso de transformación y emancipación que no se centra en

sus propias suposiciones. Busca visibilizar las relaciones sociales que le subyacen a las apariencias objetivas. Los teóricos de la Escuela de Frankfurt, con un marco de referencia dialéctico, analizaron la articulación entre la economía, las instituciones, la vida cotidiana, la cultura, los procesos históricos, la política y el desarrollo individual (Giroux, 2004).

En una época en la que la razón positiva negó las posibilidades de la crítica de sí misma y se dedicó simplemente a caracterizar los hechos, cuando el conocimiento se volvió un instrumento para una nueva forma de administración y dominación social, los teóricos de Frankfurt apelaron por una crítica a la razón. Cuestionaron al conocimiento social regulado por los principios metodológicos positivistas de las ciencias naturales y afirmaron que la absolutización de los hechos significaba la renuncia a la reflexión y, por lo tanto, la negación de toda posibilidad de transformación (Giroux, 2004; Jay, 1974).

Lo que corresponde a la teoría es hacer visibles las relaciones existentes entre la vida cotidiana de los espacios concretos y los procesos históricos y sociales más amplios. Para ello se requiere establecer una relación dialéctica entre lo concreto y lo abstracto, entre lo empírico y lo teórico (Calvo, 1992).

II. TEORÍA CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN

Los teóricos de la escuela de Frankfurt analizaron temas como la razón, la cultura, la teoría, la psicología profunda y la educación. La articulación entre la teoría crítica y la educación es conocida como pedagogía crítica y se distingue de la tradicional por los fundamentos en los que se basa. La última, se apoya en la sociología funcionalista, el estructural-funcionalismo y la teoría del capital humano. Sus postulados en la educación tienden a naturalizar las desigualdades sociales y la división de clases, y en favor de las exigencias del sector empresarial. Para la pedagogía tradicional, el Estado es el legítimo organizador de la vida social y, por lo tanto, de la educación; el educador, como un funcionario al servicio del Estado, no participa políticamente en la educación, sino que su práctica se restringe a la aplicación de los planes y programas de estudio; y el estudiante es un receptor pasivo de información (Martínez Escárcega, 2014).

En oposición, la pedagogía crítica reconoce los procesos históricos en la configuración del sujeto, concibe la división de las clases sociales como una imposición y a la institucionalización de la educación como una estrategia de Estado utilizada para mantener el *statu quo*. Además, examina los actos contestatarios como una respuesta política a la violencia simbólica ejercida en la vida escolar. El análisis histórico y el marco de referencia filosófico que ofrece la teoría crítica de la educación permite comprender las interacciones entre la vida social y

la vida personal, entre la historia y las experiencias privadas (Giroux, 2004).

Los teóricos de la pedagogía crítica analizan la vida cotidiana y hacen visible la ideología que subyace en la enseñanza. El profesorado como pedagogo crítico, es un intelectual transformador comprometido con los oprimidos, y prioriza el diálogo y la acción como actos permanentes que permitan a los estudiantes adquirir conciencia crítica y ser partícipes de su propia historia.

Teoría crítica de la inclusión

Desde 1996 se habló sobre la inclusión como la apertura de la comunidad: “La «inclusión del otro» indica, más bien, que los límites de la comunidad están abiertos para todos, y precisamente también para aquellos que son extraños para los otros y quienes quieren continuar siendo extraños” (Habermas, 2012, pág. 24). Para Habermas, la comunidad debe ser flexible y abierta, el diálogo, en tanto acción comunicativa, es fundamental para la emancipación de las personas, y la inclusión del otro se relaciona con la idea de ciudadanía, desligada del patriotismo nacionalista que trascienda las fronteras y propicie posibilidades para una identidad colectiva/democrática/multicultural que respete los derechos humanos.

El patriotismo constitucional “busca la inclusión del «otro», la igualdad, la equidad y el reconocimiento de sus derechos desde una perspectiva de solidaridad entre los ciudadanos que defiende los valores comunes del sistema democrático” (Araya Anabalón, 2011, pág. 97). El

patriotismo constitucional es pluralista. Para Habermas (2012), una sociedad multicultural pluralista posibilita la participación de distintas culturas y la emergencia de valores universales que rebasen las identidades nacionales.

Al respecto, McLaren (2005) advierte que el posmoderno multiculturalismo pluralista que busca construir identidades múltiples no es igual para todas las personas, debido fundamentalmente a que “la estratificación de clases, razas y géneros, las limitaciones objetivas y las determinaciones históricas restringen las alternativas de algunos grupos sobre otros” (pág. 356). El autor propone no insistir más en la diversidad y la inclusión, sino prestar especial atención en la elaboración social y política de la supremacía blanca y cuestionar el constructo de poblaciones minoritarias. “El discurso de diversidad e inclusión con frecuencia se predica sobre suposiciones ocultas de integración y consenso que sirven de base para los modelos democráticos neoliberales de identidad” (pág. 356). Los discursos neoliberales de la diversidad con frecuencia reafirman la supremacía blanca. El discurso de la inclusión se trata de incluir a la otredad dentro de la blanquitud, o siguiendo Foucault (2007), de la normalidad.

Por su parte, Mignolo (2003) critica la noción de inclusión de Habermas y señala:

La sumisión es el lado oscuro del proyecto habermasiano de inclusión. La inclusión nombra la generosidad desde la perspectiva del poder. La sumisión nombra la condición del inmigrante que debe cumplir con las

«obligaciones» impuestas por el Estado para poder beneficiarse –aún con dificultades, como sabemos– de los «derechos» que el mismo Estado dice otorgarle a cambio de sus «obligaciones» (pág. 34).

A quien ostenta una posición de poder se le confiere el derecho –y quizás también la obligación– de nombrar al otro e incluirlo dentro de sí, siempre y cuando el otro cumpla con las imposiciones mínimas para ser incluido. La otredad se nombra y se define en un ejercicio de comparación con respecto a quien la clasifica y su representación se construye colectivamente a partir de la normalidad. “La imagen del otro se consolida a partir de una representación mental, de un imaginario colectivo, mediante imágenes, ritos y múltiples dispositivos simbólicos, de manera que estos registros culturales no sólo enuncien, sino que, a la vez, reafirmen las diferencias” (Kincheloe y Steinberg, 2012, pág. 16).

La presencia de la alteridad no representa un peligro mientras la identidad del incluyente no se considere estática y finita. Pero, en tanto que la propia identidad normal (y normalizante) se define desde un yo occidental estático y acabado, la presencia de la otredad altera el orden establecido. Cuando la identidad occidental dominante reconoce la presencia del Otro –al que no conoce, no comprende y, por lo tanto, no puede controlar– que representa un peligro para su estabilidad y su existencia eterna, sólo tiene dos opciones: la eliminación o la asimilación.

Por otro lado, desde la noción de multiculturalismo, se reconoce la presencia de la alteridad cultural, social, racial, de género y de clase. A partir de este reconocimiento surgen formas de relacionarse con la otredad. McLaren (1995), Kincheloe y Steinberg (2012) plantean cinco manifestaciones de multiculturalismo: conservador, liberal, pluralista, liberal de izquierda o esencialista y crítico o teórico.

Según los autores, la postura multiculturalista conservadora o monoculturalista expresa una visión muy cercana al colonialismo europeo que pretende construir una cultura común al asumir a la otredad como la parte inferior de la cultura dominante y negar la etnicidad de la blanquitud. Esta forma de relacionarse con la alteridad implica el reconocimiento y la aceptación del otro, pero lo inferioriza, y en la medida en la que se le permite su existencia y su relación con la blanquitud, se le exige la renuncia y el despojo de su propia identidad.

Desde el multiculturalismo liberal, se postula la existencia de una igualdad intelectual natural en los seres humanos y solo hay la raza humana, en donde todos tenemos las mismas oportunidades. Los adherentes a esta postura “creen que las limitaciones culturales, sociales y políticas existentes pueden ser modificadas o reformadas para que así se dé una igualdad relativa” (McLaren, 1995, pág. 153). Con esta suposición, no se busca erradicar las diferencias, sino resarcir los daños por la desigualdad.

Mientras el multiculturalismo liberal realza las similitudes, los multiculturalistas pluralistas insisten en conocer a la alteridad y volverla una virtud que enriquece los espacios sociales. El interés por el conocimiento y la comprensión del otro radica en conocer ejemplos de personas exitosas que han logrado superar su condición de alteridad, entendida como el alejamiento de la identidad. La diversidad se celebra, pero sigue definiéndose en comparación con el hombre blanco occidental. Se viven y se enaltecen las diferencias, pero se tiene la esperanza de que algún día la diversidad se normalice.

En el multiculturalismo liberal de izquierdas se esencializa la otredad, se asume que únicamente quienes padecen una auténtica opresión están legítimamente autorizados para hablar. De este modo sólo las mujeres pueden ser feministas y únicamente los homosexuales pueden participar en movimientos por el respeto a sus derechos humanos. Los liberales de izquierda sobrevaloran la esencia. Por tanto, la opresión se observa como un privilegio que otorga poder de enunciación a quien la padece. Este supuesto niega la posibilidad de cohesión y de crítica entre alteridades, lo que aumenta la dificultad de transformación.

Finalmente, el multiculturalismo teórico crítico o revolucionario cuestiona la construcción de las diferencias y la posición de poder desde donde se define la otredad. Además, concibe una política de transformación y enfatiza el estudio del rol del lenguaje en la construcción y la significación de la identidad.

La visión postestructuralista en la que me baso se ubica en el amplio contexto de la teoría posmoderna — ese archipiélago de disciplinas que se esparce a través del mar de la teoría social— y afirma que los signos y las significaciones son esencialmente inestables y cambiantes y pueden ser fijados sólo temporalmente, dependiendo de cómo son articulados en particulares luchas discursivas e históricas (McLaren, 1995, pág. 155).

Se trata de reconocer y reconstruir las estructuras objetivas materiales y las condiciones determinantes de la vida cotidiana. Esto implica solidarizarse con los oprimidos para desafiar los procesos mediante los cuales se producen identidades de género, raza y clase para luchar contra las prácticas de no libertad asociadas al capitalismo.

Žižek (2008) advierte que los multiculturalistas liberales pueden ser tolerantes con el Otro en tanto no ponga en riesgo su posición de privilegio. Sin embargo, esa tolerancia puede llegar a permitir la violencia más brutal por temor a imponer sus propios valores al Otro. Ante esta situación, el autor sugiere la solidaridad en la lucha común, es decir, “cuando descubro que el atolladero en el que estoy es también el atolladero en el que está el Otro” (pág. 61).

Para Žižek, los discursos liberales han inducido a pensar que existe una sola forma de derrotar a la intolerancia: el multiculturalismo como reconocimiento de distintos estilos de vida. Esto promueve un distanciamiento y/o respeto hacia la otredad, lo cual conserva en el multiculturalista su posición de privilegio.

el multiculturalismo es una forma inconfesada, invertida, auto-referencial de racismo, un «racismo que mantiene las distancias»: «respetar» la identidad del Otro, lo concibe como una comunidad «auténtica» y cerrada en sí misma respecto de la cuál él, el multiculturalista, mantiene una distancia asentada sobre el privilegio de su posición universal (Žižek, pág. 56).

El respeto por el Otro es la afirmación de la propia superioridad. La supuesta neutralidad que presume el multiculturalista, lo posiciona como un sujeto vacío de todo contenido político e ideológico.

A partir de lo anterior, es pertinente la pregunta, ¿Con qué criterios se ampara el multiculturalista, el incluyente, para posicionarse por encima del Otro, nombrarlo, definirlo y asumir que está facultado para incluirlo en su modo de vida? Las políticas inclusivas se elaboran desde una posición política y socialmente privilegiada que imponen las políticas de inclusión y la definición de la alteridad. La búsqueda del encuentro con el Otro se ha llevado a cabo con intenciones de dominación y sentencia, pero nunca con la finalidad de establecer un diálogo que conceda su auténtica participación en la propia vida y en la vida de la comunidad. La inclusión es un esfuerzo velado por mantener el poder y el control sobre el Otro. Pero ¿quién es ese Otro a quien se intenta incluir?

III. INCLUSIÓN Y OTREDAD

Para comprender con mayor profundidad la noción de inclusión, es necesario conocer a ese Otro que se pretende incluir. La inclusión es una noción visible en las prácticas, y está articulada con relaciones y fenómenos sociales. Sus teorías se valoran en su perspectiva sociohistórica para comprender los elementos subyacentes que propiciaron la emergencia del Otro como noción. Independientemente del sustantivo que se utilice para nombrarle (judío, subalterno, exótico, salvaje, anormal), ese Otro se construye a partir de la concepción que se tiene del Yo como sujeto/agente, no limitado a una instancia psíquica. Una cuestión central es que, generalmente, quien asume el lugar del “yo”, lo hace desde una posición privilegiada.

Popkewitz y Brennan (2000) proponen hacer una genealogía para comprender las relaciones entre conocimientos, discursos y dominios de objeto. “El objetivo de la descentralización del sujeto es el de comprender cómo está constituido dentro de un campo en el que se relacionan conocimiento y poder” (pág. 25). Esto implica la comprensión de la construcción del incluido –del Otro– y de cómo los discursos, las reglas y los estándares institucionales lo configuran.

Así, este apartado versa sobre la otredad y la inclusión como nociones vinculadas. Las aportaciones teóricas de Marx, Gramsci, Spivak, Guha, Said, De Sousa Santos,

Todorov, Fanon, Foucault y Žižek, entre otras, sirvieron para tal propósito.

El joven Carlos Marx² y el Otro

En el texto *Sobre la cuestión judía*, Marx expone la discusión que sostuvo, a finales del siglo XIX, con Bruno Bauer. Es factible situar la otredad como oposición entre el judío (el diferente, el que carece de privilegios otorgados por el Estado) y el cristiano (quien era, histórica y geográficamente, el hombre normal). Bauer asevera que, para emancipar al ser humano no basta liberar al judío y al cristiano, sino emancipar al Estado de la religión. Marx critica la propuesta de Bauer:

...exige, pues, de un lado, que el judío abandone el judaísmo y que el hombre, en general, abandone la religión, para que se le pueda emancipar como *ciudadano*. Y, del otro, y consecuentemente, considera la abolición *política* de la religión como abolición en general. Para él, el Estado que presupone la religión no es todavía el verdadero Estado, el Estado real (1982 a, pág. 466).

Según Bauer, el Estado debería permitir que el hombre tenga una doble vida: la *comunidad política*, como un *ser colectivo*; y la *sociedad civil, privada*. La primera comprende los asuntos públicos: educación, pago de impuestos, servicios de salud y transporte públicos, servicios de

² Teóricos como Althusser (1967), estudiaron una ruptura epistemológica en los textos de Marx de su juventud (al que se refiere el apartado) y de su madurez.

agua y energéticos, entre otros; la segunda, son cuestiones particulares como: la religión, la familia y la propiedad privada. En oposición, Marx asevera que en las afirmaciones de Bauer existe una pugna “entre el interés *general* y el *interés privado*, el divorcio entre el *Estado político* y la *sociedad burguesa*... y se limita a polemizar contra su expresión religiosa” (pág. 471). Bauer genera dos rostros: el *público* (ciudadano) y el *privado* (religioso).

Con los supuestos de Bauer, la discapacidad o la no-discapacidad sería un tema de la vida privada y se resuelve (o no) de forma individual. El ciudadano es un tópico del Estado, por tanto, la discapacidad no le compete porque éste sólo atiende al ser colectivo y no atiende asuntos de la vida privada. En un marco de la sociedad burguesa, Marx considera que la libertad asegura que las desigualdades permanezcan en la *vida privada*, como la propiedad que gozan algunos ciudadanos sin preocuparse por el bienestar de otras personas. En suma, la ley considera iguales a todos los seres públicos, pero el Estado no busca la igualdad de la *vida privada*. Este derecho *ciudadano* da legitimidad al derecho de la propiedad privada, en tanto que sólo atiende la esfera *pública* y no la *particular* o *privada*.

Si se toman como referencia las premisas del joven Marx, la emancipación política del judío es imposible, en tanto que el judío, para emanciparse, requiere de renunciar al interés egoísta y particular de la usura y el dinero –la propiedad privada–, que son el fundamento de

la religión judía. Por consiguiente “al emanciparse de la usura y el dinero, el emanciparse del judaísmo práctico, real, sería la autoemancipación de nuestra época” (1982, pág. 485). El judío, para emanciparse, necesita renunciar al judaísmo, a la necesidad práctica y egoísta que tiene por Dios al dinero.

La religión y la discapacidad son desigualdades que se manifiestan en la esfera *pública*, pero son generadas en la vida *privada*. La discapacidad no es una cuestión a la que el hombre pueda renunciar por voluntad, no puede emanciparse de ella como el judío pudiese emanciparse de la religión. Sin embargo, el hombre sí puede emanciparse del binomio normal/anormal, o bien normal/discapacidad. El Estado podría aspirar a la igualdad de la vida privada, lo que permitiría eliminar mayormente la injusticia social producida por las desigualdades de la propiedad privada. Para ello se requiere una transformación radical estructural, esto es, la desaparición de la propiedad privada.

Las ideas de Bauer permiten deshacer la falsa dicotomía entre discapacidad y no-discapacidad. Estas ideas son utilizadas por los multiculturalistas para proponer cambios políticos y culturales, pero no estructurales. Bauer se queda a la mitad en el camino de la transformación. Marx, en cambio, propone un cambio radical en las estructuras que generan desigualdades en la vida privada y por consecuencia en la vida colectiva. Emancipar al Estado de la religión representa un cambio en la su-

perestructura, un cambio superficial; emancipar al hombre de la *propiedad privada* es un cambio estructural, una transformación radical. En tanto no se transformen radicalmente las desigualdades de la *vida privada* de los hombres, no se puede aspirar a un cambio en la *vida colectiva*.

Antonio Gramsci y el otro

Otra forma de nombrar al otro es el concepto de subalterno acuñada por Antonio Gramsci (1984 b). En los *Cuadernos de la cárcel* propone estudiar los orígenes de los hechos como acontecimientos colectivos y hacer análisis político-históricos. Para comprender la complejidad de los grupos subalternos no se limita a la revisión histórica de personas (hagiografías sobre personajes particulares), sino al estudio de los grupos o clases sociales. Gramsci propone criterios metodológicos para el examen de la historia de las clases subalternas: su adhesión pasiva o activa a los grupos hegemónicos; sus reivindicaciones; su autonomía.

La noción de subalterno en Gramsci se encuentra dispersa en toda su obra. Su término se refiere a un grupo social que adquiere significado en comparación con el grupo hegemónico: la clase dominante. De igual modo, la discapacidad no se define por sí misma, su significado surge por la comparación con la no-discapacidad, la normalidad. Gramsci afirma que la novela histórica, generalmente escrita por la clase hegemónica, “representa a personas de las «clases subalternas» que (...) no deja(n) huellas en los documentos históricos del pasado” (1984

d, pág. 129). Los grupos subalternos obtienen identidad y significado cuando la clase hegemónica los denomina. También la discapacidad adquiere sentido cuando la no-discapacidad la nombra, desde la normalidad. Para evitar que las clases subalternas sean definidas por el grupo hegemónico, Gramsci se remite a la filosofía de la praxis, que evade el consenso y ejercicio de la hegemonía en favor de la toma de conciencia de los grupos sociales subalternos.

En síntesis, se puede decir que las clases subalternas son definidas en un ejercicio de comparación con los grupos hegemónicos. Los grupos subalternos adquieren conciencia de clase en la medida en la que: 1) generan movimientos sociales espontáneos de resistencia a la hegemonía; y 2) conocen la historia de los grupos subalternos recurriendo a la filosofía de la praxis.

El Grupo de Estudios Subalternos y el Otro

La noción de subalterno propuesta por Gramsci la retomó el Grupo de Estudios Subalternos de la India, grupo académico ubicados también en Reino Unido y Australia que, en los ochenta del siglo XX, debatieron cómo la historia moderna de la India se escribió desde los intereses de los grupos dominantes. Otra cuestión de discusión se concentró en el desconocimiento del subalterno como creador de su propio destino. La palabra subalterno denomina un atributo general de subordinación en la sociedad surasiática manifiesta “en términos de clase, casta, edad, género, ocupación o cualquier otra

forma” (Guha, 2019, pág. 23). La categoría de pueblo, subalterno o clase subalterna usadas como sinónimos se bosqueja en comparación con la élite.

Así como existen grupos subalternos, existen personas con discapacidades: motriz, auditiva, visual e intelectual. Lo que une a las personas con diferentes discapacidades es que todas son distintas al grupo dominante: los normales. La discapacidad es un grupo subalterno y el rasgo en común es la resistencia a la normalización y a la dominación. En este caso, la resistencia está mediada por una condición biológica a la que no se puede renunciar de forma voluntaria.

Por su parte, Spivak (2009), asevera que los argumentos de intelectuales occidentales como Deleuze y Foucault ignoran la heterogeneidad del Otro.

Fuera (aunque no completamente) del circuito de la división *internacional* del trabajo, hay gente cuya conciencia no podemos captar si aislamos nuestra benevolencia mediante la construcción de otro homogéneo que se refiere sólo a nuestro propio lugar en el sitio de lo Mismo o del Yo (pág. 83).

El problema de la supuesta homogenización del sujeto subalterno es que la generalización de esta noción comúnmente se utiliza como Modelo y termina ignorando la heterogeneidad de los subalternos. Spivak crítica a los intelectuales que crean *un* subalterno único (el explotado), pues elimina posibilidades de representarse a sí mismos con subalternos como granjeros, miembros de tribus y, ahora, las personas con discapacidad. Así como

existe heterogeneidad política en los grupos subalternos, existe también la heterogeneidad biológica manifestada en distintas formas de discapacidad.

Asensi (2009) menciona la borrosa identidad del subalterno definida por los integrantes del Grupo de Estudios Subalternos. Sostiene que es una definición diferencial, es decir, construida con relación a la diferencia con el grupo social de la élite. Con estas aportaciones, se puede establecer que la discapacidad se precisa mediante la comparación con la no-discapacidad: la normalidad.

Boaventura De Sousa Santos y el Otro

En el debate en torno a la definición del otro, del diferente, aparece Boaventura De Sousa Santos (2009) con su propuesta de *epistemología del sur* que cuestiona la razón y el dominio de la ciencia occidental. Considera que no existe una verdad o conocimiento universal; el saber y el poder están relacionados intrínsecamente. El autor habla de la *sociología de las ausencias*: “Se trata de una investigación que intenta demostrar que lo que no existe es, en verdad, activamente producido como no existente, esto es, como una alternativa no creíble a lo que existe (pág. 109).

De Sousa Santos (2009) afirma que la monocultura racional tiene cinco lógicas de producción de no existencia: 1) del saber y su rigor, consiste en asignar a la ciencia moderna criterios de verdad y estética, niega la existencia de saberes locales y los cataloga como ignorancia; 2) del tiempo lineal, que asigna a la historia un sentido y

dirección únicos (como la idea del progreso, de la globalización y del desarrollo) y le confiere al resto de la historia calificativos como tradicional, simple, premoderno y obsoleto; 3) de la clasificación social, que categoriza las diferencias y naturaliza las desigualdades; 4) de la escala dominante, que con el universalismo, niega la existencia de contextos específicos; y 5) la productivista, que ve al crecimiento económico como objetivo fundamental, y la no existencia es lo improductivo.

Entonces, mientras lo normal es el conocimiento, la discapacidad es ignorancia; en tanto que la normalidad es desarrollo, la discapacidad es un retraso; cuando la normalidad ocupa una posición social privilegiada, la discapacidad es jerárquicamente inferior; puesto que la normalidad es universal, la discapacidad es específica, local; y, por último, como la normalidad equivale a la producción, entonces la discapacidad es improductiva.

Al igual que Gramsci y el Grupo de Estudios Subalternos, De Sousa Santos afirma que el otro es construido a partir de lo que no es la lógica imperante. Lo que no es normal, no existe para los normales. Cabe destacar que, similar a Spyvak, De Sousa Santos detecta que lo no existente no es homogéneo, sino heterogéneo.

Tzvetan Todorov y el Otro

Todorov (2013) elabora un estudio cultural e ideológico basado en la revisión de textos de Montaigne, Levi-Strauss, Chateaubriand, Tocqueville, Rousseau, Renan, entre otros, para conocer cómo debiera ser “la relación

existente entre «nosotros» (mi grupo cultural y social) y «los otros» (aquellos que no forman parte de él) (...) la que se da entre la diversidad de los pueblos y la unidad humana” (pág. 13). Todorov, citando los relatos de los viajes de Américo Vespucio y el barón de Lahontan, pergeña *Lo exótico*, que consiste en la exaltación de lo poco conocido, una preferencia por lo extraño, por el otro, e implica una crítica a sí mismo:

Las actitudes que surgen del exotismo serían, pues, el primer ejemplo en el que el otro es preferido sistemáticamente al yo mismo. Empero, la forma en que uno se ve obligado, en abstracto, a definir el exotismo, indica que se trata, no tanto de una valoración del otro, como de una crítica de uno mismo, y no tanto de una descripción de una realidad, como de la formulación de un ideal (pág. 305).

La construcción ontológica de la otredad se basa en la negación del yo. Todo aquello que no forma parte del yo, que no se conoce, lo otro, los otros, se erige en la exaltación de los rasgos que no configuran la propia identidad. La discapacidad es exótica en tanto que no se conoce del todo. Los rasgos que configuran a la discapacidad son lo que a su vez la niegan. La idealización de los salvajes de Américo Vespucio y el barón de Lahontan, deriva de un diálogo entre el pasado y el porvenir; la utopía consiste en el afán por retornar al pasado salvaje. En este sentido, Todorov afirma: “El buen salvaje no es únicamente nuestro pasado, sino también nuestro futuro (...) el hombre era natural; en el transcurso de la

historia se ha convertido en cada vez más artificial” (pág. 308).

Todorov asevera que la sociedad de los salvajes, caracterizada por Américo, se conforma por cinco rasgos: “carencia de vestimentas; ausencia de la propiedad privada; no jerarquías ni subordinación; inexistencia de prohibiciones sexuales; carencia de religión; y todo se encuentra resumido en la fórmula: «Vivir conforme a la naturaleza»” (pág. 308). Ausencia, carencia e inexistencia son negaciones del yo de los occidentalizados.

Así emergen imaginarios sociales sobre la discapacidad –principalmente la discapacidad intelectual–; es una persona que carece de pudor y no se incomoda ante la ausencia de vestimenta; creer que la discapacidad no busca la posesión de bienes, la propiedad privada; concluir que a estas personas tampoco les interesan las jerarquías sociales ni las prohibiciones sexuales; y deducir que a quien posee alguna discapacidad no le interesan las cuestiones religiosas. De esta forma, la persona con discapacidad se percibe como un ser exótico que vive conforme a la naturaleza, no según lo impone la sociedad.

Todorov (2013) afirma que para el barón de Lahontan, el otro se configura de tres principios: igualitarista, minimalista y naturalista. El primero alude a la igualdad económica respecto a la inexistencia de propiedad privada; y la igualdad política sin jerarquías ni subordinación. El segundo, “los salvajes se limitan a aquello que

es necesario” (pág. 315), relegando a las artes y las ciencias en sus necesidades primarias. El tercero, obedece a una religión y a un derecho natural del “comportamiento espontáneo, no sometido a reglas cualesquiera ideadas por la sociedad; es natural lo que encuentra sus orígenes solamente en las características físicas de la especie” (pág. 316). El Otro es la antípoda de la arbitrariedad de la sociedad, el retorno al pasado. La discapacidad es exótica cuando se fundamenta en los tres principios declarados por el barón de Lahontan.

Hasta aquí es importante resaltar que, tanto Américo como Lahontan, coinciden en que la ausencia de propiedad privada y la falta de jerarquías caracterizan a lo exótico. El principio de igualdad, tanto de bienes como de poder, está presente en el imaginario europeo de utopía. Lo que se exalta del Otro es lo mismo que propone Marx: emancipar el Estado de la propiedad privada.

Por otra parte, Todorov revisó algunas hipótesis de Rousseau que se aleja de las tesis primitivistas, pues no se trata de retornar al estado de naturaleza ni de quedarse en la sociedad que ha corrompido al ser humano. Al contrario, se piensa en una “fórmula de transacción entre el estado de naturaleza y el estado de sociedad, en un ideal moderado, o mixto, que fuese el más conveniente para su discípulo: Emilio” (pág. 321), que es un salvaje nacido en la sociedad.

Para Todorov, el Otro es eso que no soy yo. El Otro es los rasgos que impiden al Otro ser como yo (nosotros), los mismos rasgos que me (nos) impiden a mí (nosotros)

ser como el Otro (los Otros). La otredad es entonces la distancia (política, cultural, temporal, geográfica, económica, ideológica) entre nosotros y los Otros.

Fanon y el Otro

Frantz Fanon en su ensayo *Piel negra, máscaras blancas* (2009), afirma que un 30% de los neuróticos son producto de la familia europea patriarcal. Después de estudiar el psicoanálisis en Francia, concluye que la neurosis de los negros deriva de su deseo por ser blancos, porque los consideran seres superiores. Fanon asevera que el negro es todo aquello que el blanco no reconoce en sí mismo, lo niega y se avergüenza. “La ontología, cuando de una vez por todas se admite que deja de lado la existencia, no nos permite comprender el ser del negro. Porque el negro no tiende ya a ser negro, sino a ser frente al blanco” (pág. 111). Así el origen del negro es siempre el producto respecto al blanco, por éste existe, es el Otro. El blanco construyó al negro con referencia a todo lo que le produce angustia o deseo.

El blanco está convencido de que el negro es una bestia; si no es la longitud del pene, es la potencia sexual lo que le impresiona. Necesita, frente a ese «diferente de él» defenderse, es decir, caracterizar al Otro. El Otro será el soporte de sus preocupaciones y de sus deseos (pág. 150).

Para el hombre blanco el negro representa todo aquello que repudia de sí mismo y por esto lo odia. Fanon afirma que, para los blancos, los negros son un chivo expiatorio

de su odio, pero en realidad odian a cualquier Otro, al diferente, a quien no se le parece. Todo aquel que no sea blanco, será considerado como Otro. El negro es un ser malévolo, inmoral y pecador que representa un peligro para la expansión y progreso de los ideales del hombre blanco. En la medida en la que alguien se aleja de lo que es blanco, merecerá ser objeto de su desprecio. Así, las personas con discapacidad, al representar un obstáculo para el progreso, serán también repudiados por el blanco, el normal, el hombre civilizado.

Una forma en que se manifiesta el odio del blanco hacia el negro es en el lenguaje. Fanon llama *petit-negre* al lenguaje que utiliza el blanco para mantener una posición de poder frente al negro. Con vocablos de monadas, susurros, gracias y mimos, se desdeña al negro. Lo mismo ocurre cuando una persona normal infantiliza el lenguaje al intentar comunicarse con alguien que tiene discapacidad, a su vez la minimiza y la menosprecia. Simbólicamente le advierte que, por su discapacidad, sólo puede ocupar una posición que ya le ha sido concedida. El otorgamiento de esta posición puede variar según los deseos del blanco, siempre y cuando considere oportuno e inofensivo que un negro tenga poder; incluso el blanco puede otorgar derechos y responsabilidades a un negro: libertad blanca y justicia blanca. El negro renuncia a su negritud y se torna blanco, se vuelve un negro con máscara blanca. Igual que el negro, aquella persona con discapacidad, al aceptar los derechos otorgados

por el normal, renuncia a su condición de Otredad y se coloca una máscara de normalidad.

Ante esta situación, el negro puede asumir dos posturas: la primera, es anhelar ser blanco y rechazar a los negros, avergonzarse de su origen, discriminar y humillar a los suyos, asumir el papel de su opresor; en la segunda, reconoce (aunque no siempre de manera consciente) que los derechos y obligaciones no son iguales para negros y blancos. Sin embargo, ante el discurso de la igualdad, el negro queda imposibilitado de manifestar su resistencia:

Quando le toca al *negro* mirar al blanco con altanería, el blanco le dice: «Hermano, entre nosotros no hay diferencia». Sin embargo, el *negro sabe* que hay una diferencia. La *anhela*. Querría que el blanco le dijera de golpe: «Sucio *negro*». Entonces, tendría esa única oportunidad..., de «demostrarle...» (pág. 182).

Con esta violencia simbólica (Bourdieu & Passeron, 1996), el negro queda imposibilitado para manifestarse ante el blanco, quien lo ha inmovilizado políticamente con el discurso de la igualdad. Asimismo, la persona con discapacidad reconoce que no existe igualdad, pero con el discurso de la inclusión, se copta su resistencia y la exigencia de igualdad de condiciones. No obstante, cuando el negro reconoce y se concientiza sobre la desigualdad, en ciertas condiciones, manifiesta su inconformidad y su rabia mediante actos de resistencia que cuestionan la posición de poder del blanco. También las personas con discapacidad manifiestan su malestar por medio de actos contestatarios.

Ante esto, Fanon sostiene que cuando el negro adquiere conciencia de sí mismo y de las intenciones ocultas en los discursos de igualdad de los blancos, tendrá posibilidades de elegir entre la acción o la pasividad frente a las estructuras sociales. Cuando el negro reconoce como absurdas las diferencias de color, comprende la imposición del imaginario del negro y las estructuras sociales en la configuración del negro y del blanco, entonces renacerá un nuevo ser. Para ello, es indispensable reconocer que el mundo no *es*, no está concluido, sino que está en constante construcción. Al igual que los negros, las personas con discapacidad, para desalienarse, deberán reconocer que el cimiento del presente no es definitivo, y es factible transformar las estructuras sociales que generan las desigualdades. La toma de conciencia posibilita iniciar con un cambio radical en la situación de los Otros.

Foucault y el Otro

Michel Foucault analizó los mecanismos de poder encargados de vigilar y controlar. La noción de normal/anormal aparece con frecuencia en sus escritos, así como las revisiones históricas de la articulación entre el saber y el poder. En *Los anormales* (2007), para atenderlos, afirma que sólo existen dos modelos: exclusión e inclusión. En la Edad Media, los leprosos eran expulsados a un mundo exterior, creando dos masas de individuos

ajenos. Esto provocó la descalificación política y jurídica, hoy conocida como prácticas de exclusión, rechazo o marginación.

A mediados del siglo XVII, a los mendigos, vagabundos, ociosos, libertinos, entre otros, se aplicó la misma administración política del *modelo de exclusión* que con los leprosos, que desapareció a finales del siglo XVII y principios del siglo XVIII. Cuando emergió la peste. “Ocidente no tuvo en el fondo más que dos grandes modelos: uno es el de la exclusión del leproso; el otro es el modelo de la inclusión del apestado” (Foucault, pág. 52). Con el *modelo de la exclusión*, se pretendía purificar a la ciudad de la lepra, mientras que, con el *modelo de inclusión* en el caso de la peste, se realizó un análisis minucioso del territorio con el fin de organizar, vigilar y, por tanto, controlar a la población para evitar la propagación de la enfermedad.

Los centinelas asignados para vigilar el territorio debían ejecutar una revisión meticulosa y permanente de las calles de cada barrio y mantener en cuarentena a los apestados, a diferencia del modelo de la lepra que promovió la exclusión. Esta vigilancia no fue una técnica utilizada para purificar la población de las ciudades, sino para mantenerlas sanas, se trató “del examen perpetuo de un campo de regularidad, dentro del cual se va a calibrar sin descanso a cada individuo para saber si se ajusta a la regla, a la norma de salud que se ha definido” (pág. 54). La peste representaba la falta de regularidad en la ciudad.

Según Foucault, se generó la transición de una tecnología del poder excluyente, a una en la que “es por fin un poder positivo... que fabrica, que observa... que sabe y se multiplica a partir de sus propios efectos” (pág. 55). Este poder confiere la oportunidad de desplegar un control disciplinario, es una concepción positiva de los mecanismos de poder normalizante y la condición de su ejercicio depende del saber acumulado. Más adelante, Foucault (2006 b) se deshace del carácter dicotómico de la exclusión-inclusión, e incorpora un tercer modelo en sus análisis: la viruela. El modelo de la lepra es binario y genera dos categorías: leprosos y no leprosos; el de la peste es un sistema disciplinario. Por su parte, el modelo de la viruela gravita en prácticas de inoculación:

el problema fundamental va a ser saber cuántas personas son víctimas de la viruela, a qué edad, con qué efectos, qué mortalidad, qué lesiones o secuelas, qué riesgos se corren al inocularse, cuál es la probabilidad de que un individuo muera o se contagie de la enfermedad a pesar de la inoculación, cuáles son los efectos estadísticos sobre la población en general; en síntesis, todo un problema que ya no es el de la exclusión, como en el caso de la lepra, que ya no es el de la cuarentena, como en la peste, sino que será en cambio el problema de las epidemias y las campañas mediáticas por cuyo conducto se intenta erradicar los fenómenos, sea epidémicos, sea endémicos (pág. 26).

El modelo de la viruela se enfoca en controlar a la población y, por lo tanto, a un territorio para continuar con el funcionamiento de las estructuras y la disciplina. Saberes de orden legal y médico se confabulan para mantener los

mecanismos de poder. De forma esquemática, Foucault (2006 b) elabora una síntesis sobre la práctica del poder en distintos espacios y afirma que “la soberanía se ejerce en los límites de un territorio, la disciplina... sobre el cuerpo de los individuos y la seguridad... sobre el conjunto de una población” (pág. 27).

Por otro lado, la normalización consiste en instituir mecanismos de poder que regulan y homogeneizan. La normalización permite y requiere de las diferencias que posibilitan establecer jerarquías y rangos de normalidad y, por tanto, de poder. En su libro *Vigilar y castigar, el nacimiento de la prisión*, Foucault (2009 b) habla sobre la normalización: “En un sentido, el poder de normalización obliga a la homogeneidad; pero individualiza al permitir las desviaciones, determinar los niveles, fijar las especialidades y hacer útiles las diferencias ajustando unas a otras” (pág. 215).

La división binaria entre lo normal y lo anormal, se articula con la docilidad del sujeto. Es normal un sujeto que es dócil, susceptible de ser manipulado. “Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (pág. 59). Un sujeto obediente es un sujeto útil y viceversa. Cuando el sujeto no responde a las leyes sociales y naturales, entonces es clasificado como anormal. Para ello, se requieren instituciones y técnicas que se dedican a normalizar, a volver sumisos los cuerpos. La docilidad, la utiliza la burguesía con fines económicos y políticos, más que el control, la exclusión y la represión:

no se trata de que la burguesía considerara que había que excluir la locura o reprimir la sexualidad infantil, sino que (...) los mecanismos de exclusión de la locura y los mecanismos de vigilancia de la sexualidad infantil aportaron cierta ganancia económica, demostraron cierta utilidad política y, como resultado, fueron naturalmente colonizados y sostenidos por mecanismos globales y, finalmente, por todo el sistema del Estado (Foucault, 2000, pág. 41).

En *Los anormales* (2007), el autor identifica tres figuras que constituyen el ámbito de la anomalía: el monstruo humano, el individuo a corregir y el niño masturbador. El monstruo, infringe las leyes sólo con su existencia. El individuo a corregir aparece como objetivo fundamental de instituciones normalizadoras como la familia y la escuela. Mientras el monstruo es un ser excepcional, el individuo a corregir es un sujeto cotidiano al que se requiere formar para controlar. El último, tiene posibilidades de normalizarse y ser dócil, pero requiere de intervenciones y técnicas permanentes. Foucault asegura que el individuo a corregir es una relación entre el sujeto incorregible y la posibilidad de convertirse en normal, mientras el monstruo es casi improbable que vuelva a la normalidad. El onanista, aparece a fines del siglo XVIII y principios del XIX, en el cuerpo, desligado de la naturaleza, la sociedad y la familia. Los padres, maestros y médicos son los supervisores de este sujeto que representa el secreto universal que todos comparten, pero del que nadie habla: de lo insurrecto. Se considera una singularidad patológica.

Las instituciones correccionales comenzaron en el siglo XVIII a estudiar e intervenir a las tres figuras mencionadas que dan forma a la anormalidad. Las prácticas correctivas de las instituciones se diseñaron con la finalidad de modificar a la superposición de las tres figuras, que tienen en común su irregularidad o anomalía que representa –o podría ser– un peligro para la sociedad. Foucault señala que, a pesar del rasgo en común, cada figura conserva su lugar en el espacio en la institución correctora. De este modo, el monstruo pertenece al campo político judicial; el incorregible debe transformarse por la institución de la familia y sus técnicas disciplinarias; y el onanista es responsabilidad de los poderes que cercan el cuerpo.

Las instancias responsables de cada una de las figuras requieren de conocimiento sobre las anomalías para el ejercicio del poder. La historia natural, la biología, estudió al monstruo; la educación y la pedagogía se dedican a conocer sobre el incorregible; y la biología de la sexualidad se encarga del conocimiento del masturbador. Cada figura ha recibido mayor o menor atención, y se ha articulado con otros campos del saber según las circunstancias históricas y sociales.

Con el análisis arqueológico de las tres figuras anormales, Foucault concluye, en primer lugar, que permiten la emergencia de una teoría general de la degeneración que sirve a la vez como marco teórico y justificación de las técnicas de señalamiento, clasificación e interven-

ción. En segundo lugar, la medicina y la justicia funcionan como instrumentos de recepción de los anormales y defensa para la sociedad. Por último, la sexualidad infantil como un problema se convierte en la explicación más recurrente de todas las anomalías.

Por otro lado, la educación –dedicada mayormente al estudio y desarrollo de técnicas y estrategias de corrección y domesticación– perfeccionó sus métodos en los siglos XVII y XVIII. Los procedimientos en esta época se diseñaron para la domesticación del cuerpo, del comportamiento y de las aptitudes. La prohibición y el encierro, como técnicas de enderezamiento, aparecen como una intermediación entre lo que Foucault llama modelo de exclusión y de inclusión. Técnicas de exclusión que se justifican con la necesidad de corregir y mejorar al individuo, pero son normalizantes. Las técnicas correctivas provocaron nuevas instituciones y otras clasificaciones de anormalidad. Foucault (2007) advierte:

hay que estudiar la aparición en fechas históricas definidas de las diferentes instituciones de rectificación y de las categorías de individuos a las que se dirigen. Nacimientos técnico institucionales de la ceguera, la sordomudez, los imbeciles, los retardados, los nerviosos, los desequilibrados (pág. 299).

Los anormales son desviaciones (jurídicas, naturales o morales) que requieren corrección. Las instituciones correctivas, respaldadas por el conocimiento científico y por aparatos judiciales, desarrollan técnicas que encauzan a los individuos hacia la normalización. El saber y

el poder se articulan para establecer parámetros de normalidad. En el mismo sentido, Bracalett (2016) asevera que la anormalidad es una forma de visibilizar las diferencias para posteriormente corregirlas: “La discapacidad, la monstruosidad, la diferencia, introducen en un régimen de visibilidad del que la normalidad carece (...) el anormal puede ser más fácilmente reducido a aquello que visiblemente lo distingue del resto” (pág. 98). La discapacidad, como una clasificación más específica de anormalidad, es estudiada de forma minuciosa para posteriormente visibilizarla y determinar los mecanismos específicos de normalización.

La educación, un campo que busca conocer y encauzar a los anormales, condensa el saber que le otorgan otros campos como la psicología, la pedagogía y la medicina, y lo articula con el poder que el Estado le concede para encausar a los (in)corregibles que aún tienen posibilidades de ser normales: los niños. La educación especial cuyas endeble fronteras se desdibujan entre la psiquiatría, la medicina y la pedagogía, asume la responsabilidad de implantar los mecanismos que visibilizan, categorizan, enderezan y corrigen a los anormales. Cuando la pedagogía no es suficiente, las técnicas médicas y psiquiátricas de enderezamiento son tomadas por los educadores como estrategias de docilidad, de normalización.

Žižek y el Otro

Una crítica contemporánea hacia la tolerancia y la inclusión del Otro, la elaboró Žižek (2008), quien invita a inyectar una dosis de intolerancia con la finalidad de exacerbar las diferencias que lleven a las masas a un estallido social. Asegura que la proliferación de políticas identitarias (indígenas, mujeres, homosexuales, discapacitados, etc.) son políticas posmodernas que impiden la emergencia de la verdadera política:

La política identitaria postmoderna de los estilos de vida particulares (étnicos, sexuales, etc.) se adapta perfectamente a la idea de la sociedad despolitizada, de esa sociedad que "tiene en cuenta" a cada grupo y le confiere su propio status (de víctima) en virtud de las discriminaciones positivas y de otras medidas *ad hoc* que habrán de garantizar la justicia social (pág. 46).

El autor asegura que el surgimiento de grupos y subgrupos de identidades cada vez más diversas propicia que cada una de estas partes exija sus propios derechos, tan específicos como cada identidad. Esto impide que unos grupos se puedan asociar con otros, puesto que los intereses particulares exacerbados, en muchas ocasiones son antagónicos entre sí. Aunque su postura es debatible, porque existen ejemplos de luchas en las que han confluído grupos con intereses distintos (como Seattle en 1999, Ecuador y Chile en 2019, entre otros), Žižek afirma que pierden fuerza cuando dejan de ser un movimiento de resistencia.

Una posible explicación al surgimiento de políticas identitarias es que emergen de forma tan prolifera debido a que el capital no se ve amenazado por ellas, sino que utiliza cada identidad para crear nuevas mercancías. En última instancia, advierte Žižek (2008), “el único vínculo que une a todos esos grupos es el vínculo del capital, siempre dispuesto a satisfacer las demandas específicas de cada grupo o subgrupo” (pág. 48). La lucha política posmoderna, en vez de proponer la superación del capitalismo, se torna una válvula de escape que encuentra su objeto en la reivindicación de las identidades marginales, en la exigencia de tolerancia, discriminación positiva y acciones afirmativas. Lo que las identidades marginales exigen es el reconocimiento de su condición, y no la eliminación de aquello que genera desigualdades. La politización de las luchas particulares es insuficiente si el capitalismo queda intacto.

Por otra parte, el respeto y la tolerancia hacia las identidades tampoco pone en riesgo la posición de poder desde la cual habla el tolerante, quien ocupa una posición privilegiada, desde la cual puede darse el lujo de apreciar (o despreciar) al Otro. “El respeto multicultural por la especificidad del Otro no es sino la afirmación de la propia superioridad” (Žižek 2008, pág. 57). La posición de poder que ocupa aquel que se dice defensor de los Otros se ve aún más privilegiada, puesto que obtiene la gratitud y la admiración tanto de los suyos como de los Otros.

Este agradecimiento de los Otros hacia el tolerante hace que, quien se identifica como marginal, se aferre a su condición específica de forma optimista pues le confiere identidad y se toma como una libre elección de estilo de vida. Ser esclavo, ser negro, ser Otro, se vuelve una elección. El Otro ya no quiere deshacerse de la circunstancia que le da sentido a su propia existencia, defiende lo que le oprime porque sin ello su vida misma carecería de sentido:

La rígidamente codificada relación Amo-Esclavo se presenta, en definitiva, como la manifestación de una “intrínseca trasgresión” por parte de unos sujetos que viven en una sociedad donde la totalidad de las formas de vida se plantean como un asunto de libre elección de estilos de vida (2008, pág. 86).

La relación entre el Otro y el tolerante se complementan en un juego parecido a un rompecabezas de dos piezas: el tolerante, privilegiado por su posición, nombra al Otro, le dice quién es, qué desea, y lo incluye en su mundo de normalidad, le enseña cómo ser igual que él, le otorga derechos y obligaciones que debe asumir si quiere ser del grupo de los normales; el Otro, agradecido con el tolerante por su cobijo, su reconocimiento, su inclusión, renuncia a lo que es, reniega de sí mismo y se esfuerza por asemejarse a quien lo nombra.

El Otro es para el tolerante una necesidad. El tolerante adquiere su identidad de inclusivo en la medida en que acepta y reconoce al Otro, pues sin esta presencia no existe. El Otro representa la posibilidad de satisfacer la

necesidad que el tolerante tiene de amar, de ser bueno y compasivo; tiene una serie de peticiones sencillas que generalmente son dictadas por el tolerante, quien le dice al Otro qué es lo que necesita (derechos) y qué debe hacer a cambio (obligaciones) y los acata porque obtiene una gratificación. Žižek elabora una analogía de esta relación a partir de la aparición de la mascota virtual de los noventa: el tamagochi.

¿tiene usted necesidad de cuidar a su vecino, a un niño, a un animal doméstico? (...) el tamagochi se hace cargo de su necesidad patológica... El encanto de esta solución está en que (lo que la ética tradicional tenía como) la expresión más alta de la humanidad de una persona -la necesidad compasiva de preocuparse por el prójimo- queda reducida a una indecente e idiosincrásica patología... (2008, págs. 120 y 121).

La relación que se establece entre el Otro y el inclusivo es una relación patológica en la que, sin la existencia de uno, la vida del otro carece de sentido. Cuando no exista la necesidad de reclamar que el Otro sea incluido (ya sea porque el Otro es *per se* parte de la comunidad, o porque no se tenga la pretensión de incluirle), en ese momento el agente inclusivo desaparece. Es así como el inclusivo depende más del Otro. Esta relación patológica es similar a la de un neurótico cuando siente satisfacción por un síntoma que no desea que desaparezca, porque le da sentido a su existencia. Freud (2006 b) llamó a esto ganancia de la enfermedad, “que es la renuencia a renunciar a una satisfacción” (pág. 150). Al igual que el neurótico, el inclusivo no desea que la exclusión termine, puesto que es

lo que le da sentido a su vida. De no existir el síntoma, de no haber exclusión, el inclusivo no tiene razón de ser, muere.

Vista la exclusión como un síntoma, habrá entonces que preguntarse ¿cuál es la enfermedad que la genera? Žižek (2004) utiliza la política y el psicoanálisis para analizar la forma en la que las luchas de resistencia sólo cambian las relaciones de opresión, pero no las deshacen. Define una revolución blanda como la que provoca cambios de forma, pero el fondo permanece intacto. Se trata, no de erradicar el nodo traumático que genera el síntoma, sino sólo de cambiar algunas cosas sin acabar con la enfermedad. En asuntos políticos, el autor afirma que los movimientos de resistencia son una revolución blanda, una válvula de escape que no sólo perpetúa los antagonismos existentes, sino que genera aún más contradicciones.

La defensa de identidades particulares (culturales, étnicas) amenazadas por la dinámica global coexiste con el reclamo de una movilidad más global (...) ¿pueden estas tendencias... coexistir en forma no-antagónica, como partes de la misma red global de resistencia?... esta lógica de multitud funciona, porque todavía estamos hablando de resistencias (Žižek, 2004, pág. 45).

Partiendo de lo anterior, los movimientos de resistencia que defienden identidades particulares tienen pocas oportunidades de crear una red global de resistencias, puesto que cada identidad reclama atenciones para sí. Los movimientos reivindicativos prestan atención a lo

visible, a la manifestación empírica de las desigualdades, pero no están dispuestas a erradicar aquello que estructuralmente las provoca. El autor afirma que la coexistencia no-antagónica de estos movimientos es posible, siempre y cuando estos sean movimientos de resistencia, sin embargo, es arriesgado decir que los movimientos seguirán coexistiendo de la misma forma una vez que hayan obtenido lo que pidan, es decir, cuando dejen de ser resistencia y lleguen al poder.

Žižek (2004) afirma que, en los últimos años, la resistencia, asimilada por el capitalismo, se ha vuelto la ideología dominante, una moda: “el pensamiento de Foucault, Deleuze y Guattari, los últimos filósofos de la resistencia, de las posiciones marginales apartadas de la red hegemónica de poder, son efectivamente la ideología de la clase dominante recientemente surgida” (pág. 35). Así, la academia asimila los deseos y las aspiraciones de los oprimidos, y luego los utiliza para sacar provecho. Un ejemplo de esto se encuentra en las universidades, en donde algunos investigadores reciben retribuciones (sociales, culturales, afectivas y/o económicas) a cambio del trabajo académico que reivindica a grupos sociales oprimidos. Esta estrategia de asimilación de la clase oprimida no es nueva, el cristianismo es un ejemplo de cómo la ideología dominante asimila los motivos y aspiraciones de los oprimidos para rearticularlos con los propios intereses y las relaciones de poder existentes (Žižek, 2008). Para romper con las relaciones actuales, el verdadero acto político

no es simplemente cualquier cosa que funcione en el contexto de las relaciones existentes, sino precisamente *aquello que modifica el contexto que determine el funcionamiento de las cosas*. Sostener que las buenas ideas son «las que funcionan» significa aceptar de antemano la constelación (el capitalismo global) que establece qué puede funcionar (Žižek, 2008, pág. 32).

Hacer cambios que mantengan funcionando al régimen actual es hacer una revolución blanda, un cambio superficial que no modifica en nada la lógica estructural que produce las desigualdades. Si no se cambian las estructuras que generan las desigualdades, estas se mantendrán intactas. La inclusión, en tanto que es un cambio que funciona (superficialmente), es una revolución blanda, un placebo que mitiga el síntoma, pero que no erradica la enfermedad que produce desigualdades. Hacer política, hacer un verdadero acto político es pensar lo impensable, hacer lo imposible.

A modo de cierre. Otridad e inclusión

El vínculo que existe entre el Otro y el normal, es una relación simbiótica de la que ambas partes se benefician. Por un lado, el normal, quien ocupa una posición de poder privilegiada, nombra al Otro, enumera sus características, sus necesidades y sus derechos, le otorga facultades exóticas que enaltecen las características de las cuales carece el normal o lo que aborrece en sí mismo. El anormal, el Otro, es todo aquello que el normal no es, y se construye a partir de una lógica negativa que niega

su propia existencia. El Otro, es desconocido para el normal y adopta un carácter salvaje, instintivo, alejado de la lógica social occidental. Asuntos como el saber, la jerarquía, la represión sexual, la producción y la acumulación de bienes son algunos elementos que definen al normal; el anormal, carece de ellos.

La noción de Otredad/anormalidad se construye en un ejercicio diferencial basado desde la perspectiva del normal. Así, un anormal *es* lo que *no es* el normal, quien toma como referencia lo que caracteriza al anormal para definirse a sí mismo. La anormalidad es escurridiza –debido a que no se le puede definir estáticamente porque sus características cambian constantemente– es desconocida y no se puede controlar. Existe, entonces, por parte del normal, una necesidad imperante por conocer al anormal, por construir categorías y jerarquías que le permitan nombrarle, mantenerle visible y controlarle. Para estar en posibilidades de someterlo, se requiere de saber quién es ese Otro, conocer sus cualidades.

La inclusión, un modelo de atención occidental, es una de las formas en las que el normal mantiene bajo permanente vigilancia al Otro. Al anormal se le debe conocer para poder nombrarle, se le debe nombrar para poder incluirle, se le debe incluir para poder controlarle, se le debe controlar para sacarle provecho. La inclusión es, en última instancia, una medida superficial que la clase en el poder utiliza (no siempre de manera consciente) para asimilar a todo aquello que represente un peligro para su existencia. El beneficio que el normal obtiene a

cambio de realizar ligeras modificaciones para incluir al Otro, es mantener su posición de poder.

La discriminación positiva y/o las acciones afirmativas (como la inclusión), le permiten a quien ostenta una posición privilegiada, obtener un reconocimiento o gratificación (social, cultural, económica, etc.). Así, el normal/inclusivo no renuncia a su altruismo, pues sin él, sería como cualquier Otro. Sin esa cosa llamada inclusión ¿quién sería el inclusivo, el normal? El Otro, a cambio, agradece las medidas compensatorias que el normal inventa para incluirle. Como agradecimiento, el anormal renuncia a sí mismo. Además, el Otro termina por desear ser como su opresor, pero no para deshacer las relaciones de opresión, sino para ocupar una posición de poder, para dejar de ser el oprimido y convertirse en opresor.

El Otro también obtiene una ganancia de ser anormal, pues se le disculpan actos que al normal no se le toleran. También obtiene ganancias sociales y económicas. Esto provoca que el anormal no quiera dejar de serlo, así como el normal no quiere tampoco renunciar a su posición. La relación patológica que se establece entre el normal y el anormal está mediada por la inclusión. Si la inclusión desaparece, es decir, si existiera una ruptura capaz de eliminar la necesidad de la existencia de la inclusión, entonces la relación normal/anormal desaparece. Sólo en la medida en la que se hagan verdaderos cambios político-estructurales, morirá la falsa dicotomía normal/anormal y la inclusión no tendrá razón de ser.

TERCERA PARTE

LA INCLUSIÓN EN EL PAÍS DE LAS MARAVILLAS

En esta parte se presentan los principales hallazgos del trabajo de campo. Destacan los periplos que atraviesan las niñas y los niños con discapacidad para ingresar a una escuela regular y posteriormente ser objetos de una evaluación perpetua. Una vez en la escuela, niñas y niños con discapacidad son víctimas de prácticas excluyentes, discriminatorias, inclusivas y normalizantes por parte de docentes y estudiantes. Finalmente veremos la forma en la que estos niños resisten a la violencia mediante actos contestatarios que, muchas veces, reafirman su condición de oprimidos.

Rumbo a las prácticas incluyentes

- Minino de Cheshire, ¿podrías decirme, por favor, qué camino debo seguir para salir de aquí?

- Eso depende en gran parte del sitio al que quieras llegar -dijo el Gato.

- No me importa mucho el sitio... -dijo Alicia.

- Entonces tampoco importa mucho el camino que tomes -dijo el Gato.

El trabajo de campo de esta investigación se efectuó durante el ciclo escolar 2018-2019 en una escuela primaria pública ubicada en un contexto urbano-marginal de Ciudad Juárez. La escuela contaba con el servicio de una USAER conformada por dos maestras de apoyo, una trabajadora social, una maestra de lenguaje y comunicación, una psicóloga y un director. La escuela estaba conformada por 18 grupos con 611 estudiantes, de los cuales 26 eran atendidos por la USAER. Las técnicas etnográficas

ficas aplicadas fueron la observación participante, grupos de discusión con profesores y estudiantes, y entrevistas semiestructuradas con docentes.

Es importante mencionar que, en la selección de espacios para realizar la observación se contemplaron dos elementos: 1) se buscaron grupos con niños o niñas atendidas por los servicios de educación especial; 2) se pidió el consentimiento informado de los profesores y de los estudiantes de cada grupo. De los 17 grupos de la escuela, tres grupos reunieron estas condiciones.

Las niñas con discapacidad que participaron del trabajo etnográfico fueron: Lety, de quinto grado; Isabel, en sexto grado; y Danna, estudiante de tercer grado³. Con la síntesis de estas tres historias se elaboró una historia general para exponer una idea más holística de lo que sucede en una escuela primaria, mediante los enlaces clave entre la vida cotidiana y los procesos sociales/políticos más amplios (Calvo, 1998).

Después de exhaustivas revisiones –individuales y colectivas– surgieron discrepancias en torno a la pertinencia de las categorías y el orden asignado para la exposición del análisis del material empírico. Como una reflexión sobre el asunto, la Problemática Teórica configurada para realizar la lectura de los datos recabados durante el trabajo de campo es únicamente una herra-

³ Los nombres de cada participante se cambiaron para proteger la identidad y respetar el acuerdo de confidencialidad llevado a cabo con todos los involucrados.

mienta heurística para leer los actos inclusivos en el espacio escolar. Los trozos de texto (rescatados de las entrevistas, los grupos de discusión y la observación) pueden representar ejemplos de clasificación, exclusión, inclusión, normalización, discriminación y ganancia secundaria. La elección de cada fragmento se realizó de forma sistemática con la intención de brindar ejemplos que permitieran clarificar las nociones teóricas construidas en la investigación.

Las y los lectores pueden identificar al final de cada aserto empírico una letra que identifica la técnica empleada. Se utilizó O para citar las observaciones del Diario de Campo; E en las Entrevistas; y G para identificar los Grupos de Discusión. Al final del libro se señalan algunas regularidades encontradas en los datos recabados por cada una de las técnicas.

La secuencia de los hallazgos inicia con el ingreso a la escuela, posteriormente pasa por el proceso de diagnóstico y evaluación, luego aparecen aspectos de la vida cotidiana como exclusión, discriminación, inclusión y normalización, así como los actos contestatarios de las tres estudiantes. Por último, se agregó un apartado con el análisis de los silencios, lo que no se dijo durante las observaciones y las entrevistas.

Como una herramienta para la exposición del análisis de datos, se utilizó el libro de Lewis Carroll (2004) *Alicia en el país de las maravillas*. El inicio de cada apartado contiene un epígrafe de la obra de Carroll; al final de cada

capítulo se incluye un cierre que permite analizar y comprender la relación que se genera entre la inclusión y el cuento en la vida cotidiana escolar. El informe de resultados se construyó desde la lógica de *history of stories* (una historia hecha de relatos) configurada a partir del personaje de Alicia que se entrecruza con las historias de tres niñas con discapacidad que forman parte de la escuela observada. Se sugiere que, al final de cada apartado, la/el lector regrese al inicio para comprender con mayor profundidad el sentido de cada epígrafe. Por último, el análisis se realizó con estricto apego a la renuncia de elaborar recetas o prescripciones. Fundamentalmente, porque las recetas no se pueden (ni se deben) aplicar ni replicar cuando los “ingredientes” son personas configuradas y atravesadas por inconmensurables e inefables causas ajenas a la voluntad.

IV. PRELUDIOS PARA LA ADMISIÓN

Alicia abrió la puerta y se encontró con que daba a un estrecho pasadizo, no más ancho que una ratonera. Se arrodilló y al otro lado del pasadizo vio el jardín más maravilloso que podáis imaginar. ¡Qué ganas tenía de salir de aquella oscura sala y de pasear entre aquellos macizos de flores multicolores y aquellas frescas fuentes! Pero ni siquiera podía pasar la cabeza por la abertura. “Y aunque pudiera pasar la cabeza”, pensó la pobre Alicia, “de poco iba a servirme sin los hombros. ¡Cómo me gustaría poderme encoger como un telescopio! Creo que podría hacerlo, sólo con saber por dónde empezar”.

El ingreso a la escuela es una decisión congénita. Cuando una mujer está embarazada, no se pregunta si su hijo irá a la escuela, si será lo mejor para él. La decisión ya está tomada, los detalles son lo de menos. Es inconcebible que alguien considere la posibilidad de que un niño no sea escolarizado. El Sistema Educativo señala el momento indicado para que esto ocurra:

Si tus hijas e hijos cumplen 3, 4 o 5 años de edad en 2019, es muy importante solicitar su preinscripción a preescolar. Si cumplen 6 años al 31 de diciembre de 2019, tramita su preinscripción, y si terminan este año la primaria, haz el trámite para que continúen con su educación secundaria (SEP, 2019 a).

Las indicaciones en el sitio web de la SEP parecen sencillas y claras: “Solicita la preinscripción de tus hijas e

hijos en la escuela más cercana a tu domicilio”. La situación se complica cuando el hijo tiene discapacidad. Súbitamente las listas de los grupos se saturan, las escuelas se quedan sin cupo y algunos grupos incluso se quedan sin maestro.

El periplo para acceder a la educación, eso a lo que el Estado designó como un derecho, se vuelve cosa común. Madres y padres se encargan de buscar un espacio para sus hijos, pero generalmente no es en la escuela más cercana a su domicilio, sino en la escuela que los acepta. Una maestra lo explica así:

MEE (Maestra de Educación Especial) – Los papás son quienes buscan que los niños vayan a una escuela; desde ahí, desde que no hay una escuela para todos, sino para unos cuantos. Desde el momento en el que el niño va a la escuela y el director pregunta: “¿Tiene algo? ¿tiene una discapacidad?” Y dice: “No, pues no hay equipo”. Entonces la mamá tiene que estar buscando un espacio para su hijo, cuando el Artículo Tercero dice que la educación es para todos. Entonces desde ahí es que la escuela no le brinda atención al niño (G-17-07.08.19).

La escuela se encarga de la educación, es simple; la escuela corrige al incorregible (Foucault, 2007). Pero en la vida cotidiana no resulta tan sencillo corregir a un anormal, porque su presencia pone en cuestión a todas las leyes (naturales y morales), y le recuerda al soberano (quien ocupa la posición de poder) que sus normas arbitrarias no son universales (Foucault, 2006 b; 2007).

Las particularidades ponen en jaque al poder debido a que se escapan de su conocimiento. El niño con discapacidad deja al descubierto la ignorancia de la escuela, de los profesores. Los docentes, al enfrentarse a una situación desconocida, presienten que perderán el control del espacio escolar. El ejercicio del poder del profesor depende de que conozca a los niños, de lo contrario, su dominio se resquebraja. El desconocimiento del niño con discapacidad provoca que la escuela cierre sus puertas a lo ignoto.

El modelo de control de la inclusión (Foucault, 2007) requiere de un conocimiento específico, minucioso. Cuanto más conocimiento se posea sobre la anormalidad, mayores serán las posibilidades para que la escuela ejerza el control sobre las personas. El poder asociado al saber representa la lógica que vertebra la inclusión de los niños con discapacidad. En consecuencia, mientras más se ignora sobre la discapacidad, los profesores merman su dominio. El siguiente fragmento es un ejemplo de cómo la escuela cierra las puertas:

I (Intendente) – Maestras, hay una señora en la puerta y dice que quiere hablar con alguien de USAER.

Las dos maestras de apoyo se miran la una a la otra.

MEE1 – A ver quién es –dice la maestra 1 a la maestra 2– yo ya no quiero más, tú ve.

La maestra 2 sale del aula. Cuando regresa al salón de la USAER, retoma el tema:

MEE2 – Son los niños de la otra vez. Son sordos.

MEE1 – Pero si ya no los van a dejar entrar.

MEE2 – Pues ya sé, pero vieras la carita de los niños. Me miraban con unos ojotes cuando la señora estaba

hablando. Es que dice la señora que ya fue a varias escuelas y que no se los aceptan si no hay USAER –La maestra 2 trae un papel con anotaciones y se las lee a su compañera– Mira, ella vivía en una colonia por allá por Portales o no sé dónde, y luego se vino para acá. Y en la escuela donde estaban sus hijos sí había USAER, pero lo cerraron. Dice que ya fue a tres escuelas y le dicen que no.

MEE2 – No, pues, que venga mañana muy temprano. Antes de las 8:00 para que hable con el director (O-36-13.09.18).

La escuela está obligada a brindar educación, es un derecho humano. No obstante, existen múltiples argumentos para que esto no ocurra. Las explicaciones generalmente se asocian a la falta de conocimiento, actualización y capacitación del magisterio. Si la escuela no cuenta con el personal capacitado para atenderles, entonces las puertas se cierran. No obstante, el ingreso de los niños con discapacidad, se facilita cuando las madres se apropian del discurso médico; o bien, cuando cuentan con un diagnóstico que posteriormente permitirá el buen encauzamiento de los anormales. El diagnóstico se basa en la verdad del discurso médico, y se convierte en una sentencia. Para Braunstein (2013, pág. 49), la clasificación y el diagnóstico “no son actos «científicos», «objetivos» sino postulaciones dotadas de una significación moral y política que operan al margen de la conciencia o inconciencia de quienes las efectúan”.

Cuando las madres se han apropiado de los discursos a los que la escuela obedece, entonces la escuela cede y abre sus puertas.

E (Entrevistadora) – ¿Quién decide quienes son esos a los que se va a incluir y quién decide a quien no?

D (Directivo) – Principalmente los niños que ya traen diagnóstico, las mismas mamás ya se saben el camino. Vienen con los equipos de USAER, hablan con las maestras, antes de hablar hasta con el director y con el maestro de grupo. Y ya tienen una plática previa, quien ya conoce cómo está la situación. Los demás niños los identifican, los maestros de grupo; se comunican con la maestra de USAER, y la maestra de USAER los empieza a examinar para ver si necesitan ser atendidos por USAER o no (E-71-25.09.19).

El conocimiento de mamás y papás sobre los discursos médicos y educativos permiten, en gran medida, el acceso a la escuela. Cuando los docentes afirman que las mamás y papás “conocen el camino”, se refieren a que utilizan un lenguaje para establecer comunicación con la escuela. Cuando esto ocurre las puertas de la escuela se abren. Los discursos médicos son la llave para la inclusión.

Los padres y las madres de los niños con discapacidad ven a la escuela tal como Alicia mira a través de la pequeña puerta por la que no cabe: como un paraíso lleno de flores multicolores. Las mamás están dispuestas a mutilarse a sí mismas y a sus hijos con tal de entrar en los paradisiacos jardines escolares. Pero entrar es lo de menos. Cuando Alicia pasa por la puertecita, es apenas el primer capítulo del País de las Maravillas.

V. EL INGRESO: UNA OBLIGACIÓN

El Grifo se incorporó y se frotó los ojos; después estuvo mirando a la reina hasta que se perdió de vista; después soltó una carcajada burlona.

- ¡Tiene gracia! – dijo el Grifo, medio para sí, medio dirigiéndose a Alicia.

- ¿Qué es lo que tiene gracia? – Preguntó Alicia.

- Ella – Contestó el Grifo. Todo son fantasías suyas. Nunca ejecutan a nadie, sabes. ¡Vamos!

La ley es la palabra que contiene la voluntad del soberano, y para escribirla se destinan cantidades incalculables de personas, tinta, tiempo y papel⁴. La ley es la previsión del soberano sobre todo aquello que puede ocurrir (Foucault, 2006 b). Es la manifestación empírica del control minucioso que el poder requiere para conservar su posición. La ley establece derechos, obligaciones y sanciones. La educación, como derecho humano, es una obligación del Estado, entonces, quien ose desobedecer la voluntad del soberano, será castigado. Con las intenciones de hablar en nombre del soberano, los docentes hacen un llamado a la obligatoriedad de la educación. Así lo asume un Maestro de Educación Especial sobre la inclusión de niños con discapacidad:

E – ¿Qué tanto responde la Educación Especial a las necesidades de la escuela regular en sus procesos de inclusión?

⁴ Sólo para la redacción de este libro se han contemplado por lo menos 12 leyes, orientaciones y acuerdos secretariales.

MEE – Es una cuestión de obligatoriedad, existan servicios de Educación Especial o no existan, se tiene que llevar a cabo; incluso la detección de barreras ya está implícito en las normas, y las escuelas están obligadas a atender y aceptar a la diversidad, ya no a las NEE, sino que ahora el abanico lo abren a la diversidad, a aplicar instrumentos... Y creo que sigue siendo poco lo que abarcan los servicios de Educación Especial, pero también en la práctica, el personal de los servicios de Educación Especial que atienden estas situaciones muchas veces no conocen (G-7-07.08.19).

La ley, la voluntad del soberano (el Estado), habla a través de los maestros de Educación Especial. Esto les convierte en centinelas encargados de observar y proteger el cumplimiento al derecho de la educación (también llamado derecho a aprender). En el caso de los niños con discapacidad se percibe como una condena que la escuela debe aceptar y una orden por acatar. No hay opción, como lo dijo el maestro en el comentario anterior: “se tiene que llevar a cabo”.

Como una probable explicación al sentimiento de condena que se vive en la escuela, es necesario recordar que hasta 1989, la ONU declaró que los niños y las niñas con discapacidad tenían también derecho a la educación. Este derecho/obligación es relativamente reciente en comparación al derecho de los niños sin discapacidad, que en México se estableció en el Artículo 3º de la Constitución de 1917. Durante 72 años, los niños con discapacidad no fueron sujetos de derecho para la educación, y el Estado Mexicano no se responsabilizó de ellos. Cuando se reconoció a los niños con discapacidad como

sujetos de derecho, debía designarse a los responsables de vigilar su observancia. Fue hasta 1935 que la SEP instituyó el IMP, responsable de la población infantil con discapacidad (SEP, 2010 a). Los profesores de la presente Educación Especial son los centinelas encargados de asegurar que se cumplan los preceptos legislativos. Así lo manifiesta un profesor como custodio de la ley:

E – Sí, ¿Quiénes son? Y ¿quién decide quién entra a la escuela?

MEE – Era lo que yo te decía (se dirige a su compañera): “Ustedes como maestros de educación especial ¿qué están haciendo en cuanto al directivo?”. Es ahí donde se tienen que empoderar, y decirle: “Profe, lo tiene que aceptar”. Nos dice nuestra supervisora: “Más vale una colorada, que mil descoloridas”. Y a veces te tienes que plantar, aunque sea ante la autoridad de la escuela. Yo entiendo que, si él (el director) decide que no lo va a aceptar, OK. Pero, se tiene que hacer también la gestión (G-56-25.09.19).

El maestro de Educación Especial asume la posición que el Estado le ha asignado. En la cita anterior se aprecia que, aunque el director de la escuela intenta subordinar al profesor, el docente se apropia de la ley, asume la palabra y la voluntad del soberano. La persona se desdibuja y la ley confronta al director, quien, frente al soberano, pierde toda autoridad y capacidad de decisión. La ley, un objeto inanimado, una idea plasmada en un papel, cobra vida para gobernar y tomar decisiones. El carácter universal de la ley, le otorga voluntad sobre la vida coti-

diana de los hombres. En los *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*, Marx (1982 b) explica que la relación que se establece entre un trabajador y el producto de su trabajo es enajenante. El objeto producido por el hombre se vuelve un objeto ajeno a quien lo creó. El objeto es un ser animado y dotado de poder que pasa a controlarlo:

El obrero pone su vida en el objeto; pero ahora, su vida ya no le pertenece a él, sino al objeto (...) La *enajenación* del trabajador en su producto no significa solamente que su trabajo se traduce en un objeto, en una existencia *externa*, sino que ésta existe *fuera de él*, independientemente de él, como algo ajeno y que adquiere frente a él un poder propio y sustantivo; es decir, que la vida infundida por él al objeto se le enfrenta ahora como algo ajeno y hostil (págs. 596-597).

El derecho a la educación, plasmado en las leyes mexicanas e internacionales, adquiere vida propia para ejercer poder en la cotidianidad de las escuelas. Frente a la ley, docentes, directores y supervisores son incapaces de decidir, porque antes de que ellos hubieran asumido su posición, ya se determinó su quehacer. Ante tal situación, los agentes educativos aceptan con resignación su posición: funcionarios públicos que hacen cumplir los preceptos de la ley. Los docentes están enajenados por la obligatoriedad de la educación. El director de primaria opina sobre la decisión del ingreso de un niño con discapacidad a la escuela:

E – ¿Quién decide quién pertenece a la escuela regular y quién no?

D (Directivo) – Realmente nadie toma la decisión. Nosotros, por ley estamos obligados a aceptar a todo niño sin importar las condiciones que tenga. Es muy difícil, pero se tiene que hacer. Y esto es por ley. No tenemos opción de decir: “Sabes qué, no te puedo atender”. Ni se le puede decir al papá: “Sabe qué, no estamos preparados para atender a su hijo”. Simplemente se atiende y ya. Se trata de hacer lo que se puede, esa es la verdad (E-71-25.09.19).

El director está consciente de que frente a la ley se anula su capacidad para tomar decisiones. Admite su obligación de aceptar a todos los niños con discapacidad que lleguen a la escuela, aunque no esté preparada para recibirle por la carencia de personal capacitado y de recursos materiales: “Se trata de hacer lo que se puede” aunque “no estamos preparados”, afirma el director. Aunque la ley obliga a los profesores a “atender” a los niños con discapacidad, los maestros no se sienten preparados de cumplir esta tarea. Un maestro de grupo opina sobre la obligatoriedad de la educación:

E – ¿Cuáles son los criterios y los procesos que se utilizan para decidir quiénes son los niños a los que se van a incluir?

MG (Maestro de Grupo) – Yo hacía esta analogía aquí en la primaria, ¿tienen derecho los niños de estudiar? sí. ¿Nosotros tenemos la obligación de recibirlos? sí. No les podemos cerrar la puerta. Pero, ahora, ¿cómo los atendemos? ¿Quién determina eso? No lo determina el director de la escuela, porque si el director de la escuela le negara el espacio a un niño con alguna discapacidad, se metería en un problema legal. No lo determina él. No lo determina ni el inspector. Es un precepto

constitucional que está. En la constitución dice que todos los niños tienen derecho a la educación, pero no ven estas cositas que padecemos abajo en la primaria. Quiénes tenemos que hacer valer ese derecho, no lo hacemos valer en la realidad porque no tenemos la herramienta necesaria. Es un problema estructural, es un problema de sistema (G-64-26.09.19).

Lo que para los niños es un derecho, para los profesores es una obligación. Cuando los maestros reconocen que la ley les niega la posibilidad de tomar decisiones, la vida escolar, como dice Marx, se vuelve hostil. En la cita anterior, se percibe un tono de descontento por parte del profesor, quien se siente responsable de cumplir con la obligación del Estado, pero no cuenta “con la herramienta necesaria” para llevarla a cabo. El maestro reconoce que no puede “hacer valer ese derecho”, a pesar de que la ley lo indica, porque no existen las condiciones para acatar el mandato. En el siguiente fragmento, un director de primaria declara sobre las políticas y las prácticas:

D – No van de la mano. Realmente las políticas dicen: “Lo tienes que hacer, docente; lo tienes que aceptar, escuela; tienes que incluirlo”, pero muy poco sabemos nosotros los docentes del cómo, de qué práctica puedo hacer, cómo los puedo incluir, cómo atender dicha discapacidad (E-73-25.09.19).

El director no cuestiona la ley, sólo reconoce que carece de elementos para cumplirla. El director está enajenado, la ley lo juzga, lo controla y toma decisiones por él. A diferencia del profesor de la cita anterior que observa un

problema estructural, el director se enfoca en cómo aplicar la ley, sin cuestionar que ésta, producto del trabajo del hombre, ahora juzga al hombre que la creó, le hace perder su voluntad, es un objeto ajeno a él. La voluntad del soberano se encarnó en el director y se siente culpable por no cumplir la ley.

Los profesores se identifican y actúan con la idea de que la educación de los niños con discapacidad sea un derecho en la práctica. El ingreso de estos niños a la escuela es una decisión tomada, no obstante, los comentarios de los docentes permiten inferir que la ley no se cumple como el soberano lo espera. Las políticas y las prácticas, tal como lo afirmó el director, “no van de la mano”.

Los profesores y los niños utilizan actos contestatarios (conscientes o inconscientes) para resistirse a ser objeto de la voluntad del soberano. La ley jamás se cumple a la letra debido a que está pensada para aplicarse de forma general. Las particularidades de la escuela, lo subjetivo de cada espacio, permite que los agentes educativos se cuelen entre las grietas y los vacíos de la ley. Para bien o para mal de los niños con discapacidad y de los mismos docentes, la ley no se cumple como fue planeada.

El soberano dicta su voluntad, luego se escribe la ley que más adelante pasará a gobernar los espacios de la vida cotidiana; al menos esa es la voluntad del soberano: controlar hasta el más ínfimo detalle. Sin embargo, al

Grifo le parece gracioso que la Reina vaya por ahí ordenando que degüellen a todo aquel que entorpece sus planes. El Grifo sabe muy bien que la voluntad de la Reina nunca se cumple.

VI. EVALUACIÓN PERPETUA

La Oruga y Alicia se estuvieron mirando un rato en silencio: por fin la Oruga se sacó la pipa de la boca y se dirigió a la niña en voz lánguida y adormilada.

- ¿Quién eres tú? – Dijo la Oruga.

No era una forma demasiado alentadora de empezar una conversación. Alicia contestó un poco intimidada:

- Apenas sé, señora, lo que soy en este momento... Sí sé quién era al levantarme esta mañana, pero creo que he cambiado varias veces desde entonces.

El diagnóstico como pase de entrada

Para evitar el rechazo al ingreso de los niños con discapacidad depende de la perseverancia de los padres y la obligatoriedad de la educación. Las familias de los niños omiten información, buscan estrategias para conseguir la entrada a la escuela, como apelar al derecho, a la obligación o guardar silencio cuando se les pregunta si su hijo tiene alguna discapacidad.

E – ¿Quiénes son? Y ¿quién decide quién entra?

MEE – Pasa muchas de las veces, y los mismos papás vienen a inscribir al niño y no dicen que tienen alguna necesidad, por miedo a que sean rechazados. Porque, de hecho, en una de las escuelas entró un niño ciego, y nunca se le dijo al director que venía, ¿por qué? por miedo de la señora. Pero ¿por qué no lo dijo? Después de estar inscrito una semana, a la siguiente semana desbarataron las listas, y dijeron: “Este niño no está inscrito”. Ya no lo querían. Ya lo querían sacar. No lo sacaron porque vieron en qué problemón se iban a meter

si se iba la mamá más arriba... y lo tiene la maestra Mónica. Tú sabes que a la mejor todo el ciclo escolar se va a batallar con la maestra, ¿por qué? porque la maestra nunca ha aceptado, y ¿qué va a hacer? el niño se va a estancar (G-56-25.09.19).

Los profesores afirman que las mamás “conocen el camino”, que consiste en hablar con los maestros de la USAER, llevar un diagnóstico médico o tener una escolarización previa. Empero, hay madres que prefieren guardar silencio. Si ellas no dicen que su hijo tiene discapacidad, la escuela no pondrá excusa para recibirlos, pero se vuelve un problema cuando los docentes detectan que un niño entró a la escuela clandestinamente. El polizón representa un problema para los mecanismos de control y clasificación de la escuela que le permitan vigilar todos los sucesos dentro de sus paredes, como los formatos de preinscripción. Al respecto, Foucault (2009) afirma:

El aparato disciplinario perfecto permitiría a una sola mirada verlo todo permanentemente. Un punto central sería a la vez fuente de luz que iluminara todo, y lugar de convergencia para todo lo que debe ser sabido: ojo perfecto al cual nada se sustrae y centro hacia el cual están vueltas todas las miradas (pág. 203).

La subrepticia entrada de un niño con discapacidad evidencia la imposibilidad de que el director pueda conservar la vida escolar bajo permanente vigilancia y control. Gracias a las estrategias de las familias, los niños evaden

los cercos diseñados en las escuelas para impedir la entrada de personas *non gratas*. Cuando ingresan los niños con discapacidad a la escuela, comienza ese proceso llamado educación, que se inicia conociendo a ese Otro por incluir con base a una ley que sentencia: “la educación es para todos, incluso para los discapacitados”. La Educación Especial es ese apéndice que tuvo que crear el Sistema Educativo al percatarse de la existencia de Otros niños.

Para educar a esos niños Otros, se requieren tiempo y recursos para estudiarlos y conocerlos mediante una evaluación que determina la rareza del infante, una particularidad que lo estigmatiza. Además del diagnóstico, el niño debe cumplir otras condiciones para entrar a la escuela. Una maestra de Educación Especial lo expresa así:

E – ¿Quiénes son esos niños? ¿Con qué criterios se decide quién entra?

MEE – Por ejemplo, con Erbey, yo decía que era niño para CAM. Pero yo creo que controlando esfínteres ya pueden entrar a una escuela (hace seña de comillas con sus dedos), pero yo sí siento que hay niños que la verdad no deberían estar en una primaria. El ciego a mí se me hace que sí, porque está en primero, pero no sé si me equivoque, pero a veces yo digo; ¿por qué están aquí?... Váyanse a un CAM o a una escuela especial donde ellos puedan aprender mejor que aquí, porque nosotros apenas sabemos. Con lo poco o mucho que sabemos le damos a los niños... veo a Erbey que yo cuando quiero trabajar algo con él me rompe los trabajos, o cuando dan el primer timbre se quiere ir a su casa y sale al recreo; y ya sabe que cuando suene el timbre él

se tiene que ir a su casa. Tengo esa inquietud de saber qué niños son los que realmente son para primaria (E-35-24.09.19).

El ingreso de los niños con discapacidad depende de qué tan normalizados están. Controlar esfínteres y permanecer sentado son condiciones que la maestra considera básicas para el ingreso e inclusión a la escuela. Estas conductas se asocian al autocontrol, a la regulación física, psicológica y moral. Otras actitudes para la inclusión de los niños con discapacidad se asocian al control y el dominio de sí: entrar al baño que les corresponda (niños o niñas) y permanecer sentados hasta que la maestra indique lo contrario. La carencia de autorregulación se asocia a la discapacidad como una enfermedad moral. Al respecto, Foucault señala:

Describir la serie de faltas (...) y al mismo tiempo poner de manifiesto otra que podríamos denominar parapatología, cercana a la enfermedad, pero a una enfermedad que no lo es, porque se trata de un defecto moral. Puesto que, en definitiva, esta serie es la prueba de un comportamiento, una actitud, un carácter que son moralmente defectos sin ser patológicamente enfermedades ni legalmente infracciones (2007, pág. 32).

La maestra desconoce si existe un documento en el que se indiquen los criterios para decidir cuáles son los niños que “realmente son para primaria”, se pregunta “¿por qué están aquí?”, y luego sugiere que deberían estar en un CAM o en una escuela “donde puedan aprender mejor”. La docente admite la confusión que tiene con el

propósito de la inclusión y cómo enfrentar la situación, por tanto, es factible que sus prácticas no correspondan con el modelo inclusivo. Respecto a la escolarización previa, una maestra de Educación Especial explica en detalle su relevancia para el ingreso:

E – Y esos criterios de selección que te ofrecen a ti como maestra ¿de dónde salen?

MEE – Los que vienen de preescolar y se vienen para acá ya traen un diagnóstico... Yo me acuerdo de que, cuando estaba aquí Berenice, también decían que era de CAM esa niña, y me pregunté ¿por qué está aquí? Pues se incluyó en el grupo, y los niños la querían mucho... O es porque vienen aquí a la escuela y ya. Porque ya tienen alguna noción de lo que ya aprendieron en el preescolar y ya vienen aquí con nosotros. No sé. Por ejemplo, el de CEIAC⁵ que viene de allá unos días allá y sus días acá; o como Mauricio que iba a señas dos días a la semana y ya venía los demás a la escuela. Pero es cuando los papás realmente quieren algo bien para sus hijos, pues más que nada es lo que pienso, es el apoyo de los papás (E-35-24.09.19).

Cuando el niño “viene de un preescolar” y “trae un diagnóstico” el ingreso a la escuela es más sencillo; “lo que ya aprendieron en el preescolar”, la previa escolarización es, para la maestra, un factor fundamental para el ingreso a la primaria.

⁵ Centro de Estudios para Invidentes A.C.

El diagnóstico como sentencia

El diagnóstico es el primer paso que se debe dar “cuando entran a la escuela”. Una vez que el niño cuenta con un diagnóstico, deja de ser quien es y pasa a ser lo que el diagnóstico dice. Braunstein (2013) afirma:

El diagnóstico no se encuentra, se emite: es un acto performativo en donde la palabra hace a la cosa que nombra y hace al sujeto que lo recibe, transformándolo en otro respecto al que era antes, a menudo estigmatizándolo. Es una sentencia (pág. 50).

El diagnóstico se emite como toda sentencia para indicar qué hacer con el inculcado: el niño. Todos los niños de Educación Especial llevan consigo un documento (diagnóstico) que los identifica, elaborado ya sea por los médicos o por la escuela. El siguiente fragmento es una evidencia de los acontecimientos de un aula de USAER cuando surge la necesidad de hablar de los niños:

E – ¿Me pueden compartir los nombres de los profes y en qué grupo están?

MEE2 – Sí, mira, aquí los tengo en este cuaderno ¿Quieres que te digamos los niños que están en cada salón también?

E – Sí, porfa.

Entre ambas maestras comparten verbalmente la siguiente información:

Emiliano: autismo

Gabriela: Down.

Diana: Down.

Mauro: sordo.

Erbey: autista.

MEE2 – Lety, pues ya sabes, la Lety...

MEE1 – Dana... pues no tiene diagnóstico. Yo digo que tiene Trastorno Generalizado del Desarrollo, pero yo no puedo etiquetarla. Pero a mí se me hace que sí. Ya ves que el profe y todos hemos pensado eso (O-35-13.08.18).

Los niños cargan con su sentencia, con su estigma. Su seña particular que los defina es su etiqueta. La maestra se reconoce limitada por carecer de conocimientos médicos para emitir un diagnóstico, pero no es impedimento para asignar a la niña el distintivo que la caracterizará durante su vida escolar. Otro ejemplo de la reducción de los niños a su diagnóstico señala:

E – Y como maestra de USAER ¿qué criterios usas para decir: a este niño sí lo vamos a atender o a este no?

MEE – Cuando traen un diagnóstico y yo los veo que sí pueden avanzar en algo, más que nada incluirlos en los grupos, como Erbey, o ya más o menos cuando saben algo del aprendizaje. Yo así te lo puedo decir, porque la verdad ellos vienen a la escuela y yo ya voy seleccionando a los niños, por ejemplo: al autista, al síndrome de Down, el sordo; todos los que tengo (E-36-24.09.19).

La evaluación de los niños con discapacidad consiste, más que en conocer al niño como tal, en enterarse sobre la discapacidad, su sentencia. En este caso, parece que lo fundamental es, además de una escolarización previa y el trabajo con papás y maestros, un diagnóstico. La enfermedad se vuelve el centro de atención. Poco importa cuáles son los miedos del niño, sus colores, sabores u

olores favoritos. El discurso de las maestras está centrado en el diagnóstico, la rareza particular que le otorga especificidad y permite objetivar al niño. El especialista deja de escuchar lo que la persona dice y se dedica a escuchar a la universalidad que lo define. Estos actos son similares a lo que ocurre en el campo de la medicina.

la mirada del médico no se dirige inicialmente a ese cuerpo concreto, a ese conjunto visible, a esa plenitud positiva que está frente a él, el enfermo; sino a intervalos de naturaleza, a lagunas y a distancias, donde aparecen como en uno negativo los signos que diferencian una enfermedad de otra, la verdadera de la falsa, la legítima de la bastarda, la maligna de la benigna (Foucault, 2006 a, pág. 24).

Los cuasimédicos

Las prácticas educativas que emplea Educación Especial son semejantes a las que se utilizan en la clínica desde hace más de 200 años (Foucault, 2006 a). Lo primero es conocer el diagnóstico médico o educativo, considerado como lo suficiente para saber qué hacer con el niño o el enfermo. Los maestros afirman que ellos no pueden diagnosticar, pero que sí hay gente experta en estigmatizar. El director comenta al respecto:

D – (...) Porque por ahí encontramos que tenemos un niño que es distraído, tenemos un niño que es hiperactivo, pero, realmente, nosotros no somos nadie para hacer un diagnóstico o no conocemos exactamente cómo trabajar con ese niño (E-69-25.09.19).

El director dice “no somos nadie” para producir un diagnóstico, necesita esa información del médico. Para ello, los profesores insisten a las mamás y los papás que lleven a sus hijos con los médicos. Así expresa un profesor cómo hace para que psicólogos y trabajadores sociales de la USAER convenzan a los padres de familia de buscar un diagnóstico:

MG – Si la USAER, o si el trabajador social no pudo, a lo mejor un psicólogo, o algo así, que estuviera trabajando con los papás para que atendiera a los niños a lo mejor por fuera; si ya la escuela no puede con ese paquete, a lo mejor por fuera habría algún programa que les hiciera una esquina, porque lo necesitamos en la escuela al chamaco (G-68-26.09.19).

La mirada médica se filtra en la escuela. Los profesores, a pesar de estudiar por lo menos cuatro años, se perciben incapaces de responder a las necesidades educativas de los niños, porque la educación fue invadida por otros campos. La necesidad del diagnóstico es la manifestación empírica de la presencia de la medicina en las escuelas, pues ante la incapacidad del profesorado de atender las demandas de un diagnóstico, recurren al saber médico, “el espacio médico puede coincidir con el espacio social, o más bien atravesarlo y penetrarlo enteramente” (Foucault, 2006 a, pág. 55). Así se generan prácticas que no corresponden a la educación, sino a la medicina. Por ello, los maestros de Educación Especial deben tener conocimientos médicos para ganar legitimidad

en las escuelas. Leamos lo que comenta un docente al respecto:

MEE – El maestro ni sabe la condición y dice: “ese niño tiene autismo”. Y ni siquiera saben lo que es el autismo. Desde el simple hecho que tú, como maestro de Educación Especial, tengas ese acercamiento con el docente y le platiques: “mire ese niño tiene esa condición, y esa condición implica todos esos requerimientos, el niño por sus características necesita que le hable de esta manera, que le ponga actividades de este tipo, que usted se dirija con él, que genere ciertas dinámicas con el grupo”. Entonces, cuestiones tan sencillas marcan las diferencias en cuanto al enfoque y la perspectiva que los maestros tienen de Educación Especial. Sí, llegas y te tocan maestros que te echan hasta por los codos, pero el trabajo te va a sacar adelante. Obviamente, si tú no llegas empoderado también los maestros te quieren agarrar de su carrito, disculpa la expresión (G-54-25.09.19).

Los maestros de Educación Especial son una extensión de la mirada médica en la escuela. Así como los síntomas permiten al médico emitir un diagnóstico, los maestros de Educación Especial diagnostican a los niños a partir de sus conductas. “Y como si no bastara la implantación de los médicos, se pide que la conciencia de cada individuo esté médicamente alerta; será menester que cada ciudadano esté informado de lo que es necesario y posible saber en medicina” (Foucault, 2006 a, pág. 56). Los maestros de Educación Especial deben estar “empoderados”, afirma el docente derivado del conocimiento

médico, lo demuestran en el lenguaje, con términos neurológicos, psiquiátricos y psicológicos. En el siguiente párrafo se manifiesta el lenguaje empleado por un maestro de Educación Especial:

E – ¿Quién o a quiénes se pretende incluir? ¿Cómo son ellos o ellas? Y ¿Quién decide a quién se va a incluir y con qué criterios?

MEE – Educación Especial tiene cinco condiciones, dando prioridad a la discapacidad y luego dificultades severas de aprendizaje, dificultades severas de conducta y comunicación, y aptitudes sobresalientes. Obviamente dentro de las condiciones están los trastornos, los trastornos no son una discapacidad, pero también van dentro de las condiciones que debemos de atender. (G-56-25.09.19).

El maestro de Educación Especial es lo más cercano a un médico y por ello debe saber sobre discapacidades, trastornos, síndromes, dificultades severas y aptitudes. Solé y Moyano (2017) afirman que la educación ha sido colonizada por otros campos que fundamentan sus principios de verdad en lo que consideran como científicamente eficaz, por ejemplo, la medicina (y sus derivados), con base en investigaciones del funcionamiento del cerebro humano. En palabras de los autores:

Desde esta perspectiva, una pedagogía basada en la evidencia garantiza una pedagogía del éxito, y es así como las revisiones sistemáticas de la literatura y el análisis exhaustivo de diferentes estudios en torno a este ámbito científico están ocupando un lugar cada vez más

importante en la educación (y, sobre todo, en el entretenimiento del mundo académico), en detrimento de otras formas de teorización desde las que fundamentar las prácticas educativas (pág. 109).

La científicidad de la medicina se relaciona con la idea de que sus investigaciones se realizan de forma objetiva analizando la evidencia empírica con perspectivas positivistas, relegando el conocimiento pedagógico a segundo plano en la educación. Los profesores prefieren emplear términos de otros campos y tomar decisiones a partir de ellos, en vez de ejercer sus habilidades docentes. Como se muestra en un maestro de Educación Especial que utiliza nociones de la psiquiatría y la psicología:

MEE – Sucedió una situación de un niño que tiene autismo. Trae un diagnóstico médico de Trastorno de Espectro Autista, pero muy seguramente es síndrome Asperger, un niño con alto rendimiento. El niño nada más tiene problemas para relacionarse, y le dan crisis nerviosas cuando se ve ante un contexto que le genera estrés (G-57-25.09.19).

El docente de Educación Especial con “lenguaje científico” exterioriza mayor sabiduría que sus colegas, se siente “empoderado” y deben convencer, con sus actos y sus discursos que la escuela los necesita. El maestro de Educación Especial promueve la enfermedad al remitirse constantemente a ella para comprender lo que ocurre en la vida cotidiana escolar. Braunstein (2013) afirma que en el mundo occidental impera una cultura de la medicalización, y el especialista debe esforzarse por hacer

creer a los “enfermos” que necesitan de él. “El «terapeuta» (del griego *thérapon*, el sirviente) debe convencer a los usuarios de sus servicios de la existencia del mal que ellos remedian y, por lo tanto, promover la enfermedad, *disease mongering*” (pág. 37).

El maestro de Educación Especial es ese terapeuta que hace necesaria su propia existencia inventando y/o promocionando la enfermedad con terminología médica. Si no se nombra a la discapacidad, a los problemas de conducta y de aprendizaje, a los trastornos, a las NEE y a los síndromes, el maestro de Educación Especial no justifica su estancia en las escuelas. La Educación Especial promueve la estigmatización de los niños y depende de la presencia de los niños diagnosticados. El maestro de Educación Especial utiliza términos médicos cotidianamente, lo que provoca que la medicina entre en los espacios escolares. Sin la presencia de la terminología médica utilizada por docentes de Educación Especial, no existiría la necesidad de tener un cuasimédico en las escuelas. La existencia de Educación Especial depende de la presencia de los niños diagnosticados, sin el diagnóstico, los cuasimédicos no estarían en las escuelas.

Los docentes de Educación Especial son cuasimédicos escolares porque poseen mayor conocimiento médico que el resto de los profesores de las escuelas; por tanto, no alcanzan el propósito de la inclusión, sino que constriñen la vida escolar y la restringen a la aplicación de estrategias bajo nociones médicas como el diagnós-

tico y la intervención. En vez de reflexionar con sus compañeros y con los niños sobre asuntos sociales, de buscar alternativas pedagógicas, fundan miedos en los profesores por su falta de conocimientos médicos.

Los niños de papel

El dictamen médico es un elemento indispensable para realizar una evaluación de los niños con discapacidad que ingresan a una escuela regular. Es el punto de partida de los maestros de Educación Especial para tomar cualquier decisión. El diagnóstico educativo se apoya en una Evaluación Psicopedagógica (EPP) archivada en una “Carpeta de evolución” o “Expediente”. Una maestra de Educación Especial opina sobre el asunto:

MEE – Es un requisito más que debemos tener en la carpeta de evolución. La ficha de identificación, luego el aviso de privacidad. Nos piden la entrevista con la trabajadora social, y ahora con la psicóloga. Que tengamos el informe inicial, la hoja de observación con el maestro regular y con el maestro de apoyo. Si la psicóloga hace entrevista, también hay que meterla en el expediente. Luego tenemos que hacer los informes iniciales acompañados con los maestros de grupo y luego con el equipo. También tenemos que ver si se requiere la EPP, si no, no. Pero la propuesta sí la tenemos que hacer entre todos con el maestro de grupo. Luego los documentos de los niños: el acta de nacimiento, la CURP⁶, identificación del papá y el comprobante de domicilio, también nos están pidiendo. Y nada más, eso

⁶ Clave Única de Registro Público.

es todo lo que nos piden. Como trece cosas, más o menos (E-43-25.09.19).

Para organizar una carpeta de evolución se requieren documentos, evaluaciones y procedimientos. Para ello, la maestra destina aproximadamente tres meses. En la elaboración de documentos participan la maestra de apoyo, las mamás, la psicóloga, la trabajadora social y los profesores de grupo con la finalidad de conocer minuciosamente al niño. Al respecto, la misma maestra de USAER declara:

E – Y eso del mínimo de 15 niños ¿Quién lo pidió?

MEE – Yo digo que no es congruente, porque nos están exigiendo. Luego nos piden la lista con mucho tiempo de anticipación y a veces, por ejemplo, a mí me llegó un niño con una discapacidad y ya mandé la lista. Nos la pidieron con mucha rapidez, ya la mandamos, entonces a este niño ya no lo voy a poder inscribir hasta el año que entra, porque me pidieron 15 niños, entonces ya no lo pueden meter en el sistema, y al niño lo voy a tener que trabajar sin que esté en la estadística. Pero sí nos piden mucho el que estén los niños en la lista, ahí me va a fallar eso a mí (E-42-25.09.19).

A partir del diagnóstico del médico, Educación Especial debe elaborar una evaluación particular junto con los agentes educativos. El diagnóstico informa sobre alguna discapacidad, un síndrome o un trastorno, pero es insuficiente para la escuela y amerita una evaluación más específica. La discapacidad es para la escuela, lo mismo que la epidemia es para la medicina: una generalidad. Foucault (2006 a) asevera:

Contagiosa o no, la epidemia tiene una especie de individualidad histórica. De ahí la necesidad de utilizar con ella un método complejo de observación. Fenómeno colectivo, exige una mirada múltiple; proceso único, es preciso describirla en lo que tiene de singular, de accidental, de inesperado (pág. 46).

La Evaluación Psicopedagógica es un esfuerzo por describir específicamente al niño con discapacidad. Estos son procedimientos administrativos e independientes de la vida escolar, los profesores dan sus clases y los niños asisten a la escuela. Así relata una maestra el proceso para organizar la carpeta evolutiva:

E – Empiezan en agosto y acaban en octubre. Esos documentos tienen que estar ahí.

MEE – Sí...

E – Está lo administrativo, los niños, los profes y los papás.

MEE – Y están los horarios.

E – Y ahí ¿cómo le hacen?

MEE – También es un problema porque el horario no lo puedo acomodar bien. Tengo el horario con 15 niños y ya se me dificultó mucho. Y ahorita, por ejemplo, maestros que me mandaron niños, les estoy diciendo que voy a hacer unos grupitos con los niños que no están en la lista para trabajarlos aquí. Y con los maestros no hay problema, pues cuando estén en educación física puedo ir con ellos a platicar sobre los niños, pero a veces el equipo es lo que se nos dificulta, cuando no viene una del equipo. Ayer la Trabajadora Social no pudo venir porque tuvo reunión, o a veces que la psicóloga que tiene permiso económico. Y ahí sí nos detiene un poquito el trabajo. Pero, si nos ponemos bien, sí podemos acabar, nada más que siempre hay un algo que no nos deja avanzar (E-44-25.09.19).

El trabajo administrativo que se solicita a las profesoras de Educación Especial obliga a que las prácticas inclusivas se vean obstaculizadas. En voz de un maestro de grupo:

MG1 –Yo una crítica que haría al equipo de USAER es que hacen mucho papeleo escrito. Se mantienen haciendo expedientes, yo le voy a decir porque mi esposa trabaja en USAER, es trabajadora social. Se mantienen haciendo expedientes, en eso se les pasa el tiempo. No atienden a los niños porque no llevan a la práctica todo eso que están ahí poniendo (G-68-26.09.19).

Las actividades de “papeleo escrito” que comúnmente realizan los profesores de Educación Especial, les distraen de lo realmente importante: los niños, los profesores, lo pedagógico. Cuando las actividades administrativas son consustanciales en la identidad de la Educación Especial es evidente que la inclusión de los niños no es prioritaria. No obstante, el burocrático trabajo administrativo busca objetivar al niño, mantenerlo inmóvil en un papel que será estudiado una y otra vez hasta enterarse del más pequeño detalle. Prevalece la idea de que entre más documentos sustente la evaluación más certera será la comprensión sobre el niño:

Deja tras él un archivo entero tenue y minucioso que se constituye al ras de los cuerpos y de los días. El examen que coloca a los individuos en un campo de vigilancia los sitúa igualmente en una red de escritura; los introduce en todo un espesor de documentos que los captan y los inmovilizan. Los procedimientos de exa-

men han ido inmediatamente acompañados de un sistema de registro intenso y de acumulación documental (Foucault, 2009 b, pág. 220).

Poseer amplitud de documentos supone ser mejor maestro de Educación Especial. Esto deja a los docentes como simples funcionarios públicos, como defensores de los intereses del Estado que convierten a los estudiantes en niños de papel: inertes en un expediente resguardado en un archivero y esperando ser complementados después de cada periodo de evaluación. Los documentos son evidencias empíricas que avalan el cumplimiento de lo escrito en las políticas públicas. Merani (1980) sostiene que con el Estado aparecen necesidades de conocimientos que posibiliten a guerreros y sacerdotes (los primeros maestros) a ejercer control:

Aparecen entonces las escuelas de escribas y una nueva categoría comienza a desempeñar su papel dentro de las relaciones de poder: los funcionarios. Desde entonces la necesidad deja de ser problema, necesidad del grupo, para caer en manos de una clase, y automáticamente se convierte en instrumento de dominio porque representa la sumisión del hombre a las fuerzas económicas que tienden a oprimirlo y a la vez lo necesitan especialmente educado para sustentarlas y desarrollarlas (Merani, 1980, pág. 19).

Los profesores son esos funcionarios especialmente educados para llenar documentos, formatos, evaluaciones y entrevistas con un saber tecnificado, que desplaza las acciones pedagógicas por las administrativas. En consecuencia, los maestros merman su solidaridad con su

grupo social, con su clase, y en vez de eso, se adhieren al Estado. Merani (1980) aclara:

En partiendo de esta premisa el hombre está indisolublemente cortado por sus orígenes sociales y se debe a las exigencias y necesidades del Estado. La segunda tarea es crear una “conciencia de servicio” que suplante las solidaridades de grupo, de clase, perdidas, por la solidaridad abstracta que significa el cumplimiento de un deber colectivo instaurado en nombre del Estado. Alcanzando este nivel la educación por y para el poder ha sido lograda y nos encontramos entonces que pueblos enteros apoyan en un momento dado a gobiernos que odian pero que supieron sacudir ante sus ojos algún espantajo de “peligro nacional” (pág. 20).

En este caso, el peligro nacional al que Merani se refiere es la discriminación hacia los niños con discapacidad. La discriminación es el discurso que el Estado utiliza para mantener a los docentes en actividades técnicas, administrativas y burocráticas. Así lo explica el autor:

Hoy por hoy la sociedad necesita hombres “libres” para que el sistema funcione, hombres que respeten derechos y acaten deberes, permeables a la persuasión y que acepten por propia decisión el poder que los acollara al mundo de la necesidad. Para lograrlo se debe enriquecer sus mentes con conocimientos pragmáticos, útiles en el sentido de su aplicabilidad inmediata al sistema. Se requiere de técnicos que piensen técnicamente, o sea mentes que resuelvan problemas (Merani, 1980, pág. 27).

Los profesores son funcionarios que buscan resolver el problema que el Estado detecta, pero no resuelven el problema social que ellos identifican en su entorno inmediato, pues en ocasiones pasan a segundo término porque están atareados en asuntos administrativos o en la implementación de Planes y Programas. Los cuasimédicos escolares, cuando completan la “Carpeta de evolución”, se sienten satisfechos consigo mismos. Braunstein (2013) advierte la semejanza con otros funcionarios de Estado:

Los agentes que funcionan dentro del dispositivo de la salud mental “no saben lo que hacen” en la medida en que se perciben a sí mismos como técnicos que utilizan las herramientas que se les han asignado sin cuestionar las condiciones sociales de esa aplicación y su lugar en el dispositivo. Casi siempre los funcionarios *psi* piensan y sienten que actúan como operarios formados por la universidad que cumplen buenamente con el trabajo que se les encomienda y aplican conocimientos respaldados por investigaciones y por autoridades competentes (pág. 49).

El trabajo con los dispositivos de control del Estado ata a los agentes a la ley, a la voluntad del soberano. No obstante, algunos maestros se concientizan de que llenar formatos distrae la atención de lo verdaderamente importante: los niños. Así lo expresa un maestro de Educación Especial sobre la escuela regular y el proceso de inclusión educativa:

MEE – En el nivel, yo veo que se siguen reproduciendo prácticas desde el 2012, en que yo entré, y siguen

año con año haciendo lo mismo. Cuando los capacitan sí dicen que entienden, pero al momento de volver al aula, sigue siendo una fantasía. Siguen reproduciendo los patrones de comodidad del docente, porque creo que el nivel de especial es muy... no sé cómo decirlo; para ellos es más importante tener un documento que diga que hiciste una entrevista, que hiciste un proceso, aun y cuando eso sea una mentira. Hay tanta carga administrativa, que terminan por relegar el verdadero sentido de lo que se tiene que hacer en la práctica (G-2-07-08-19).

Esta mentira fabricada con formatos y carpetas evolutivas acarrea consecuencias: por un lado, los niños son relegados a segundo término respecto a los documentos que se solicitan; por otro, los requerimientos estigmatizan a muchos niños. En los fragmentos de una entrevista, una maestra de Educación Especial cuenta cómo, por cumplir con un requisito administrativo, agregó en “la lista” a niños sin problemas de aprendizaje:

MEE – Nosotros también, por el tiempo que nos dan tuvimos que decir; “bueno, agarramos a estos niños, aunque no sean”, pero por un requisito que nos están pidiendo de más arriba, sin necesidad a lo mejor de habernos juntado otra vez todos los compañeros. Porque nos decían ahorita en prefectura: “hay una lista de niños que requieren atención desde primer año que están ahorita en segundo”, y luego le digo: “¿Por qué no nos lo reportaron?” Porque esos maestros que ahora tienen esos grupos no los están trabajando (G-47-25.09.19).

Incluir en “la lista” a los niños “aunque no sean”, deriva de los pedidos técnicos, administrativos y burocráticos

del Estado. Las estadísticas se tergiversan a costa de los niños y surge la duda: ¿cuántos niños de “la lista” realmente reciben atención educativa? Y ¿cuántos niños que necesitan atención educativa no aparecen en las listas? Una maestra habla sobre el tema:

MEE – Nosotros tuvimos dos semanas para que el maestro detectara a los alumnos. En esas dos semanas, la primera semana no se pudo, porque fue que “tú te quedas con un grupo” y a lo mejor no ibas a trabajar con él todo el año, pero te tocó la primera hora y te quedas todo el día. La segunda semana apenas los están conociendo. Ya la tercera semana les empezamos a dar carrilla, y dicen los profes: “Ya le detectamos este niño”, pero así rápido, así como ya para lavarse las manos. Y luego de la oficina nos piden: “Ya necesitamos las listas”. ¿Y qué vamos a hacer si no tenemos niños? Pues a poner en la lista a todos los que nos dijeron, aunque sepas que este no tiene necesidades... No, no (G-54-25.09.19).

El comentario es una evidencia de que la voluntad del soberano no se cumple como está estipulado, y es uno de los motivos principales por los cuales los dispositivos han transformado las estrategias para vigilar y controlar cada vez más cuidadosamente la vida cotidiana. Foucault afirma que el control y la sentencia de una pena infinita se relacionan con una investigación eterna cada vez más minuciosa y analítica, “un juicio que fuese al mismo tiempo la constitución de un expediente jamás cerrado, la benignidad calculada de una pena que estaría entrelazada a la curiosidad encarnizada de un examen” (2009 b, págs. 260-261). La evaluación de los niños es un

procedimiento meticuloso que jamás termina. Así observa la evaluación un maestro de Educación Especial:

MEE – Yo llegué a una escuela, en esa escuela ya tenían como ocho años atendida por USAER. Cuando llego, me dan los expedientes, yo los leo, pero realmente no rescato nada de los niños. Y yo dije: “yo los voy a conocer, y yo voy a hacer una evaluación para saber cómo andan, para yo tenerlo de primera mano”. Para yo poder decir: “este niño está así y así”. Aun cuando ya está escrito en un informe inicial, que se supone que para eso es, pero yo dije: “son doce niños, los evalúo rápido”. Voy a los salones y todos los profes super enojados: “ya vino otro profe de educación especial que no hace nada, que esto, que lo otro”, y pura queja (G-54-25.09.19).

Los cuasimédicos escolares viven en la evaluación eterna de los niños. Aunque los expedientes se encuentran en la escuela, el maestro “no rescata nada” y debe efectuar nuevas evaluaciones. Los requerimientos administrativos y burocráticos de la Educación Especial controlan a los maestros de la USAER, y a la vez los enajenan porque el objeto (la evaluación) controla la vida escolar. Aunado a ello, los docentes están enajenados por la dependencia de su empleo para subsistir. “Así, pues, en este doble sentido se convierte el trabajador en vasallo de su objeto; en primer lugar, porque adquiere así un *objeto de trabajo*, es decir, trabajo, y en segundo lugar porque obtiene *medios de subsistencia*” (Marx, 1982 b, pág. 597). Cuando los profesores de Educación Especial se eman-

cipen del discurso médico, quizás se podrán generar condiciones para que el discurso educativo sea el medio de comunicación en la vida escolar.

Según Marx (1982 b), no se trata de emancipar al Estado de la religión, sino de emancipar al hombre de la propiedad privada; de igual forma, no se requiere emancipar a la educación, sino a los agentes que participan en ella. La emancipación de la educación no implica sólo la eliminación del discurso del dispositivo médico, sino que los profesores deben emanciparse de las relaciones de poder que subyacen a las relaciones escolares. Así lo explica Merani (1980):

el ejercicio del poder pasa de los individuos a las cosas y se instrumentaliza con el consumo. Pero nadie se convierte en consumidor sin una previa destrucción de la conciencia que le formara su “filosofía popular”, y la reestructuración de una nueva conciencia, cuyos contenidos deben ser los más amplios, más confusos, lo menos concretos posible y, por consiguiente, más fáciles de manipular y de transformar en cualquier momento (pág. 26).

En este sentido, los conocimientos técnicos de los profesores son difusos; aunado a ello, las exigencias burocráticas obstaculizan que los docentes se detengan a examinar los acontecimientos cotidianos.

En suma, los diagnósticos y las evaluaciones son estrategias de la escuela para mantener el control. Cuando se emite el diagnóstico, se escribe la sentencia de los niños.

Por su parte, mientras la evaluación es más precisa, se espera que los mecanismos de control sean más meticulosos. Así la escuela es colonizada por saberes ajenos a la pedagogía, y Educación Especial es el puente que comunica a estos dos campos que utilizan modelos terapéuticos e invasivos. El saber médico, considerado un conocimiento objetivo y científico, tiene mayor legitimidad que el saber pedagógico, incluso en las escuelas. El diagnóstico médico es el principio de la estigmatización de los niños que son convertidos en niños de papel en el Informe de la Evaluación Psicopedagógica. Para ello, los maestros de Educación Especial se legitiman en las escuelas con el uso de lenguaje médico, con ello se convierten en cuasimédicos escolares.

Finalmente, cuando un profesor está inconforme con los informes de las evaluaciones, inicia otra evaluación. Este interminable proceso de examinación se debe a que lo escrito no es el estudiante, porque los niños no son un objeto estático, sino que cambian constantemente. Como Alicia, que apenas recuerda quien era por la mañana, pero reconoce que cambió varias veces desde entonces.

CUARTA PARTE

UN DÍA COMO CUALQUIERA

Alicia no contestó. Se cubrió la cara con las manos, tras sentarse de nuevo y se preguntó si sería posible que nada pudiera suceder allí de una manera natural.

Luego del primer contacto con una institución escolar, niñas y niños con discapacidad son evaluados por profesores y especialistas, pero la vida escolar no se reduce a la evaluación. Por tanto, en este apartado se exponen fragmentos de entrevistas y observaciones de lo que ocurre comúnmente entre los agentes escolares que participan en los procesos inclusivos. Actos de exclusión, discriminación, inclusión y normalización son algunos de los puntos a describir analíticamente. Así mismo, se incluye el examen sobre las prácticas contestatarias de las niñas con discapacidad. En la última parte se incluye un análisis de la relación entre el inclusivo y el incluido. Al final, se trata de, al igual que Alicia, desnaturalizar los sucesos de la educación inclusiva en el País de las Maravillas.

VII. EXCLUSIÓN: ASISTIR SIN INVITACIÓN

La mesa era muy grande, pero los tres se apretujaban muy juntos en uno de los extremos.

- ¡No hay sitio! – se pusieron a gritar, cuando vieron que se acercaba Alicia.

- ¡Hay un montón de sitio! – protestó Alicia indignada, y se sentó en un gran sillón a un extremo de la mesa.

- Toma un poco de vino – la animó la Liebre de Marzo.

Alicia miró por toda la mesa, pero allí sólo había té.

- No veo ni rastro de vino – observó.

- Claro. No lo hay – dijo la Liebre de Marzo.

- En tal caso, no es muy correcto por su parte andar ofreciéndolo – dijo Alicia enfadada.

- Tampoco es muy correcto por tu parte sentarte con nosotros sin haber sido invitada – dijo la Liebre de Marzo.

En la cotidianidad, los agentes escolares intentan llevar a la práctica los mandatos de las políticas educativas. En los documentos oficiales de la SEP (2018), se postula que la educación inclusiva “sustenta y favorece la conformación de la equidad, la justicia, la igualdad y la interdependencia, lo que asegura una mejor calidad de vida para todos, sin discriminación de ningún tipo” (pág. 14). No obstante, en la vida escolar se desarrollan actos no solo discriminatorios, sino excluyentes. La diferencia entre estas dos nociones radica en que discriminar implica dar un “trato desigual a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, de sexo, de edad,

de condición física o mental, etc.” (RAE, 2023)⁷. Y la exclusión es “Quitar a alguien o algo del lugar que ocupaba o prescindir de él o de ello” (RAE, 2023)⁸. La discriminación es un trato desigual a una persona que es parte de la colectividad; y la exclusión consiste en prescindir del Otro, es la negación de la participación y la pertenencia, que no se percibe en las escuelas o se considera natural.

Empecemos con los obstáculos para lograr prácticas inclusivas, desde la visión de un director:

D – Los maestros hacen lo que pueden con las condiciones que tienen. Es difícil hacer lo que dice en los libros y en las políticas educativas. No crea que vengo a juzgar si están bien o mal. Yo entiendo que muchas veces no hay recursos para esto. Hay muchas investigaciones que dicen que hay muchos niños en los salones y que no hay materiales, y a veces tampoco hay formación, así que hace uno lo que puede. Los salones son de 6x8 y hay muchos niños, y muchas veces uno no sabe qué hacer con ellos. Y luego uno no tiene la formación. Yo digo que deberían de hacer espacios especiales para estos niños y atenderlos con profesionistas. Que sea como en Estados Unidos, que los profes tengan sombras; gente preparada para atenderlos como ellos necesitan, porque aquí no hay recursos (O-177-13.03.19).

El director de la primaria enumera las dificultades para la inclusión: formación, desinformación, sobresaturación de los grupos, espacios y materiales. No se refiere

⁷ Obtenido de <https://dle.rae.es>.

⁸ Obtenido de <https://dle.rae.es>.

específicamente a los docentes, ni tampoco a la escuela, pero está consciente de que la responsabilidad no es personal, sino institucional. La exclusión comienza cuando no se recibe a todos los niños porque no son esenciales, tal parece que sería mejor si no estuvieran.

El Modelo de Prescendencia de la Edad Antigua al que se refiere Padilla-Muñoz (2010) permanece, pues los niños con discapacidad no participan en toma de decisiones ni intervienen en todas las actividades. En el mejor de los casos, los niños son discriminados, como en la siguiente escena:

Le pregunté al profesor por Danna y me dijo que no había asistido porque estaban en la aplicación del examen (O-179-13.03.19).

Fui al salón de sexto grado a saludar al profesor y a ver si Isabel había asistido hoy. Ocurrió lo mismo que en el otro grupo: la niña no asistió porque el profesor estaba aplicando evaluaciones escritas (O-180-13.03.19).

Pasé al grupo de quinto grado, Lety no asistió el día de hoy. Los estudiantes estaban respondiendo la evaluación escrita (O-181-13.03.19).

Parece que es un acuerdo institucional excluir a las niñas con discapacidad cuando se aplican las evaluaciones bimestrales escritas. Ya sea de forma explícita o implícita, con la intención de proteger o afectar, la exclusión no sólo consiste en la separación de un individuo (o grupo de individuos), además incluye la descalificación de ese

excluido (Foucault, 2007). Aunque la SEP (2018) se propone abandonar modelos de evaluación segregadores, en la escuela siguen vigentes.

La escuela existe por los niños sin discapacidad que presentan evaluaciones. En cambio, la escuela persiste, aunque los niños con discapacidad no asistan. Esta es una manera de negar la existencia de niñas con discapacidad: “la no existencia asume aquí la forma de ignorancia o de incultura” (De Sousa Santos, 2011, pág. 110), porque la escuela descalifica los conocimientos de los niños con discapacidad.

Otro ejemplo de exclusión sucedió durante un Consejo Técnico Escolar:

MG2 – Ese niño viene así desde primero. Tiene a sus compañeros amenazados. Yo le llevo libreta para que trabaje, y le tengo que llevar todos los días. Mejor lo saco. Todos tenemos, aunque sea un latoso en el grupo. El director tiene que llamarles la atención a los papás.

MG3 – El problema son los papás. Yo tenía una niña que llegaba con la chamarra oliendo a marihuana y muchos piojos. Y citamos a la mamá y la suspendimos. La señora ni cuenta se había dado. La niña me dice que los niños no se quieren juntar con ella porque huele feo (O-212-05.04.19).

Los docentes discuten sobre la pertinencia de la presencia de los niños “latosos” en la escuela (ya sea por falta de docilidad o limpieza), ya que dificultan su trabajo y perjudican los resultados de las evaluaciones sobre su práctica. Para que un docente no se califique de incompetente por no conseguir la normalización de un niño

con discapacidad, prescinden de ellos; eliminan a quienes no son susceptibles de corregir e impiden su participación en las actividades escolares. Así lo explica Foucault (2007):

ésa es la forma en que se describe (...), la manera en que se ejerce el poder sobre los locos, los enfermos, los criminales, los desviados, los niños, los pobres. En general se describen los efectos y los mecanismos de poder que se ejercen sobre ellos como mecanismos y efectos de exclusión, descalificación, exilio, rechazo, privación, negación, desconocimiento (pág. 51).

La exclusión, como parte de un mecanismo de normalización, es un asunto de poder. Los docentes no cuestionan la obligación que el Estado, por medio de la ley, les confiere al depositar en sus manos la responsabilidad de identificar y normalizar a los anormales. En el siguiente párrafo, una maestra de Educación Especial comparte la estrategia de una colega para evitar ser evidenciada por un docente que fue a observar su práctica:

MEE – Al salón llegó un niño de una maestra y nos dice: “Maestra ¿Le puede hablar a mi mamá? Es que la maestra me dijo que no me tocaba venir hoy”. Él no es niño de USAER, pero su hermana sí, y él sabía que nosotras teníamos el teléfono de su mamá. O sea que la maestra lo sacó porque la iban a observar. Y ya le dijimos: “Aquí quédese, mi rey”. Cuando se acabó la visita de observación le dijimos al niño que se fuera a su salón y ya la maestra no lo devolvió (O-211-05.04.19).

Para Foucault (2009 b) inicialmente el examen era parte de los elementos jurídicos para calificar a un individuo, aunque actualmente el examen se considera como un individuo mismo. El examen permite “describir, juzgar, medir, comparar a otros y esto en su individualidad misma; y es también el individuo cuya conducta hay que encauzar o corregir, a quien hay que clasificar, normalizar, excluir, etcétera” (pág. 222). El examen es previo a la exclusión de alguien, pero las niñas con discapacidad no reciben este. Es preciso recordar que una EPP es el primer requisito para el ingreso de un niño con discapacidad a la escuela, y éste es el primer examen. Pero la EPP no se trata de un examen ordinario, sino de un diseño para los anormales con dos caminos: ser discriminado o excluido.

Los niños con discapacidad representan tarea extra para los docentes, requieren de nuevas y más precisas tecnologías de corrección y normalización. “El individuo a corregir va a aparecer en ese juego, ese conflicto, ese sistema de apoyo que hay entre la familia y la escuela, el taller, la calle, el barrio, la parroquia, la iglesia, la policía, etcétera” (Foucault, 2007, pág. 63). El incorregible debe ser restaurado con intervenciones de domesticación y corrección.

Los docentes expresan su inconformidad al interactuar con niños anormales, evaden su cercanía. Existe una negociación entre docentes para determinar qué grupo atenderá cada cual en el próximo ciclo escolar. En estas negociaciones se comentan conductas y aptitudes

de los estudiantes, entre ellos, se explicita la presencia de niños con discapacidad. Una maestra de Educación Especial relata los pormenores de una reunión de planeación del ciclo escolar:

MEE – El año pasado una maestra me preguntó quién tenía el grupo de Danna, porque ese grupo no lo quería tener, porque Danna siempre venía bien mal vestida y piojosa. Ya van varias veces que rechazan a los mismos niños especiales. Los profes siempre tratan de que el grupo no les toque con especiales, ya al final del ciclo buscan el grupo que no tengan niños especiales para no trabajarlos (E-37-24.09.19).

Los docentes eligen con antelación a los grupos que “no tengan niños especiales”, porque mientras más homogéneo sea el grupo, más sencillo resultará el orden y la disciplina, sinónimo de ser un buen maestro. “A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las «disciplinas»” (Foucault, 2009 b, pág. 159). La docilidad se liga con la capacidad de aprender y ceder. Los niños con discapacidad representan un peligro para los docentes en tanto que cuestionan sus capacidades para controlar al grupo.

Cuando en un grupo se encuentra un niño con discapacidad, los maestros saben que puede quedar en evidencia su incapacidad para dominar y controlar. La disciplina trata de evitar a como dé lugar “agitaciones, revueltas, organizaciones espontáneas, coaliciones –todo lo

que puede depender de las conjunciones horizontales” (Foucault, 2009 b, pág. 253). Es común escuchar a docentes utilizar criterios arbitrarios de clasificación que les permitan justificar actos de exclusión. Una maestra de Educación Especial habla sobre los criterios para determinar cuáles niños pertenecen o no a la escuela regular:

El papá de Erbey dijo que ya lo había llevado a un CAM y que se puso peor, porque allá le dijeron que él era de primaria. Y luego a otra niña que le dieron diagnóstico la mandamos al CAM, y los del CAM dijeron que no, que ella debe estar en primaria. Yo he tenido incertidumbre de cómo es que deben estar estos niños aquí o allá. Sí nos ha pasado, eso de que vienen niños y decimos: “este es de CAM”, y allá nos dicen: “no, es de USAER” ¿Por qué? Porque aún no controlan esfínteres o porque ni siquiera se puede trabajar integración; o, bueno, integración nosotros lo trabajamos aquí con los niños, pero en el aprendizaje, nada; no pueden estar sentados en el salón. O sea, es mucha distracción para la maestra y para el grupo, pero para eso estamos las USAER, para integrar a los niños. Pero sí es algo difícil (E-36-24.09.19).

Aunque la docente refiere algunos criterios de inclusión para los niños con discapacidad en una primaria regular—controlar esfínteres o mantenerse sentados—, concluye que son una “distracción para la maestra y para el grupo”. Esto revela que las clases se planean para los normales, en un grupo homogéneo y dócil. “Poco a poco (...) el espacio escolar se despliega; la clase se torna ho-

mogénea, ya no está compuesta sino de elementos individuales que vienen a disponerse los unos al lado de los otros bajo la mirada del maestro” (Foucault, 2009 b). Cuando un profesor consigue homogeneizar a los estudiantes se le reconoce como capaz de mantener una disciplina efectiva.

En el ejemplo anterior, a la maestra de Educación Especial le falta claridad respecto a los criterios de inclusión/exclusión de niños con discapacidad a la escuela; en cambio, la profesora está convencida de que deben respetar la primera norma escolar: obedecer. De lo contrario, es el pretexto de enviarlos aun CAM, y expulsarlos de la escuela.

Otro de los argumentos usuales para negar la entrada a niños con discapacidad, es la sobresaturación de los grupos. Un maestro de Educación Especial declaró:

La carga que tienen los maestros de grupo es muchísima, están llenísimos los salones; de hecho, desde un principio quisimos que nos abrieran las puertas con otros niños que venían de la primaria donde trabajé. Entonces, ya no se pudo porque los grupos están de 50 niños en mañana y tarde. Ahí les estamos cerrando la puerta a niños que realmente pertenecían a nosotros, como Isabel, que venía con una discapacidad (G-47-25.09.19).

Es conocido que los docentes carecen de preparación y los espacios escolares son inadecuados para atender a 50 niños; y si alguno requiere atenciones especiales de normalización, la faena del profesor se complica. En consecuencia, los profesores de Educación Especial realizan

actividades en el aula de la USAER, de modo que niñas y niños con discapacidad salen de sus grupos durante periodos de 30 a 60 minutos. Al momento de regresar a sus aulas, las niñas con discapacidad perdieron temas académicos y acontecimientos importantes, no participaron en la toma de decisiones de su grupo. El siguiente fragmento ilustra cómo Lety regresó a su grupo después del aula de USAER:

– A ver, siéntate, Lety –le indica el profe.

El grupo está en un ejercicio matemático.

– ¿Quién trae otro de estos? –pregunta el profe y muestra un bote de plástico de refresco.

Un niño levanta su mano.

– ¿De cuántos mililitros es?

– 600 –responde el niño.

– A ver, pues. Con esto ¿estamos en condiciones de resolver el siguiente desafío matemático?

– Sí... –responden algunas voces al unísono.

Lety observa a sus compañeros y al profesor. Nadie le ha dicho en qué página están trabajando ni el tema del que hablan (O-147-18.10.18).

Cuando Lety volvió al salón de clases no hizo el ejercicio de matemáticas, generándose así varios actos de exclusión, aunque aparentemente no por un acuerdo entre quienes lo ejercen. Primero, al separar a la niña de su grupo, se le impide la interacción con sus compañeros, la participación en acuerdos grupales y el involucramiento en reflexiones sobre temas de interés de niños de

su edad. Segundo, los contenidos escapan a las posibilidades de Lety, porque el profesor no consideró a la niña para elaborar su plan de clase. Tercero, la niña no es responsabilidad del profesor, pero tampoco es responsabilidad de la USAER, ya que las maestras de Educación Especial sólo la atienden dos veces a la semana. Aunque no sea un acuerdo institucional, la escuela excluye a Lety.

Los actos de exclusión proliferan en la cotidianeidad escolar. Una nota del Diario de campo ejemplifica lo ocurrido en el aula de USAER cuando sólo asistió Gabriela, diagnosticada con Síndrome Down, y el resto del grupo estuvo ausente.

–Ya vinieron por Gabriela. ¿No le avisaron que no había clases? –pregunta una maestra de apoyo.

– Sí, pero le dije a la mamá que me la trajera para avanzarle –responde la otra maestra de apoyo.

Aunque la maestra de la USAER le pidió a la mamá de Gabriela que la llevara a la escuela para trabajar con ella, la profesora ha estado atendiendo otros asuntos.

Gabriela ha pasado gran parte de la mañana jugando con un dominó y con otros materiales didácticos sin acompañamiento, sin indicaciones y sin algún propósito aparente (O-155-25.10.18).

Aunque la profesora de apoyo tuvo una buena intención, las actividades que Educación Especial diseña no son incluyentes, puesto que se aísla a los niños de su grupo. Los profesores de Educación Especial entienden que estos niños, en muchas ocasiones, son descartados por los

docentes de grupo, pero son inconscientes de su participación en actos de exclusión. El siguiente fragmento de una entrevista a un maestro de apoyo, la avala:

MEE – Una de las mayores segregaciones es no ponerle atención al niño, dejarlo como objeto en una esquina, cuando la actividad debe ser en general y a él no se le toma en cuenta. Se le segrega también cuando yo, como maestro, ante mi incapacidad, como estrategia, le solicito que venga nada más un cierto tiempo. Ahí lo estoy segregando, le estoy restando atención (G-21-07.08.19).

El profesor de Educación Especial se percata de que los docentes de grupo relegan a los niños con discapacidad cuando planifican y realizan una actividad pedagógica. Cuando pasa desapercibido que Educación Especial también participa en la exclusión, hay pocas posibilidades de llevar a cabo actividades inclusivas. Con maestros de Educación Especial, ocurre algo similar.

E – ¿Y cuáles son esos procesos de segregación que más observan en la escuela?

MEE1 – Cuando se ignora al alumno. Que llegas al aula, y el alumno está haciendo cualquier actividad menos la que está relacionada a lo que se está trabajando con todo el grupo.

MEE2 – O que el niño se sale y el maestro lo deja toda la hora afuera, sin preocuparse porque se fue al baño.

MEE1 – Sí. Y ya nada más dice: “no, pues, ya se salió” (G-57-25.09.19).

En síntesis, los profesores de Educación Especial perciben que la escuela regular segrega a los niños con discapacidad, pero ignoran su participación en esta situación cuando planifican actividades y aíslan a los estudiantes de sus grupos. La inclusión exige más dedicación, no sólo se trata de que los niños con discapacidad permanezcan dentro de la escuela o dentro de las aulas, se requiere integrarlos al grupo, que tomen decisiones, discutan y compartan actividades de su interés con niños y niñas de su misma edad.

Finalmente, la escuela, incluida Educación Especial, carece de un diseño para la inclusión. En contraparte, los hechos de exclusión son consustanciales a las prácticas educativas, a pesar de la redundancia de los discursos educativos sobre las escuelas inclusivas. Los documentos oficiales reiteran que la inclusión educativa es una prioridad del SEN. No obstante, la responsabilidad de normalizar a los anormales resulta incómoda para los profesores porque representa un incremento de carga laboral. Las políticas educativas prometen inclusión, tal como la liebre le ofrece vino a Alicia cuando se sentó al otro lado de la mesa. Los niños con discapacidad, al igual que Alicia, cuando se enteran de la falacia de la inclusión, cuestionan a la escuela (incluso solo con su presencia), porque no puede brindar lo que promete; la escuela responde tajantemente como lo hizo la liebre con Alicia: no es correcto sentarse sin ser invitado.

VIII. DISCRIMINACIÓN: TRÁGANOS, TIERRA

- Cuando éramos pequeñas -siguió por fin la Falsa Tortuga, un poco más tranquila, pero sin poder todavía contener algún sollozo-, íbamos a la escuela del mar. El maestro era una vieja tortuga a la que llamábamos Galápago.

- ¿Por qué lo llamaban Galápago, si no era un galápago? -preguntó Alicia.

- Lo llamábamos Galápago porque siempre estaba diciendo que tenía a “gala” enseñar en una escuela de “pago” -explicó la Falsa Tortuga de mal humor-. ¡Realmente eres una niña bastante tonta!

- Tendrías que avergonzarte de ti misma por preguntar cosas tan evidentes -añadió el Grifo.

Y el Grifo y la Falsa Tortuga permanecieron sentados en silencio, mirando a la pobre Alicia, que hubiera querido que se la tragara la tierra.

La discriminación es un asunto cotidiano en las escuelas y existen múltiples formas de ejercerla. Una vez que cualquier niño o niña con discapacidad cruza las puertas de la escuela, los agentes educativos se encargan de ignorarlos, permitir o incluso promover la discriminación, evidenciarlos, negarles la participación en actividades o, simplemente, simular que se les incluye en la vida escolar. Estas prácticas discriminatorias son desplegadas por docentes, por estudiantes y, curiosamente, de las niñas con discapacidad hacia ellas mismas.

Docentes que ignoran

Frecuentemente se puede observar que, durante las jornadas escolares, los profesores ignoran la presencia de las niñas con discapacidad, aunque se encuentren de cuerpo presente en la escuela. Los docentes no perciben a las niñas, como se anotó en un Diario de campo:

El maestro da indicaciones.

A ver, jóvenes. Ya se nos acabó el tiempo. Danna, siéntate. Vamos a guardar español, su libro y su cuaderno, y vamos a sacar matemáticas... Ah no, primero les voy a entregar su cuaderno de evidencias.

El profesor nombra a los estudiantes. Una niña le ayuda a repartir los cuadernos.

Danna ya está comiendo su refrigerio. No le entregaron su cuaderno (O-62-20.09.18).

La elaboración de la planeación de los docentes contempla a los niños normales, a quienes es posible corregir, domesticar, dominar y controlar, ignorando a quienes cuestionan sus conocimientos psicopedagógicos. Sea de forma deliberada o por olvido, estas niñas no forman parte de la vida escolar, como sucedió en un aula:

Danna está de pie observando por la ventana la clase de educación física. Brinca y se ríe.

– Son más las cosas que nos unen que las que nos desunen, las que nos separan –afirma el profesor, dando continuidad a la lectura grupal.

El profesor se sienta en el escritorio, toma un marcador y comienza a escribir en el pizarrón.

Danna se va a su silla y se sienta, saca un cuaderno de su mochila y un color que no tiene punta. Observa el color y se levanta para pedirle un sacapuntas a una compañera. La niña niega con su cabeza y señala con su dedo la silla de Danna. Danna se va a su silla. El profesor continúa escribiendo en el pizarrón.

Niños y niñas copian en su cuaderno lo que el profe escribe en el pizarrón.

Danna está sentada en su silla y toma su mochila para balancearla con sus manos. La mochila se le cae de las manos, la levanta y la coloca cerca de sus pies. Luego observa el dibujo que le dio el profesor desde temprano (O-79-20.09.18).

La clase transcurre como cualquier otro día, la presencia de Danna no modifica las prácticas del docente. El grupo realiza lecturas mientras Danna se pasea por el aula, juega con sus materiales escolares o presencia una clase fuera de su salón, cosas que no hace ninguno de sus compañeros. El docente atiende a la niña entregándole un dibujo cada mañana, regularmente elaborado por él, a vuelo de pájaro, entre la revisión de tareas. Para el profesor, si Danna asiste con regularidad a las clases el grupo no se altera, pues su presencia no es esencial.

Otro ejemplo es Isabel, diagnosticada con Síndrome Down, a quien el docente y sus compañeros ignoran a pesar de realizar alguna acción:

Todos los estudiantes movieron sus bancas para formar equipos y realizar la actividad que indicó el profesor. Isabel está sola, su banca sigue en la misma posición mientras está coloreando un libro.

El profe revisa las biografías que los niños hicieron de tarea.

Isabel grita y se ríe sola. El profe no le presta atención (O-96-27.09.18).

Isabel pasó inadvertida para el profesor, porque la considera incapaz de aprender. Esta situación es común de los docentes hacia los niños con discapacidad, al igual que la élite considera que los grupos subalternos no son capaces de participar en la construcción de la historia (Gramsci, 1984 c). En *Pedagogía del oprimido*, Freire (1970) diserta sobre la educación bancaria en donde los niños son concebidos como recipientes en los cuales el maestro vierte su saber. En oposición, las niñas con discapacidad ni siquiera son consideradas como depósitos de conocimiento, pues se les pondera ineficaces para aprender y de aportar al aprendizaje de otros. Así, en la escuela ciertos saberes son desacreditados, como las contradicciones sociales, el poder y los privilegios de una clase (McLaren, 2005). Enseguida se muestra la priorización y el desdén de unos y otros saberes:

El profesor explica acerca de lo que ha escrito en el pizarrón: Sucesiones compuestas.

Danna sigue sentada enseguida del escritorio. La puerta del salón está abierta. Danna observa a sus compañeros y mira lo que ocurre fuera del salón. Ocasionalmente voltea a ver al profesor cuando da explicaciones al grupo (O-115-04.10.18).

Los intereses de Danna y de su profesor no son los mismos. Al docente le importa que los niños del grupo aprendan las sucesiones compuestas, a Danna no le atrae y presta atención a los acontecimientos fuera del aula. Danna no participa en la dinámica grupal, como Isabel:

¿Quién ya terminó el ejercicio de los pajaritos? –pregunta el profesor.

La mayoría de los estudiantes levanta su mano. Isabel solo observa desde su lugar (O-106-27.09.18).

A los docentes no les incomoda que las niñas con discapacidad estén en sus aulas, mientras no alteren el silencio, el orden y la disciplina en el aula. Son tolerantes de los anormales, siempre que no les exijan atención y trabajo extra, ni perturbe su planeación temática elaborada con las exigencias de la SEP. Otro ejemplo de ignorancia hacia las niñas con discapacidad:

El profesor explica en qué consiste nombrar las características de las filas y las columnas como un elemento para trabajar en los planos.

El profe no le ha dado a Isabel indicaciones para realizar alguna actividad; ella colorea en su cuaderno (O-107-27.09.18).

Las temáticas explícitas en los Planes de Estudio de la SEP aparentemente son de interés nacional, pero no de los niños que asisten a la escuela. A pesar de ello, el colectivo docente realiza esfuerzos para conocer los intereses y las necesidades de los niños, pero también existe desdén por responder a las demandas de los estudiantes:

Para conocer el interés de los niños, algunos maestros están a favor de aplicar un cuestionario en el que se les pregunta en cuál club quieren estar. Una maestra comenta al respecto:

MG – Yo no voy a ver nombres. Nomás voy a agarrar a los cinco primeros que quieren ir a danza. A los demás que dijeron que danza también, pues los voy a mandar a la segunda opción (O-17-10.09.18).

En el caso reseñado, la consulta a los niños es una simulación de los docentes. Se les hace creer a los niños que son ellos quienes eligen y participan en el diseño de actividades escolares. Similar a quienes practican una pedagogía *para* el oprimido, en donde el oprimido no participa en su aprendizaje, sino que aprende lo que su opresor le indica (Freire, 1970). En cambio, la pedagogía *del* oprimido es “aquella que debe ser elaborada *con* él y no *para* él, en tanto hombre o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad” (pág. 42). Los y las profesoras de la escuela realizan una pedagogía *para* el oprimido y no *con* los oprimidos. La idea que sugiere Freire es que cada estudiante participe activamente en su aprendizaje; una pedagogía de escucha para que las y los estudiantes decidan en colectivo qué desean aprender, de qué forma y en qué momento. Otro evento indica la disposición para conocer la opinión de los niños sobre los clubs escolares:

Niños y niñas escriben en una hoja en blanco sus impresiones sobre los dos días de asistencia a los clubes escolares.

Lety escribe en su cuaderno mientras se come su burrito y conversa con sus compañeras (ella aún no consolida la lectoescritura).

El profesor inicia una cuenta regresiva del 10 al 0. Cuando termine el conteo, los niños deben haber entregado sus hojas al profesor.

Lety sigue comiendo.

La cuenta llega a 0.

Niñas y niños corren para entregar sus hojas al profesor.

Lety no entregó hoja al profesor. Sigue comiendo su burrito con calma (O-120-04.10.18).

La consulta muestra una práctica pedagógica flexible, sensible y democrática. El profesor pidió a los niños y niñas que anotaran su opinión sobre los clubes escolares, pero olvidó que Lety no sabe leer ni escribir. Se aprecia una ignorancia triple a las niñas con discapacidad: 1) al desechar los intereses y necesidades de Lety y sus compañeros para definir las temáticas de los clubes escolares; 2) se descartó la percepción sobre el club al que asiste; y 3) no se consideró la expresión oral de Lety, porque no sabe escribir. En suma, se ignoran sus intereses, sus necesidades, sus formas expresivas y su opinión.

Bourdieu y Passeron (1996) llaman *violencia simbólica* a las acciones que legitiman la arbitrariedad de algunos actos pedagógicos, como en este caso, los docentes realizaron la encuesta para hacer creer a los niños que se consideró su opinión. En realidad, el docente ganó legitimidad e impidió probables reclamos de los estudiantes para ser escuchados. Por tanto, el voto de las niñas y los niños con o sin discapacidad no sirven para la toma de

decisiones. Por otro lado, los docentes no incorporan los intereses e inquietudes de los estudiantes. Asimismo, maestros y compañeros ignoran a las niñas con discapacidad, pareciera que ser invisible es consustancial a su condición y no son parte del imaginario de algún agente educativo.

Docentes que no adecuan

Entre los actos de discriminación de los docentes se encuentran la falta de diseño y aplicación de actividades académicas específicas para las niñas con discapacidad. Unas notas del Diario de campo muestran cómo el profesor ignora a Danna y luego le pregunta sobre temas sin relación con lo compartido al resto del grupo.

Niños y niñas colorean y escriben en sus cuadernos. El profesor les indicó que pegaran en sus cuadernos los dibujos alusivos a la Independencia y que escribieran qué pasó con esos personajes.

Danna estaba sentada frente al escritorio y se cambió de lugar cuando yo me senté en una banca en la parte de atrás del salón. Se sentó cerca de mí.

El profe sale del salón.

Danna estuvo un rato sentada en la banca mirando a sus compañeros y observando el dibujo que había coloreado. Ocasionalmente me miraba y sonreía. En algunas ocasiones se comunicó conmigo, pero tuve dificultades para comprenderle. Le pedí que me repitiera lo que decía, pero no logré establecer un diálogo con ella. Finalmente se levantó de su silla y se paró en el marco de la puerta para mirar hacia afuera.

El profe regresa al salón.

– Vente, Danna. Métete.

El maestro se queda conversando con algunas niñas que están cerca de la puerta. Danna se queda con ellos.

El profe Jesús le hizo algunas preguntas a Danna:

– ¿Cómo se llama tu hermana?

– Oma –responde Danna.

– Paloma. –corrige el profesor– ¿Cómo se llama? –pregunta nuevamente.

Danna sonríe.

– López, ¿ya terminaste? –pregunta el profesor a uno de los niños– ¿Y tu mamá cómo se llama? –se dirige nuevamente a Danna.

El profesor continúa con preguntas que Danna responde con monosílabos y el docente continúa corrigiendo (O-50-17.09.18).

El docente no programó en su plan de clase una tarea para Danna. La niña coloreó un dibujo que el docente le entregó, pero a ella le interesan mayormente los eventos que ocurren fuera del aula. Entonces, el profesor improvisa un interrogatorio similar a una terapia de lenguaje en la que él pregunta, la niña responde, y el docente corrige. El ejercicio no tiene relación con el tema de la Independencia mexicana que desarrolla el grupo. De forma intuitiva, el maestro pretendió un ejercicio de lenguaje con la niña, pero no tiene elementos para hacerlo. Si bien, la improvisación es un acto cotidiano en los ejercicios escolares –ya que se deben adaptar tareas a los intereses de los niños– la falta de adecuaciones (curriculares o metodológicas) en sus planes de clase, no se contemplan las discapacidades.

En el tema sobre recursos literarios y la persuasión en los anuncios, se registró:

El profesor escribe en el pizarrón:

“¡EnaMÓRAte de las nuevas barritas!”

Luego le pide a un niño que le ayude a hacer un dibujo. El niño dibuja un empaque de galletas de mora.

– PF (Profesor): ¿Qué ven en el pizarrón?

– E1 (Estudiante1): Un anuncio.

– PF: ¿Hay un recurso literario?

– E2: Juego de palabras.

– PF: ¿Cuál es la intención?

– E3: Hacer que la gente le guste y lo compre.

– E4: Primero necesitan probar el producto y después, si le gusta, lo van a comprar.

– PF: Si ves esto en la calle ¿Lo compras?

– E2: Sí.

– PF: ¿Cuál es la intención del anuncio?

– E5: Sí sé la palabra, pero no me acuerdo.

– PF: A ver, búsquela. Pe....

– E6: ¡Perpendicular!

(Risas grupales)

– PF: ¡Eso es de matemáticas!

– E7: ¡Pérbola!

– E8: ¡Hipérbole!

– PF: No, no. Era per...

Varios niños al unísono: ¡Persuasión!

– PF: ¡Persuadir! El objetivo de esta cosa es persuadir ¿A quién?

– E4: A las personas.

Lety observa desde su lugar. Se ríe cuando todos ríen, pero no participa (O-121-04.10.18).

En general, el grupo participa y responde a las provocaciones del profesor, ya sea dibujando en el pizarrón o respondiendo a sus preguntas. Lety, en cambio, es sólo una espectadora, observa desde su lugar de forma pasiva y no participa en el diálogo. El profesor tampoco realiza

alguna acción que permita la participación de Lety. Es común ver que las niñas con discapacidad interactúen con sus compañeros durante las clases, pero generalmente no se relacionan con los contenidos de clase. El interés que los maestros demuestran por las niñas con discapacidad se reduce a mantenerlas bajo control, es decir, mantenerlas bajo continua observación, registro y encauzamiento de la conducta (Foucault, 2009 b). Los docentes notan la presencia de las niñas con discapacidad sólo cuando infringen alguna regla escolar, como no mantenerse sentadas. Esto se aprecia en el siguiente fragmento:

– Ana. Ve a buscar a Danna al baño, hija – Indica el profesor.

El profesor da la indicación al grupo de que saquen libro de civismo. Hacen la lectura en voz alta de un texto que habla sobre género.

Ana y Danna entran al salón. Danna se dirige hacia mí.

– ¡Teconté! – me dice, mientras brinca y se ríe. Yo le sonrío.

– Siéntate, Danna – le dice el profesor.

La lectura en voz alta continúa. El profesor indica quién es el siguiente en leer.

Danna se va a su silla y saca de su mochila el dibujo que tenía desde las 8:30, son las 11:06 am. Con el dibujo en sus manos, salta y se ríe. La hoja se cae al suelo y Danna va por ella.

– ¡Danna! ¡Siéntate!

– Es que se le cayó su hoja – se escucha la voz de un niño.

La lectura grupal continúa.

– Hay países que todavía no logran esa igualdad entre hombre y mujer – Agrega el profesor, dando continuidad a la idea del texto.

– Profe, ¿qué es equidad? – pregunta una niña.

– ¿Qué es equidad? Es igualdad, tanto para hombres como para mujeres – responde el profesor–. A mí me ha tocado ver mujeres albañiles. Se está dando la equidad en México. Esperemos que más adelante se logre totalmente.

La lectura en voz alta continúa. Danna está sentada en su banca. No tiene el mismo libro que el resto de sus compañeros (O-68-20.09.18).

El docente recuerda que Danna salió del aula por más tiempo de lo habitual, infringiendo la regla de permanecer en el salón, por lo que ordena a una niña su búsqueda. Cuando las niñas regresan, el docente le indica a Danna que se siente. Después de permanecer dos horas y media con la misma actividad, Danna empieza a saltar y reírse y el maestro le pide que se siente. Para él, la obediencia y permanencia en la silla es más importante que Danna aprenda algo sobre la equidad de género. Para los docentes, la docilidad es un aprendizaje prioritario para someter, utilizar, transformar y perfeccionar el cuerpo y los actos de la niña (Foucault, 2009 b):

Danna está en su silla observando el dibujo que le hizo el profesor desde temprano. Observa también a sus compañeros y se ríe. Se levanta y camina con dirección a donde yo estoy.

– Danna, siéntate, Danna ¡Sién-ta-te! –indica el profesor.

La niña camina hacia su silla, antes de que llegue hasta su lugar, el profesor le entrega un libro que saca del estante.

Danna lo toma y se sienta en su banca, hojea el libro (O-71-20.09.18).

Mientras Danna juega y socializa con sus compañeros, el docente se encarga de que permanezca en su lugar y no obstruya las actividades diseñadas para el resto del grupo. Danna busca algo que hacer, el profesor le pide enfáticamente que se siente. Le entregó un libro para mantenerla ocupada, sin algún objetivo pedagógico, y que no interrumpiera su clase. Este tipo de actos “si bien implican la obediencia a otro, tienen por objeto principal un aumento del dominio de cada cual sobre su propio cuerpo” (Foucault, 2009 b, pág. 160). El objetivo del profesor es que Danna permanezca sentada por voluntad propia, sin que un agente externo se lo pida. Algunos docentes no muestran interés por las niñas con discapacidad, como se muestra en el siguiente caso:

Isabel tiene una tabla periódica. Camina dentro del salón y da vueltas entre los equipos. Cada vez que observa la tabla periódica grita “¡Ocho!”. Sus compañeros no le prestan atención.

Isabel se sienta en su silla y observa la tabla periódica. Un niño está junto al escritorio esperando que el profesor le entregue su cuaderno.

– Niño, niño, ¿qué teto? –pregunta Isabel y señala la tabla periódica.

El niño la observa. Se agacha para amarrarse las cintas de sus zapatos. Luego va con Isabel e intercambia

unas palabras con ella, después regresa con el profesor (O-97-27.09.18).

Isabel observa los recuadros de colores de la tabla periódica, entiende que contiene información numérica, intenta integrarse en los equipos de trabajo y camina por el aula, pero sus compañeros la ignoran. Ella grita para llamar la atención, pero la desdeñan. Luego, Isabel pregunta a un compañero “¿qué es esto?” (sobre la tabla periódica); el niño primero ata las citas de sus zapatos, después se acerca con ella. El docente no aprovechó la curiosidad de la niña como una situación de aprendizaje para Isabel. En ocasiones, los profesores elaboran tareas *in situ* para una niña con discapacidad. Estas actividades no responden a las inquietudes de las niñas, sino a la necesidad del maestro de plasmar su autoridad:

El profesor le entrega a Danna un pizarroncito blanco.

– A ver, Danna ¿vamos a hacer bolitas?

Danna observa a sus compañeros.

– A ver, Danna, ¡Danna! Vamos a hacer bolitas. Bolitas.

Danna hace círculos en el pizarroncito con un marcador que le prestó el profesor.

– Bolitas –indica el profesor– Una aquí, aquí... aquí...aquí...

Danna hace algunos círculos y luego mira nuevamente a sus compañeros.

– ¡Eh! ¡eh! ¡Aquí! ¡Aquí, Danna! Bolitas aquí... aquí... aquí... una aquí, otra aquí... – insiste el profesor (O-134-11.10.18).

Profesores y profesoras discriminan a las niñas con discapacidad cuando no realizan actividades para ellas. Los maestros y maestras de Educación Especial están conscientes del hecho. En la voz de una maestra de USAER se confirman actos de discriminación en la escuela:

MEE – Como dicen algunos profes: “que venga nada más hasta el recreo, para que a partir de ahí me deje trabajar con los demás, porque es muy inquieto”. O ponerle algún otro trabajo repetitivo: “Ahí está, mira, pinta ahí, pinta”, para poder trabajar. O hasta abren la puerta a ver si se va un ratito. Eso es segregación, son incapaces de hacer algo con los niños inquietos, porque no logran cómo hacer que participen o para que no alteren la dinámica del grupo (O-22-07.08.19).

Reducir la jornada escolar o pedirles que coloreen un dibujo son improvisaciones recurrentes. Diseñar y aplicar actividades para los niños con discapacidad no se considera parte del trabajo de los maestros. Pasemos a otra improvisación para Danna:

El profesor escribe algo en el pizarrón.

– Saquen su cuaderno de evidencias. Copien esto – indica al grupo.

Danna sigue sentada en su banca y barre con la escoba que estaba detrás de ella.

El resto del grupo copia en sus cuadernos lo que el profesor escribió en el pizarrón.

– Quítale la escoba a Danna, Lorena. Por favor – indica el profesor.

Lorena se levanta de su silla y le quita la escoba a Danna, luego coloca la escoba cerca del escritorio del profesor.

Danna observa cómo Lorena se lleva la escoba. Luego se pone de pie y se asoma por la ventana mientras canta.

– Danna, siéntate ¿Ya terminaste de pintar? –dice el profe.

Danna mira al profesor.

– A ver, vente para acá. Tráete tus cosas y siéntate aquí –le dice el profesor y acomoda una butaca en seguida de su escritorio para que Danna se siente.

Danna se levanta de su silla y va a donde le indicó el profesor.

El profe continúa revisando tareas y pidiendo a los niños que pasen por sus cuadernos al escritorio.

Danna observa al profe y a sus compañeros.

– ¿Dónde está la hoja que te di, Danna? –pregunta el profesor.

– Aquí está, profe –comenta una niña.

La niña toma la hoja del suelo y se la entrega a Danna (O-113-04.10.18).

Colorear, hacer bolitas y recortar son actividades que se prolongan indefinidamente. Danna no sabe leer ni escribir, así que frecuentemente explora qué hacer en el salón de clases como barrer, mirar por la ventana, jugar con sus útiles escolares o cantar. Al profesor parece desagradarle que una estudiante haga actividades distintas, porque lo distrae del trabajo con el grupo. Así, sentar a Danna a su lado le garantiza el control, pero sabe que romperá el silencio y la mantiene entretenida pintando. Es comprensible que la complejidad de las actividades no sea la misma. No obstante, es injustificable no vincular las tareas de Danna con las del grupo, para evitar la discriminación pedagógica del docente.

Durante el trabajo de campo, Danna e Isabel no percibieron la discriminación pedagógica, en cambio, Lety es consciente de que su maestro la relega:

Los niños mueven sus sillas para resolver el ejercicio entre dos o tres personas. Algunos prefieren quedarse solos y hacer el ejercicio. Lety se quedó sola, pero no está trabajando en su libro.

Lety se acerca a mí y me abraza. Está comiéndose un burrito.

– Es que no me ponen trabajo – me comenta Lety.

– Pues... ay, no sé qué decirte... – me encojo de hombros.

Lety se va con el profe, que revisa tareas en su escritorio.

Lety se queda observando lo que hace el profe. Lety y el profe platican mientras el maestro revisa y ella se come su burrito.

Un niño se acerca a preguntarle algo al profesor.

– A ver, compadres. Otra vez, ¿qué es capacidad? – pregunta el profesor al grupo.

– Lo que le cabe – responde una niña.

– ¿Ya oyó? – le pregunta el profesor al niño que se acercó.

El niño asiente con la cabeza y regresa a su butaca. El profesor sigue revisando cuadernos (O-148-18.10.18).

Lety entiende la dificultad que tiene para realizar las mismas actividades que sus compañeros, se acerca al profesor, pero como está ocupado no le indicó algún ejercicio. Se trata de una discriminación pedagógica, porque las niñas y los niños con discapacidad pueden bien partici-

par en actividades deportivas o sociales, pero no en actividades pedagógicas. Por tanto, el profesorado se enfoca en el buen encauzamiento de los cuerpos, que sean dóciles, manejables y obedientes. Las tareas planificadas para ellas y ellos o aplicadas *in situ*, son monótonas, repetitivas y desvinculadas de las actividades del grupo, porque lo principal es cumplir con los Planes y Programas oficiales.

Docentes anti-inclusivos

En las entrevistas los maestros de grupo y de Educación Especial, reconocen las prácticas no inclusivas en la escuela. Así lo relatan dos maestros:

MEE1 – Yo sigo encontrándome con muchos docentes de Educación Especial que siguen hablando de NEE y practicando cuestiones de integración, como sacar a los niños del aula, segregando; que se confunden, como si las barreras las tuviera el niño y no el contexto. Muchas veces los servicios de Educación Especial son contraproducentes para la inclusión, porque el personal no está debidamente capacitado o formado, y si los servicios tienen una misión inclusiva, la práctica pudiera ser una barrera. Porque, aunque estemos en constante evolución, el personal sigue habituado a sus prácticas y llevan a cabo ese famoso “hacen como que me pagan y hago como que trabajo” y tratan de hacer lo menos.

MEE2 – Yo creo que también podríamos cambiar, porque dejamos mucho que desear –las unidades de apoyo– porque no entendemos nuestra función. Porque a las escuelas regulares que aceptan el servicio de Educación Especial – se les pide su autorización– son gente que ya ha trabajado con Educación Especial. Entonces

tienen una manera muy particular de ver lo que han hecho las diferentes USAER. Escuchamos a los profes decir: “es que el otro maestro sí nos cuidaba a los grupos, es que la otra USAER sí nos atendían a estos niños”. Y caemos en un pragmatismo en el que hacemos lo que hacen los demás y no lo que deberíamos de hacer (G-7-07.08.19).

De los comentarios se desglosa que el funcionamiento de las USAER se acerca al modelo de integración, no de inclusión. Además, algunos docentes requieren de capacitación. Otros actos segregadores, según dos profesores, son:

MEE1 – El sacar a los alumnos de las aulas, cuando se supone que se tendría que estar trabajando con todos en el aula regular. Y los lleva uno al aula de USAER, justificando los apoyos específicos, cuando en realidad nada más es por sacarlos.

MEE2 – Y en la práctica, pues una planeación que se hace para todos, donde no se determinan los apoyos o se hacen adecuaciones, o donde compro mi *Lainitas*⁹ y doy mi clase tal cual. No cambio, no modifico, no conozco a los alumnos. Y esas prácticas son realmente segregadoras porque no estoy pensando en los alumnos, ni en cuestión religiosa, ni de cuestión de color, ni de cuestión de preferencias. O incluso en no dejar a los niños participar, no dejar a los niños ser. Seguir buscando una educación donde el grupo esté callado, donde esté perfecto. Esto, aunado a lo que han dicho, creo que son prácticas muy comunes, que ya están tan arraigadas que

⁹ Planeaciones, exámenes y ejercicios didácticos para maestros de educación básica de venta en un sitio web.

las reproducimos de forma inconsciente, o de forma cínica, diría Žižek (G-18,19-07.08.19).

Ambos profesores afirman que muchas de las prácticas discriminativas son por cinismo, no por desconocimiento. Aseguran que la atención de los niños con discapacidad, generalmente, es para aislarles de su grupo con el pretexto de aplicar actividades específicas. Un diálogo entre docentes de USAER explica los motivos para realizar prácticas no inclusivas.

Profe César – Yo les pregunté a unos compañeros maestros de El Paso ¿cómo llevan a cabo ellos los procesos de inclusión? ¡Es integración! Allá no hay inclusión. Y de una u otra manera, si eso está funcionando, a darle. Ellos me comentaron que trabajan como maestros de primaria, y que tienen un aula especial, en donde hay un maestro que atiende a todos los niños con necesidades, que trabajan dos o tres horas al día. Con la perspectiva que en México se ha dado los últimos años, eso lo ves como segregación, pero a ellos les ha funcionado. Lamentablemente, si nos quitamos las posturas ideológicas, si eso les ha funcionado, yo creo que se tiene que hacer algo aquí al respecto en México, porque si nos vamos con toda esta cuestión de los derechos humanos y la inclusión educativa, pero que en lo práctico y en lo cotidiano no se está dando, no se está aceptando a los niños, pues te quedas tú: “¿entonces?”.

Maestra Paola – Pero ¿qué hacemos? Nosotros tenemos que asesorar al maestro, pero también sacamos al niño porque vemos más avance. El maestro tiene 50 niños y aparte tiene dos, tres, que pertenecen a USAER, entonces el maestro no tiene tiempo, apenas a lo mejor está terminando de hacer una actividad para cuando ya se terminó la hora. Nosotros lo hacemos y vemos más

avances en lo individual. Entonces, yo siempre me voy más a lo individual con los niños, aunque no se tiene que hacer, yo lo hago, porque se ven más avances al estar tú con el niño, a dale y dale. El maestro, es raro el que tenga la iniciativa, son contados los profes que buscan material para el niño. Por ejemplo, el profe Pedro, a mí mis respetos para él, yo no tenía que irle a decir: “profe vamos a hacer esto”. Porque el profe ya me decía: “mire estoy haciendo esto, estoy haciendo esto otro”. Pero tú sabes que son contados los maestros.

Profe César – Yo también soy partidario de que cuando el alumno requiere apoyo específico se lo tienes que brindar, es indispensable. Luego dejas desamparado al niño cuando requiere un apoyo específico, y que por cuestiones de tiempo el maestro de escuela regular no se lo puede brindar, obviamente tenemos que salir nosotros a sacar el trabajo y favorecer, atender las necesidades del niño. Pero la cuestión aquí es que cuando nosotros solamente empujamos a brindar apoyo específico, dejamos de generar en el maestro esa necesidad de innovar las estrategias para atender a los niños, y generamos en esta situación de comodidad, y precisamente vamos ofreciendo culturas no inclusivas. O sea, la cultura de decir: “los niños con necesidades educativas les pertenecen a los maestros de educación especial, y yo me deslindo de eso, a mí no me corresponde, yo no sé trabajar con ellos, a mí nunca se me ha asesorado”. Yo sé que hay maestros que los asesoras toda la vida, y claro está... (la Maestra Paola interrumpe).

Maestra Paola – Pero a lo mejor sí se trabajaba con el maestro. Mira, todos tenemos nuestra forma de trabajar muy diferente. A lo mejor tú das más asesoría al maestro y nosotros trabajamos más con los niños. Tú a lo mejor dejaste un trabajo muy avanzado en la escuela que dejaste el ciclo pasado y la directora te lo reconoció. Pero llega la maestra que cubrió tu espacio y ella es más individual, trabaja con los niños, y a los maestros de

grupo a lo mejor les va a convenir más la forma en que trabaja ella, porque ahí no les está dando tanta carrilla con la planeación. A lo mejor les va a gustar más el trabajo de la maestra que el tuyo (G-52-25.09.19).

El intercambio de ideas arroja la misma postura en ambos docentes. Para el profesor, el modelo de la integración en Estados Unidos es funcional, pero en México es segregacionista porque las políticas educativas mexicanas dicen ser inclusivas. Aun así, se declara a favor de este modelo que combina la escuela regular con un grupo específico para niños con discapacidad. Por su parte, la maestra no se enfoca en la tarea de asesorar a los profesores de grupo para formarlos en la atención a los niños con discapacidad sin depender de Educación Especial, ella prefiere trabajar directamente con los niños y se inclina hacia la integración, más que a la inclusión.

El profesor argumenta que trabaja con los niños con discapacidad cuando advierte la desatención del maestro de grupo, pero se genera que éste olvide bosquejar materiales adecuados a sus carencias. La maestra Paola enfatiza que los profesores de grupo atienden muchos niños y, además –como si no fueran del grupo– tienen “dos o tres de USAER”. En síntesis, hay profesores con prácticas semejantes a la propuesta de inclusión, como la asesoría a los docentes; no obstante, otros profesores conservan experiencias integracionistas, como trabajar directamente con los niños. En un grupo de discusión, un profesor opinó sobre el trabajo de la USAER:

MG – Tenemos un falso concepto de qué es lo que pensamos los maestros lo que debería de ser la Educación Especial y los USAER. Hasta ahorita me atrevo a pensar, y a lo mejor puedo pisar algunos cayitos por ahí, que no ha habido un acompañamiento como uno quisiera, porque los maestros de Educación Especial sacan a los niños del grupo y se ponen a trabajar con ellos allá en el aula de USAER, con eso están cayendo en la exclusión también. A lo mejor a nosotros como profes se nos facilita eso, se nos haría mejor, nos quitan por un momento el problema (hace comillas con sus dedos), por así decir. Pero creo que lo que tendrían que hacer los compañeros sería trabajar con nosotros los profes, ayudarnos en los contenidos, decirnos: “mire, va a enseñar los mapas, con este niño que estamos incluyendo aquí en el grupo, podría bajarle el contenido de esta manera”. Y a la mejor ya uno diría: “ah, órale pues”. Para mí, la USAER no está favoreciendo la inclusión (G-63-23.09.19).

El maestro de grupo afirma que la USAER genera actos excluyentes, porque con la atención individual a los niños se les aísla de sus compañeros y no asesoran a los docentes de grupo para responder a las demandas de los niños con discapacidad. En suma, en la escuela se perciben actos de aislamiento, segregación y fomento de la exclusión. Educación Especial cotidianamente promueve la discriminación con las prácticas no inclusivas. Si bien, muchos maestros de grupo desconocen cómo adecuar el currículo y la metodología, la razón de ser de la USAER es la asesoría y la capacitación al personal de educación regular. Sin embargo, parece ser más cómodo continuar con prácticas distintas a la inclusión.

Docentes que evidencian

Durante las observaciones en campo se registraron las diferencias de las niñas con discapacidad. Uno de los actos constantes fue llevar a los niños al aula de USAER o su traslado autónomo, quienes son fácilmente reconocidos por otros compañeros. Dos fragmentos ilustran esta situación:

El profesor de educación física comienza con actividades en la cancha de basquetbol.

Al fondo se puede ver a las maestras de apoyo caminar hacia el salón de la USAER con algunos niños (O-9-10.08.18).

En el salón, Lety está sentada en su butaca comiéndose un burrito y conversando en voz baja con algunas compañeras, mientras el resto del grupo realiza la actividad que indicó el profe.

Enseguida del pizarrón, detrás del escritorio, hay una hoja tamaño carta color naranja y, con letra grande, el nombre de Lety seguido de un horario:

LETY

Lunes: 9:30 – 10:30

Miércoles: 8:00 – 9:00 (O-119-04.10.19).

El horario colocado a la vista de todo el grupo señala el tiempo en que Lety efectuará tareas distintas del grupo. Un ejemplo más específico de evidenciar se desarrolló durante la jornada escolar:

Hay murmullos en el salón.

A ver, va el dictado: “Lucía quiere arreglar unas canastitas” ... –dice en voz alta el profesor.

Los murmullos cesan. Se abre la puerta del salón. Entra la maestra de USAER y se dirige con determinación al lugar de Isabel.

Vente, Isabel. Me la voy a llevar, profe.

La maestra de USAER toma el cuaderno de la niña, su lapicera y una regla en su mano derecha. Con la mano izquierda, la maestra toma la mano derecha de Isabel y las dos se dirigen a la puerta del salón.

Isabel cubre su rostro con su antebrazo izquierdo y se encoge de hombros mientras camina de la mano con la maestra.

Ambas salen del salón.

¡A ver, pues! ¿en qué íbamos? “Lucía quiere arreglar unas canastitas” ... –retoma el profe.

Los niños continúan escribiendo (O-42-13.09.19).

Las maestras de la USAER atienden de 2 a 4 horas semanales a cada niño. Aunque Isabel debería estar acostumbrada por ser parte de su cotidianidad, se avergüenza cuando la maestra va por ella. La maestra de Educación Especial no obtuvo el consentimiento de la niña, únicamente estableció un diálogo unilateral con el profesor para llevarse a la niña, evidenciando un acuerdo previo entre ambos sin pedir consentimiento a Isabel. Actos como privaciones o pequeñas humillaciones representan una sanción o castigo normalizador (Foucault, 2009 a). Aquel que no aprende a su debido tiempo y en la forma indicada “debe ser colocado, bien en evidencia, en el banco de los «ignorantes»” (Foucault, 2009 b, pág. 209). Va otro ejemplo:

– A ver, Michel, deja pasar la banca de Danna para acá –le indica el profesor a una niña.

Michel mueve su banca para que el profesor mueva la banca de Danna al lado del escritorio.

Danna se sienta en su banca y observa al profesor, observa a sus compañeros (O-132-11.10.18).

Como Danna no es igual que el resto de sus compañeros, ella debe sentarse en el banco de los acusados, es decir, cerca del profesor, desde donde le resulta más fácil observar, vigilar e impedir un disturbio. Aunque estos eventos se orienten a los intereses y los requerimientos de los niños con discapacidad, en el fondo acentúan y reafirman las diferencias. Como se manifestó un grupo de discusión con niños y niñas sin discapacidad:

E – Una persona que no sea de la escuela ¿cómo puede identificar cuáles son los niños o las niñas que van a ir a USAER? ¿Ustedes cómo saben quién van a USAER? ¿Quién los elige o cómo se hace eso? ¿Saben ustedes?

NÑ1 – Yo lo sé porque vinieron y nos dieron el horario que iba a tener Lety en USAER (G-77-26.09.19)

E – Ya me dijeron que Isabel, Lety, Itzel, Danna ¿Ustedes han visto que las traten diferente en el recreo o en el salón?

NÑ2 – Yo sí, porque a veces nadie quiere jugar con Lety. Siempre se va a jugar con su prima. Y antes, cuando estábamos en tercer año, nadie se quería juntar con Lety, y siempre se ponía a llorar. Porque siempre la excluían de todos lados, no la dejaban venir a hacer física ni jugar con nadie, y es muy triste.

E – ¿Quién no la dejaba hacer física?

NÑ2 – El profe. La maestra también decía que no hiciera física. No sé. No la dejaban hacer física (G-78-26.09.19).

De los comentarios se deduce que al restringir la participación de Lety en algunas actividades, sus compañeros se rehúsan a jugar con ella, la relegan. En palabras de Lety:

E – ¿Tus compañeros cómo te tratan?

Lety – Me tratan bien o mal a veces. Pero me gritan que trabaje en la banca, pero no me... me mandan que me siente, pero no.

E – ¿Cómo te dicen?

L – Que me siente, que trabaje. Le dije a mi amigo Javier, mi amigo de mi salón: “no quiero trabajar”. “¿Por qué no?”, me dice. Y la maestra me deja parada todos los días. Pero la maestra me dejó sola en el salón, porque no me deja salir al recreo. Y me siento mal porque la maestra me regaña muy feo cuando ya me quedo sola en el salón. Y las niñas me miran y: “ooohh, háganse para allá”. Chismosas. La maestra Coral me siente muy mal (E-95-25.09.10).

Las consignas de la maestra las reproducen los niños del grupo. Cuando la maestra, autoridad del grupo, sanciona a Lety impidiendo que salga al recreo, sus compañeras murmuran sobre ella, haciéndola sentir aún más evidenciada. Es una sanción ejemplar para Lety y un patrón que enfrentará quien desafíe a la autoridad. Al respecto, Foucault (2009 b) asevera: “Que el castigo mire hacia el porvenir, y que una cuando menos de sus funciones mayores sea la de prevenir” (pág. 108). En este sentido, la profesora previene futuros actos de resistencia.

La discriminación también la ejercen maestras de Educación Especial en el aula de USAER, a donde asisten Evelyn y Lety.

En el aula de la USAER, Lety y Evelyn realizan una actividad en unas hojas que les entregó la maestra. Lety ayuda a Evelyn a resolver el ejercicio. Cuando Evelyn termina, se levanta de la silla y le entrega la hoja a la maestra de apoyo, quien está escribiendo algo en su computadora.

– Mira, hija, te juntaste con esta niña y me hiciste todo mal. Lety no sabe, ya te había dicho. Mejor lo hubieras hecho tú sola. Tú trabajas muy bonito... y mira –le dice la maestra de USAER a Evelyn mientras niega con su cabeza y observa la hoja.

Lety observa la escena. No emite palabra alguna (O-81-24.09.18).

Del suceso se infiere que la maestra impidió el trabajo y el aprendizaje colaborativo entre pares, y que Lety es inferior porque “no sabe”, aunque Evelyn también asiste a USAER para realizar actividades específicas. Según Foucault (2009 b) cuando analiza el arte de las distribuciones, la descomposición de los grupos implica que cada individuo disponga de un espacio para: “saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos” (pág. 166). Se trata de sancionar para exhibir, exhibir para individualizar, individualizar para controlar.

En ocasiones, la apariencia física se usa como pretexto para exhibir, evaluar y, por lo tanto, estigmatizar a los niños, como aconteció en la siguiente escena:

Durante la hora de recreo, los niños encontraron un pichón que se cayó de su nido, así que lo agarraron y lo cargaron. El animal pasó de mano en mano y los niños discutían quién se lo llevaría a su casa para cuidarlo hasta que estuviera listo para volar.

Mira, el niño que trae el pájaro como que tiene algo ¿no? Como que se le ve la carita así medio... –comenta una maestra de USAER.

A mí también se me hace, pero ya lo evalué y no. Sí sabe y todo –responde la otra maestra de USAER (O-157-25.10.18).

Ningún maestro de grupo solicitó asesoría u orientación para atender al niño en cuestión, pero su apariencia física despertó sospechas en las maestras de Educación Especial, de modo que lo evaluaron para confirmar o descartar sus dudas. Es frecuente escuchar a maestros poner etiquetas a niños y niñas. En una discusión con maestros de Educación Especial, se opinó respecto a la segregación:

MEE1 – En el mismo nivel de Educación Especial tenemos compañeros que hacen comentarios muy desafortunados. Ahí es cuando nosotros, como Educación Especial, tenemos que empoderarnos. Si un maestro hace un comentario de ese tipo, que sepa que no estás de acuerdo. A lo mejor no lo vas a cambiar, porque no son niños, para decirle: “no digas eso”. Pero que sepan que no estás de acuerdo. Pero si hacen un comentario y

tú te ríes y le haces segunda, claro que estás promoviendo la discriminación (G-57-25.09.19).

El maestro está consciente de que sean o no de Educación Especial, los docentes promueven la discriminación. Foucault (2009 b) afirma que el cuerpo suplicado debe ser exhibido para prevenir futuras insurrecciones. A pesar del panorama hostil, algunos docentes reflexionan sobre las formas en las que generan actos de discriminación:

MG –Tenemos a Erbey, que tiene autismo, que por su misma condición en momentos es agresivo. Ha golpeado a niños en la escuela. Entra en el momento de crisis y pateo la puerta, se pone violento. Los niños se espantan, y a veces hasta los maestros propiciamos esa discriminación: “hijo no se le acerque, vamos para acá”. Y uno lo hace, a lo mejor, con la intención de que no vaya a golpear a los otros. Pero, si ya nos ponemos a analizar también nosotros estamos aislándolo. Y que a veces sin querer lo hacemos en el salón. Si Erbey está gritando, dices: “respétenos, carnal. A ver, háganse a un lado, compadres”, y lo aíslas sin querer. Y cuando te pones a reflexionar, piensas: “¡Ya la regué!”. Pero son cosas que uno hace para tratar de salvar el momento (G-65-23.09.19).

El maestro de grupo comprende que “por salvar el momento” incurrió en situaciones en las cuales, por proteger a unos niños, discriminan a otros. Para cerrar, el diálogo y la reflexión colectiva son una oportunidad para repensar la práctica docente e indagar alternativas para transformar las relaciones entre los agentes educativos y

el entorno de los niños con discapacidad. Si los actos de discriminación del profesorado continúan inadvertidos, entonces evidenciar y exhibir a los niños seguirá siendo consustancial a las prácticas educativas.

Docentes como barreras

Es un propósito de Educación Especial “identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación” (SEP, 2018, pág. 15). Pese a la normatividad es frecuente que en Educación Especial surjan barreras. Según un maestro de grupo:

MG1 – Al momento en que USAER los está clasificando para atenderlos, ya los está segregando y clasificando en un grupito. “Vénganse ustedes, los voy a atender”. Esa es una segregación también. Pero los niños no comparten el mismo juego con ellos, ni platican, hay un momento de segregación (G-65-26.09.19).

El maestro de grupo asevera que USAER reafirma las diferencias de los niños con discapacidad, aislando a los niños para evaluar o diseñar actividades pedagógicas distintas que impiden su aprendizaje y participación. Algunos profesores de USAER son conscientes de esto:

E – La educación especial ¿qué tanto responde a las necesidades de la escuela en sus procesos de inclusión?

MEE2 – Una cultura inclusiva es que los maestros de educación regular estén preparados para poder atender a los alumnos con diversas condiciones... Si tú, como maestro de educación especial estás atendiendo a los alumnos como si no fueran parte de la escuela, como si fueran de educación especial, es ahí en donde

no estamos atendiendo las necesidades de la escuela para que genere procesos de inclusión. Porque los alumnos son de la escuela, no son de nosotros. No son de educación especial, son alumnos de educación. Si hablamos de inclusión, eso es inclusión. Cuando nosotros atendemos a los alumnos como si fueran nuestros alumnos, pues claro que no estamos dando respuesta a las necesidades de la escuela en sus procesos de inclusión (G-55-25.09.19).

Este tipo de prácticas persisten desde los noventa con el modelo de la integración educativa, en el que al inicio se formaron grupos de Educación Especial dentro de las escuelas regulares. Una reflexión de profesores de grupo señala:

E – ¿Qué tanto la Educación Especial apoya a la escuela regular a cumplir con esos procesos de inclusión? ¿Y de qué forma lo hace?

MG1 – En cada grupo tenemos niños con diferentes capacidades. Entonces, es muy difícil que se pueda tener un maestro en cada grupo de acuerdo con la necesidad que tenga ese niño especial. Entre comillas es especial, son niños con diferentes capacidades. Lo más cercano que yo también conocía que eran los CAM, no sé si todavía funcionan, que daban una mayor capacitación a los niños con necesidades especiales para que se prepararan más para la vida. Pero con el hecho de incluirlos a una escuela regular hace que también el niño se aparte, porque la capacitación que tenemos los maestros no es lo suficientemente buena para darles lo que ellos necesitan. Y el acompañamiento directamente al grupo, los maestros de Educación Especial, no lo están realizando. Ya lo mencionaba el compañero que los maestros sacan al niño del grupo, entonces, ahí caen en

la exclusión. Y dejan fuera un momento el trabajo que se debería realizar, el compañero maestro de USAER a los maestros de grupo. Más que todo faltaría una coordinación en ambos tipos de escuela.

MG2 – Yo creo que el apoyo de Educación Especial es en base a lo que se tiene, a lo que se puede hacer también. Nosotros hacemos lo que podemos, también USAER hace lo que está en sus manos. No podemos hacer más porque nos faltan muchos recursos. Eso es un factor importante y decisivo en las actividades. Yo digo que hacemos lo que podemos. Tenemos que hacer lo posible, porque unos profes dicen: “USAER no le ayuda”. Pues, más bien no hay que fijarse lo que hace el otro, si no hacerlo yo, lo poco, pero en la medida de nuestras posibilidades (G-63-23.09.19).

Con base en lo anterior, se puede concluir que los docentes de educación regular no se sienten apoyados por el equipo de USAER. Educación Especial es una barrera para la inclusión. Así lo perciben dos maestros de Educación Especial:

E – ¿Quién y a quiénes se pretende incluir? ¿Quién decide a quién se incluye y con qué criterios?

MEE2 – La teoría nos dice quiénes deberían de ser. Hay que incluir a los que son excluidos: los niños con discapacidad, los que pertenecen a grupos vulnerables y demás. Pero yo creo que incluir a los que están en un grupo social, no necesariamente tiene que ser un niño con discapacidad. Hay niños con discapacidad que están perfectamente incluidos y ni siquiera necesitan de un servicio de Educación Especial. Pero el servicio de Educación Especial requiere de estadísticas, hay que agregarlos, y de ahí se generan etiquetas... y el niño “ni cuenta” que es un excluido –por así decirlo–, sino que

nosotros promovemos esa parte. Creo que no nos ha quedado claro a quiénes debemos incluir, menos a Educación Especial, porque el hecho de que, si yo no tengo 15 alumnos en la lista, ¿qué tengo que hacer? Sacarlos hasta debajo de las piedras para poder permanecer en esa escuela.

MEE3 – Es que, al hablar de inclusión, es ya un hecho que genera la exclusión. Decía Sartre en las conferencias del existencialismo es un humanismo: “todos tomamos decisiones”. Y ¿por qué el existencialismo es un humanismo también? Porque cada una de nuestras decisiones repercuten en toda la humanidad. Por ejemplo, si yo decido casarme, estoy condenando a todas las mujeres a no estar conmigo. Si lo vemos de esa manera, el otro día en una charla sobre grupos vulnerables, nos decía el maestro: “es que, si tu incluyes a uno, condenas al resto a la exclusión”. Entonces, si nos vamos a eso de ver a quién tenemos que incluir, vamos a terminar en una confusión porque estamos excluyendo a todos los demás. Es que más bien tenemos que borrarlos de la cabeza eso de la inclusión, y simplemente ver a la persona. El decir: “No voy a incluir a aquel”, es precisamente etiquetarlo, segregarlo, hacer cosas que tal vez no necesita, sólo por el capricho del maestro que quiere trabajar algo. Muchas veces se trabajan cosas inoperantes, por las mismas políticas o yo qué sé, que, lejos de beneficiar al colectivo –no al niño, porque seguimos viendo al niño como alguien que está ahí nada más– pero tenemos que trabajar al colectivo, no al niño. Pero ¿cómo quitarnos estos prejuicios y este pensamiento tan arraigado? Yo recuerdo esa parte de los *Avengers End Game*, donde les dice *Thanos* a los *Avengers*: “Es que cometí un error con ustedes, porque al momento en que destruí a la mitad de la población, condené a que la mitad que ya estaba viciada reprodujera la misma situación. Pero la próxima vez no voy a fallar, los voy a des-

truir a todos. Porque sólo destruyendo a toda la humanidad podremos crear una sociedad nueva en la que ya no estén los prejuicios que nos lleven a la destrucción” (G-13-07.08.19).

Algunos docentes de Educación Especial reconocen que su presencia reafirma y acrecienta las diferencias. El segundo maestro afirma que la inclusión es un acto de exclusión. El argumento de “destruir a todos” es una medida desesperada ante esta situación para acabar con el binomio inclusión/exclusión. Se deduce que solo con una transformación estructural cambiarán las relaciones en la escuela. Pero no se trata de aniquilar a las personas con discapacidad, sino de eliminar las desigualdades que se generan entre los agentes educativos. Además, la Educación Especial es un paliativo que no elimina las barreras para el aprendizaje y la participación de los niños, sino que promueven la exclusión y obstaculiza la posibilidad de nuevas formas de inclusión.

Docentes que simulan

La inclusión simulada es una práctica recurrente en la vida cotidiana de la escuela. Los profesores, al verse acorralados por las exigencias de las niñas y los niños con discapacidad, generalmente toman una hoja y les piden que realicen actividades monótonas y tediosas. Fanon (2009) afirma que son actos asimilacionistas. El blanco (opresor, dominante, élite) incluye al negro (oprimido, subalterno) en su mundo, “pero se trata siempre de libertad blanca y de justicia blanca... de valores secretados

por los amos” (pág. 182). Los profesores simulan que incluyen a las niñas con discapacidad, pero esta inclusión implica una renuncia a la propia identidad. Las niñas que quieren pertenecer deben abandonarse a sí mismas. Los maestros de grupo comprenden esta situación:

MG – Yo creo que, en el momento de atender a los niños, como dicen, estamos haciendo adecuaciones, pero como no aprenden al mismo ritmo que los demás, al niño es nada más como entretenerlo en sí. Se maneja como que es incluirlo en la dinámica del grupo, pero yo no lo siento tanto así. Por ejemplo, si a la niña Down le pongo un dibujito, estamos hablando de alimentos y le pongo un pollo, una pierna de pollo, y píntalo, eso para mí es entretenerla. A lo mejor la niña no es capaz, porque no habla, no puede decirme: “esto es una pierna de pollo”. Porque hay situaciones muy específicas que los niños necesitan, más bien, prepararlo para una vida futura. Yo creo que esto no está muy funcional para todos (G-62-26.09.19).

El maestro acepta que la escuela no le brinda a la niña los conocimientos para desenvolverse de forma autónoma fuera de la escuela. La escuela simula que la niña aprende, porque el profesor enseña, explica, pero no hay certeza del aprendizaje. Las clases son falacias, estrategias para reunir evidencias que comprueben que se abordaron los temas propuestos en los Planes y Programas. En el pasado, los maestros de grupo recibían puntos extra –que se traducían en ingresos económicos– en sus evaluaciones por atender a niños con discapacidad. Un profesor de grupo expresó:

MG – Creo que aquí se cometió un error desde que estaba el programa de Carrera Magisterial. Los maestros, por ir buscando esos puntos, como que convirtieron a los niños de educación especial en moneditas de cambio: “tengo un niño con educación especial, me quitan cinco regulares, y eso me da puntos en Carrera Magisterial”. Entonces, los niños seguían ahí como un cero a la izquierda, como un bulto. Entonces, se fue normalizando esa situación. El gobierno no atendió. Los maestros no exigimos que la atendiera, porque estábamos viendo una situación meramente económica, y ya se nos está creando un problema, porque ahora simplemente a los niños, a la mayoría de los niños con alguna necesidad, los tenemos aislados, los discriminamos, en la vía de los hechos los dejamos fuera de esta inclusión (G-67-26.09.19).

Los estímulos económicos para profesores que enseñan a niños con discapacidad provocó cierta normalización, pero no garantizó una educación acorde a sus necesidades. El profesor lo manifestó de forma contundente: estos niños eran “moneditas de cambio”. Al respecto, Silva (2011) advierte: “Los efectos en la práctica del profesorado (...) no muestran transformaciones cualitativas sustanciales, sino una inducción por alcanzar los mayores puntajes” (pág. 6). El autor afirma que, en la Universidad, los puntos para los programas de estímulos son llamados de forma irónica como “pilonos, tortibonos, corcholatas”. En educación básica, con el Programa de Carrera Magisterial¹⁰, los niños con discapacidad fueron los

¹⁰ “Carrera Magisterial es un sistema de promoción horizontal, integrado por cinco niveles de estímulos (“A”, “B”, “C”, “D” y “E”),

tortibonos para los profesores. A mayor presencia de niños con discapacidad en el aula, mayor cantidad de corcholatas, y más puntos para los estímulos económicos. El interés de los profesores no radicaba en mejorar las prácticas o procurar el aprendizaje de los niños, sino en beneficiarse económicamente con su presencia.

En la actualidad, los docentes sostienen que una de las dificultades para lograr la inclusión de niños con discapacidad es que no poseen los conocimientos básicos. Según un directivo:

D (Directivo) – Sí se ha aceptado a los niños con alguna necesidad especial o con alguna necesidad educativa, pero realmente, la inclusión dentro de los grupos no ha sido total, ya que los profes no estamos preparados para atender este tipo de situaciones, porque nunca se nos ha capacitado. No contamos con estos conocimientos o con esta competencia para poder atender niños con necesidades educativas más específicas. Porque por ahí encontramos que tenemos un niño que es distraído, tenemos un niño que es hiperactivo, pero nosotros no somos nadie para hacer diagnóstico o no conocemos exactamente cómo trabajar con ese niño. Principalmente porque nunca se nos ha capacitado. Y menos porque yo creo que es un terreno muy amplio. Hablemos de sordera. Yo una vez trabajé con un niño que tenía sordera. En todo el año para aprender tan sólo

que permite al docente de educación básica superarse profesionalmente. La incorporación o promoción en el programa son un reconocimiento expreso a su vocación, entrega al servicio, preparación, experiencia, eficacia en el desempeño y permanencia en la función, sin menoscabo de sus derechos laborales, así mismo propicia el arraigo y busca elevar la calidad de la educación” (SEP, 2010 b).

para comunicarnos con él, se avanzó muy poco. Entonces, estamos hablando de un solo caso, imagínese todos los casos que se nos pueden presentar en un grupo. Yo siento que no se ha llegado a armar más que incluirlos al salón (E-69-25.09.19).

El docente asevera que nunca ha recibido capacitación para incluir a los niños. La inclusión se asume como obligación del Estado y anula las posibilidades de la autoformación. El maestro, por falta de interés, de tiempo o de capacitación (o todas las anteriores), no pudo comunicarse con el niño durante un periodo de más de 10 meses. La inclusión del niño con sordera fue una simulación, el niño estuvo presente como un objeto dentro del aula. Es recurrente que los niños con discapacidad permanezcan en los salones como parte del mobiliario áulico, aparecen en las listas de asistencia, pero no aprenden (si no es a obedecer) y sus voces no son escuchadas. La simulación de la inclusión la expresa el directivo:

D – La mayoría de los niños con situaciones (de discapacidad) así, son principalmente segregados por sus compañeros o por sus mismos maestros. Y los niños empiezan a ser, a veces, víctimas de burlas o simplemente de rechazo, se hacen a un lado o le dicen ponte en esa esquina del salón, ese es tu lugar y ahí pertenece. Realmente una integración así total no la hay. Tal vez en el momento del compañerismo, en los recreos, en el juego, sí existe una inclusión, pero hablando en académico, en conocimiento, pues, normalmente esos niños batallan un poquito más y es más difícil incluirlos en el aula regular (E-73-25.09.19).

El profesor supone que la inclusión sucede entre pares, cuando los niños juegan o comparten el recreo, pero la inclusión no acontece en las actividades académicas. Como los niños con discapacidad “batallan un poquito más”, “es más difícil incluirlos en el aula”, demanda tiempo extra. Cuando atender a estos niños es ineludible, los maestros diseñan generalmente *in situ* estrategias para simular la inclusión.

Docentes que entretienen

Entretener niños es una inclusión simulada por las bajas expectativas que se tienen de los niños con discapacidad. Colorear, hacer bolitas, rayar una hoja, copiar letras, recortar o jugar libremente, son algunos ejemplos:

Durante el recreo se reúnen algunos profesores para hacer las guardias.

– Ya *nilacen*. Me pusieron a Erbey en el Club –comenta una profesora.

Los maestros se ríen.

– Y ¿cómo te fue? –pregunta la maestra de USAER.

– Bien. Ay le puse una hoja y nomás la rayó –responde la profesora (O-118-04.10.18).

Erbey está en el aula, efectúa una tarea con el objetivo de distraerlo para que no interrumpa la clase pues, para la maestra, Erbey no aprenderá como los otros niños. La actividad consistió en rayar una hoja, así podrá la docente culminar su plan de clase. Se trata de entretener a los niños con discapacidad y la escuela se torna una guardería, como el siguiente suceso:

En la escuela hay pocos niños. Sus padres fueron por ellos temprano porque hoy fue la fiesta para festejar el aniversario de la Independencia.

Entro al salón de 4°B. Hay seis niños. El profe está sentado en su silla frente al escritorio mirando su celular. Danna coloreando una imagen en una hoja, en su banca. Algunos niños conversan entre ellos. El profe me mira y mira a Danna.

– No sabe pintar. Nomás le hace con los colores –me comenta el profesor refiriéndose a Danna.

Danna toma los colores de una lapicera que tiene sobre su mesa (O-48-17.09.18).

El argumento del docente no explica la falta de atención hacia Danna; ante la incapacidad de colorear, no vale la pena dedicarle tiempo ni esmero. Entretener a los niños no es un asunto exclusivo de los profesores de grupo, también los docentes de Educación Especial realizan esta práctica:

Entra Lety al salón de la USAER y se dirige con la maestra de apoyo.

La maestra le entrega dos hojas, una de ellas tiene la imagen de un león y la palabra *león*, otra tiene un ave y la palabra *pájaro*.

–Píntalos y recórtalos –le indica la maestra.

Lety colorea de verde el león en la mesa central del aula. La maestra está sentada en su escritorio escribiendo en la computadora.

–No, verde no –le dice la maestra de apoyo cuando observa la hoja de Lety– Los leones son anaranjados.

Lety toma el color anaranjado y colorea el león.

–¿Así, maestra?

–Sí, así.

Lety terminó de colorear los dibujos, luego recortó las imágenes y las palabras y las pegó en su cuaderno. A la imagen del león le pegó la palabra pájaro y viceversa (O-146-18.10.18).

La maestra le entregó dos imágenes a la niña y siguió escribiendo en su computadora, pues es más importante el trabajo administrativo que el acompañamiento pedagógico a Lety. Al terminar de pintar la imagen, la profesora no indujo a la niña a consolidar su proceso de lectoescritura. Una meta de la Educación Especial es eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de los niños con aptitudes sobresalientes, discapacidad y/o dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación (SEP, 2017). Esto supone que el magisterio trabaje con docentes, familia y otras instituciones y no directamente con los niños, porque ellos no son una barrera para su propio aprendizaje. Las niñas asisten al aula de USAER para ser entretenidas mientras las maestras de Educación Especial elaboran informes. Va un ejemplo de estas acciones:

Todos los niños están en los clubes. Gabriela está en el aula de la USAER haciendo algunos ejercicios que le pide la psicóloga. La actividad consiste en seguir con un lápiz unas líneas que la psicóloga acaba de dibujar en una hoja con marcador rojo.

Gabriela sigue las líneas con su lápiz. Cuando termina se come un burrito, luego sale al baño y regresa al salón de la USAER.

Cuando regresa, Gabriela se queda jugando con fichas de dominó en la mesa central del salón durante

más de una hora. La psicóloga hace anotaciones en su cuaderno (O-152-25.10.18).

Gabriela, diagnosticada con Síndrome Down, acude al aula de USAER a petición de la psicóloga. Al concluir la actividad, la niña permaneció fuera de su salón, apartada de sus compañeros y su maestra por más de una hora. Durante este tiempo, Gabriela no efectuó ninguna tarea previamente planeada ni recibió orientación o acompañamiento por alguna maestra o psicóloga. La niña comió y luego se quedó jugando en el aula sin algún propósito pedagógico aparente. Mientras esto ocurría, los docentes dedicaron su tiempo a exigencias administrativas.

Las actividades que realizan las niñas con discapacidad consisten en colorear imágenes, unir puntos o hacer bolitas; también se les permite comer en el aula o salir de ésta cuantas veces deseen y por más tiempo que al resto de los niños. Además, pueden jugar con materiales o juguetes didácticos. En apariencia el método es más libertario que con los otros niños. Pese a ello, los profesores permiten estas diferencias porque su objetivo principal es entretenerles y realizar una inclusión simulada. El oprimido siempre gana: silencia al oprimido y obtiene evidencias que lo revisten como inclusivo. Las niñas con discapacidad son el pretexto para justificar la permanencia de Educación Especial en las escuelas; las maestras de la USAER reúnen evidencia documental para demostrar que llevan a cabo tareas inclusivas.

Docentes con bajas expectativas

Las bajas expectativas de los docentes es una de las posibles causas para la simulación de la inclusión de los niños con discapacidad. Así lo enuncian dos maestros:

MG1 – Discriminamos los maestros hasta cuando estamos planeando: “Ah, esto no lo va a agarrar Lety, ni para qué”. Traemos la discriminación como arraigada. Como que ponemos una barrera los maestros a ciertos niños, y que ya no esperamos más de ellos, y esa es una forma de discriminación (G-65-26.09.19)

La maestra de USAER revisa unos documentos y tecléa en su laptop. Hace una pausa para comentar con sus compañeras:

–*No’mbre*, no. El profe Mariano mejor no hubiera contestado estas hojas. Le pone: “¿El niño participa en las actividades? No. ¿Cuál es el ritmo de aprendizaje del niño? Ninguno, no trabaja” –la maestra niega con su cabeza mientras continúa leyendo– El profe no debería tener niños de educación especial. “¿Cómo se relaciona el niño en el aula para realizar las actividades? No se junta para trabajar. ¿Cómo se relaciona fuera del aula? En el recreo se junta con los desastrosos”.

Del otro lado del aula, la psicóloga de la USAER mueve su cabeza negando (O-33-13.09.18).

En el primer ejemplo, el maestro reconoce que discrimina a los niños con discapacidad cuando elabora su plan de clase, porque “ya no esperan más”. El segundo caso muestra cómo un docente de grupo no espera nada de uno de los niños con discapacidad, ya que el niño “no trabaja, no participa en las actividades y se junta con niños desastrosos”. El conjunto de bajas expectativas, el

182

desinterés, la falta de profesionalismo y de tiempo, el desconocimiento, los grupos numerosos y el exceso de trabajo administrativo, convierte a los niños con discapacidad en una traba para el trabajo de los profesores. Los niños con discapacidad acuden a la escuela únicamente como espectadores.

Docentes que olvidan

Los niños con discapacidad no son una prioridad para la escuela. Así lo expresa un profesor de Educación Especial:

MEE – Yo considero que en la escuela regular te ven como un invasor de sus espacios, no te ven como alguien que viene a apoyar. Porque los maestros están inmersos en una complejidad de factores: con grupos numerosos, con problemas personales, con situaciones políticas de la escuela que ellos intentan resolver; y luego llega USAER a decirles qué es lo que tienen que hacer. Y eso es injusto y no es cubrir necesidades, es llegar a imponer una situación política y no humana. Y en eso a mí lo que me ha movido, en mis pocos años de experiencia, son los olvidados: los niños. Porque estamos en estas discusiones de procesos políticos, de qué es inclusión, qué es integración, de qué nos falta, de qué necesitamos, de que el niño tiene que estar en el grupo ¿y si no lo quieren en el salón? pues yo trabajo con él. Todo esto mientras el niño está a la deriva en este proceso de inclusión (G-10-07.08.19).

La escuela tiene otros asuntos que atender: grupos numerosos, temas políticos, reformas educativas, nuevos

conceptos. Los niños con discapacidad son olvidados. Un registro del diario de campo lo avala:

La maestra Vanessa llega al salón de USAER con Gabriela.

Gabriela trae un libro para colorear abierto sobre su pecho.

– Mire –dice la maestra de grupo a la maestra de USAER–. Yo estaba dándoles una explicación a los niños y ella se paró enfrente de todos y también se puso a explicarles con su libro. Y ahí viene todo el camino así –la maestra imita a la niña poniendo su cuaderno sobre el pecho.

La maestra de grupo sonríe y luego sale del salón.

Gabriela se sienta y comienza a jugar con material didáctico que encontró en la mesa.

– Esta es canela pura. Llegó agarrando chichis y nalgas –me comenta la maestra de USAER.

Gabriela se queda jugando en la mesa. La maestra de USAER revisa unos documentos (O-28-10.19.18).

Gabriela, diagnosticada con Síndrome Down, es trasladada al aula de USAER por su maestra de grupo. La maestra de USAER no la rechaza, pero tampoco deja de lado el trabajo administrativo. Mientras ambas atienden los asuntos primordiales, Gabriela juega en el aula con algunos materiales que encuentra. Es pertinente señalar cómo la maestra de USAER estigmatiza a Gabriela (al llamarla *canela pura*) al mismo tiempo señala los cambios en sus relaciones interpersonales (ya no agarra “chichis y nalgas”). Todorov (2013), afirma que la inexistencia de prohibiciones sexuales es parte de la identidad del salvaje descrito en los textos de los colonizadores de América.

Para la maestra, el hecho de que la niña haya abandonado las prácticas relacionadas con la sexualidad implica el abandono del salvajismo. Ante la mirada de la profesora, Gabriela dejó de ser una salvaje.

Algunos maestros de Educación Especial intentan la inclusión de los niños con discapacidad, pero no siempre la favorecen. Un maestro de Educación Especial declara sobre su práctica:

MEE – El niño es el que queda desfavorecido. Yo siempre he dado prioridad a la asesoría de los maestros. Pero también he brindado el apoyo específico con los niños. Si tú ves que el maestro de grupo no lo apoya ¿cómo le vas a hacer? El niño se queda desamparado. Yo sí soy partidario de brindar al niño el apoyo específico cuando ya de plano no hay otra instancia, y sobre todo cuando el maestro no sabe trabajar ciertas cuestiones. A mí me ha resultado con algunos, que digo: “tienes que trabajar con el niño”. Pero te das la media vuelta, y claro que no. Y nada más te dan por tu lado, y te das cuenta de que, en lo cotidiano, no están trabajando con el niño (G-53-25.09.19).

En conclusión, los docentes ejercen distintas formas de discriminación, las más frecuentes son ignorar a los niños con discapacidad, no realizar adecuaciones curriculares y/o metodológicas, ponerles en evidencia, simular inclusión y entretenerlos para llevar a cabo otras actividades. Los esfuerzos que la escuela realiza para ser inclusiva son, en el mejor de los casos, una simulación. Hasta que los docentes no analicen y reflexionen sobre

sus acciones, los actos de discriminación continuarán en las escuelas.

Estudiantes que ignoran

Los actos de discriminación contra las niñas con discapacidad surgen mayoritariamente de los docentes, pero también de los niños y las niñas. Veamos un ejemplo en donde algunos estudiantes ignoran a sus compañeras:

Isabel está en su silla. Después de muchas dificultades logró abrir su mochila, saca un cuaderno y su bolsa lapicera.

– ¡A huevo! –grita, mientras coloca la mochila en el piso y el resto de las cosas sobre la mesa– ¡Yo sola! –grita de nuevo.

Isabel se acerca con uno de los equipos. Se ha llevado su cuaderno y su lapicera. Se sienta en una de las sillas y comienza a hojear su cuaderno como buscando algo.

– ¡A huevo! –les dice a sus compañeros.

Sus compañeros no le responden, no la miran. Isabel hace algunos garabatos en su cuaderno mientras sus compañeros continúan trabajando en equipos (O-100-27.09.18).

Isabel no existe. Grita palabras altisonantes, posiblemente para llamar la atención del profesor y de sus compañeros, pero de nada sirve. La niña se levanta de la silla e intenta integrarse a uno de los equipos, pero sus compañeros no le dirigen la palabra ni la miran. Isabel nuevamente grita para hacerse notar, pero no surte efecto y termina pergeñando garabatos en su cuaderno. La estancia de Isabel en el grupo no hace ninguna diferencia.

Aunque intenta hacerse ver y escuchar, sus compañeros y compañeras la ignoran. Así se observó con otra niña en un aula distinta:

– ¡Soamy!... ¡Soamy!... ¡Soamy!... ¡Soamy!... –le grita Danna a su compañera, pero la niña nunca volteó a pesar de que los gritos de Danna se escucharon en todo el salón.

– ¡Oh! Aquí ta Soamy –me comenta Danna (O-160-25.10.18).

Danna se dirige a una de sus compañeras, pero Soamy la ignora. Este tipo de actos representan formas violentas de relación, pues manifiestan que es intrascendente para la niña que no responde, pero además para el grupo. Pasemos a otro ejemplo de discriminación:

Llega el profe al aula. Los equipos de estudiantes intentan acomodar los trozos de tela que les entregaron, pero son muy grandes. Algunos equipos extienden la tela sobre el piso; otros sobre los pupitres.

– A ver, si quieren pueden usar el escritorio, ¡eh!

El equipo donde está Mauro se pone de pie y se van todos al escritorio del profesor.

El equipo lo integran nueve estudiantes. Entre todos discuten qué dibujo quieren, quién lo va a hacer, de qué colores lo pintarán. Mauro permanece al margen, sólo observa.

Han pasado más de 40 minutos desde que inició la actividad. Mauro camina por el salón para ver los dibujos de sus compañeros. Él no participa en la elaboración de los dibujos, ni en la toma de decisiones (O-199-04.04.19).

Mauro padece sordera y se le dificulta comunicarse con sus compañeros y docentes; sus compañeros no se esfuerzan para interactuar con él. Nadie le informó que podían usar el escritorio del maestro, ni le pidieron su opinión ni su participación. Sus compañeros de equipo simplemente lo ignoran. Mauro camina por el aula para ver lo que hacen los otros equipos, ante la indiferencia de sus compañeros. Aquí otro ejemplo:

– ¡A huevo! –grita Isabel.

Camina por entre los equipos de trabajo que han formado sus compañeros. Se detiene y abraza a los compañeros de un equipo. Isabel les comenta algo, pero los niños la ignoran, siguen conversando entre ellos (O-98-27.09.18).

Cuando las niñas y los niños ignoran a sus compañeros, se genera un desprecio. Fanon (2009) analiza la relación entre personas blancas y negras, y sostiene: “el europeo no se conforma con rechazar al negro de las colonias ignorándolo, sino que repudia al que él ha construido a su propia imagen y semejanza” (pág. 264). Niñas y niños sin discapacidad contribuyen –voluntaria, involuntaria, directa o indirectamente– a la construcción de la identidad de personas con discapacidad. Estas niñas no podrán ser consideradas como parte del grupo de niños normales. Debido a esto, sus compañeros las rechazan de distintas formas. Una de las modalidades del rechazo es ignorarlas. Al ser indiferentes a su presencia, se da por entendido que las niñas con discapacidad no son parte del grupo.

Estudiantes que relegan

Otra forma de discriminación de niños y niñas es segregarse a sus compañeros con discapacidad, al conformar equipos de trabajo o juegos. El profesorado comprende que los niños con discapacidad son segregados por sus compañeros:

MG1 – Cuando los niños se juntan, y ese niño con esa necesidad especial no capta un concepto de la escuela ¿qué pasa? “Nosotros no lo juntamos; que no esté en mi equipo”, y ese es otro desarrollo.

MG2 – La segregación es al momento del juego, de jugar con los compañeros. Es más, al momento también en que USAER los está clasificando para atenderlos ya es una segregación... Y dicen: “vénganse ustedes, los voy a atender”, esa es una segregación también. Pero los niños no comparten el mismo juego con ellos, ni platican. Ahí hay segregación (G-65-26.09.19).

Algunos profesores intervienen para salvar el momento, como en el siguiente caso:

Danna está en el club de danza. Se ve muy contenta. Brinca, aplaude y se ríe durante las actividades.

En la actividad grupal, Danna hace lo que sus compañeros, pero cuando la maestra da la indicación de hacer una actividad en pareja, la niña se queda sola. Al darse cuenta de que es la última y no tiene una pareja para realizar el ejercicio, Danna se queda inmóvil y observa a las tres maestras y a sus compañeros.

Una de las tres maestras del club se acerca con ella y la acompaña para hacer la actividad (O-151-25.10.18).

Ninguno de los compañeros de Danna quiere ser su pareja en la clase de danza y se queda sola, pero la maestra la acompaña. En un grupo de discusión a la pregunta sobre la conformación de equipos de trabajo, los mismos estudiantes respondieron:

NÑ1 – Yo he visto que cuando hacemos equipos, cuando nos dicen: “Júntense en equipos de dos o de cinco”, siempre veo que los que casi no saben, como Lety, no los incluyen en los equipos, los dejan ahí al último. Ya hasta que el profe los acomoda a fuerza en un equipo.

E – Y ustedes ¿por qué creen que nadie los incluye?

NÑ2 – Porque piensan que son algo diferentes.

NÑ3 – Porque piensan que no van a hacer nada, que sólo van a estar molestando, pero que sí... yo veo que sí las ponen a hacer algo. Como Lety, la maestra antes no la ponía a hacer cosas, yo vi que la regañaba, le gritaba, porque ella no está acostumbrada a que le digan “haz esto” y que lo haga; tienen que ir a decirle exactamente. Yo vi que Lety, ya cuando le empezó a explicar la maestra, a hablarle bien, ya empezó a hacer las cosas.

NÑ1 – Es que hay veces que no los meten en los mismos equipos porque no tienen las mismas capacidades que los demás niños, y la maestra a veces tiene que meter a los niños en los equipos, y se siente feo. Hay veces que los niños no le hacen caso y la maestra siempre regaña a Lety porque no tiene las mismas capacidades que nosotros (G-78,79-26.09.19).

El trabajo en equipo se usa a menudo en tareas académicas, y la colaboración de niñas y niños con discapacidad no aporta al equipo, puesto que estos niños “casi no sa-

ben”. Los niños sin discapacidad excluyen a quienes sufren discapacidad porque el conocimiento de éstos no es válido para la escuela. Todo aquel conocimiento que no se apegue a los criterios de verdad de la cultura escolar, es desdeñado (De Sousa Santos, 2011), tanto por docentes y, por ende, por los mismos estudiantes. Cuando los entrevistados afirman que los niños con discapacidad “no hacen nada”, aluden a que sus acciones carecen de valor en el espacio escolar.

Estudiantes reproductores

Existe una peculiar forma de discriminar entre los niños en las escuelas que consiste en infantilizarles, en tratarles como niños mucho más pequeños, incluso en hablarles como si fuesen un bebé. El siguiente fragmento evidencia el hecho:

Niños y niñas escriben lo que el profesor anotó en el pizarrón.

Dos niñas y dos niños alrededor de Danna le piden que repita los nombres de sus compañeros.

– Di: “Valeria” –le indica una de ellas a Danna.

– Valela –dice Danna.

Los compañeros se ríen.

– Valeria.

– Valela.

– Dile: “Moraima fea” –indica Rafael.

Los compañeros se ríen. Danna también.

– Dile: “Rafael gordo” –le pide Moraima a Danna.

Nuevamente se ríen quienes participan en la dinámica.

– Shhhhhh... –indica el profesor a Danna.

Niños y niñas que se reían, guardan la compostura y retoman el trabajo de transcripción. Danna sonrío y se queda mirando a sus compañeros (O-130-11.10.18).

Tal como un adulto actúa con un bebé que empieza a hablar, los niños piden que Danna repita sus dichos. Ella participa gustosa en lo que le sugieren sus compañeros. Danna parece feliz de que la incluyan en el juego. Cuando el profesor pide compostura, los niños vuelven a su actividad, y ella se queda sola nuevamente. Para sus compañeros Danna es una bebé, pues no sabe hablar. Fanon (2009), en su análisis sobre las formas de discriminar y violentar a los negros, afirma que los blancos hablan *petit-negré*, que consiste en hablar desde una posición privilegiada con alguien a quien consideran inferior o incapaz.

Hablar en *petit-negre* a un negro es ofenderlo, porque se le convierte en «el que habla *petit-negre*». Sin embargo, se nos dirá, no hay intención, no hay voluntad de ofender. Lo aceptamos, pero es justamente esa ausencia de voluntad, esa desenvoltura, esa alegría, esa facilidad con la que se le fija, con la que se le encarcela, se le primitiviza, se le anticiviliza, eso es lo ofensivo (pág. 58).

La intención de los niños tal vez no es minimizar a su compañera con discapacidad, pero en sus actos se dirigen a ella como quien le habla a alguien que “no sabe”. Veamos otro ejemplo de infantilización:

– ¿En cuál club estás? –pregunta un niño a su compañera.

- Danza. Ahí también está Danna –responde la niña.
- Awww... ¡qué bonita! –dice otra compañera forzando su tono de voz para que suena más agudo –Y ¡qué más hace?
- Estaba pintando ahí –respondió la niña
- Aaawww... ¡qué hermosa! (O-111-04.10.18).

Se percibe cómo Danna inspira ternura en sus compañeras, quienes la ven como una niña más pequeña que ellas. Les parece simpática porque es menos que ellas y le ofrecen un trato diferenciador porque no es igual a ellas. Hablar *petit-negre* es la manifestación empírica de que los niños consideran que sus compañeros con discapacidad están por debajo de ellos. Los niños piensan que deben adecuar su tono de voz y el lenguaje para lograr la comprensión de las niñas con discapacidad. La escuela promueve, favorece y alienta que los niños reproduzcan la cultura escolar. Los docentes son el ejemplo. Si los profesores se dirigen a las niñas con discapacidad como si le hablaran a una bebé, el resto de los niños hará lo mismo. Este tipo de acciones reproduce la cultura y la estructura social que genera desigualdades (Bourdieu & Passeron, 1996). Cuando los docentes inferiorizan a las niñas con discapacidad, permiten y fomentan la discriminación entre los estudiantes.

Existe otra forma de generar desigualdades y discriminar a los niños con discapacidad: la reproducción. Los niños aprovechan cualquier oportunidad para replicar con sus compañeros lo que hacen los adultos con ellos. Así sucedió durante una jornada escolar:

Mientras yo platicaba con Lety, entró Danna al salón de la USAER.

Danna comenzó a observar los materiales didácticos de las maestras.

– ¡Eh! ¡Sht! Comadre, deja las cosas de la maestra. Deja ahí. Ándale, vete a tu salón. Rápido, váyase para allá. Váyase a su salón, comadre –le dice Lety a Danna.

Danna sale del salón y se queda parada frente a la ventana del salón de la USAER.

– Ay, esta Danna. Quiere agarrar cosas que no son de ella –me comenta Lety.

Lety se asoma por la ventana y observa que Danna no se ha ido a su salón. Se asoma por la puerta y le dice a Danna:

– Danna, métete a tu salón ¡Hey! Métete. Ve a tu salón.

– Ay, esta chamaca. Quiere agarrar las cosas que no son de ella –me dice Lety.

Entra la maestra de USAER.

– Hola, licenciada –le dice la maestra a Lety– Hola Ale, no sabía que estabas aquí. Es que le estaba cuidando el grupo a la maestra Nancy porque fue a firmar una hoja de préstamo (O-145-18.10.18).

Lety y Danna concurren a la USAER. Danna tiene mayores dificultades para comunicarse y realizar actividades académicas. Lety es, en la jerarquía educativa, superior a Danna, por lo que se siente con el derecho de darle indicaciones. Lety es lo que Fanon (2009) llama “el desembarcado” o “el asimilado”. “Tenemos pues, aquí, a un desembarcado. Ya no comprende el dialecto, habla de la ópera, que quizá solo haya atisbado a lo lejos pero, sobre todo, adopta una actitud crítica frente a sus compatriotas” (pág. 53). Lety ha renunciado a lo que es, se

vuelve una opresora porque Danna es jerárquicamente inferior a ella. Fanon (2009) afirma: “En un grupo de jóvenes antillanos, el que se expresa bien, el que posee el dominio de la lengua, es excesivamente temido; hay que tener cuidado con él, es un casi blanco” (pág. 51). En el ejemplo de Fanon, el blanco se posiciona por encima del negro, quien desea ser blanco; en la escuela, las niñas con discapacidad desean despojarse de su condición para ser, por un momento, consideradas como normales.

Para Fanon esto representa un paroxismo de dolor: “En el paroxismo del dolor, no le queda sino una solución al desdichado *negro*: dar pruebas de su blancura a los demás y, sobre todo, a sí mismo” (pág. 178). Lety reproduce la cultura escolar cuando imita lo que hacen los adultos con ella: da indicaciones arbitrarias y regaña. Pasemos a otros dos ejemplos de reproducción:

Danna se levanta de su silla y, saltando, se dirige hacia el lugar donde estoy sentada. Cuando llega hasta mi lugar, salta y se ríe.

– Tero papita (quiero papitas) –me comenta.

– Danna, siéntate –le dice una compañera a Danna
–Siéntate, Danna.

Su compañera se levanta de su silla, toma a Danna de la mano y la acompaña hasta que se sienta en su silla (O-61-20.09.18).

El profesor no está en el aula. Algunos niños están de pie lanzando bolitas de papel.

Danna se carcajea y brinca. Ella también participa en el juego.

– Danna, siéntate –le dice Lucía, su compañera

A nadie más le han dicho que se siente. Sólo a Danna (O-163-25.10.18).

Los compañeros de Danna la consideran inferior a ellos y por ello se sienten con derecho a darle órdenes. Cuando los niños lanzan bolitas de papel, ella no participa porque a las niñas con discapacidad las excluyen de las actividades escolares, de los juegos y de los actos de resistencia colectiva. No todos los niños con discapacidad pueden expresarlo, pero Lety lo comprende, como lo declaró durante una entrevista:

E – Ah, si... ¿y cuándo te hacen sentir mal tus compañeros?

L – Los niños me ponen mal, pero los niños quieren que le haga caso a la maestra y que los profes me hagan... que el profe Alberto... este...

E – ¿Tus compañeros te tratan bien o mal?

L – Me tratan bien o mal a veces. Pero me gritan que trabaje en la banca, pero no me... es que ellos me mandan que me siente (E-95-25.09.19).

A Lety le molesta que sus compañeros le pidan obediencia y le indiquen que trabaje en la banca. Es un asunto de jerarquías y posiciones de poder. Las instrucciones las da quien sabe más, como Lety “no sabe” ella debe seguir las indicaciones de sus compañeros. No obstante, cuando Lety se encuentra en una posición jerárquica mayor a la de Danna, Lety es quien da las indicaciones. En la escuela, los niños incorporaron esquemas de poder que posteriormente reproducen en sus relaciones socia-

les. Los estudiantes son reproductores de una cultura escolar que premia a la normalidad y censura y castiga a los anormales. En tanto más se distancie un estudiante de “lo normal”, recibirá mayores muestras de discriminación de profesores y niños.

Discriminación de sí mismo: Hegemonía

Era una casa tan grande, que no se atrevió a acercarse sin dar antes un mordisquito al pedazo de seta de la mano izquierda, con lo que creció hasta una altura de unos dos palmos. Aun así, se acercó con cierto recelo, mientras se decía a sí misma:

– ¿Y si estuviera loca de verdad? ¡Empiezo a pensar que tal vez hubiera sido mejor ir a ver al Sombrero!

La discriminación de adultos y niños provoca en las niñas con discapacidad la convicción de su inferioridad. Ellas se auto discriminan, aceptan su anormalidad; se comparan con sus compañeros y se consideran en desventaja. Vayamos a un ejemplo:

El profesor revisa los trabajos que algunos niños llevan al escritorio.

Lety recuesta su cabeza sobre su banca y observa cómo sus compañeros forman una fila para que el profesor revise.

– Son inteligentes mis amigos ¿verdad? –me comenta Lety (O-207-04.04.19).

Lety se rindió. Después de padecer y resistir a los continuos actos de discriminación de sus maestros y sus compañeros, recluida en un rincón del aula, olvidada por los

demás, reconoce que sus compañeros son inteligentes. Ella se ve como un ser inferior con relación a sus compañeros.

Dicho de otro modo, yo empiezo a sufrir por no ser un blanco en la medida en la que el hombre blanco me impone una discriminación, hace de mí un colonizado, me arrebató todo valor, toda originalidad, me dice que yo parasito el mundo, que tengo que ponerme, lo más rápidamente posible, a la altura del mundo blanco (Fanon, 2009, pág. 102).

Las niñas con discapacidad continuamente se comparan con sus compañeros para ser parte del grupo¹¹, no alcanzan los criterios mínimos de normalidad imperantes en la cultura escolar y se reconocen como inferiores:

Isabel intenta abrir su mochila, pero tiene dificultades.

– Mira ¡No pedo! –le dice a su compañero.

El niño intenta ayudarla.

– ¡No! ¡Yo sola! –grita Isabel. Después se levanta de su silla y se dirige a un equipo con su mochila– ¡No pedo! ¡No! ¡Yo sola! –continúa gritando, sus compañeros solo la observan mientras colorean.

Una de las niñas del equipo mira a Isabel y le hace un cariño en la barbilla mientras le dice: “Hola Isabel. Mira ¡Qué moñita! (bonita)”

Isabel sonríe y luego se va con otra compañera. Deja su mochila en el suelo (O-99-27.09.18).

¹¹ Más adelante se incluye un apartado en el que se analizan las formas en las que las niñas con discapacidad intentan incluirse a las actividades escolares.

Isabel no puede abrir su mochila porque su psicomotricidad fina es imprecisa. La niña está frustrada y uno de sus compañeros intenta ayudarla. Isabel se niega a recibir favores, se levanta de su silla y se dirige a un equipo de niños y niñas para continuar con sus intentos de abrir la mochila. Les da a conocer a sus compañeros que no puede, pero rechaza la asistencia. Una compañera nota su infortunio y le hace un cariño. Isabel sonrío, abandona su tarea y se va. “De un hombre se exigía una conducta de hombre. De mí, una conducta de hombre negro, o, al menos, una conducta de *negro*” (Fanon, 2009, pág. 114).

Isabel se siente capaz de abrir su mochila, pero su compañera la infantiliza, le manifiesta que es inferior:

El mutilado de la guerra del Pacífico le dice a mi hermano: «Acostúmbrate a tu color como yo a mi muñón; los dos hemos tenido un accidente». Sin embargo, con todo mi ser, me niego a esa amputación. Me siento un alma tan vasta como el mundo, verdaderamente un alma profunda como el más profundo de los ríos, mi pecho tiene una potencia infinita de expansión (Fanon, 2009, pág. 131).

Isabel se niega a recibir ayuda como el negro se niega a ser comparado con un amputado. El gesto de conmisericordia de su compañera la señala como una bebé y ella aceptó que no podrá con el desafío, se retira del lugar y desiste de abrir su mochila. Los niños con discapacidad identifican y se ponen sus propios retos. A pesar de ello, a sus profesores y compañeros les parece que los desafíos

son demasiado para ellos, por tanto, les ahorran la frustración y con un gesto de menosprecio o invalidez (exteriorizado como cariño, ternura o misericordia) les refrendan su inferioridad. Esto provoca que los niños con discapacidad abandonen sus luchas.

La realización de un aparato hegemónico, en cuanto que crea un nuevo terreno ideológico, determina una reforma de las conciencias y de los métodos de conocimiento, es un hecho de conocimiento, un hecho filosófico (...) cuando se consigue introducir una nueva moral conforme a una nueva concepción del mundo, se acaba por introducir también tal concepción, o sea que se determina toda una reforma filosófica (Gramsci, 1984 c, pág. 146).

Las niñas con discapacidad forman parte del consenso que les asigna una posición de subordinadas en un grupo de subalternos. Cuando los niños con discapacidad asumen como propia la ideología dominante, aceptan la arbitrariedad de la propia estigmatización y participan en su propia opresión. Así es como Alicia, por la insistencia de aquellos peculiares personajes, termina dudando de su propia cordura y se pregunta: “¿Y si estuviera loca de verdad?”.

X. NORMALIZACIÓN: APRENDER A SENTARSE

– *Ponte de pie y recita eso de “Es la voz del perezoso...”*

– *Pero cuántas órdenes me dan estas criaturas –dijo Alicia en voz baja-. Parece como si me estuvieran haciendo repetir lecciones. Para esto lo mismo me daría estar en la escuela.*

Pero se puso en pie y comenzó obedientemente a recitar el poema.

Permanecer dentro del aula, en silencio y sentado son las condiciones necesarias en la escuela para el aprendizaje. Este apartado contiene un análisis sobre las formas en las que la escuela concibe la normalidad como el apego a la norma y al seguimiento de reglas.

Cuando los niños con discapacidad llegan a la escuela un solo objetivo los espera: ser normalizados. “La penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos, y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeneiza, excluye. En una palabra, normaliza” (Foucault, 2009 b, pág. 213). Para ser considerado un sujeto normal se debe seguir las reglas y respetar la ley y el orden. Quien no cumpla con ello, será objeto de una educación correctiva. Los docentes, encargados directos de la normalización de los anormales, conocen con precisión su tarea. Así lo declaró un maestro de grupo:

MG –Yo tengo dos niñas: Gabriela, que es Down, y Mía, con problemas de aprendizaje, de conducta a lo mejor. De repente se pone alteradita y platica. Pero el

trato que yo tengo con las dos es muy diferente. Gabriela, yo sé que si yo logro que ella se quede sentada va a ser un logro importante para mí. La otra niña sí me lee. Ya razona poquito, y con ella la integro más a los grupos. A Gabriela, no. Ella se mantiene peleando, agarrando, quitando, rasguñando. No pretendo mucho con ella, pero con la otra niña sí. No es discriminación, pero yo creo que así le hacemos en el momento del trato. Yo digo que la niña, pues no va a llegar a mucho, porque no habla, no trabaja, no agarra bien el lápiz, no rayonea. Yo digo con el simple hecho que ella se quede en el salón, más o menos tranquila, va a ser un logro para mí (G-65-26.09.19).

El objetivo principal del profesor es que Gabriela “se quede en el salón”. Quedarse dentro es el primer paso para que los anormales se transformen en cuerpos dóciles. Es semejante al análisis de un proceso histórico que elaboró Foucault (2009 b) con la arqueología del castigo, que inicialmente se planteaba el dominio del cuerpo y, con el tiempo (durante los Siglos XVIII y XIX), se tornó en el control del alma, es decir, en la normalización. Para normalizar en la escuela, los profesores se hacen de distintos recursos, uno de ellos es invitar a otros niños a la normalización de sus compañeros, como se asienta en un suceso:

En la cancha está un grupo de sexto en la clase de educación física. El profesor da instrucciones para la actividad. Aparece Gabriela, una niña con síndrome Down de segundo grado.

El profesor de educación física les pide a dos de los niños que la acompañen a su salón.

Los niños la toman de las manos y la acompañan a su salón, frente a la cancha de basquetbol.

Entran los tres al aula y, cuando salen los dos niños más grandes, hacen una señal de despedida a alguien que está dentro del aula.

Los niños se incorporan a la actividad física (O-12-10.09.18).

Al seguir las indicaciones de un adulto, los niños mayores demuestran su normalización y participan en un acto para normalizar a Gabriela. En el dominio del ser, una vez conquistado el primer momento, que es perdurar dentro del aula, el segundo paso es permanecer sentado. No se puede dominar lo que no se controla. Esto lo tiene muy claro el profesor de Danna. La niña permanece la mayor parte de la jornada escolar en el aula, pero no respeta las reglas igual que sus compañeros: come dentro del salón; no obedece al profesor; sale al baño sin pedir permiso; lanza objetos; toma los útiles de sus compañeros sin pedirlos; se pone de pie sin autorización. De ahí el afán del profesor por mantener sentada a Danna. Veamos tres evidencias de estas acciones:

Danna está de pie caminando por el aula con la hoja que tiene dibujado el rostro de una mujer.

– Siéntate, Danna. Siéntate –le dice el profesor.

Danna camina un poco más por el salón y luego se sienta en su butaca para permanecer ahí mirando al profesor y a sus compañeros (O-58-20.09.18).

Danna come en su banca. El resto de sus compañeros están resolviendo en sus cuadernos de evidencias un par de sumas que escribió el profesor en el pizarrón.

Danna termina sus frituras y se levanta de su silla para depositar la basura en el cesto.

– Danna, vente a trabajar, hija. Vente a tu lugar –le dice el profesor.

La niña se acerca al escritorio del profesor. El profe le pide que se siente en su silla. Danna se va a su lugar, aunque no tiene una actividad asignada (O-64-20.09.18).

Danna continúa sentada en su silla. En ocasiones colorea, a veces observa a sus compañeros o mira a la ventana. Sus compañeros realizan una actividad que el profesor escribió en el pizarrón.

Afuera empieza a llover y algunos niños se asoman por la ventana desde sus sillas. Danna se levanta y se asoma por la ventana.

– Danna ¡Siéntate! Siéntate –le pide el profesor al momento que se pone de pie para asomarse por la ventana junto con ella.

– Mira, está lloviendo ¡Mira! –dice el profesor a Danna– A ver, ven. Siéntate, pues.

Danna se va a su silla y se sienta, pero se estira desde su lugar para ver llover. Algunos estudiantes piden permiso para ir al baño o a tomar agua.

Danna se pone de pie, brinca y se ríe mientras ve la ventana desde su lugar.

– Siéntate, Danna –insiste el profesor (O-73-20.09.18).

Los mecanismos de normalización se complementan con estrategias de vigilancia jerárquica. Donde no llega la mirada del maestro, habrá una extensión de ella: la mirada del estudiante. La aceptación de posiciones jerárquicas entre los niños provoca que alguien se encargará de vigilar y avisar al profesor de la violación a la norma.

Si la situación lo amerita, establecerán una sanción normalizadora:

Danna se me acerca para saludarme cuando entró al salón. Se recuesta sobre la mesa de una compañera para platicar conmigo. La niña me mira, parece que no sabe qué hacer. Coloca su cuaderno en la orilla de su mesa para continuar escribiendo con Danna encima de su mesa.

– Danna, siéntate –le dice otra compañera.

Danna se va a su silla y luego toma su mochila, saca el libro de cuentos azul que lee continuamente (O-128-11.10.18).

Ambas niñas identifican el nivel jerárquico que ocupan en el aula. Danna reconoce que su compañera se sitúa por encima de ella. La otra niña percibe su lugar de poder y la facultad de dar órdenes a su compañera. En la escena se evidencia el juego de la vigilancia entre pares, uno de los medios del buen encauzamiento. Ésta es la antesala de la sanción normalizadora por la “enseñanza mutua... integrando en el interior de un dispositivo único tres procedimientos: la enseñanza propiamente dicha, la adquisición de conocimientos por el ejercicio mismo de la actividad pedagógica, y finalmente una observación recíproca y jerarquizada” (Foucault, 2009 b, pág. 206). Se trata de observar la anormalidad en el otro, para posteriormente sancionarla.

La sanción penaliza hasta la más pequeña de las infracciones “la falta del alumno es tanto un delito menor como una ineptitud para cumplir con sus tareas” (Foucault, 2009 b, pág. 209). La sanción normalizadora se

usa incisivamente como una técnica de inclusión. Cuanto más se aleje un estudiante de la normalidad, mayor será la sanción del maestro. Como en el siguiente ejemplo:

Lety – Es que la maestra Karen regaña a los niños, porque los niños no trabajan. Es que no quiero ni trabajar con ella, no quiero trabajar con ella. Si me pone trabajo, ella me manda. Pero con la maestra de USAER, seguido me manda con la maestra de USAER, mucho tiempos. Entonces la maestra de USAER plática con mi mamá de que una vez la maestra Karen no me dejó salir al recreo. Entonces, pues ya mi mamá estaba enojada porque yo no salí al recreo (E-85-25.09.19).

En la escuela aparecen con mayor frecuencia formas sutiles de escarmentar la anormalidad y el desapego a los deseos de orden de la autoridad. También existen correctivos y penalidades violentas, entre ellas, la reclusión áulica. Estos correctivos normalizadores son casos extremos en las escuelas regulares. Sin embargo, es sólo el principio en los CAM, aunque espacio educativo, asisten los monstruos (Foucault, 2007), quienes ponen en jaque a la ley con su sola existencia; quienes no son sensibles a las sanciones afables y se les aplica con mayor rigor. Dos docentes de Educación Especial mencionan la severidad de las penas en los CAM:

MEE1 – No puedo creer que, en un CAM, tengamos que amarrar a los niños en la silla de ruedas para que no se muevan. Es algo que no me cabe, no me cae el veinte cómo tenemos que evitar su movilidad y que no me dispare al grupo, o sea, que no lo altere. Y estamos

hablando del CAM y de una silla de ruedas. O sea, tienes que sujetarlo, se me hace pesadísimo. Yo me molesté mucho.

MEE2 – Yo también tuve una amarga experiencia con un niño con autismo: lo tenían amarrado, pero no nada más sujetado en una silla, sino que en una silla que tiene paleta y un pie amarrado en la pata y el otro pie en la otra. Eso es como en la santa inquisición. Yo no hallaba cómo decirlo, porque luego te ven feo. Y dices: “esto no puede ser”. Entonces cuando veo eso y le digo a la maestra: “mejor desamárralo”. Y ella me dice: es que, tú no sabes, empieza a aventar. Y le dije: “sí, estamos en un CAM”. Y la maestra me dijo: “luego me asusta a los niños o me jala el pelo”. Y yo le dije: “a mí nunca me ha pegado, nunca me ha jalado el pelo. A mí no me ha tocado que este niño golpee. ¿Por qué está amarrado?” Yo sí hablé con el director y le dije que eso era una situación de tipo jurídico porque es maltrato, porque este niño es doblemente vulnerable, porque además de que es niño, tiene discapacidad. Por dos situaciones y dos condiciones muy graves se está cometiendo un delito. Y el director dijo que la señora le había firmado un documento donde decía que está de acuerdo con que al niño se le sujete. Pero no se le está sujetando, se le está amarrando. Es como si yo le dijera al señor: “¿me da permiso de meterle pellizcos al niño?” y el señor me dice que sí. Es lo mismo. Yo sé que esto es maltrato. ¿Y si el señor me dijo maltrátelo, lo voy a maltratar? Es maltrato aquí y en China. Se sujetan cuando están en preescolar (G-31-07.08.19).

Aparte de la reclusión áulica, ser anormal implica la privación del movimiento. Inmovilizar a los niños indigna a ambos profesores. No obstante, la segunda maestra acepta que, a cierta edad, es permitido privar de la movilidad a los niños en preescolar. Se puede inferir que,

cuando los niños ingresen a la primaria, se espera que hayan interiorizado el deber de permanecer sentados en sus sillas. Los docentes de Educación Especial destinan gran parte de la jornada escolar para lograr que los anormales aprendan a sentarse:

MEE – La mayor práctica de segregación es contra quien no permanece callado y quien no permanece en su lugar; desde una cuestión hasta simbólica. Porque quien conflictúa la práctica del maestro, lo hace desde que no permanece o no hace lo que el maestro quiere. Ahí comienza la segregación. Y en Educación Especial, en mi práctica yo he visto, a veces me dicen: “es que fulanito a mí no me conflictúa que esté aquí, pero ayúdeme con Manuelito porque no se queda sentado, o porque no quiere aprender”. Estos niños que son los que conflictúan al maestro, o los que conflictúan al sistema o conflictúan el orden. A ellos son a los que principalmente se les segrega (G-20-07.08.19).

Para vigilar que se cumplan las normas escolares, primero se requiere distinguir a los infractores de la ley, a quiénes son susceptibles a las intervenciones y sobreintervenciones de domesticación y corrección (Foucault, 2007). Al individuo por reprender se dirigen las técnicas de rectificación que suelen ser pequeñas acciones –individuales o colectivas–, sanciones disciplinarias o preventivas. Los niños conocen bien hacia quién se dirigen estas acciones:

E – Una persona que no sea de la escuela ¿cómo puede saber quiénes son los niños o las niñas que van a ir a USAER?

Niña 1 (NÑ1) – Lo que sé es que en mi salón de mi hermano tiene una compañera que se llama Danna y necesita mucha ayuda, porque se la mantiene en los baños, y a veces se equivoca de baño, se mete al baño de los niños. Y también juega con el balón, pero casi todos los niños no se quieren juntar con ella (G-77-26.09.19).

Lo normal se relaciona con el seguimiento de convencionalidades sociales como entrar en el baño apropiado. Ser normal es un asunto axiológico, moral. Lo anormal, lo patológico, se asocia a calificaciones morales como fidelidad, modestia, madurez, respeto (Foucault, 2007). Así, la intervención en la infancia es para “hacer «evolucionar» la «personalidad» para que alcance la «madurez» que (...) es la conformidad con las normas sociales del individualismo burgués” (Braunstein, 2013, pág. 132). Así lo asevera un maestro de grupo:

MG – Yo creo que la USAER pretende que los maestros entendamos, comprendamos, que tenemos que atender a estos niños también en el grupo. Y aunque no seamos capaces de que el niño aprenda de la misma manera, al mismo ritmo que los demás, el niño va a aprender algunas actitudes, algunos valores que son necesarios para su vida. Por ejemplo, abrocharse las cintas, estarse quieto, respetar a sus compañeros (G-62-25.09.19).

El profesor afirma que los niños deben aprender actitudes, valores, respeto. La normalización es un asunto axiológico que depende de una sociedad, y el individuo normal se define respecto a reglas generales o específicas

según la situación. Lo normal abarca cuestiones de saber, poder, edad, clase, raza, género y hasta higiene. La escuela se encarga de señalar lo anormal en los individuos para normalizar todo lo que sea posible.

MEE –Y qué va a pasar si al niño que entró no lo toman en cuenta, no hace nada. Pues la mamá se lo va a llevar. Porque también hay otros casos, hay mamás que no les gusta que les digan que su niño trae piojos, que viene sucio, cosas así. Había una mamá, me acuerdo mucho, decía: “me lo llevo”. Yo le decía: “No, señora, no queremos que se lo lleve, queremos que corrija eso que está fallando, que el niño venga aseado, con tareas, con material necesario para trabajar”. Entonces mejor opción para la mamá era llevárselo, para que no le estemos dando carrilla (G-56-25.08.19).

Ser normal también significa ser limpio, sano y llevar los materiales a la escuela. Con los discursos de los docentes bien podrían elaborarse una lista borgiana¹² que configure la normalidad que permanecería pegada a la entrada de cada escuela y contendría la misión, la visión y una advertencia.

En esta escuela practicamos la normalización. Rechazamos todo tipo de subversión a la norma.

Nuestra misión es convertirles en seres normales, preparados para desenvolverse en una sociedad negligente, arbitraria y violenta.

¹² Similar a la enciclopedia china de Jorge Luis Borges.

Lo normal y lo anormal no son nociones estáticas, son moldeables y se adaptan a las circunstancias y necesidades de la ocasión. Adquieren carácter de verdad en el momento en el que se les nombra. La intención del uso de estos términos es un asunto político, es un tema de poder. Los normales, que ocupan una posición jerárquica superior a los anormales, son quienes deciden quién es susceptible de ser normalizado. Dos profesores de Educación Especial lo externaron:

E –¿Quién y a quiénes se pretende incluir? ¿Cómo son? ¿Quién decide a quién se incluye y bajo qué criterios?

MEE1 – Yo creo que el decir a quién se va a incluir, lo determina quien tiene el poder. Porque es quien establece lo normal, la base de control, y donde todos debemos de encajar. A partir de esa posición se marcan esas diferencias y a ese diferente. Y por altruismo social y educativo, nace la inclusión, para que seas parte de lo que yo, el poderoso, considero que es normal.

MEE2 – Dependiendo de quién tiene el poder. La inclusión es ganar espacios jurídicos, más que nada, no es un espacio físico sino jurídico. A la gente en el poder le interesa eso, ganar espacios jurídicos. Los que están en el poder marcan lo que es la normalidad. Aquellos que no entran en sus estándares de normalidad son los que deben ser incluidos (G-14,15,16-07.08.18).

La normalidad se enuncia desde una posición de poder que otorga la facultad de nombrar a lo normal/anormal, de decidir quién es normalizable y de establecer las san-

ciones para la normalización y las penas para lo incorregible. Para la escuela, un niño normal debe reunir varias condiciones (continúa la lista borgiana):

1. Abrocharse las cintas.
2. Obedecer a los profesores.
3. Controlar esfínteres.
4. Comer sólo a la hora del recreo.
5. No tener piojos.
6. Aprender lo que dice la maestra.
7. Cantar el himno nacional.
8. Llevar material.
9. Estar sentado.
10. Tomar distancia.
11. Llegar temprano.
12. Quedarse callado.
13. Usar el uniforme.
14. Estarse quieto.
15. Respetar a la autoridad.
16. Entrar al baño correcto (no al de las niñas, no al de los niños, no al de los maestros, según sea el caso).
17. Participar en la sanción de los anormales.
18. Hacer fila.
19. No utilizar palabras altisonantes.
20. Terminar a tiempo.
21. Ir con la maestra a revisar el trabajo.

El normal bien puede ser un docente o un niño. Los niños reconocen a un anormal cuando lo ven:

Niña 3 – El profe le decía ya después de que casi pasó medio día: “Lety no me has venido a revisar”. Y muchas veces Lety tampoco hacía lo que el profe le decía (G-83-26.09.19).

Ser normal es obedecer al profesor, cumplir la legalidad, porque es una ofensa al soberano desafiar la ley (Foucault, 2007). En la escuela, como espacio político, confluyen defensores de las ordenanzas del soberano. “El delito, además de su víctima inmediata, ataca al soberano; lo ataca personalmente ya que la ley vale por la voluntad del soberano” (Foucault, 2009 b, pág. 58). Por tanto, la escuela pretende normalizar con estrategias que van desde lo sutil (una mirada) hasta lo severo (amarrar a una silla). Durante su travesía por el País de las maravillas, Alicia es víctima de la normalización. Aquellos seres insólitos le hacen saber que es extraña en ese lugar, que no pertenece ahí. Alicia intenta encajar y continuar con los rituales que le imponen los personajes, intenta ser normal. Sin embargo, la historia no termina aquí. Ni Alicia ni Danna, Isabel o Lety son indiferentes a la normalización. Todas ellas participan y generan actos contestatarios, se rehúsan a ser normalizadas.

X. ASIMILACIÓN

– *Te rogamos que aceptes este elegante dedal.*

Y cuando el Dodo terminó este breve discurso, todos aplaudieron.

Alicia consideró muy absurdo todo el asunto, pero los demás parecían tan serios que no se atrevió a reír. Y como no se le ocurrió nada qué decir, sencillamente hizo una reverencia y tomó el dedal, haciendo gala de la mayor solemnidad posible.

Las niñas con discapacidad son evaluadas, clasificadas, excluidas, discriminadas y, aun así, continúan con sus intentos por pertenecer en la cotidianidad de la vida escolar. Desean hacer lo mismo que sus compañeros y anhelan ser escuchadas por los profesores.

La clase continúa con una tarea. El profesor pregunta sobre los recursos literarios.

– Escriban la siguiente pregunta: ¿Crees que un burro pueda llegar a-marte? –dice el profesor.

– Crees que un burro... ¡¿qué?! –pregunta Lety, aunque no está escribiendo nada en su cuaderno.

– ¿Crees que un burro pueda llegar a-marte?... Bien. Saquen su libro de español en la página 18... ¡No! 27 –rectifica el profesor.

– Duhhhh... –se queja un niño.

El profe sonrío.

– ¿Se acuerdan de que el otro día les dije que algunas canciones de los comerciales luego las andamos cantando? A ver, lean el libro a ver qué dice sobre eso.

Lety saca su libro de español y lo hojea mientras el resto del grupo lee en silencio. De reojo mira los libros de sus compañeros y los compara con el suyo hasta que encuentra la página indicada.

Sus compañeras de al lado ya terminaron de leer, entonces Lety comienza a conversar con algunas niñas (O-123-04-10-18).

El profesor demandó al grupo escribir una pregunta. Esta actividad no contempla a Lety, porque ella no sabe leer o escribir, aunque muestra su interés por la actividad. El interés de Lety significa la renuncia a su anormalidad, pues desea ser igual a sus compañeros. “Desde la parte más negra de mi alma, a través de la zona sombreada, me sube ese deseo de ser de golpe *blanco*” (Fanon, 2009, pág. 79). Ella quiere ser como los otros, renuncia a su identidad, y sus actos son estrategias de asimilación:

El aula está en relativo silencio. En el grupo se lee el libro de español.

Dos niñas hacen un comentario al profesor en voz baja. El profe se ríe.

– ¿Qué? ¿Qué pasó? ¿De qué me perdí? –pregunta Lety.

– Del chiste de estas dos –responde el profesor.

– Jajaja... ¡Ay, Marina! –dice Lety.

– ¿Qué quiere decir, pues? –pregunta el profesor a las niñas que se rieron.

– ¿Quiénes? –pregunta Lety y voltea a ver a sus compañeras.

Las niñas no responden. El profesor tampoco (O-125-04-10-18).

Lety observa las actividades académicas buscando coyunturas para incluirse en grupo. “De ahí esa permanente preocupación por llamar la atención del blanco

(...), esa voluntad determinada de adquirir las propiedades de revestimiento, es decir, la parte de ser o tener que entra en la constitución de un yo” (Fanon, 2009, pág. 71). Se trata de renunciar a lo que se es, para ser considerada normal. Lety intenta desarrollar las habilidades de sus pares para ser incluida:

– A ver, ay les va una tareíta –advierte el profe al grupo.

– Ay, ¡nooo! –dice Lety.

– Elabora un formulario para obtener el perímetro...

Tocan la puerta y Lety se levanta a abrirla. Son dos compañeros que salieron del aula para llevar la basura del día a los botes grandes que están afuera.

– ... de las siguientes figuras –continúa el profesor–
Va, les voy a dictar el nombre de las figuras y ustedes les van a escribir.

– Profe ¿Cuántas figuras van a ser? –pregunta un niño.

– Van a ser 10,240 –Responde el profe con una sonrisa.

– ¡Ay, no! ¡Son muchas! –grita Lety.

– A ver, pues: triángulo, cuadrado, decágono... –continúa el profesor.

– Espérese, profe –grita Lety, mientras con su mano derecha escribe unos garabatos en su cuaderno y cubre lo que escribe con su antebrazo izquierdo (O-208-04-04-19).

A Lety, la cultura escolar le ha repetido hasta el cansancio que ser como sus compañeros es lo correcto, de lo contrario, la escuela la repudiará.

Si él se encuentra hasta este punto sumergido en el deseo de ser blanco es porque vive en una sociedad que hace posible su complejo de inferioridad, en una sociedad que extrae su consistencia del mantenimiento de ese complejo, en una sociedad que afirma la superioridad de una raza; en la exacta medida en que la sociedad le plantea dificultades, él se encuentra colocado en una situación neurótica (Fanon, 2009, pág. 103).

La escuela afirma y reafirma la superioridad de un tipo de estudiante con estándares de normalidad. De lo contrario, será excluido, discriminado, o bien, normalizado. Pero la escuela no incluye al anormal, sólo tolera su presencia. Los niños con discapacidad lo perciben y se esfuerzan por ser normales, por pertenecer a la escuela. Pasemos a otra vivencia de Lety:

El profesor escribe en el pizarrón: Recta secante oblicua y Recta secante perpendicular.

– A ver ¿Quién me puede decir qué es eso? –pregunta el profesor.

La discusión inicia. Niños y niñas participan y comparten lo que recuerdan sobre el tema. El profesor inquiere:

– ¿Cuántos ángulos hay? ¿Mayor o menor de 90° ? ¿Cuáles? ¿Cuáles son los tres tipos de ángulos que tenemos? ¿Este es otro tipo de ángulo? ¿Y este? ¿Este, cuántos grados medirá?

– Menos de 90° –dice una niña.

– Menos de 90° –repite Lety.

Las preguntas y las respuestas en torno al tema continúan. Lety plática con sus compañeras cercanas, intercambia marcadores y colores con una de ellas. Ocasionalmente señala el pizarrón con el lápiz y luego anota algo en su cuaderno (O-127-04-10-18).

Lety sabe que, para pertenecer, debe realizar cierto tipo de acciones. No importa si no sabe leer, escribir o realizar operaciones básicas. A simple vista, cualquier espectador creería que Lety hace lo mismo que sus compañeros. Está normalizada, reconoce las normas y los rituales escolares y hace lo posible por seguirlas. Veamos otro ejemplo con un acontecimiento en la vida escolar de Isabel:

– No me quiere dar permiso ¿usted cree? –me comenta el profesor haciendo referencia a que el director le ha puesto pretextos para darle un permiso económico–Pero si estoy en mi derecho. Nomás que como uno no le da por su lado, pues así se ponen difíciles las cosas. Pero es mi derecho –continúa el profe.

– ¡No teto pope! (No es cierto profe) –grita Isabel desde el fondo del aula y observa al profe esperando una respuesta. Al no obtenerla, vuelve a su cuaderno y hace algunos garabatos.

Mientras tanto, el profesor llena algunos datos para la solicitud de su permiso económico (O-101-27-09-18).

Cuando las niñas con discapacidad aceptan su inferioridad, no hay vuelta atrás: “para el negro no hay más que un destino. Y es blanco” (Fanon, 2009, pág. 44). Los niños con discapacidad, en la escuela, están condenados a la normalización.

En ocasiones, los intentos por normalizarse les permiten a los niños con discapacidad ser parte –aunque sea momentáneamente– de la vida escolar. Si los intentos de los niños son despreciados o ignorados por los profesores

y por sus compañeros, las niñas con discapacidad buscan algo que hacer para pasar la jornada escolar.

El profesor dicta un problema razonado:

– A ver, escuche: “En el mar...

– ¡Hay tiburones! –grita Natalia.

El grupo entero se carcajea. El profesor se ríe y mueve su cabeza de lado a lado.

– ¡Ay, Natalia! Tiburones... –dice Lety, riéndose– Ay, no. Qué ocurrente eres, Natalia. Un tiburón –se ríe.

Lety y Natalia no están escribiendo en sus cuadernos lo que el profesor dicta.

Lety está comiéndose un burrito.

– Mira, maestra –me dice Lety– Tengo tazos ¿los quieres ver?

– Ah, sí. Espérame tantito –respondo.

– Me gustan los tazos –dice Lety, mientras se come su burrito y mira los tazos que sacó de su mochila y ha puesto sobre su mesa de trabajo.

El grupo está resolviendo el problema razonado que dictó el profesor.

El día de hoy fue un optometrista a evaluar a los niños de este grupo, así que los niños entran y salen para ir con el técnico.

Lety abre y cierra la puerta cada vez que alguien entra o sale del aula (O-203-04-04-19).

El profesor dio la indicación de resolver un ejercicio de la asignatura de español. Lety resuelve operaciones sencillas y pinta un dibujo que le dio el profesor.

Lety no puede resolver las operaciones, cuyos resultados se requieren para saber de qué color debe colorear cada parte del dibujo. Lety fue con el profesor un par de veces y luego regresó a su silla. Han pasado 12 minutos desde la última vez que Lety fue con el Profe.

Ahora Lety pocas veces mira su actividad. En cambio, observa a sus compañeros, se ríe con ellos, intenta establecer conversaciones con ellos.

Lety se levanta a sacar punta, lo hace lentamente, luego regresa a su silla.

Cada vez que alguno de sus compañeros quiere salir del aula, Lety se pone de pie y le abre la puerta. Cuando los niños regresan, Lety se levanta de su silla y abre la puerta.

Lety aprovecha cada oportunidad para levantarse de su lugar, parece que perdió el interés en la actividad que el profesor le dio (O-203-04-04-19).

Lety intenta intervenir en las faenas académicas, pero el grupo no lo permite. Entonces, ella inventa algo que hacer y decide asumir el papel de portera. A pesar de que la niña esté sentada lejos de la puerta, se levanta rápidamente de su silla y se apresura para abrir y cerrar la puerta.

La negra se siente inferior y por eso aspira a que la admitan en el mundo blanco. Ella se ayudará, en esa tentativa, de un fenómeno que llamaremos *eretismo afectivo* (...) el negro inferiorizado va de la inseguridad humillante a la autoacusación resentida hasta la desesperación (Fanon, 2009, pág. 76).

La exaltación de lo afectivo que practica Lety, lo lleva a cabo siendo portera. Esto la acerca un poco más a la aceptación y valoración del grupo y de su profesor. Poco importa si es una acción humillante, si esto le permite ser parte del grupo. Cuando los esfuerzos por incluirse no rinden los frutos esperados, las niñas con discapacidad

improvisan actividades que las acerca más a la normalidad:

– A ver, vamos a sentarnos ya. Ya casi nos vamos – indica el profesor.

Danna está sentada en su banca, tiene un cuaderno sobre su mesa, en el que pega cinta adhesiva y pone corrector.

Los niños comienzan a guardar sus útiles escolares, ya casi es hora de salir (O-76-20-09-18).

Isabel abre su mochila y la cierra continuamente, una y otra vez.

Entra el profe al salón.

– Seguimos. Tráiganme sus cuadernos –indica el profesor.

Isabel saca su cuaderno de la mochila y lo coloca sobre su mesa. El resto de los niños del grupo deja sus cuadernos sobre el escritorio del profesor.

– A ver, los ejes de simetría ¿qué son? –pregunta el profesor.

Isabel hojea su cuaderno buscando algo en él. También se muestra muy interesada en buscar en su bolsita lapicera.

El profe da algunos ejemplos de figuras con ejes de simetría: la escalera, la hoja de un árbol, la puerta... el profesor pregunta a los estudiantes para que argumenten si las figuras que mencionó tienen ejes de simetría.

Isabel escribe algo en su cuaderno y luego utiliza el borrador, luego vuelve a escribir y a borrar... escribe y borra, escribe y borra... (O-105-27-09-18).

Las actividades improvisadas por las niñas con discapacidad incluyen el empleo de materiales (como libros, cuadernos, corrector, cinta adhesiva) para asemejarse a

docentes y compañeros. Se trata de una réplica de los rituales escolares. El propósito de las niñas es imitar el ritual escolar que transmite la ideología dominante. Ser normal es un requisito para pertenecer y no ser considerada inferior. “los rituales son las encarnaciones gestuales de las metáforas dominantes de la estructura social” (McLaren, 1998, pág. 47). Los rituales revelan de forma implícita el grupo de los normales, el comportamiento y la prioridad de saberes. Las niñas con discapacidad, una vez que interiorizan lo simbólico de los rituales escolares, intentan reproducirlos, pero, con ello, reproducen también la ideología que las oprime. Igual que Alicia, las niñas con discapacidad no terminan de entender la lógica de los rituales de aquellas extrañas criaturas, pero intentan a toda costa reproducirlos, aunque esto implique su sometimiento y la pérdida de su propia identidad.

XI. PRÁCTICAS CONTESTATARIAS

– *¿Habéis visto alguna vez el dibujo de un “mucho”?*

– *Ahora que usted me lo pregunta –dijo Alicia, que se sentía terriblemente confusa-, debo reconocer que yo no pienso...*

– *¡Pues si no piensas, cállate! –la interrumpió el Sombrero.*

Esta última grosería era más de lo que Alicia podía soportar; se levantó muy disgustada y se alejó de allí.

La normalización se intenta diariamente en la escuela. Las sanciones son tan cotidianas que, entre los mismos docentes, pocas veces se asombran de estos actos. La escuela es por antonomasia el lugar para corregir a los anormales. No obstante, quienes son objeto de normalización no son insensibles a la violencia padecida. En ciertas condiciones, los niños con discapacidad se inconforman. En este apartado se analizan las prácticas contestatarias y la forma en la que éstas contribuyen a que la dominación, la opresión y la discriminación persistan.

Algunos teóricos de la Pedagogía Crítica (Giroux, 2004; Martínez Escárcega, 2005; McLaren, 2005) se refieren a los actos contestatarios como oposición y resistencia. La primera reafirma la arbitrariedad en que se fundamenta la posición de poder de los profesores. Son actos contra los maestros, pero no desafían el orden establecido. En cambio, la resistencia son actos colectivos que desafían los mecanismos de control. En este sentido,

los datos del trabajo de campo no evidenciaron estas nociones en las niñas con discapacidad, fundamentalmente porque ellas no forman parte de los grupos y son subalternos dentro de un grupo de subalternos. Al ser los actos de resistencia acciones colectivas, cualquier acción contestataria iniciada por las niñas con discapacidad no es secundada por sus compañeros.

Para esta investigación se elaboró una tipología de actos contestatarios de acuerdo con los patrones recurrentes detectados en la vida escolar. Así, las niñas con discapacidad realizaron acciones contestatarias ante la inclusión, la discriminación o la apatía de la que son víctimas. Algunos hechos son las conductas que violan las reglas de la escuela, sin embargo, estos actos terminan por aumentar su opresión. Las niñas están ahí y buscan siempre hacerse partícipes de la configuración histórica de la vida escolar, pero generalmente son indiferentes para los otros.

Las niñas con discapacidad procuran no pasar desapercibidas, y muchas veces utilizan la violencia como forma de manifestación. Pasemos a un ejemplo:

Hay murmullos en el aula. El grupo está resolviendo problemas matemáticos. Isabel pega hojas en blanco en su cuaderno.

– ¡Pendejo! –grita Isabel.
– Sshhhh... –dice el profesor– Es bien malhablada esta Isabel (O-41-13-09-18).

– ¡A huevo! –grita Isabel.

Camina por entre los equipos de trabajo que han formado sus compañeros. Se detiene y abraza a los compañeros de un equipo. Isabel les comenta algo, pero los niños la ignoran, siguen conversando entre ellos (O-98-27.09.18).

Isabel se molestó porque el profesor no le asigna tareas y sus compañeros la excluyen del trabajo grupal. Ella lo exterioriza gritando palabras altisonantes. El fin de Isabel es alterar el orden en el aula, perturbar a sus compañeros y al profesor que la oprimen con su indiferencia. Pero esta acción oprime aún más a Isabel, pues el acto contestatario la define como la extraña del grupo. El docente habría ejercido una sanción si fuera otro niño, pero como Isabel es “especial”, el profesor y compañeros se lo permiten. El acto contestatario de Isabel reafirma su condición de anormal (Foucault, 2007), de subalterna (Gramsci, 1984 d), de exótica (Todorov, 2013). El orden establecido no se perturbó, pues los actos contestatarios individuales refuerzan la lógica opresiva. “Las conductas de oposición resultan sobre todo individuales e individualistas; se inscriben en la lógica mercantilista del capitalismo y en una moralidad basada en la sobrevivencia del más fuerte” (Martínez Escárcega, 2005, pág. 87). Mientras Giroux (2004) y Martínez Escárcega los llaman actos de oposición, Torres (1991) les llama resistencias improductivas o resistencias reproductoras, en su caso, “continúan siendo improductivas o reproductoras, en la medida en que esas *penetraciones* realizadas en la naturaleza del trabajo, y el control que este conjunto de

adolescentes [niños en este caso] llegan a adquirir sobre ellas, son *desorganizadas y apolíticas*" (pág. 124). En síntesis, para que un acto contestatario repercuta a favor de los oprimidos, deberá ser colectivo, en cambio, Isabel está sola.

Los actos contestatarios de las niñas con discapacidad, en ocasiones dificultan la cohesión con otros niños, pues la respuesta abrupta de las oprimidas, en ocasiones perjudica a sus compañeros.

Niña 2 –Yo pienso que a veces Lety se pone muy grosera con nosotras, porque cuando no le entiende a un trabajo de la maestra, nosotras le decimos: "has esto, Lety", y no nos entiende. Se pone a gritar y hacer un chorro de cosas. Y no la entendemos. Y sí, la maestra sí la regaña a veces, porque no hace los trabajos. Y le dice: "Lety, no me has traído a revisar el trabajo". Y le gritaba: "Lety, los trabajos". Pero a Lety no le gustaba hacerlos, solo hacía los trabajos que le gustaba (E-83-26-09-19).

Lety, indignada por la violencia padecida, arremete contra sus compañeros, busca su propia liberación con la violencia. "El colonizado descubre lo real y lo transforma en el movimiento de su praxis, en el ejercicio de la violencia, en su proyecto de liberación" (Fanon, 2007, pág. 43). La niña sufre maltrato en su travesía por la cultura escolar y responde con una contraviolencia, aunque la violencia que ha padecido no se compara (ni en intensidad ni en periodicidad) a la que ejerce. Fanon (2007) sostiene contundentemente que la violencia: "no puede inclinarse sino ante una violencia mayor" (pág. 46). Para

que un acto contestatario rompa la lógica opresiva, deberá ser violento. Sin embargo, la *no violencia* es mayormente practicada por los niños con discapacidad; ellos no ejercen violencia o contraviolencia, más bien la padecen.

Lety (L) – Me siento muy triste y lloro porque la maestra me siente muy mal. Me siento muy mal. No quiero estar con esa maestra.

E – ¿Qué hace ella para que te sientas mal?

L – Me dice: “Lety, vete a hacer un dibujo”. Pero no lo quiero hacer. No quiero hacer nada. Me quedo callada y la maestra me regaña. Me siento mal y no me dejó salir al recreo. No me dejó salir al recreo.

E – ¿Qué más hace la maestra para que te sientas mal?

L – La maestra es muy regañona y muy *agritiva*, muy regañona, muy peleonera. La maestra es muy... grita a los niños y mejor me siento mal cuando los niños gritan. Y les digo a los niños: “cállense ya, porque me duele la cabeza”. Y cuando me duele la cabeza me siento mareada (E-91,92-25-09-19).

Lety llora o se queda callada, como forma de *no violencia*, pero la violencia que ella sufre se naturaliza y continúa. Para lograr una transformación real, se requiere de un ejercicio violento que exceda los límites de la violencia padecida por las niñas con discapacidad. La respuesta deberá ser terminante o no habrá transformación. “esa no violencia significa para las élites (...) que la burguesía colonialista tiene los mismos intereses que ellas y que resulta entonces indispensable, urgente, llegar a un acuerdo en pro de la salvación común” (Fanon, 2007,

pág. 46). La salvación común, es decir, la salvación de la comunidad es, desde luego, la comunidad de los privilegiados, en la que no están incluidos los niños con discapacidad.

Otra manifestación sutil de desacuerdo con la cultura escolar son las omisiones de las niñas con discapacidad cuando ignoran las indicaciones de los profesores. A diferencia de los actos violentos, estas acciones tienen menores oportunidades de transformación:

Danna se pone de pie, estaba sentada en su silla.

– Regrésate. Regrésate, Danna –Le indica el profesor.

La niña hace caso omiso de la indicación y se dirige nuevamente hacia mí. Se agacha para recoger una ficha del suelo e introduce un lápiz en la ficha. Me muestra lo que hace. El profesor le pide nuevamente que se siente. Danna lo ignora (O-65-20-09-18).

– ¿Alguien conoce alguna catástrofe?

– Yo estuve en el sismo en México –comenta un niño.

Danna se levanta de su silla y camina hacia una de las ventanas.

– Danna, siéntate, hija. Ven. Siéntate –indica el profesor.

La niña camina rumbo a su silla, pero no se detiene. Se dirige hasta la ventana que da a la cancha de basquetbol. Afuera se escuchan gritos y risas. Danna se queda mirando por la ventana (O-65-20-09-18).

Danna ignora la instrucción de su maestro, como si no escuchase la voz de la autoridad. La niña continúa con

lo que despierta su interés. El acto contestatario de guardar silencio o ignorar a los profesores refuerzan al lado opresor. Jean-Paul Sartre lo advierte en el prólogo del libro *Los condenados de la tierra*, de Fanon (2007): “Pero si el régimen todo y hasta sus ideas sobre la no violencia están condicionados por una opresión milenaria, su pasividad no sirve sino para alinearlos del lado de los opresores” (pág. 19). Los condenados sólo tienen dos opciones, asimilarse al opresor o hacer comunidad con los oprimidos.

Los actos contestatarios de las niñas con discapacidad deberán ser rupturistas o quedarán condenadas a continuar con la propia opresión. “La ruptura, al igual que la psicosis, es un estado político coyuntural que destruye la lógica que articula las relaciones de poder” (Martínez Escárcega, 2021, pág. 77). Cualquier acto de silencio, indiferencia o sublimación¹³ sólo fortalecerá y/o hará más tolerable la opresión. “En las manos de los educadores se encuentra la responsabilidad de que los momentos de ruptura política desemboquen en escenarios más opresivos o en espacios auténticos de emancipación social” (pág. 91).

Una y otra vez, Alicia intenta amoldarse a lo irracional de las situaciones que se presentan ante sus ojos. Responde lo que le piden, recita lo que le exigen, come lo que le indican. A pesar de todo, los personajes continúan

¹³ Para Freud (2006 b), la noción de sublimación implica la desviación de la meta pulsional. El Yo renuncia al objeto –reprime la pulsión libidinal– y lo sustituye por uno socialmente aceptado.

pareciéndole disparatados. Una y otra vez los actores de su sueño le hacen sentir extraña. El despliegue de groserías que Alicia recibió sobrepasó los límites. Fue la cantidad y la modalidad de los ataques lo que colmó a Alicia, quien tomó la decisión de irse para crear una ruptura en la infinita cadena de desprecios y discriminación. Alicia se aleja sin sospechar que, justo después de esa demostración de digna rabia, se avecina otra escena de locos.

XII. INCLUSIÓN: LA INVITACIÓN AL JUEGO

- *¿Han perdido sus cabezas?* –gritó la Reina.
– *Sí, sus cabezas se han perdido, con la venia de Su Majestad* –gritaron los soldados como respuesta.
– *¡Muy bien!* –gritó la Reina–. *¿Sabes jugar al croquet?*
Los soldados guardaron silencio, y volvieron la mirada hacia Alicia, porque era evidente que la pregunta iba dirigida a ella.
– *¡Sí!* –gritó Alicia.
– *¡Pues andando!* –vociferó la Reina.

El presente apartado contiene las formas en las que docentes y estudiantes incluyen a las niñas con discapacidad en las actividades de la vida cotidiana. Se analizan las formas en las que niños y adultos buscan la inclusión. Cuando la inclusión es vigilada por una autoridad, entonces se institucionaliza y, con ello, se diluye, se evapora.

Maestros que escuchan y atienden

Las acciones inclusivas hacia las niñas surgen en la cotidianidad, aunque en ocasiones, tienden a la normalización o asimilación. Por ejemplo, una maestra escucha y atiende las necesidades de Erbey, un niño prescrito con autismo.

Es la hora del recreo. Erbey entra al salón de la USAER. Lleva una bolsa con comida y se la entrega a la maestra de apoyo.

La maestra lo saluda y de inmediato abre la bolsa y el jugo que le entregó Erbey.

Erbey se asoma a la bolsa y toma un burrito. Se mece constantemente mientras come de pie.

La maestra de USAER conversa con la docente. Mientras, Yara le entrega la comida al niño.

Erbey se asoma nuevamente a la bolsa que tiene la maestra e intenta sacar una manzana.

– No, espérate. Primero cómete el burrito y luego vienes por la manzana.

Erbey insiste y toma la manzana mientras continúa meciéndose.

– Ay, Erbey... –dice la maestra de USAER. Luego retoma su conversación.

Erbey come mientras camina dentro del salón de la USAER (O-39-13.09.18).

Erbey cree que la maestra de apoyo le ayudará a sacar sus alimentos del paquete para poder comer, porque frecuentemente en el recreo recibe ayuda. Él no emitió alguna palabra o sonido, pero la maestra lo atiende con paciencia y comprensión, pues conoce las demandas e inquietudes de los niños con discapacidad y les atiende. No se limitan a las necesidades educativas, sino afectivas o de autocuidado, como se vislumbró en el siguiente caso:

Son las 8:15 am, observo los alrededores de la escuela y escucho un “¡Hey!”. Era Danna parada en la puerta de su salón comiendo *Cheetos* y un jugo. El clima de casi 40° C no se prestaba para eso, pero la niña traía botas que llegaban hasta debajo de sus rodillas. La bota izquierda estaba en el pie derecho y viceversa.

– ¡Hola, Danna! ¿Cómo estás?

– Aquí.

– ¿Ya estás comiendo?

– Ey...–asiente con la cabeza.

Se escucha la voz de otra niña que saluda a lo lejos. Danna voltea y la saluda efusivamente con sus manos y le dice “Hola”.

– ¿Es tu hermana? –pregunté, al ver el parecido entre ambas niñas.

– Iii... –asiente Danna con su cabeza.

El profe llegó al salón.

– ¿Qué haces, Danna?

Danna sonrío. El profe saca un pañuelo desechable del bolsillo de su pantalón y se lo ofrece a la niña.

– Ten, límpiate la nariz –dice el profesor a Danna.

– Esa niña ¿es hermana de Danna? –le pregunto al profe.

– Sí, ella está en segundo.

– Mira nomás cómo traes las botas, Danna... ay tu mamá... –dice el profe negando con su cabeza. Ven, vamos a cambiártelas.

Danna sonrío mientras el profe le ayuda a cambiar sus botas.

Vente, vamos a trabajar –indica el profesor a Danna (O-34-13.09.18).

El profesor observa a Danna y, aunque la niña no le pide ayuda, él decide acomodarle sus botas y darle un pañuelo para que limpie su nariz, porque le importa el bienestar de la niña. No hace falta que los Planes y Programas educativos le den indicaciones al docente, el profesor procura que la niña esté aseada y alimentada. Sin embargo, cuando el maestro comienza con temas pedagógicos, Danna desaparece del imaginario docente y le pone atención sólo pidiéndole que haga bolitas o pinte

una imagen. La relación entre Danna y su maestro empieza cuando no existe interacción por la escolarización, y finaliza cuando ambos asumen su papel de profesor y estudiante con discapacidad. La relación entre ellos está enajenada (Marx, 1982 b).

La obligación de establecer una relación pedagógica impuesta por el Estado hostiga la vida escolar y la relación afectiva entre Danna y su profesor. Esa cosa llamada educación (incluida la evaluación, los informes, las evidencias, los tiempos y otros controles) enajena la relación entre ambos. Cuando desaparece la relación escolar, el profesor y Danna se escuchan, se entienden y se comunican, pero en el aula, la relación se enajena, se encumbra la obligación de ser. Una muestra ocurre durante una lectura grupal:

El profesor hace preguntas sobre el tema. Niños y niñas responden a los cuestionamientos del maestro.

– Profe, ya lo encontré –dice Lety, aunque no sabe leer.

– A ver ¿qué encontraste? –se acerca el profesor con Lety y ella le señala con su dedo en el libro.

– Esto. Aquí –indica Lety al profe.

El profesor lee en voz alta lo que Lety le señaló. Lety sonríe satisfecha (O-126-04.10.18).

A pesar de que Lety no sabe leer, quiere participar en el trabajo del grupo, el maestro lo entiende y leyó lo que ella le indicó. Lety respondió a su manera las preguntas del profesor, porque no comprendió, ni la respuesta fue adecuada, pero ella se sintió conforme ya que el maestro la hizo parte de la actividad. Si la meta de la Educación

236

Especial es eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de niños con discapacidad, es insuficiente reconocerles su aportación, porque Lety no aprendió el contenido propuesto por el maestro, sino el ritual de la escolarización, que encarna metáforas dominantes de la estructura social (McLaren, 1998). Los rituales escolares se tratan de gestos y actos reiterados con frecuencia que, aunque aparentemente carecen de sentido, le otorgan significación a la escuela, refuerzan las jerarquías. Se relata otro suceso de ritual escolar disfrazado de inclusión:

 Cuando suena el timbre que anuncia la hora de salir, llegan las mamás de los niños al salón.

 El profe dice en voz alta el nombre de cada niño para que salgan y se vayan con sus mamás, papás o hermanos.

 El profe le pide a Danna que repita los nombres de sus compañeros.

- Mariana.
- Ana –repite la niña.
- Patricia.
- Tisa –repite nuevamente.

 Danna sonrío cada vez que el profesor le indica un nombre (O-52-17.09.18).

La dinámica es simple: el profesor indica quién puede salir del aula e ir con su mamá. Con intención de promover la participación de Danna, le pide que llame a sus compañeros. Danna, obediente, repite la instrucción que el profe indica. Los microrituales son “lecciones individuales que se realizan cotidianamente en el aula” (McLaren, 1998, pág. 52). Repetir las pautas del profesor

es un microritual y la participación de Danna provoca un aprendizaje moral de aceptación al seguir lo indicado por la autoridad. La niña será incluida (o incorporada) cada vez que reproduzca los rituales escolares, y ella se sentirá gratificada porque es parte del *performance* escolar. En la escuela no sólo se pretende alcanzar más comprensión o conocimientos sobre un tema, sino de aprehender reglas morales.

Los actos de inclusión del profesorado tienen dos intenciones: 1) lograr la participación y el aprendizaje de los niños con discapacidad; 2) un lado oculto: la asimilación, porque se pretende incorporar a los niños con discapacidad al *performance* ritual escolástico de obedecer a la autoridad, lo que implica cumplir con los horarios y respetar los espacios. En resumen, la inclusión no es para el aprendizaje, sino que se trata de cumplir con reglas morales.

Niños que juntan al Otro o inclusión intersticial

En este apartado se exponen algunos actos inclusivos de niñas con discapacidad que participan en actividades con sus compañeros.

El profe explica la conversión de fracciones a números enteros y decimales.

Isabel está sentada en su butaca al centro del salón. Todos los niños traen uniforme, excepto Isabel y otra niña sentada junto a la ventana.

El profesor juega a lanzar el marcador a los niños y niñas, quienes lo atrapan pasan al pizarrón a resolver

algunos problemas matemáticos. Niños y niñas son hábiles en atrapar el marcador. Resuelven los problemas, algunos solos, algunos con ayuda del profesor y sus compañeros.

Isabel está pegando hojas en su cuaderno. Parece que son hojas en blanco.

Un niño junto a Isabel le lanza una hoja de papel comprimida en forma de pelota. Isabel se ríe, la toma del suelo y se la avienta al niño. Ambos se ríen y juegan con la pelota de papel.

El niño vuelve a escribir en su cuaderno e Isabel continúa pegando hojas en su cuaderno (O-40-13.09.18).

Es evidente que el profesor no bosquejó una actividad para Isabel. La niña inventa qué hacer: pegar hojas en su cuaderno. Un compañero juega con ella a lanzar una pelota de papel. Isabel parece divertirse. El juego continúa, ambos conviven y comparten, es una acción lúdica, no académica. Cuando las niñas con discapacidad y sus compañeros conviven con fines escolásticos, se enajena (Marx, 1982 b), se pervierte. Esto es un acto recurrente, como sucedió en un aula:

Soamy reparte material impreso a sus compañeros. Mientras, Danna brinca desde su lugar y lanza lápices, borradores y sacapuntas.

– ¡Soamy! ¡Soamy! –grita Danna.

Soamy recoge un color del piso y se lo avienta de vuelta. Danna no para de reír.

– Danna, siéntate –le dice otra compañera.

Danna se sienta en su silla y sigue riéndose (O-164-25.10.18).

Danna lanza objetos a su compañera como una invitación a jugar. Soamy le responde y le lanza un color. Danna se ríe estrepitosamente, está feliz de la respuesta de su compañera. Otra vez, a Danna la incluyen en los juegos, pero no en las tareas académicas. Las niñas con discapacidad no elaboran productos para ser evaluados, no producen. La monocultura del saber (De Sousa Santos, 2011) produce la inexistencia de las niñas con discapacidad. Las niñas con discapacidad sólo se incluyen en actividades que no evaluará un adulto:

Durante el recreo Lety camina cerca del lugar en el que había estado comiendo sola. Ahora está acompañada de una niña que trae un libro para colorear y una lapicera.

Lety y su amiga me vieron y se acercaron a mí.

Lety me dio un abrazo. Yo le correspondí.

– ¿Cómo estás? –le pregunto a Lety.

– Bien, bien. Aquí estamos jugando –responde Lety.

– ¿A qué juegan?

– A pintar eso (señala el libro y la lapicera que carga su compañera).

– Y tú ¿Cómo te llamas?

– Grecia.

– ¿Son amigas?

– Si –responde Lety.

– ¿Desde hace mucho?

– Si... este... Estábamos juntas antes, pero ya no. Y por eso somos amigas –afirma Lety.

– ¿En qué año estas?

– En tercero –responde Lety, quien está en quinto grado.

Lety se sienta a mi lado. Grecia se sienta en el piso y coloca el libro en la jardinera para colorear. Mientras

Lety conversa conmigo, le da indicaciones a Grecia para que pinte el dibujo (O-22-10.09.18).

Durante el recreo, Grecia comparte el espacio con Lety, porque no se trata de elaborar un producto ni tampoco la revisará un profesor. De modo que Lety participa con plenitud, da indicaciones a su compañera y ésta la obedece. Ambas están en igualdad de circunstancias ante la ausencia de un docente o un adulto, se propicia mayor y mejor participación y, por lo tanto, más aprendizajes. La inclusión es genuina cuando no interviene la escuela. La verdadera inclusión es intersticial:

– Escriban en su cuaderno –indica el profesor. Luego comienza a escribir en el pizarrón:

“Siglas, símbolos y abreviaturas”

Danna guarda su libro azul y saca el libro verde más pequeño. Después señala con su dedo las imágenes del libro y habla en voz alta imitando el tono de voz del profesor para leer.

El profesor continúa escribiendo en el pizarrón.

Una compañera se acerca con Danna y le señala algunas imágenes de su libro mientras le dice lo que ve: señores, secretos, rezando, quesadilla, bailarín, pájaro, remolino, sol...

Otra niña se suma a la primera y entre las dos le van nombrando a Danna las imágenes que están en su libro.

El profesor sigue escribiendo en el pizarrón (O-129-11.10.18).

El profesor imparte su clase de forma habitual, los niños, como es tradición, siguen sus indicaciones. Como siempre, Danna no forma parte del grupo y realiza otra actividad. Dos compañeras se solidarizan con Danna y le

mencionan los nombres de los objetos que miran en su libro. Cuando la relación entre pares está mediada por un adulto, los niños responden a los intereses del adulto, no de sus compañeros, por eso los profesores, con sus intenciones pedagógicas, son un obstáculo para la inclusión de los niños con discapacidad. Ante la ausencia de maestros, los niños y las niñas se solidarizan con sus compañeras con discapacidad, les comparten sus conocimientos y les ayudan. Las acciones inclusivas ocurren al margen de las actividades académicas. La verdadera inclusión es periférica, no central. La inclusión ocurre al margen de la escolarización. Es inclusión intersticial, fuera del alcance de la vigilancia de los docentes. Una de las niñas lo expresa:

E – Pero ¿por qué no quieres sacar cuadernos ni libretas?

Lety (L) – Porque la maestra me dice que saque la libreta. Y yo no quiero sacar nada. Me quedo callada y me junto con el equipo. Pero no me quiero juntar con los niños porque quiero jugar con mi prima que se siente feliz. Sin mi maestra. Y que juegue con ella.

E – Tu prima, ¿te hace sentir feliz?

L – Sí. Ella se siente feliz. Ella se junta conmigo en el recreo. Me invita a su casa, jugamos y se siente feliz conmigo (E-87-25.09.19).

Lety se reusa a participar en las actividades académicas, solo obedece a la maestra cuando le dice que se reúna con sus compañeros. Lety es consciente de que, para jugar y divertirse, debe prescindir de la maestra. La profesora es un obstáculo para la inclusión de la niña.

E – A ver si entendí bien, ¿tú crees que Lety debería ir mejor a USAER en lugar de estar con ustedes en el salón?

NN – Pues también que esté en el salón, porque ahí va a estar aprendiendo con nosotros (E-82-26.09.19).

Los actos inclusivos regularmente acontecen durante los juegos, pero sus compañeros no tienen grandes expectativas sobre ellas. Cuando se realizan tareas académicas, sobre todo si los niños saben que los profesores evaluarán algún producto, se excluye a las niñas con discapacidad. La lógica productivista invalida toda relación y acción que no produzca (De Sousa Santos, 2011). Como las niñas con discapacidad no producen, difícilmente son incluidas por sus compañeros.

Estamos ante dos modalidades de inclusión. Por un lado, se encuentra la inclusión enajenada que se simula para cumplir con las expectativas de la escuela, es pervertida por la obligación de ser, es ajena a los agentes educativos y pasa a acosar y controlar la vida escolar (Marx, 1982 b). *A contrario sensu*, la inclusión intersticial es auténtica, porque no es obligatoria, no la vigila una autoridad, es entre pares. Al margen de la mirada docente, ocurre la verdadera inclusión: actos de solidaridad, apoyo entre pares y comprensión. La inclusión debe ser un genuino acto de solidaridad y comprensión del Otro o no será.

Niños que ayudan

Los compañeros de las niñas con discapacidad comprenden las necesidades de ellas, pues conviven cercanamente y los apoyos y los gestos de solidaridad son más frecuentes que en los adultos. Como ocurrió con Mauro, diagnosticado con sordera bilateral:

Uno de los niños del club se dirige a Mauro:

– Mauro, traes un moco.

Mauro solo observa a su compañero. El niño le hace señas no convencionales para comunicarse con Mauro. El niño se levanta de su silla, va al estante del salón y agarra papel sanitario, luego se lo lleva a Mauro y le hace señas para que se limpie su nariz.

Mauro asiente con su cabeza. Se limpia la nariz (O-195-28.03.19).

El compañero de Mauro se comunicó con él para que se limpiara su nariz. Ningún niño que presencié la escena hizo escarnio de lo acontecido, porque los gestos de solidaridad entre pares son auténticos, conocen las dificultades de sus compañeros con discapacidad e intentan ayudarles. Los apoyan para comunicarse con otros en trabajos académicos o fungir como mediadores para resolver diferencias interpersonales, incluso con adultos, por ejemplo:

Lety continúa preguntándome cómo hacer la actividad. Le ayudo para resolver las operaciones. Aun así, se le dificulta identificar de qué color debe pintar las secciones del dibujo. Lety se para, va con el profesor para

pedirle color celeste y le muestra la hoja. El profesor le presta uno y luego pregunta en voz alta:

– ¿Quién le ayudó a hacer esto?

– Profe, nosotros le ayudamos porque no podía –responde un niño.

– Ok, ok –responde el profesor. Luego le da indicaciones a Lety en voz baja.

Lety regresa a su silla y continúa haciéndome preguntas (O-202-04.04.19).

Frente a mí están algunos niños que preparan una exposición sobre animales marinos. Me hacen preguntas sobre el tema y yo respondo en voz baja.

Danna se levanta de su silla y me muestra una hoja con un dibujo. La imagen es el rostro de una mujer con cabello largo y fleco. Está hecho con pluma. Con letra grande tiene la fecha de hoy y el nombre de Danna.

Danna utilizó algunos colores para hacer pequeños trazos en el fleco del dibujo.

– ¿Qué es, Danna? –le pregunto.

– Mía.

– ¿Quién lo pintó?

Danna sonrío.

– ¿Esto qué es? –le pregunto y señalo los ojos de la imagen.

– Mía.

– ¿Quién te hizo el dibujo?

– “El profe”, dile –le indica una de sus compañeras a Danna, con la intención de que Danna me diga lo que la niña le indicó: “el profe”.

La niña se acerca a Danna y la toma de la mano para llevarla a su lugar. Danna se sienta en su banca (O-56-20.09.18).

En ambos ejemplos, los compañeros de Danna y Lety intervienen para hacer una aclaración a los adultos. Pasemos a otro evento de una niña que interactuó con Lety.

Lety juega con sus tazos y se come un burrito, mientras sus compañeros resuelven un problema razonado que les dictó el profesor.

– Oye, Lety ¿Cuándo me vas a entregar tu trabajo? – pregunta el profesor.

Lety hace una señal con la mano pidiéndole tiempo al profesor.

Una niña comienza a interactuar con Lety. Agarra todos los tazos de la banca y se los entrega a Lety de uno en uno mientras los cuenta en voz alta.

– ¿Cuántos son? –le pregunta la niña a Lety.

Lety sonríe.

– 22 Lety. Tienes 22 (O-206-04.04.19).

Lety realiza una actividad distinta a la de sus compañeros. El profesor le solicita el trabajo; una compañera que observó la escena y comenzó a contar con ella. La niña utilizó, de forma intuitiva, como material concreto los tazos de Lety y compartió sus conocimientos para favorecer el aprendizaje del conteo. Sin planeación ni conocimiento pedagógico o inclusivo especializado, la relación entre pares se basa en la empatía y la comprensión. Así lo declararon dos niñas:

NÑ1 – Yo pienso que Lety debería de estar más aquí con nosotros, porque antes, con eso que nos pusieron en parejas, nos separaron. El año pasado a Lety le poníamos trabajos igual que a todos y ella los hacía, solamente que le teníamos que poner puntitos y así.

E – ¿Ustedes le ayudaban?

NÑ2 – Casi siempre sí, porque a veces Lety no entendía las cosas, y el profe nos decía: “Explíquenle”. Pero ¿Lety tiene que estar en USAER? pues, sí. Allí le enseñan mejor. Porque la maestra del grupo siempre le da un trabajo, pero no se lo explica, y Lety no le entiende. Y siempre dice: “No le entiendo”. Y va y nos pregunta: “¿Qué hago?, pero no le entiendo” (G-82-26.09.19).

Las niñas identifican que la organización grupal anterior favorecía a Lety, ya que podían ayudarle con las actividades, intuyen qué necesitan los niños con discapacidad y la forma más adecuada para apoyarlos. Los niños son solidarios, respetuosos y empáticos la mayor parte del tiempo. Las acciones inclusivas de los niños no emergen de un interés productivo, ni son obligados a entregar una evidencia empírica, por ello son más auténticas. Una maestra de Educación Especial habla sobre el respaldo de los estudiantes a sus compañeros con discapacidad:

MEE – Casi siempre yo entro a los grupos y platico con los niños. Les digo que no son niños enfermitos ni malitos, que son niños especiales; y ya les platico yo todo. Pero los niños sí entienden. Yo por ejemplo veo a Erbey que tiene un amiguito que va y lo acompaña al baño; al cieguito, sus primitos lo acompañan en la hora del recreo, ya saben que cuando están en el recreo los primos lo buscan. Si está aquí o está con la maestra y se lo llevan al recreo, y ya lo traen para acá. Y el papá ya lo está esperando en la puerta. Los niños, casi la mayoría, están bien integrados.

E– ¿Y no ves actos de discriminación o de segregación por parte de los niños?

MEE – Ya casi no se ve eso, la verdad. No lo he visto ya ahorita. Como que los niños están más integrados. Ya la inclusión entró bien en esta escuela. Por lo menos los niños sí. Y en educación física me doy cuenta, porque últimamente me pongo ahí con el maestro, y me doy cuenta cómo los niños apoyan a los especiales (E-37-24.09.19).

La percepción de la maestra es que los niños integran a sus compañeros con discapacidad. En lo general – no siempre–, las expresiones de empatía y solidaridad son más auténticas cuando van de un niño a otro.

Una inclusión genuina debe emerger en los márgenes, fuera de la mirada fiscalizadora de la autoridad. La inclusión institucional tiene un lado oscuro, es la sumisión (Mignolo, 2003), la aceptación de la propia *minus-valía*. Cuando los actos inclusivos emergen con la intención de recabar evidencias, la inclusión se enajena, se pervierte. Evaluar la inclusión a partir de un producto provoca que emerja la simulación como modalidad de violencia simbólica. Lo grave es que, cuando se simula la inclusión de las niñas con discapacidad, ellas quedan agradecidas. El reconocimiento y la resignación de aceptarse menos que el inclusivo favorece la asimilación como la parte oculta de la inclusión. Así es como Alicia, al sentirse incluida por la sanguinaria y tirana reina, termina agradecida por la invitación a un juego que no se antoja justo ni equitativo.

XIII. EL PERVERSO JUEGO DE LA INCLUSIÓN

– *¿Qué te parece la Reina?* –dijo el Gato en voz baja.
– *No me gusta nada* –dijo Alicia–. *Es tan exagerada...* –*En ese momento, Alicia advirtió que la Reina estaba justo detrás de ella escuchando lo que decía, de modo que siguió: ...tan exageradamente dada a ganar, que no merece la pena terminar la partida.*
La Reina sonrió y reanudó su camino.

Hablar sobre la perversión como un elemento de la inclusión, implica reconocer primero que la inclusión es un juego tendencioso en el que participan dos jugadores: el incluido y el incluyente. Ambas partes asumen posiciones distintas: una privilegiada, otra sometida. Así, el apartado contiene un análisis para comprender la forma en la que ambas partes se benefician de esta relación.

Las reglas de la inclusión las determina el incluyente, y el sometido solo participa si cumple las reglas impuestas. Las reglas son tendenciosas y orientadas a que uno de los dos jugadores gane con menor esfuerzo. Ambas partes aceptan la inferioridad de uno desde el inicio. Lo perverso es que gozan con ello:

El deseo en el perverso se manifiesta como voluntad de goce, impone una voluntad a su partenaire. Esta voluntad no es propia del perverso tampoco, es una voluntad heterónoma, ajena a él, es del Otro. Frente a esto, el perverso toma la posición de objeto, se instrumentaliza, se convierte en instrumento de goce, para hacer cumplir esta voluntad (Rostagnotto & Yesuron, 2016, pág. 190).

El incluido se asume como un instrumento de goce del incluyente y viceversa, pero cada uno a su manera y obtienen una ganancia. Para analizar esta situación, los datos del trabajo de campo se dividieron en dos apartados. El primero es sobre la ventaja que obtienen los niños al aceptar su condición de anormalidad. En el segundo se aborda la ganancia que consiguen los docentes y los compañeros de las niñas con discapacidad al ser incluyentes.

Perder con gozo: ganancia de la enfermedad

Reconocerse como inferior no únicamente es una desventaja. En ocasiones, las niñas con discapacidad obtienen ventajas. Como lo reconocen sus compañeros:

Conversación con una niña que está frente a mí:

E – ¿Están en equipos? –le pregunto.

Niña 1 (NÑ1) – Sí.

E – ¿Ustedes los armaron, los equipos?

NÑ1 – No. Son los del aseo.

E – Y esos ¿ustedes los hicieron?

NÑ1 – No, el profe.

E – Ah ok. Y Danna ¿no tiene equipo?

NÑ1 – Aammhh... no sé. Creo que está en el del viernes.

E – ¿Ella no hace el aseo?

NÑ1 – A veces barre (O-57-20.09.18).

El profesor armó los equipos de trabajo e incluyó a Danna, sin embargo, le otorgó responsabilidades distintas a sus compañeros, entre otras, evitar el aseo del aula. La niña participa en las actividades cuando ella quiere,

contrario al resto de sus compañeros que deben acatar las órdenes del profesor, de lo contrario serán sancionados. Uno de los privilegios de Danna es:

– Su cuaderno de evidencias se divide en: español y matemáticas. Nos vamos a la parte de matemáticas y le ponen la fecha –indica el profesor a los estudiantes.

Aunque no es común comer en el aula, Danna está comiendo su refrigerio: Cheetos.

El profesor escribe dos sumas en el pizarrón para que los niños las transcriban y las resuelvan.

– Cuando terminen pueden salir al recreo –indica el profesor.

Danna sigue sentada comiendo. Nadie más está comiendo en el aula (O-63-20.09.18).

Danna no está obligada a esperar la hora del recreo para comer; incluso antes de iniciar clases ella puede comer. Ningún compañero puede alimentarse a la hora que desee. Danna corresponde a un ser exótico en el aula y en la escuela, “ni jerarquía ni subordinación (...) vivir conforme a la naturaleza” (Todorov, 2013, pág. 308). Danna le da libre albedrío al principio del placer. La niña saca provecho de su condición de exótica, de anormal, para hacer lo que ella desea:

– La persona que vaya terminando me trae a revisar. Ya mero va a ser hora, eh –anuncia el profe a los estudiantes– Danna, salga al recreo –concluye el profesor.

Danna sale del aula.

Cinco minutos después, el profesor indica que, cuando vayan a revisar el trabajo con él, pueden salir a recreo (O-66-20.09.18).

El profesor reafirma la diferencia de Danna respecto a sus compañeros, le otorga libertades que a otros niños no. La escuela le ha dicho y confirmado hasta el cansancio que ella es anormal, exótica, subalterna. Danna ha aceptado toda clase de apelativos implícitos, pero, a cambio, encontró vías para obtener beneficios. Freud (2006 a) lo explica:

En vez de un ejemplo tomado de la patología, consideren ustedes una clara ilustración de la vida cotidiana. Un empeñoso obrero que se gana su sustento queda inválido por un accidente de trabajo; queda imposibilitado para trabajar, pero el desdichado recibe con el tiempo una pequeña pensión por accidente y aprende a sacar partido de su mutilación, como mendigo. Su nueva vida, si bien estropeada, se basa ahora justamente en lo que le hizo perder su vida primera. Si ustedes logran quitarle su invalidez, al principio se queda sin medios de subsistencia; y hasta es dudoso que sea capaz de retomar su trabajo anterior. Lo que en el caso de la neurosis corresponde a esa clase de aprovechamiento secundario de la enfermedad podemos adjuntarlo, como ganancia secundaria a la primaria que ella proporciona (págs. 349, 350).

Las niñas con discapacidad aprenden a subsistir con su anormalidad, incluso aprenden a obtener prerrogativas de ésta:

Salió a educación física el grupo de quinto C y Lety, al verme, se dirigió a mí.

- Hola, maestra (me abrazó).
- Hola, Lety ¿cómo estás?

– Muy bien. Aquí, visitando. Yo no voy a hacer eso porque a mí no me gusta eso. Yo le dije a mi mamá que no quería venir porque no me gusta educación física – me comenta Lety.

Lety regresa a la clase de educación física. Se acerca a Marina.

La actividad que realizan consiste en saltar la cuerda. Lety y Marina no brincan la cuerda. Juegan aparte. El resto del grupo sigue las indicaciones que dio el profesor.

El profe de educación física las deja que continúen con sus juegos, no les dice nada (O-173, 174-27.11.18).

La condición de anormal de Lety le otorga privilegios que otros no tienen. Es como una ventaja política que les permite, con sus desafíos, insultar a la autoridad representada por los maestros, ignorarles, no obedecerlos. Su condición de extrañeza les permite desobedecer.

Los profesores reconocen que el desafío a la autoridad que ponen en práctica estas niñas no representa un peligro para ellos. Los individuos peligrosos son aquellos que desafían la ley, puesto que la ley es la palabra, la voluntad del soberano, la ley es el soberano encarnado en un documento (Foucault, 2007). Los docentes saben que otros niños no secundarán la desobediencia de ellas por temor a ser considerados anormales. Prueba de ello es la insistencia que tienen los niños sin discapacidad en compararse con sus compañeras.

E – ¿Ustedes qué opinan del hecho de que Lety sale del salón cuando va a USAER?

Niña 2 (NÑ2) – Pues que casi siempre que Lety sale de USAER se pone a hacer los trabajos que allí le encargaron de tarea en vez de los que le dice la maestra. Yo creo que a ella le gusta estar yendo a USAER, y no estar haciendo los mismos trabajos que todos. Por ejemplo, a nadie le gusta historia.

NÑ1 – Lo que pienso de Lety es que ahorita la maestra nos está poniendo un trabajo, por ejemplo, como estamos viendo los continentes en geografía, le pone la maestra a pintar a Lety, le dice: “Ponte a pintar el planisferio que está en el libro de matemáticas”. Pero como Lety nunca lo hace, entonces la maestra le llama la atención, y eso me preocupa.

E – ¿Por qué te preocupa?

NÑ1 – Porque ahorita con la maestra no anda haciendo lo que le pide, aunque sean dibujos, y que escriba, porque como la anda regañando no se acostumbra con ella, y como se acostumbró con el profe Raúl que le daba dibujitos y materiales recortables, ahí sí lo hacía, ahí se ponía muy feliz haciéndola.

NÑ2 – Pero con el profe igual, el profe le decía, después de casi medio día, la decía: “Lety no me has venido a revisar”. Y muchas veces Lety tampoco hacía lo que el profe le decía.

NÑ3 – Pero lo hacía más rápido que con la maestra. Con la maestra tarda mucho para revisar y con el profe no.

E – ¿Con el profe hacía más cosas?

NÑ3 – Porque lo que le ponía el profe le gustaba mucho a Lety.

E – ¿Y ahora está más difícil? Y lo que le pone la maestra nueva, ¿está tan difícil que Lety no puede hacerlo?

NÑ3 – Es que también Lety no hace las cosas a veces, no es porque no pueda es porque ella no quiere. Siempre se quiere ir a USAER. Y cuando no le toca

también se quiere ir. La maestra le llama la atención, le dice que no.

NN2 – Uno de los primos que tengo, tiene retraso de aprendizaje, o sea que aprende retardadamente. Pero, yo creo que no es porque sea una enfermedad como dice su psicóloga, lo que yo creo es que también mi primo, al igual que Lety, si no quiere hacer una cosa no la hace, solamente hacen lo que les gusta (G-81,83-26.09.19).

Las compañeras de Lety acatan los mandatos de los docentes, Lety no; ellas aprenden, Lety no; las compañeras estudian geografía, Lety sólo pinta unos mapas; Lety es lenta, ellas son rápidas. Las niñas enuncian las diferencias entre ellas y su compañera con discapacidad. El ejercicio de comparación que realizan es una forma de enunciar su apego a la norma, es una forma de reafirmar su normalidad. Aunque las niñas se consideran normales frente a Lety, lo cual debería provocar cierta satisfacción, se percibe un aire de descontento en su discurso. Las niñas reconocen que Lety tiene ciertos privilegios porque no hace “los mismos trabajos que todos (...) a nadie le gusta historia”. Las niñas reconocen que Lety obtiene una ganancia de su anormalidad.

Cuando una organización psíquica como la de la enfermedad ha subsistido por largo tiempo, al final se comporta como un ser autónomo; manifiesta algo así como una pulsión de autoconservación y se crea una especie de *modus vivendi* entre ella y las otras secciones de la vida anímica, aun las que en el fondo le son hostiles (Freud, 2006 a, pág. 349).

Lety ha incorporado elementos de anormalidad (la “desobediencia”) a su personalidad. Sin los elementos que configuran la anormalidad subjetiva de Lety, ella no podría obtener privilegios de su estigmatización.

E – Y tú ¿por qué vienes a este salón de USAER?

Lety (L) – Porque el salón es bien bonito aquí con la maestra. Y está bien bonito el salón.

E – ¿Qué es lo que más te gusta del salón?

L – Me gusta jugar, divertirme, jugar con los niños. Aquí, agarrando libros, agarrando todo. Pero no quiero estar con la maestra Karina. Quiero aquí, en el salón.

E – Y la maestra Karina ¿te dice que te vengas a este salón?

L – No me deja, maestra. No me deja ir con ella. Porque si ella trabaja conmigo, yo no voy a trabajar con esa maestra porque es muy regañona, muy gritona.

E – Y la maestra Karina te dice: “Lety, ve con la maestra de USAER” ¿O tú te vienes sola?

L – Yo me vengo sola. Una vez me vengo sola. Me quedo aquí con la maestra. Cuando ya trabajo me vengo a mi salón y quiero trabajar aquí, jugar con la maestra USAER, jugar con los niños. No tiene caso ni quiero estar con la maestra Karina porque no me cae muy bien. No sé ni lo que dice, no quiero ni escribir en el pizarrón, porque no. La maestra es muy gritona, muy peleonera (E-88-25.09.19).

Lety tiene la libertad de entrar o salir del salón a placer y conveniencia. Ser considerada anormal acarrea desventajas, pero las niñas con discapacidad sacan provecho de su estigma. Gozan de privilegios que sus compañeros no tienen.

Lo que convierte a la inclusión en un juego perverso es el gozo que oculta el incluido cuando acepta y disfruta de su posición de oprimido.

El inclusivo superior

La forma más convincente de la propia exaltación es la comparación con otro ser considerado inferior. Los niños con discapacidad son un instrumento utilizado por los normales para reafirmar su superioridad. La inclusión es una estrategia de guerra en el juego de los opresores. En el siguiente fragmento, una maestra de Educación Especial se toma a sí misma como referencia de superioridad:

MEE – ¿Cómo lograr incluir a esa persona en un aula de 50 alumnos, cuando los 50 van a tener una necesidad real de inclusión? Habrá que partir que todos son distintos y todos van a tener esta cuestión de que no entran en la normalidad. La pretensión de la inclusión es algo muy loable, sin embargo, se requiere de mucho conocimiento y sensibilidad humana para lograr empatar con el que pretendemos incluir (G-11-07.08.19).

Para la maestra, ser inclusivo requiere de conocimiento y sensibilidad. “El respeto multicultural por la especificidad del Otro no es sino la afirmación de la propia superioridad” (Žižek, 2008, pág. 57). Cuando la maestra se reconoce como una docente incluyente, reafirma su superioridad. Sólo quien ocupa una posición privilegiada puede ser inclusivo con el inferior. La inclusión, como relación social, es un acto violento en sí, “todo acto de

caridad, como toda acción pedagógica, es una violencia simbólica, en tanto que, inculca de forma directa o indirecta una arbitrariedad” (Martínez Escárcega, 2015, pág. 37). La arbitrariedad que inculca la inclusión es la naturalización de la normalidad. El inclusivo obtiene una doble recompensa con su gesto de caridad: ratifica su superioridad y es reconocido socialmente. Veamos un ejemplo en la vida infantil:

E – Y ustedes ¿creen que su compañera deba estar en su grupo, con todos ustedes, o que Lety deba estar con la maestra de USAER?

NÑ2 – Yo pienso que eso está muy mal, porque, aunque tengan diferentes características de nosotros, tienen que ser incluida con nosotros para que podemos convivir con ella, y así aprenda más. Con nosotros.

NÑ3 – Yo pienso que tiene que estar en nuestro grupo para que así se vaya desarrollando su mente. Así ya podrá hacer muchas más cosas, como nosotros, que nosotros sabemos hacer como divisiones, multiplicaciones... yo también quiero que ella aprenda eso (G-78,82-26.09.19).

Los compañeros de Lety están dispuestos a sacrificarse para que ella aprenda. Estando con ellos (los normales), Lety puede aprender más. Hay un deseo explícito en normalizar a su compañera. Los compañeros de Lety afirman de forma implícita que quieren que su compañera se normalice. Ser como ellos es lo correcto, ser como Lety es jerárquicamente inferior en la escala de normalidad.

Para la normalización, niños y niñas deben ser al mismo tiempo aprendices, enseñantes y vigilantes. Aprenden de sus maestros y de sus compañeros superiores, enseñan a sus compañeros que saben menos (los inferiores), y vigilan que no se altere el orden establecido. Las posiciones jerárquicas se determinan por los campos de la educación, la psicología y la medicina; los niños asumen sus lugares y las conductas que cada posición presupone. Si a alguien lo clasifican como normal, así actuará; si recibió la asignación de anormal, habrá que serlo. Los niños normales, superiores a los anormales, se encargan de instruirles. Ya sea por su responsabilidad o porque los maestros les asignen esta responsabilidad. Pasemos aun ejemplo:

E – ¿Ustedes le ayudaban?

NÑ1 – Casi siempre sí, porque hay veces que Lety no entendía las cosas, y el profe nos decía: “Explíquemele”. Pero si Lety tiene que estar en USAER, pues, sí porque allí le enseñan mejor. Porque la maestra siempre le dice un trabajo, pero no se lo explica, y Lety no le entiende. Y siempre dice: “No le entiendo”. Y va y nos pregunta: “¿Qué hago?, pero no le entiendo”. Y si nos preocupamos por eso, por Lety (G-82-26.09.19).

Los profesores colaboran en la configuración de las posiciones que ocupará cada estudiante en la enseñanza-aprendizaje-vigilancia. La normalización se percibe como un trabajo deseable y digno de agradecimiento. Los niños quieren ser considerados normales y superiores. “Y si es cierto que su organización piramidal le da un «jefe», es el aparato entero el que produce «poder» y

distribuye los individuos en ese campo permanente y continuo” (Foucault, 2009 b, pág. 207). En el siguiente ejemplo, los estudiantes, realizan un ejercicio de comparación con un compañero al que consideran inferior para situarse en una posición jerárquica mayor.

E – Entonces, la maestra de USAER ¿trabaja con esos niños?

Lety – Sí, sí trabaja bien. El cieguito sí habla, o sea bien. Pero no mira porque no miran bien los ojos. Y el niño cieguito no viene a la escuela porque está muy enfermito. Sí camina, sí habla, canta, agarra juguetes. Es muy bueno para los niños. El motivo que quiero ser maestra o quiero ser otra cosa, pero quiero ser maestra, doctora, ser todo. Que me ponga a los niños en el pizarrón a hacer cosas. Sí me gusta ser maestra, pero cuando vino un policía aquí, le dije que quería ser maestra (E-94-25.09.19).

Los niños que reciben Educación Especial también crean jerarquías. Lety evalúa al “niño cieguito”, se compara con su compañero. Ella sabe que también puede hablar, cantar, agarrar juguetes, puede ver, pero su compañero no puede. La comparación de Lety la sitúa por encima de su compañero. Considerarse a sí mismo como superior supone ganar dos veces: por un lado, se tiene mayor valor que los anormales, por otro lado, se puede ser caritativo, lo que es socialmente bien visto y otorga un reconocimiento extra. Ser inclusivo es ganar por partida doble.

Cuando Alicia aceptó la invitación de la reina, consintió las tendenciosas reglas del juego, aunque sabía que

la reina tenía una “propensión a ganar”. Aun así, Alicia decide guardar su opinión para simpatizar con la reina. La protagonista de la historia prefiere perder el juego antes que generar un conflicto con la reina tirana. Así, ambas salen beneficiadas: la reina gana el juego y los aplausos de sus súbditos; y Alicia... ella conserva su cabeza.

A MANERA DE CIERRE

– ¡Cállate la boca! –gritó la Reina, poniéndose color púrpura.

– ¡No quiero! –dijo Alicia.

– ¡Que le corten la cabeza! –chilló la Reina a grito pelado.

Nadie se movió.

– ¿Quién le va a hacer caso? –dijo Alicia (al llegar a este momento ya había crecido hasta su estatura normal)–. ¡No sois todos más que una baraja de cartas!

Al oír esto la baraja se elevó por los aires y se precipitó en picada contra ella. Alicia dio un pequeño grito, mitad de miedo y mitad de enfado, e intentó sacársela de encima... y se encontró tumbada apoyada en la falda de su hermana, que le estaba quitando cariñosamente de la cara unas hojas secas que habían caído desde los árboles.

Silencios que hablan

Durante el trabajo de campo afloraron discursos sobre la inclusión, la exclusión y la otredad en la educación, pero también surgieron silencios respecto a ciertos temas. Para Foucault (2009 a), la producción de discursos está controlada, seleccionada y redistribuida por procedimientos que conjuran los poderes y los peligros de acontecimientos aleatorios. El análisis de los discursos que emergieron implica examinar los vacíos, lo no expresado de manera evidente. En este sentido, Foucault (2001) señala que “El discurso manifiesto no sería a fin de cuentas más que la presencia represiva de lo que no dice” (pág. 40). Por tanto, se requiere ir más allá de lo que expresan

los discursos y conocer, “lo que ha querido decir, o también el juego inconsciente que se ha transparentado a pesar de él en lo que ha dicho o en la casi imperceptible rotura de sus palabras manifiestas” (pág. 44).

¿Qué es eso de lo que niños y profesores no hablaron en las entrevistas? Y ¿cuáles temas no aparecieron durante la observación? En los siguientes apartados se presenta lo no dicho, los códigos y las categorías que no se detectaron en el análisis del material empírico.

Los silencios en las entrevistas

Los agentes escolares reflexionaron sobre su vida escolar y compartieron sus puntos de vista en temas no contemplados en las guías para la observación, las entrevistas y los grupos de discusión. Niños y profesores reconocieron la escasez de espacios y materiales, su incompetencia para la atención educativa, la desarticulación de las políticas con las prácticas, la discriminación hacia las niñas con discapacidad, y la inclusión como obligación. Sin embargo, hubo un silencio respecto a qué hacen las niñas con discapacidad cuando son discriminadas, ignoradas, incluidas o excluidas.

Estos silencios dejan de manifiesto que estudiantes y docentes consideran a las niñas con discapacidad como sujetos pasivos, recipientes que sólo reciben órdenes e información, pero sin obtener respuestas. Gramsci (1984 b) afirma que, desde la mirada de quienes gozan de una posición de poder privilegiada, los grupos subalternos

son vistos como sujetos, no como agentes. A los subalternos se les niega su conciencia de sí y la posibilidad de participar en la construcción histórica de la sociedad. En la escuela, los maestros ignoran algunos hechos como las actividades que las niñas inventan y las tareas que se imponen para encontrar el sentido a su estancia en la escuela: sacar punta una y otra vez a un color; encargarse de abrir y cerrar la puerta cuando alguien entra o sale; llenar de cinta adhesiva y pegar las páginas de un cuaderno. Aunque los docentes notan estos eventos, no lo reconocen públicamente.

Los maestros reconocen sus fallas y carencias, pero evitan hablar de las reacciones de las niñas a sus impericias, no le prestan atención. Lo que las niñas con discapacidad dicen o hacen carece de valor y de verdad, no se considera un acto enunciativo: “el loco es aquél cuyo discurso no puede circular como el de los otros: llega a suceder que su palabra es considerada como nula y sin valor” (Foucault, 2009 a, pág. 13). Ya sea que se le asigne un valor jerárquico verazmente mayor o menor, la palabra del loco no existe. La palabra de estas niñas no existe en los discursos educativo y escolar. Es una muestra de que a estas niñas se les anula como personas históricas, como agentes. Contrariamente, las niñas con discapacidad son vistas como sujetos. Althusser (2004) habla sobre la diferencia entre sujeto y agente:

la estructura de las relaciones de producción determina *lugares* y *funciones* que son ocupados y asumidos por agentes de la producción, que no son jamás sino los

ocupantes de estos lugares, en la medida en que son los “portadores” (Träger) de estas funciones. Los verdaderos “sujetos” (en el sentido de sujetos constituyentes del proceso) no son, por lo tanto, estos ocupantes ni sus funcionarios, no son, contrariamente a todas las apariencias, a las “evidencias” de lo “dado” de la antropología ingenua, los “individuos concretos”, los “hombres reales”, sino la definición y la distribución de estos lugares y de estas funciones. Los verdaderos “sujetos” son estos definidores y esos distribuidores: las relaciones de producción (pág. 194).

El sujeto no es la persona, sino la posición que ocupa en las relaciones de producción. Los silencios de los docentes manifiestan que las niñas con discapacidad son consideradas como sujetos pasivos, quizás por esto son ignoradas. Pero ¿cuándo un sujeto se vuelve agente? Según Gramsci (1984 c), la filosofía de la praxis permite a los subalternos la toma de conciencia de sí. La toma de conciencia permite que la persona deje de estar sujeta a la posición que se le asignó en las relaciones de producción, le permite ser agente y participar en la propia historia. En tanto que docentes y estudiantes no se reconozcan a sí mismos como agentes, como personas históricas, en tanto que no tomen conciencia de sí mismos, no habrá posibilidades de ser agentes de transformación, y de escribir la propia historia.

Los silencios en las prácticas

En el diario de campo, algunos de los códigos más recurrentes fueron: actos de discriminación, exclusión y nor-

malización, la falta de adecuaciones curriculares y metodológicas, acciones inclusivas y actos contestatarios de las niñas con discapacidad. Otro hecho es la falta de reflexión del profesorado sobre el nexo de sus prácticas con procesos sociales más amplios, como las políticas educativas. Estudiantes y docentes se dedican diariamente a cumplir las instrucciones de planes y programas, pero no mencionan la falta de formación o de recursos. Con la sujeción a normas y programas escolares, los profesores olvidan o niegan sus posibilidades de análisis y reflexión para la transformación.

Los silencios dicen que la cultura escolar promueve la reproducción de saberes técnicos y no la reflexión colectiva de la práctica. Docentes y niños expresan cómo resolver problemas razonados, la estructura de las oraciones, los mapas y acordar algún festejo, pero descartan la relación de su cotidianidad con las políticas; la falta de reflexión sobre sus carencias los lleva a no exigir soluciones. La vida escolar se reduce a atender lo que indican los planes y programas. Así lo declaró un docente:

Bueno, hacemos lo que se puede de manera eficaz y eficiente, pero los espacios de las escuelas también limitan mucho el potencial del aprendizaje que podamos desarrollar en los alumnos (G-25-07.08.19).

Hacer lo que se puede con lo que se tiene, no vuelve a los maestros incompetentes o poco profesionales, al contrario, les hace cumplir con lo asignado por el Estado.

la escuela (...) enseña ciertos tipos de “saber hacer”, pero de manera que aseguren el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su “práctica”. Todos los agentes de la producción, de la explotación y de la represión, sin que haga falta mencionar a los “profesionales de la ideología” (Marx) deben estar, de un modo u otro, “penetrados” por esta ideología para asumir “conscientemente” su tarea, sea de explotados (proletarios), sea de explotadores (capitalistas), sea de auxiliares de la explotación (los cuadros), sea de sumos sacerdotes de la ideología dominante (funcionarios), etcétera (Althusser, 2005, pág. 107).

El hecho de que estudiantes y docentes no analicen su realidad y reflexionen sobre sus prácticas, asegura que seguirán resolviendo problemas técnicos. En este sentido, ¿qué oportunidades tienen los docentes de transformar la escuela si no reflexionan sobre la tarea que impone el Estado? Mientras niños y adultos no se apropien de los espacios, el Estado, a través de la institución escolar, seguirá reproduciendo la ideología dominante ajena a los intereses de la mayoría explotada, lo que privilegia a la minoría explotadora.

Los silencios son la manifestación empírica de que lo que vertebra a las prácticas escolares es una lógica arbitraria y disparatada. La Reina ordenó a Alicia callarse, pero ella, una vez consciente que quien ejecutaría la orden de degollarla sería solamente un puñado de cartas, pudo salir del País de las Maravillas. Cuando docentes y estudiantes sean conscientes de las arbitrariedades en las que se fundamentan los supuestos educativos, podrán ser agentes de cambio.

Análisis del análisis

Los datos recabados durante el trabajo de campo abandonaron su estado caótico cuando la teoría, la realidad y la literatura coincidieron. La teoría y los datos empíricos se encontraban organizados y sistematizados, la investigación estaba hecha. No obstante, faltaba elaborar un informe que presentara el análisis teórico de la realidad de forma amena. *Alicia en el país de las maravillas* fue la inspiración para mostrar a la inclusión como un espejismo para los incluidos y los incluyentes. De la pregunta de investigación, la problemática teórica y los referentes empíricos, emergieron las categorías intermedias del último capítulo, que para Buenfil (2008):

es una figura de intelección de alcance intermedio (...) que ensambla la generalidad teórica con la particularidad histórica (...), involucra el examen de las nociones recuperadas desde la filosofía, la teoría política, la teoría psicoanalítica, etc., para su uso en el análisis de lo educativo (pág. 32).

El orden del último capítulo es un esfuerzo por exponer los hallazgos de manera coherente y atractiva. No obstante, las categorías aparecieron aleatoriamente de la reflexión, el análisis y el diálogo con amistades y colegas. Así, el objetivo central consistió en comprender y analizar ¿cómo emergen y de qué forma se articulan las políticas educativas incluyentes con las prácticas inclusivas en una escuela primaria pública? Para contestar la pre-

gunta emergieron las categorías intermedias: *inclusión simulada*, *exclusión como estrategia de inclusión*, y *discriminación como estrategia inclusiva*, que sintetizan la materialización subjetiva de las políticas públicas educativas inclusivas.

En segundo lugar, la problemática teórica para el análisis contiene referentes políticos, filosóficos y psicoanalíticos que definieron las categorías: *cuasimédico escolar*, con base en Braunstein (2013) y Foucault (2006 a; 2006 b; 2007; 2009); *infantilización*, de la noción *petit-negré* de Fanon (2007; 2009); *inclusión perversa* y el *inclusivo superior*, analizada desde la perspectiva de Freud (2006 b) y Žižek (2004; 2008); la *sanción normalizadora*, predominantemente apoyada en Foucault; y la *inclusión enajenante*, de la propuesta de Marx (1982 a; 1982 b).

Los referentes empíricos generaron otras categorías que reclamaban su propio espacio y temas recurrentes imposibles de ignorar, similar a la teoría fundamentada, en el sentido de: “el enfoque del que parte la teoría fundamentada es el de descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes” (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1999, pág. 48). Previo al trabajo de campo, desde la perspectiva epistemológica se construyó la problemática teórica con instrumentos políticos y filosóficos adecuados para el análisis. En otras palabras, el análisis no fue inocente, sino con mirada antica-

pitalista y de denuncia de las desigualdades en la inclusión. Las categorías emergentes del trabajo empírico fueron: los *niños de papel*; la *discriminación pedagógica*; la *inclusión enajenada e inclusión intersticial*; y los *silencios que hablan*.

Los datos recabados pueden interpretarse con otros referentes, pero la vigilancia epistemológica y política de este estudio radicó en las aportaciones de la teoría crítica. Para Horkheimer (2000) “la teoría crítica no apunta en modo alguno simplemente a la ampliación del saber en cuanto tal, sino a emancipar a los hombres de las relaciones que los esclavizan” (pág. 81). En atención a esta advertencia, si esta investigación realizó una aportación para tales fines, cumplió con su objetivo.

Para hacer visible lo invisible

La inclusión es el más reciente modelo de relación con los anormales utilizado en la educación mexicana. No obstante, los documentos oficiales a escala nacional y estatal son imprecisos en la definición de la inclusión, pues utilizan nociones del modelo de la integración educativa. Es el caso del Artículo 3ro de la Ley para la Atención de Personas con Discapacidad, del Estado de Chihuahua. A la letra indica que la educación inclusiva “Es la que propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular” (H. Congreso del Estado de Chihuahua, 2018).

Después de una búsqueda incisiva y encuentros desafortunados con algunos autores citados, la pesquisa del

término dio un giro hacia la filosofía, la política y la otredad, de ahí a la denuncia de las desigualdades y la injusticia social. Para la comprensión de la noción de inclusión, Habermas (2012), postula la apertura de una comunidad, fundamentalmente para recibir a los extraños y otorgar libertad a quien sea un extraño, para que pueda continuar siéndolo. McLaren (2005) discrepa de esta postura multicultural pluralista, porque ignoran que las oportunidades –para el ingreso a la comunidad– no son accesibles para todos por igual; las alternativas para entrar a la comunidad se restringen por cuestiones de género, clase y raza. Por su parte, Mignolo (2003) asevera que la inclusión habermasiana tiene un lado oculto: la sumisión, pues quien desee ser incluido, deberá aceptar los derechos y obligaciones impuestos por la comunidad. Finalmente, Žižek (2008) asegura que, al incluir, el inclusivo reafirma su superioridad obteniendo ganancia de la vulnerabilidad del Otro.

El Otro que desea ser parte de la comunidad, aunque no esté consciente de ello, debe luchar contra las desigualdades visibles –manifiestas en la vida pública– y las invisibles –que ocurren en la vida privada y que al mismo tiempo generan desigualdades en la vida pública. Cabe mencionar que el Estado no tiene intenciones de erradicar aquello que produce desigualdades (Marx, 1982 a).

Para comprender ¿quién es ese Otro al que se pretende incluir? Marx (1982 a), en el texto *Sobre la cuestión judía* aborda la Otredad desde la construcción social del judío como un Otro. Marx asegura que no se debe pensar en

emancipar al hombre de la religión, porque este no es el problema; el verdadero problema consiste en dividir al hombre en público y privado. Para erradicar las desigualdades en la vida pública del hombre, se requiere eliminar las diferencias producidas en la vida privada (como la religión y la propiedad privada), pero que se manifiestan en la vida pública. En consecuencia, se debe acabar con la vida privada de los hombres –es decir, la propiedad privada– para emancipar a las personas. Sólo con ello las desigualdades en la vida pública tiene posibilidades de desaparecer.

Por su parte, Gramsci (1984 a; 1984 b; 1984 c; 1984 d; 1984 e) aporta elementos fundamentales para desentrañar el significado del Otro, con su noción de grupos subalternos respecto a la élite que como clase toma las decisiones. Así los grupos subalternos son borrados de la historia, porque la élite busca su propio beneficio. Para Gramsci la filosofía de la praxis es una vía para la toma de conciencia de los grupos subalternos. Posterior a Gramsci surge el Grupo de Estudios Subalternos, con las aportaciones de Spivak (2009) y Guha (2019), quienes aseguran que *los* subalternos son una masa heterogénea de subalternos. No hay un Otro, sino muchos Otros.

Para De Sousa Santos (2011) existen cinco formas de producir la ausencia del Otro cuando: se niega el saber del otro; se piensa que el tiempo y la historia tienen sólo un sentido y una dirección; con las jerarquías sociales; se cree en universalismos y se ignoran las particularidades; y cuando la unidad de medida de una persona se asocia

a la producción. De Sousa propone la *epistemología del sur* para visibilizar cómo se producen las ausencias y para cuestionar al grupo dominante occidental.

Todorov (2013), por su parte, examina los relatos del barón de Lahontan y de Américo Vespucio, –colonizadores del continente americano– en su visión de *lo exótico*, del salvaje, del Otro. Los escritos de ambos colonizadores coinciden en que su descripción de los pobladores originarios se delineó en comparación con los europeos. La descripción de los salvajes es la negación de los no-salvajes, es una representación basada en *ausencia de*: vestimenta, jerarquías, represión sexual, acumulación y propiedad privada.

De Franz Fanon (2007; 2009) se incorporó para la problemática teórica la invasión psíquica de los blancos en la vida de los negros. El único destino del negro, afirma el autor, es el blanco. Para el blanco, el negro es el chivo expiatorio perfecto, a quien culpa por oponerse a la civilización y al progreso, en quien el blanco descarga todo su odio. Para ocultar su odio, el blanco utiliza artimañas como hablar *petit-negre*, para minimizar e infantilizar al negro. El negro renuncia a sí mismo, se convierte en su opresor. Así, entre más se asemeje el negro al blanco, se otorga mayor valor. El negro se blanquea, se odia a sí mismo.

Para comprender la relación que se establece con el Otro, Foucault (2007; 2006 b) identifica tres modelos occidentales: 1) de la exclusión, en el periodo de proliferación de la lepra, cuando los leprosos se aislaron de los

sanos y conformaron dos comunidades: enfermos y sanos; 2) de la inclusión, durante la emergencia de la peste, en donde el objetivo era vigilar a los apestados, mantenerlos en cuarentena revisando los signos y los síntomas de la enfermedad; 3) de la viruela, para controlar a la población y el territorio con registros y cálculos epidemiológicos que permitían conocer la edad, la mortalidad, las secuelas y los riesgos de la epidemia. Las cuestiones legales y médicas están siempre presentes en cualquier modelo occidental de control de los individuos.

Otra aportación de Foucault es la enunciación del anormal (2007) en tres figuras: el monstruo, el individuo a corregir y el niño onanista. En la educación se encuentran las dos primeras figuras. Foucault cuestiona el deseo del soberano encarnado en la ley para prever cualquier insurrección. El monstruo, al rebasar los parámetros universales de la ley, representa un reto para la autoridad y evidencia la imposibilidad que tiene el soberano de mantener todo bajo control. El individuo a corregir se encausa a los hospitales, las escuelas, las correccionales, las cárceles y los psiquiátricos. Todas las técnicas de enseñanza, reinserción y corrección se diseñan para corregir y normalizar a estos anormales.

Por su parte, Žižek (2004), aportó la teoría para observar a la inclusión como una revolución blanda, es decir, como actos de resistencia que modifican la forma, pero no el fondo. Los cambios (la inclusión) eliminan el síntoma (la exclusión), pero no la enfermedad que lo produce (el capitalismo).

En este contexto, la noción del Otro se construye desde la diferencia entre el normal y el anormal. Aunque los discursos oficiales insisten en señalar que la diversidad es natural y positiva (SEP, 2019 b), se identifica a los Otros con palabras como discapacidad, aptitudes sobresalientes, dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación. Siguiendo las elaboraciones de Gramsci, Todorov y el Grupo de Estudios Subalternos para enunciar al Otro, en contraste con la SEP, podemos aseverar que quienes no son anormales, son normales; un estudiante es normal si no muestra signos de discapacidad, aptitudes sobresalientes o dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación.

Los silencios también hablan y, el silencio del Estado enuncia la dicotomía normal/anormal. Para incluir al anormal, la escuela diseña medidas compensatorias –acciones afirmativas, adecuaciones– buscando reparar las omisiones cometidas. En tiempos pasados, los anormales fueron aniquilados, reformados, excluidos. Recientemente, a los anormales se les incluye, pero con políticas asimilacionistas y normalizadoras que les piden renunciar a sí mismos.

El análisis del material empírico provocó una invitación explícita a abandonar toda esperanza de plantear una propuesta para la inclusión educativa. La revisión de las políticas públicas de inclusión, las observaciones, las entrevistas y los grupos de discusión arrojan que cualquier propuesta administrativa o pedagógica desligada de la realidad y la vida cotidiana escolar es arbitraria.

Los discursos educativos incluyentes están llenos de esperanza hacia la igualdad, la equidad y la eliminación de barreras. Explícitamente, las políticas públicas inclusivas contienen recomendaciones y estrategias incluyentes con el objetivo de “favorecer el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades” (SEP, 2019 b, pág. 10). De forma implícita, los discursos inclusivos promueven la esperanza de un mundo más justo y equitativo en donde exista la posibilidad de que a cada persona se le otorguen los recursos necesarios para una educación y una vida digna. Las propuestas no contienen alusión a un cambio estructural que elimine de fondo las desigualdades sociales. Al contrario, las políticas ocultan el origen de las desigualdades y dificultan el acceso a lo real (estructural), puesto que desvían la atención hacia aspectos superficiales como los estilos y los ritmos de aprendizaje asociados a la discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, entre otras.

Los discursos y los actos compensatorios son una medida superficial para erradicar las desigualdades sociales, pero tergiversan y ocultan qué es lo que origina las desigualdades. De acuerdo con Marx (1982 a), se concluye que no es un asunto cultural (ellos se refieren a la religión), sino estructural. El tema es la emancipación de las personas, y no de la educación. Cuando las personas se emancipen de una relación social desigual, la educación

será para todos. Si no se provoca un cambio estructural en la sociedad, la inclusión es una imposibilidad. En un mundo en el que las diferencias justifican la explotación y la discriminación de unos por otros, la inclusión es una quimera. Si se generan condiciones equitativas e igualitarias, la inclusión es innecesaria.

Las desigualdades se producen en la vida privada e intentan enmendarse en la vida pública. Gramsci (1984 a) ayuda a comprender que la inclusión hegemónica se produce en la parte visible, pero las desigualdades se originan en la parte invisible, en la estructura. Afirma:

Por lo menos es extraña la actitud del economicismo con respecto a la voluntad, la acción y la iniciativa política, como si éstas no fuesen expresión de la economía e incluso la expresión eficiente de la economía (...), la hegemonía es política pero también y especialmente económica (pág. 173).

Las políticas públicas educativas se han reducido a la aplicación de un currículum técnico que convierte a los profesores en ejecutores de métodos y estrategias; les niega la posibilidad de concebirse como intelectuales que deciden en sus espacios de trabajo. La autonomía de gestión concedida por el Sistema Educativo Mexicano otorga libertad a los maestros para administrar los recursos de la escuela junto a la comunidad escolar, pero no permite la libertad a profesores, estudiantes y familias de generar un currículum emancipatorio en coherencia con sus intereses de clase. Así, los profesores se vuelven administradores de recursos y ejecutores de métodos.

El Estado convierte a los docentes en técnicos de la educación cada vez más saturados de trabajo administrativo, lo que restringe las posibilidades de emergencia de gestos de solidaridad, escucha y cuidado de los niños y sus familias. De esta forma convierten a los niños en un arsenal de papeles de evidencia de trabajo, que los mantiene estáticos e inertes en un archivero. El niño permanece, pero es invisible. Aunado a la inclusión como un producto a evaluar, los profesores y las profesoras comienzan a simular. La *inclusión simulada* de los niños con discapacidad en el aula se propicia cuando realizan actividades no académicas: colorear, hacer bolitas o entregarles juguetes sin reflexión. Las carpetas evolutivas muestran evidencia empírica de la inclusión educativa, pero en la realidad no significa inclusión. La *inclusión simulada* se asemeja a los políticos en campaña que reúnen y exhiben sus fotografías, así las y los agentes educativos recolectan y publican sus evidencias de inclusión.

La inclusión educativa es añorada por los niños con discapacidad y por sus familias. Como Alicia, admiran a la distancia el jardín de flores multicolores con fuentes de agua. Las familias y los niños están dispuestos a mutilarse para ingresar a las escuelas, aquí inicia el suplicio. Las evaluaciones perpetuas y los esfuerzos por normalizar son parte consustancial en las escuelas. Las y los docentes y especialistas en Educación Especial –en ocasiones con apoyo de médicos– evalúan permanentemente a los niños.

Así, la vida cotidiana en la escuela oscila entre la exclusión, la discriminación y la normalización. No hay acuerdo explícito entre los docentes de que la escuela excluya a las niñas con discapacidad, pero en la práctica se impide su participación en las actividades académicas, se niega su presencia en las evaluaciones bimestrales. Niños y niñas también contribuyen a la exclusión cuando evitan que sus compañeras con discapacidad formen parte de los equipos de trabajo o se incorporen a los juegos.

Los actos normalizadores son cotidianos para conseguir que las niñas con discapacidad aprendan asuntos morales y a seguir normas de respeto a la autoridad. Es frecuente que los docentes consideren un avance el hecho de permanecer sentadas y dentro del aula. Con todo esto, las niñas con discapacidad terminan asumiéndose inferiores pero, también, sacan ventaja de su situación: se niegan a hacer actividades que les molesta, salen del aula, juegan, comen, gritan, faltan a la escuela u ofenden a otros. Ellas saben que son diferentes y hacen y dicen cosas que sus compañeros y compañeras no pueden.

Lo perverso de la inclusión radica en que las niñas incluidas y los incluyentes obtienen una ventaja, pues cuando evitan hacer algo que no desean, el incluyente reafirma su superioridad, porque es bueno con el inferior. Así, la inclusión educativa es una falacia. Algunos profesores mantienen la esperanza, imaginan una escuela inclusiva con materiales didácticos, infraestructura

y capacitación idóneos. Los maestros solicitan capacitación con manuales, métodos y estrategias didácticas, despreciando la reflexión de la vida cotidiana y el análisis de su práctica, postergando su conversión como intelectuales diseñadores de un currículo acorde a sus intereses y de los estudiantes.

La inclusión educativa compensatoria reduce el problema a un asunto técnico. No existe una propuesta en este documento, puesto que cada comunidad educativa debería estar en posibilidades de reflexionar sobre las prácticas educativas. A partir de la praxis, los agentes educativos podrían diseñar la escuela y el currículum de acuerdo con los propios intereses y las necesidades de clase, género, raza, edad, geografía y momento histórico. Mientras no sucedan transformaciones, la inclusión permanecerá como medida compensatoria que simula el deseo de erradicar las desigualdades económicas, sociales y educativas. Si no ocurre un cambio estructural, la educación continuará con el perverso juego de la inclusión. Para ello, Alicia sugiere que sólo en la medida en que tengamos un enfrentamiento con lo real, podremos hacer visible que los naipes milicianos que degüellan a los castigados son únicamente la hojarasca que ha caído de los árboles.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, A. L (1995). *Historia de las deficiencias*. España: Escuela Libre Editorial.
- Althusser, L (1967). *La revolución teórica de Marx*. México: Siglo XXI.
- Althusser, L (2004). *Para leer El Capital*. México: Siglo XXI.
- Althusser, L (2005). *La filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo XXI.
- Araya Anabalón, J (2011). Jürgen Habermas: Democracia, inclusión del otro y patriotismo constitucional desde la ética del discurso. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*, Vol. 3, 85-98.
- Asensi, M (2009). La subalternidad borrosa. Un poco más de debate en torno a los subalternos. En G. C. Spivak , *¿Puede hablar el subalterno? Edición crítica* (págs. 9-42). Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona.
- Bacarlett Pérez, M. L (2016). *Una historia de la anormalidad. Finitud y ciancias del hombre en la obra de Michel Foucault*. México: Gedisa.
- BBC News (22 de noviembre de 2019). *Victoria's Secret: 3 motivos que llevaron a la firma de lencería a cancelar su famoso desfile (y por qué la compañía está pasando por su peor momento)*. Recuperado el 10 de abril de 2023, de Redacción: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-50524252>

- Booth, T., & Ainscow, M (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: UNESCO.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Fontanamara.
- Braunstein, N (2013). *Clasificar en psiquiatría*. México: Siglo XXI.
- Buenfil, R. N (2008). La categoría intermedia. En O. Cruz Pineda, & L. Echavarría Canto, *Investigación social: Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso* (págs. 29-40). México: Casa Juan Pablos.
- Bustillos Durán, S., & Martínez Martínez, J (2017). Niños y niñas. Infancias y derechos. En S. Bustillos Durán, J. Ramos Ramírez, & J. Martínez Martínez, *Aprendiendo a vivir: infancias y juventudes en contextos de vulnerabilidad* (págs. 15-33). Juárez: UACJ.
- Calvo, B (1992). Etnografía de la educación: una perspectiva histórico-cotidiana. *Nueva Antropología*, Núm. 42, 9-26.
- Calvo, B (1998). Lo histórico y cotidiano de la investigación y de los textos etnográficos. En B. Calvo Pontón, G. Delgado Ballesteros, & M. Rueda Beltrán, *Nuevos paradigmas; compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación* (págs. 527-547). Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

- Caroll, L (2004). *Alicia en el País de las Maravillas*. México: SEP.
- Castellanos Llanos, G (2009). ¿«Lenguajes incluyentes», o lenguajes «políticamente correctos»? : cómo construir equidad en el discurso. *La Manzana de la Discordia*, No. 8, 53-68.
- De Sousa Santos, B (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI, CLACSO.
- De Sousa Santos, B (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, No. 54, 17-39.
- Fanon, F (2007). *Los condenados de la tierra*. Argentina: Kolectivo Editorial "Último Recurso".
- Fanon, F (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. España: Akal.
- Foucault, M (1991). *La historia de la sexualidad I: la voluntad del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M (2000). *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M (2001). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M (2006 a). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M (2006 b). *Seguridad, territorio y población*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M (2007). *Los anormales*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M (2009 a). *El orden del discurso*. México: Tusquets Editores.

- Foucault, M (2009 b). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Freire, P (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freud, S (2006 a). Conferencias de introducción al psicoanálisis. En S. Freud, *Obras completas. Tomo XVI* (págs. 235-346). Argentina: Amorrortu Editores.
- Freud, S (2006 b). *Obras completas. Tomo XX*. Argentina: Amorrortu.
- Giroux, H (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Gramsci, A (1984 a). *Cuadernos de la cárcel. Tomo 2*. México: Ediciones Era.
- Gramsci, A (1984 b). *Cuadernos de la cárcel. Tomo 3*. México: Ediciones Era.
- Gramsci, A (1984 c). *Cuadernos de la cárcel. Tomo 4*. México: Ediciones Era.
- Gramsci, A (1984 d). *Cuadernos de la cárcel. Tomo 5*. México: Ediciones Era.
- Guha, R (30 de marzo de 2019). *Prefacio a los Estudios de la Subalternidad. Escritos sobre la Historia y la Sociedad Surasiática*. Obtenido de <http://www.ramwan.net/restrepo/contemp/guha-prefacio-1.pdf>
- H. Congreso del Estado de Chihuahua (24 de enero de 2018). Ley para la Inclusión y Desarrollo de las Personas con Discapacidad en el Estado de Chihuahua. *Periódico Oficial del Estado No. 07*.

- Habermas, J (2012). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. España: Paidós.
- Hernández Ríos, M. I (2015). El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES Derecho, No. 2*, 46-59.
- Horkheimer, M (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. España: Paidós.
- Horkheimer, M (2003). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jay, M (1974). *La imaginación dialéctica. Historia de la Escuela de Frankfurt y el Instituto de Investigación Social (1923-1950)*. España: Taurus.
- Jirau, S (2021). *Sobre mí*. Obtenido de Sofía Jirau: <https://www.sofiajirau.com/quien-soy>
- Kincheloe, J., & Steinberg, S (2012). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Martínez Escárcega, R (2005). *Educación, poder y resistencia. Una mirada crítica a la vida escolar*. Chihuahua: Doble Hélice.
- Martínez Escárcega, R (2011). *La epistemología rupturista. Reflexiones sobre un psicoanálisis del objeto*. Chihuahua: Plaza y Valdés.
- Martínez Escárcega, R (2014). *Pedagogía tradicional y pedagogía crítica*. Ciudad Juárez: CELAPEC, Doble Hélice.
- Martínez Escárcega, R (2015). *Dominación y resistencia II. Elementos para una teoría de la autoridad simbólica*. Ciudad Juárez: CELAPEC.

- Martínez Escárcega, R (2021). *Pedagogía rupturista. Psicoanálisis de las prácticas contestatarias en la vida escolar*. Ciudad Juárez: CELAPEC.
- Marx, C (1982 a). Sobre la cuestión judía. En C. Marx, & F. Engels, *Obras fundamentales I. Marx. Escritos de juventud* (págs. 461-490). México: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, C (1982 b). Manuscritos económico-filosóficos de 1844. En C. Marx, & F. Engels, *Obras fundamentales I. Marx. Escritos de juventud* (págs. 555-668). México: Fondo de Cultura Económica.
- McLaren, P (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. México: Paidós.
- McLaren, P (1998). Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad. En H. Giroux, & P. McLaren, *Sociedad, cultura y educación* (págs. 41-72). España: Niño y Dávila Editores.
- McLaren, P (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Merani, A (1980). *Educación y relaciones de poder*. México: Juan Grijalbo.
- Mignolo, W (2003). *Un paradigma otro: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico*. Madrid: Akal.
- ONU (2000). *Declaración del Milenio*. Nueva York.
- Padilla-Muñoz, A (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, No. 16, 381-414.

- Popkewitz, T., & Brennan, M (2000). Reestructuración de la teoría social y la política de la educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas escolares. En T. Popkewitz, & M. Brennan, *El desafío de Foucault* (págs. 17-52). Barcelona: Pomares-Corredor.
- RAE (04 de marzo de 2023). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de <https://dle.rae.es>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rostagnotto, A., & Yesuron, M (2016). Clínica lacaniana de la perversión. *Anuario de Investigaciones, Vol. XXIII*, 187-193.
- SEP (2010 a). *Memorias y actualidad de la Educación Especial en México: Una visión histórica de sus modelos de atención*. México: Dirección de Educación Especial.
- SEP (10 de agosto de 2010 b). *Carrera Magisterial*. Recuperado el 20 de marzo de 2020, de https://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_4_Niveles
- SEP (22 de diciembre de 2017). ACUERDO número 27/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2018. *Diario Oficial de la Federación*.

- SEP (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes, y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. Ciudad de México: SEP.
- SEP (24 de octubre de 2019 a). *Blog*. Obtenido de <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/en-febrero-son-las-preinscripciones-189572?idiom=es>
- SEP (2019 b). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. México: SEP.
- Silva, C (2011). *El programa de estímulos al desempeño docente: una experiencia entre el reglamento y la simulación*. México: COMIE.
- Solé Blanch, J., & Moyano Mangas, S (2017). La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de Educación, Vol 15*, 101-120.
- Spivak, G. C (2009). *¿Puede hablar el subalterno?* Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona.
- Todorov, T (2013). *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI.
- Torres Santomé, J (1991). *El currículum oculto*. España: Morata.
- Valencia, L. A (3 de diciembre de 2014). Breve historia de las personas con discapacidad: de la opresión a la lucha por sus derechos. *Rebelión.org*. Recuperado el 20 de agosto de 2018, de <http://rebelion.org/docs/192745.pdf>

- Vásquez Ferreira, M. Á (2008). La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, Vol. 17, No. 1, 1-13.
- Vergara, J (2002). Marco histórico de la educación especial. *Estudios Sobre Educación*, No. 2, 129-143.
- Villela Cortés, F., & Linares Salgado, J. E (2012). Diagnóstico genético prenatal y aborto. Dos cuestiones de eugenesia y discriminación. *Revista de Bioética y Derecho*, No. 24, 31-43.
- Žižek, S (2004). *La revolución blanda*. Buenos Aires: Atuel/Parusía.
- Žižek, S (2008). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Ediciones sequitur.

REQUISITOS PARA PUBLICAR UNA OBRA

CONTENIDO

La Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) y el Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico (CE-LAPEC), buscan publicar obras originales que se adscriban al pensamiento crítico. El propósito es contribuir en la difusión de conocimiento que aporte información y argumentos firmes en la discusión de los problemas históricos y contemporáneos que padece la región de América Latina. Se reciben documentos que no tienen cabida en los espacios oficiales o en los medios editoriales mediados por una lógica mercantil. No se admiten documentos con formato de tesis académicas, antologías de ensayos o artículos científicos, libros de texto para educación básica o media superior, manuales o instructivos, libros de autoayuda o superación personal, libros de deportes, recetarios de cocina o guías turísticas. Tampoco se aceptan libros publicados de forma previa en español por otros espacios editoriales.

La colección de libros *pensamientos críticos* tiene fines NO lucrativos. Por lo que los trabajos propuestos y aceptados para su publicación circularán de forma libre, en formato digital, por todos los medios electrónicos. Se respetará de forma rigurosa los derechos de autor y se registrará la edición de la obra.

PRESENTACIÓN

El texto debe ser presentado con un interlineado de 2.0, espacio entre párrafos 6 puntos, sin sangría, fuente Arial, tamaño 12, estilo de citado APA, insertar citas y fuentes bibliográficas de forma electrónica (administrar fuentes en Microsoft Word). Las tablas y las gráficas deben presentarse como imágenes.

La extensión del documento es libre. El texto debe estar listo para ser publicado, sin problemas de ortografía, morfología o sintaxis. Las ideas deben ser expuestas de forma clara y coherente.

PROCESO DE DICTAMINACIÓN

Todas las obras que publica la colección *pensamientos críticos* se someten a un proceso de dictaminación por el sistema doble sigo de revisión por pares. Las obras son cuidadosamente valoradas para determinar la pertinencia de incorporarlas a la colección. El proceso de dictaminación se compone de varias etapas: predictamen, dictamen y evaluación de comité editorial. Si durante el proceso de dictaminación se detecta algún fragmento citado sin remitir la fuente, la obra será inmediatamente desechada.

Predictamen. La obra propuesta primero es sujeta a un predictamen en dónde se determina si cumple con los requisitos establecidos para su recepción, si se apega a la línea editorial de la colección y si cumple con un mínimo de calidad en cuanto a su forma: ortografía, redacción, estructura y rigurosidad en el aparato crítico.

Dictamen. Las obras con predictamen positivo son remitidas a pares para que emitan por escrito su opinión con respecto a su originalidad, sus aportaciones y su pertinencia en el debate sobre los problemas de América Latina.

El grupo que dictamina las obras propuestas conforma un Consejo Editorial con autoras y autores de diferentes geografías de América Latina. El resultado de los dictámenes puede ser la recomendación de no publicar la obra, de publicarla siempre y cuando se atiendan algunas recomendaciones o publicarla tal y como fue propuesta.

Los dictámenes son fundamentales para cuidar la orientación ética y política de la colección, por lo cual tienen un carácter de inapelables. Los dictámenes son confidenciales y de uso exclusivo del comité editorial.

Evaluación de comité editorial. Finalmente, el comité editorial, tomando como referencia la recomendación del grupo de dictaminadores, así como los recursos humanos y materiales, tiene la facultad para decidir los tiempos y las formas en las que se publicará la obra.

ENVÍO DE LAS OBRAS

El archivo debe enviarse en formato doc y pdf a
editorial@celapec.edu.mx
programaeditorialuaz@uaz.edu.mx

COLECCIÓN PENSAMIENTOS CRÍTICOS

1. SIGIFREDO ESQUIVEL MARÍN. *Creación sin fin. Castoriadis y la condición humana.*
2. RIGOBERTO MARTÍNEZ ESCÁRCEGA. *El irresistible objeto del poder.*
3. JUAN MANUEL SPINELLI. *Fragmentos de sentido, alienación y utopía.*
4. ALEJANDRA TORRES LEÓN. *El perverso juego de la inclusión.*
5. MAURICIO BEUCHOT PUENTE. *Tramos de la historia filosófica.*

Esta edición de
El perverso juego de la inclusión
se diagramó y digitalizó
en el mes de noviembre de 2023.