



**Universidad Autónoma de Ciudad Juárez  
Instituto de Ciencias Sociales y Administración  
Departamento de Ciencias Sociales  
Programa de Doctorado en ciencias Sociales**

“Un acercamiento crítico a las políticas y las prácticas inclusivas en la vida escolar”

Tesis presentada por

**Alejandra Torres León**

Para obtener el grado de

**DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES**

Director de Tesis

Dr. César Silva Montes

Ciudad Juárez, Chihuahua, septiembre, 2020.



**CONACYT**

*Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*

## **DEDICATORIA**

A Lauti, el artista de mi vida.

A Nico, mi investigador favorito.

A mi madre, que siempre, siempre está.

A mi padre, de quien aprendí que todo se puede reparar.

A Ricky, que nunca se termina de ir.

A René, mi primer hijo.

A mi abuela, a quien escucho cuando hablo y se asoma cuando miro al espejo.

A Rigo, mi otro yo.

## **AGRADECIMIENTOS**

A César, el etnógrafo nato que con sus respetuosas y conspicuas lecturas se encuentra en cada renglón de esta tesis. Gracias por comprender que necesitaba perderme para encontrarme.

A mis compañeras de generación, de quienes aprendí a no rendirme cuando era preciso y a abandonar la tarea cuando la lucha resulta infructífera. Honores a quien renunció, respetos a quien concluyó.

A Sabina, pertinentemente sorora y condenada al sublime y punzante oficio de las artes. Por hacer tolerable la difícil faena de ser mujer en un mundo académico masculinizado; por las lágrimas de risa, coraje, dolor y digna rabia.

A Mayra y Fito, el incansable motor del Doctorado en Ciencias Sociales.

A las y los docentes del Doctorado, quienes en su conjunto me permitieron comprender el significado de una Universidad, llena de voces e invadida por tantas y tan diversas miradas.

Al Dr. Rodolfo Cruz Vadillo, que atentamente me recibió y escuchó en la ciudad de Puebla. Sus consejos y orientaciones forman parte de esta tesis.

A la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por la apertura y el apoyo económico.

## **RESUMEN**

La presente investigación centra su interés en conocer la forma en la que se articulan las políticas públicas y las prácticas educativas incluyentes. La intención es analizar las implicaciones filosóficas y políticas de las nociones de inclusión y otredad. La problemática teórica que se elaboró tiene como principales referentes algunas de las aportaciones más representativas de la teoría crítica. A partir de la teoría se construyó un nuevo posicionamiento epistemológico sobre el objeto de estudio. 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 durante de más de un año en una escuela primaria pública urbano marginal de Ciudad Juárez. El análisis de la información hace visibles las relaciones de poder que existen entre los agentes educativos y las personas 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. Con la inclusión educativa no se pretende erradicar las estructuras que generan desigualdades, sino que se busca asimilar al Otro. La noción del Otro, el incluido, es construida desde una posición privilegiada. 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.

## **ABSTRACT**

The main interest of this research is to know how public policies and inclusive educational practices are articulated. The aim of this study is to analyze the philosophical and political implications of the notions of inclusion and otherness. The theoretical problem that was elaborated has its principal references in several representative contributions from critical theory. A new epistemological positionality of the object of study was built from the beforementioned theory. The field work was carried out with an ethnographic methodology, supported by a participant observation technique, semi-structured interviews, and focus groups which were applied for a year in an urban marginalized elementary school in Ciudad Juarez. The analysis of the data made evident the power relations that exist among educative agents and people with disabilities who are incorporated in a regular school. In the everyday life in school, inclusion is presumed as the aperture of cultural limits of a community, but also as a mechanism of normalization and control. Educational inclusivity do not intend to eradicate inequality structures, but it seeks to assimilate the Other. The notion of the Other, the included, is built from a privileged position. The hidden side of inclusion is the submission of the Other. The school life oscillates between exclusion acts, discrimination scenes, normalization mechanisms, interstitial inclusion, and contestatory practices.

## **CONTENIDO**

|                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------|-----|
| INTRODUCCIÓN .....                                              | 9   |
| CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....                    | 13  |
| Discapacidad, una construcción social .....                     | 13  |
| Discapacidad, educación y política.....                         | 21  |
| Los inicios de la Educación Especial en México.....             | 27  |
| La inclusión educativa en el contexto internacional .....       | 29  |
| Inclusión educativa en México .....                             | 32  |
| Investigación en Educación Especial e Inclusión Educativa ..... | 40  |
| Análisis de discursos en Educación Especial.....                | 40  |
| Reseñas históricas de la Educación Especial .....               | 42  |
| Prácticas educativas incluyentes .....                          | 43  |
| Experiencias en Educación Especial y Educación Inclusiva .....  | 47  |
| CAPÍTULO II. PROBLEMÁTICA TEÓRICA.....                          | 50  |
| Teoría crítica en la educación .....                            | 53  |
| Hacia una teoría crítica de la Educación Inclusiva .....        | 54  |
| Inclusión.....                                                  | 55  |
| Inclusión y otredad.....                                        | 61  |
| La inclusión en la educación.....                               | 100 |
| CAPÍTULO III. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA.....                  | 104 |

|                                                   |     |
|---------------------------------------------------|-----|
| Paradigma de investigación .....                  | 104 |
| La hermenéutica como herramienta heurística ..... | 106 |
| La etnografía como método .....                   | 106 |
| Trabajo de campo.....                             | 110 |
| Distribución espacial.....                        | 110 |
| Organización.....                                 | 112 |
| Técnicas e instrumentos.....                      | 114 |
| Observación participante .....                    | 114 |
| Entrevista semiestructurada .....                 | 115 |
| Grupos de discusión.....                          | 116 |
| Revisión documental.....                          | 116 |
| CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN .....     | 118 |
| PRELUDIOS PARA LA ADMISIÓN .....                  | 120 |
| EL INGRESO. UNA OBLIGACIÓN.....                   | 124 |
| EVALUACIÓN PERPETUA .....                         | 130 |
| UN DÍA COMO CUALQUIERA.....                       | 157 |
| Exclusión: asistir sin invitación .....           | 158 |
| Discriminación: tráganos, tierra.....             | 172 |
| Inclusión: la invitación al juego.....            | 230 |
| Normalización: aprender a sentarse .....          | 246 |

|                                                                                                  |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Prácticas contestatarias: entre la oposición y la asimilación. ....                              | 256 |
| El perverso juego de la inclusión.....                                                           | 269 |
| LO POLÍTICO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS. ENTRE LOS BUENOS DESEOS Y<br>LA REALIDAD.....             | 278 |
| Políticas públicas .....                                                                         | 279 |
| Espacios de aprendizaje .....                                                                    | 286 |
| Formación y actualización docente.....                                                           | 290 |
| A MANERA DE CIERRE.....                                                                          | 299 |
| Silencios que hablan .....                                                                       | 299 |
| Los silencios en las entrevistas .....                                                           | 300 |
| Los silencios en las prácticas .....                                                             | 303 |
| Análisis del análisis .....                                                                      | 306 |
| Para hacer visible lo invisible .....                                                            | 308 |
| ANEXOS .....                                                                                     | 322 |
| Anexo 1. Libro de códigos.....                                                                   | 322 |
| Anexo 2. Guía para grupos de discusión y entrevistas .....                                       | 326 |
| Anexo 3. INS-10 Solicitud de Inscripción o reinscripción.....                                    | 327 |
| Anexo 4. Tablas comparativas de incidencias entre Grupos/Entrevistas y Diario de campo.<br>..... | 329 |
| Anexo 5. Fragmento del Diario de campo.....                                                      | 332 |

|                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------|-----|
| Anexo 6. Fragmento de Entrevistas y Grupos de Discusión ..... | 333 |
| BIBLIOGRAFÍA .....                                            | 334 |

## INTRODUCCIÓN <sup>1</sup>

En las últimas décadas, la Educación Especial en México ha sufrido varias transformaciones. La última se llevó a cabo en el año 2000 y consistió en el cambio de un modelo de integración hacia un modelo de inclusión educativa. Son numerosos los documentos técnicos que informan acerca de cómo es una escuela inclusiva y cuáles son las estrategias que se deben utilizar para que una escuela lo sea. No obstante, actualmente existen pocos documentos que aborden el tema de la inclusión a partir de un análisis desde esta noción.

Han transcurrido 20 años de este cambio de modelo educativo y los informes presentados por instancias evaluadoras y autoridades educativas muestran que, a pesar del actual modelo inclusivo, aún persisten prácticas educativas que se adscriben a modelos anteriores. En su defensa, las y los profesores<sup>2</sup> 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.

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

---

<sup>1</sup> Para el formato de citación se utilizó la Sexta edición del Estilo APA, descargado del sitio *Normas APA a Chegg service* en <http://normasapa.com/plantilla-en-word-con-normas-apa-2019/>.

<sup>2</sup> 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, en este documento 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.

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, este documento incluye en el Capítulo I el planteamiento del problema. Este apartado contiene en primera instancia una revisión histórica sobre la noción de la discapacidad, así como de las prácticas que emergen a partir de los distintos modelos que han sido y son empleadas para tratar a las personas con discapacidad. Luego se incluye una revisión sobre la relación existente entre la discapacidad y la educación. Así mismo, se aborda el tema de la emergencia de la Educación Especial en el contexto internacional y nacional. Posteriormente se muestra la emergencia de la inclusión en el campo de la educación a nivel mundial. Por último, existe un apartado que aborda el tema de la inclusión educativa en México.

Para complementar el planteamiento del problema, se incluye una revisión del estado del arte, en donde se exponen las investigaciones más recientes relacionadas con el objeto de estudio. De la revisión de investigaciones sobre el tema, emergieron las siguientes categorías: a) análisis de discursos sobre Educación Especial; b) reseñas históricas de Educación Especial; c) prácticas educativas incluyentes; y d) experiencias en Educación Especial y Educación Inclusiva.

El Capítulo II contiene la problemática teórica que se utilizó como herramienta heurística para la interpretación de los datos recabados durante el trabajo de campo. Las nociones que configuran la problemática teórica provienen de la Teoría Crítica. Destacan la noción de inclusión y de otredad. El primer término se construye con referentes como Habermas, McLaren, Mignolo, Kincheloe, Steinberg y Žižek. Por otro lado, la noción de otredad se

construyó tomando como referencia a teóricos como Marx, Gramsci, De Sousa Santos, Todorov, Foucault y Žižek. El anticapitalismo, la emancipación y la transformación estructural fueron considerados elementos fundamentales para la vigilancia epistemológica en la construcción de la problemática teórica.

El Capítulo III comprende los detalles a partir de los cuales se llevó a cabo el trabajo de campo para la recolección de información. En un primer momento se encuentra el paradigma de investigación a partir del cual se construyó la fundamentación metodológica. Luego se incluye la hermenéutica como herramienta heurística. Posteriormente se encuentran los detalles del método etnográfico y las especificaciones de las técnicas y los instrumentos utilizados durante el trabajo de campo.

En el Capítulo IV se incluye el análisis de la información recolectada durante el trabajo de campo y el cual sirvió para dar respuesta a las preguntas de investigación. La exposición de resultados inicia con el ingreso a la escuela y los requerimientos para ello. Luego se incluyen los detalles sobre el proceso de evaluación de los niños con discapacidad. El tercer apartado de este capítulo consta de varias partes que dan cuenta de la vida escolar tales como actos de exclusión, discriminación, normalización, hegemonía, inclusión y oposición. Por último, se muestran las reflexiones que hacen los profesores sobre las políticas públicas. Además, se contemplan las opiniones que tienen los profesores acerca de la formación y la actualización docente, y sobre los espacios físicos y los recursos materiales con los que cuenta la escuela para los procesos de inclusión.

El apartado de las conclusiones contiene un análisis sobre las categorías intermedias que surgieron. Además, contempla una revisión sobre los silencios manifiestos en la vida escolar

y en las entrevistas y grupos de discusión llevados a cabo con docentes y estudiantes. Por último, se presentan los hallazgos más contundentes que surgieron en el Capítulo IV, tales como la emergencia de nuevas categorías como la inclusión intersticial, el inclusivo superior, los cuasimédicos escolares y los niños de papel.

## **CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Para vislumbrar de dónde emergen las políticas inclusivas es necesario comprender algunas nociones básicas que se asocian a los discursos incluyentes, como diversidad, derecho a la educación y discapacidad. Esta última aparece 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. Estas y otras consideraciones se tomaron en cuenta para la elaboración de un contexto socio-histórico que permita comprender la noción de discapacidad como una construcción social.

En este primer capítulo se incluye el informe de una revisión sobre el concepto de discapacidad desde la época antigua hasta nuestros días; viene después un acercamiento a la relación que existe entre la discapacidad y la educación. El tercer apartado contiene la historia de la Educación Especial en México. Los últimos dos apartados de este capítulo contienen una revisión sobre la inclusión educativa, primero en el contexto internacional y luego en el nacional.

### **Discapacidad, una construcción social**

En este apartado se elabora, con un análisis epistemológico, una reseña histórica que permite conocer de qué forma el concepto de discapacidad y las prácticas derivadas de esta noción, han cambiado para dar respuesta a intereses sociales, culturales y económicos.

La noción de discapacidad ha variado con el paso del tiempo. Al igual que otros conceptos, la discapacidad es un constructo social. Esto implica reconocer que la discapacidad se ha construido por los participantes de una sociedad en un tiempo y un espacio determinado. Como producto de la transformación de esta construcción social, se derivan las prácticas y/o

acciones que se ejercen hacia las personas que son clasificadas con esta categoría. De este modo es posible ver que las formas más recurrentes de tratar a las personas con discapacidad han incluido acciones como el infanticidio, la rehabilitación, el encierro, la aniquilación, la caridad y la asimilación.

Algunos científicos sociales se han dado a la tarea de realizar investigaciones para analizar y comprender las distintas formas de concebir la discapacidad y tratar a las personas con ella. Padilla-Muñoz (2010), Valencia (2014) y Hernández Ríos (2015)<sup>3</sup>, realizaron reseñas históricas sobre la noción de la discapacidad y sus implicaciones sociales, jurídicas y políticas. Hernández Ríos identifica cuatro modelos de atención a las personas con discapacidad: Modelo de Prescindencia, Modelo Rehabilitador o Modelo Médico, Modelo Social y Modelo Biopsicosocial.

El Modelo de Prescindencia, consiste en la eliminación de las personas con discapacidad, y predominó en la Edad Antigua, cuando los infanticidios, los abandonos y los sacrificios fueron una práctica común. Estas prácticas eran legítimas, autorizadas por el poder. Así, en el siglo XVII a.C., el Código Babilónico de Hammurabi otorgaba derechos a las personas para ahogar a quienes se consideraba como embrujados (Padilla-Muñoz, 2010). En la Antigua Grecia, con el culto a la belleza y a la fuerza física como estrategia militar, las personas con discapacidad eran abandonadas o sacrificadas en el Monte Taigeto (Valencia, 2014).

---

<sup>3</sup> En las culturas anglosajonas las familias se identifican únicamente por el apellido del padre; en cambio, las familias hispanas suelen llevar dos apellidos: el del padre primero y el de la madre después. Es probable que, en un intento por asimilarse a la cultura sajona de la cual provienen las Normas APA, algunos autores hispanos utilizan el guión medio para unir ambos apellidos. Como un gesto decolonial, para las referencias bibliográficas de este trabajo se respetó la cantidad de apellidos manifestados por cada autor (uno o dos).

Por otro lado, en la Antigua China se practicaron los masajes para la rehabilitación, y se promovió el buen trato hacia estas personas, mientras en el Antiguo Egipto se practicó el abandono. Sin embargo, existe evidencia de que también se proporcionaron muletas y férulas a quienes tuvieron problemas para desplazarse (Valencia, 2014).

El modelo empleado por los romanos fue ambivalente. Por un lado, la expansión imperial requería de fuerza física, lo que trajo como consecuencia las prácticas del infanticidio y el exterminio de personas con discapacidad, además, la mendicidad fue bastante común. Los niños, por ser considerados como buenos mendigos, fueron comúnmente amputados, ya que esto daba mayores posibilidades de recibir limosnas (Valencia, 2014). Por otro lado, se creó una institución llamada curatela, en donde se encargaron de administrar los bienes de las personas consideradas como incapaces para ejercer sus derechos por sí mismos (Hernández Ríos, 2015).

La Edad Media fue una época compleja para las personas con discapacidad. El catolicismo ejerció una influencia que provocó prácticas contradictorias. Por un lado, la discapacidad fue considerada como una posesión diabólica, de modo que las ejecuciones fueron comunes; por otro lado, se promovieron las obras benéficas y la caridad (Valencia, 2014). Sin embargo, estas personas también fueron utilizadas como entretenimiento en circos y cortes (Padilla-Muñoz, 2010).

El medievo se caracterizó también por ver a estas personas como sujetos de derecho. De este reconocimiento legal derivaron algunas leyes que pretendían regular la vida y, sobre todo, las propiedades de las personas con discapacidad. Por ejemplo, en Inglaterra en 1324,

Eduardo II decretó legítima la salvaguarda de las tierras de los lunáticos y los idiotas de nacimiento por parte la corona (Vergara, 2002).

A finales del siglo XVIII y principios del XIX emergió el Modelo Rehabilitador o Modelo Médico. Mientras en la Antigüedad estas personas eran tratadas como animales o como salvajes, en la Edad Media aumentaron los abandonos, pero también la reclusión proporcionada por instituciones especializadas. En esta época, las personas con discapacidad fueron reconocidas como enfermos que debían ser curados. En este sentido, el interés en los sujetos con discapacidad aumentó, y se crearon sistemas de clasificación cada vez más específicos, lo que posibilitó la emergencia de numerosos métodos, técnicas y tratamientos de rehabilitación (Hernández Ríos, 2015; Padilla-Muñoz, 2010).

Por otro lado, antes de la invasión europea, los pueblos originarios de América dieron distintos tratos a las personas con discapacidad. Algunos practicaron el abandono, la muerte y los sacrificios, mientras otros procuraban brindar buenos tratos y utilizaron lenguajes gestuales para comunicarse, además ofrecieron apoyos para compensar las deficiencias o las debilidades.

En el siglo XVI, con la conquista del territorio americano por parte de los europeos, la población americana nativa (además de la africana) fue sometida al esclavismo, por lo que los esclavos no aptos para el trabajo fueron discriminados o eliminados.

Durante la reforma protestante se acusó a las personas con discapacidad de estar habitadas por el demonio, por lo que se ordenaron ejecuciones. Como producto de las numerosas heridas y mutilaciones producidas por las guerras ocurridas en el Renacimiento, los médicos de la época lograron grandes avances con la creación de prótesis e intervenciones quirúrgicas.

En el siglo XVI, en Inglaterra se brindó asistencia económica a las personas con discapacidad. A partir de entonces, se despertó el interés en estudiar y educar a las personas sordas, sobre todo en Gran Bretaña, Holanda, Alemania, Francia e Italia. Mientras tanto, quienes padecían trastornos psíquicos fueron reclusos en asilos o manicomios.

Durante la Revolución Francesa, los ideales de libertad, igualdad y fraternidad posibilitaron la idea de ofrecer una vida normal a las personas con discapacidad. 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, colonias, escuelas especiales, talleres y cárceles, lo que marcó el destino de estas personas en el imaginario colectivo.

Durante el siglo XIX se crearon distintos métodos de enseñanza para las personas con sordera y ceguera. A partir de entonces, estos métodos se especializaron sobre todo en la rehabilitación física y, posteriormente, la social. Este enfoque consideraba a las personas con discapacidad como enfermos que debían ser normalizados para su adaptación a la sociedad.

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 una sociedad más justa que no admita opresión o discriminación. 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 ambos modelos, concibe a la discapacidad “como un fenómeno multidimensional, porque integra aspectos biomédicos y sociales” (Hernández Ríos, 2015, pág. 49). El Modelo Biopsicosocial es una conciliación entre el Modelo Médico y el Modelo Social. La autora afirma que “desde el modelo médico se tendrán en cuenta aspectos científicos y desde el modelo social se buscará el reconocimiento de la igualdad de oportunidades” (pág. 50).

Por otro lado, Vásquez Ferreira (2008) afirma que la discapacidad es un fenómeno social que se interpreta desde diferentes perspectivas. El autor, frente a un Modelo médico-fisiológico-individual, que ve a la discapacidad como un problema que requiere de curación, propone un Modelo sociológico-social-colectivo “según el cual la discapacidad debe ser considerada, con independencia de su substrato material (fisiológico), como un fenómeno social al que se han de dar respuestas integradoras” (pág. 3).

Aunque el Modelo Biopsicosocial propuesto por Hernández Ríos y el Modelo sociológico-social-colectivo de Vásquez Ferreira contemplan las aportaciones médicas, psicológicas y sociales, actualmente 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, su invisibilización.

Actualmente coexisten distintas prácticas derivadas de la concepción de la discapacidad. Al respecto, 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, la normalidad. Por un lado, la normalidad se asocia con conocimiento, progreso, superioridad, universalidad y productividad, mientras la discapacidad está relacionada 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 cuestionar al dato empírico –en este caso la discapacidad– para posibilitar la emergencia de una nueva visión del objeto de estudio. Al respecto, el autor 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. Cabe mencionar que ambos autores hacen explícitos sus posicionamientos políticos al pronunciarse en contra de la

dominación y a favor de la lucha anti-capitalista 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 reflexiones derivadas de 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, a partir de la lógica desde la cual se le mira. Los modelos de atención a los que se refieren tanto Hernández Ríos (2015) como Vásquez Ferreira (2008) son la manifestación empírica de lo inconsciente. Se requiere entonces cuestionar a esa manifestación, ese dato empírico, para interpretar lo que está detrás de ella. Sólo entonces surgirá la posibilidad de la emergencia de una nueva forma de acercarse a la discapacidad como objeto de estudio.

Sobre el uso de la palabra discapacidad en este documento, debo dejar claro que: 1) entiendo a la discapacidad como una construcción social, en la que se manifiestan los intereses de una clase; y 2) dado que actualmente la palabra discapacidad es una constante para referirse a los anormales (Foucault, 2007), utilizaré esta misma palabra como referencia, pues me brinda posibilidades de entablar un diálogo con el objeto de estudio de esta investigación: políticas y prácticas educativas incluyentes. Considero que 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.

Al respecto, existe una discusión sobre el uso del lenguaje políticamente correcto o lenguaje incluyente. Castellanos Llanos (2009) afirma que el empleo de este lenguaje suele caer en eufemismos que intentan ocultar los prejuicios discriminatorios del hablante. Así mismo, se suelen encontrar largas discusiones sobre la terminología adecuada para referirse a los anormales como personas con discapacidad, capacidades diferentes, capacidades especiales, entre otros. El lenguaje incluyente o lenguaje políticamente correcto no es sino otro modo de referirse a la anormalidad. Sin embargo, diferentes disciplinas en distintos tiempos han usado otras nociones para hacer referencia 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 referirse a la diferencia. Esto deja de manifiesto que la intención que oculta el uso de este lenguaje es evitar ser calificado de injusto, insensible, racista o discriminador. El uso del lenguaje políticamente correcto no tiene intención de provocar un cambio en el acercamiento a la anormalidad como objeto de estudio, sino simplemente señalar la diferencia con respecto a lo que se considera normal.

### **Discapacidad, educación y política**

La discapacidad ha sido objeto de estudio de diferentes disciplinas. Algunos de los campos desde los que se ha estudiado son la psicología, la psiquiatría, la sociología, la medicina, el derecho, la filosofía, la antropología y la educación. En este apartado se incluye una revisión que permite comprender la forma en la que estos campos han conformado a la Educación Especial.

Desde la Edad Moderna, algunas de estas disciplinas se han reunido por el interés en el mismo objeto de estudio: la discapacidad. Esta convergencia de disciplinas dio forma a lo que recientemente se 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*, publicado en 1534, se considera 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, con el interés por el estudio del ser humano, emergió también el interés en estudiar a las personas sordas y ciegas para educarlas (Hernández Ríos, 2015). Aguado (1995) llama a este periodo la primera revolución en salud mental. Las características más importantes de esta primera revolución consisten en “el paso de una concepción demonológica a otra de corte naturalista, de un modelo demonológico a un modelo organicista y biologicista, de la idea de pecado a la de enfermedad” (pág. 71).

España es considerada por muchos como 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. Además, en el siglo XVI Pedro Ponce de León (1520-1581) y Juan Pablo Bonet (1579-1633) iniciaron con la educación de sordomudos (Aguado, 1995). Posteriormente, otros pedagogos continuaron con esta tarea en Italia, Inglaterra, Holanda, Alemania y Francia. En este último lugar se fundó en 1760 la

primera escuela pública en el mundo para disminuidos, *La Institution Nationale des Sords-Muets* de París. Esta institución posibilitó la emergencia de políticas sociales y educativas (Vergara, 2002).

La educación para ciegos fue también interés de algunas disciplinas. El poeta alemán George Philip Harsdorffer creó en la primera mitad del siglo XVII una tablilla de cera para facilitar la escritura en relieve para personas invidentes. Louis Braille, bajo el principio de educar a los ciegos, desarrolló y perfeccionó en el siglo XIX un sistema de comunicación escrita para invidentes (Vergara, 2002).

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 (Aguado, 1995).

El siglo XIX se caracterizó por el interés que mostraron algunos gobiernos en asumir progresivamente 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 de este 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 (Aguado, 1995). 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. Derivado de esto, se publicó en 1920 la Declaración de los Derechos del Niño (modificada posteriormente en varias ocasiones) 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). A partir de entonces, estas y otras organizaciones han considerado en sus principios el derecho a la educación. Fue hasta la Convención de 1989 cuando 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 contemplan el derecho a la educación de los niños con discapacidad. Estas medidas globales son tomadas como referencia para la elaboración e implementación de políticas, planes y programas educativos nacionales. Como ejemplo de esta influencia están los cambios que han ocurrido en la Educación Especial en México desde sus inicios a la fecha.

Durante las últimas dos décadas, en México se han decretado leyes como la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003), la Ley General<sup>4</sup> de las Personas con Discapacidad (2005) y la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad

---

<sup>4</sup> El hecho de que una Ley sea General indica que el decreto pudo ser adoptado por la Federación, pero no como una medida obligatoria.

(2011), la cuales comprometen al Estado a generar condiciones que promuevan la libertad y la igualdad, así como a elaborar y fortalecer programas de educación especial e integración educativa para las personas con discapacidad. Derivado de esto, surge en 2005 el Consejo Nacional para la Integración de las Personas con Discapacidad (CONADIS), que en el 2011 se transformó en el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad, y cuya Junta de Gobierno tiene entre sus representantes al titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP). El CONADIS tiene como objeto “el establecimiento de la política pública para las personas con discapacidad, mediante la coordinación institucional e interinstitucional; así como promover, fomentar y evaluar la participación del sector público y el sector privado, en las acciones, estrategias, políticas públicas y programas” (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2011) derivados de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad.

En 1996, se publicó la Ley para las Personas con Discapacidad en el Estado de Chihuahua, en donde se constituye como prioridad educativa del Estado la educación especial. Esta ley contempla la promoción de estímulos para la producción, dotación e implementación de materiales educativos, así como también la adecuada canalización y atención de menores en educación especial y regular. El documento señala la necesidad de incluir contenidos curriculares sobre discapacidad en las escuelas. Se estipula igualmente la evaluación de aptitudes y habilidades para el trabajo de personas con discapacidad con la finalidad de desarrollar sus habilidades y aptitudes que les concedan la mayor autonomía posible, y la incorporación a talleres pre-ocupacionales y actividades económicas.

Ocho años después, se publicó en el Periódico Oficial del Estado la Ley para la Atención de las Personas con Discapacidad en el Estado de Chihuahua (H. Congreso del Estado de Chihuahua, 2004). Además de lo contemplado en la Ley anterior, esta adiciona la capacitación para el trabajo, la apertura para oportunidades de empleo y la creación de una bolsa de trabajo para personas con discapacidad como prioridades educativas. Así mismo, promueve la participación de instituciones de educación superior para realizar programas de investigación, desarrollo y capacitación de recursos humanos.

En la reforma de 2012, la Ley contempla generar acciones que permitan el desarrollo integral y la inclusión social de las personas con discapacidad. Reconoce además que es un derecho recibir educación “sin barreras didácticas, psicológicas, arquitectónicas, políticas, sociales o de comunicación” (H. Congreso del Estado de Chihuahua, 2004, Art. 34). La Ley señala además que la educación especial favorecerá la integración a la educación regular, y promoverá la dotación de apoyos, herramientas y la asistencia de personal técnicamente capacitado y calificado. En la elaboración de programas educativos, la Ley buscó contar con la participación de personas con título profesional, experiencia y aptitudes en el ámbito.

En 2018 se decreta la Ley para la Inclusión y Desarrollo de las Personas con Discapacidad en el Estado de Chihuahua, en la que se reconoce como derecho a la educación incluyente y la capacitación para el trabajo. Además, otorga facultades y obligaciones a la Secretaría de Educación y Deporte (SEyD) para la elaboración e implementación de un plan estatal de inclusión educativa que garantice el acceso a la educación básica por medio de la realización de ajustes necesarios para la detección temprana, la habilitación y rehabilitación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Esto incluye la capacitación permanente a docentes

en materia de educación inclusiva. Asimismo, la SEyD deberá proporcionar materiales y ayudas técnicas que promuevan tanto mecanismos de comunicación alternativa como la implementación de programas que fomenten el deporte de las personas con discapacidad (H. Congreso del Estado de Chihuahua, 2018).

En el siguiente apartado se describe una breve reseña de la Educación Especial en México desde fines del siglo XIX a 2020.

### **Los inicios de la Educación Especial en México**

En este apartado se detallan los orígenes de la Educación Especial en México y los distintos modelos de atención que han adoptado desde su emergencia hasta la actualidad. La educación de niños y adolescentes con discapacidad en México tiene sus orígenes en el siglo XIX. En 1866 se creó la Escuela Municipal para Sordos, que al año siguiente adquirió, por decreto presidencial, carácter nacional. En 1870 se inauguró la Escuela Nacional para Ciegos en la ciudad de México.

De 1880 a 1920, médicos y maestros coincidieron en la necesidad de incrementar los planteles dedicados a la educación de ciegos, sordos, idiotas y delincuentes. Para ello se realizaron varios congresos de higiene y pedagogía, y en 1925, la SEP, funda el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar. Diez años más tarde se crea el Instituto Médico Pedagógico (IMP), que se considera el inicio de la Educación Especial en México, pues fue a partir de entonces que se institucionalizó la educación para niñas, niños y adolescentes con discapacidad (SEP, 2010 b).

Como consecuencia de las investigaciones realizadas por el IMP, que mostraron la necesidad de formar a profesores especializados, se crea en 1943 la Escuela Normal de Especialización en el entonces Distrito Federal.

Durante la década de los 50's del siglo XX, los servicios de las instituciones para niños anormales comenzaron a brindar atención rehabilitatoria. Se inauguraron el Instituto Mexicano de Audición y Lenguaje, el Instituto Nacional de Audiología y Foniatría y la Clínica de Ortoralia; se crearon la Dirección General de Rehabilitación, el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos, el Centro de Rehabilitación del Sistema Músculo-Esquelético y otras instituciones más. Ante la necesidad de regular estas escuelas e instituciones, se creó en 1959 la Oficina de Coordinación de Educación Especial. Once años más tarde, esta oficina adquirió el carácter de Departamento de Educación Especial y pasó a formar parte de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. Desde entonces, la Educación Especial ha atravesado varios periodos de transformación. De 1970 a 2000, se realizaron cuatro reformas a sus modelos de atención a estudiantes con discapacidad como respuesta a demandas internacionales. Según la SEP (2010 b), la Educación Especial ha transitado por los siguientes modelos: Rehabilitatorio y Médico-terapéutico (1970-1979); Psicogenético-pedagógico (1980-1990); Integración (1990-1999); Inclusión (2000- a la fecha).

La Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) es un ejemplo de ello. En el modelo de los años 90 del siglo pasado, con la reorientación de los Servicios de Educación Especial, desaparecieron los Centros Psicopedagógicos que “atendían a alumnos inscritos en la educación básica con dificultades en el aprendizaje, aprovechamiento escolar,

lenguaje y conducta” (González & Uribe, 2010, pág. 2) y se crearon las USAER “con el propósito de promover la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular” (SEP, 2006 b, pág. 9).

Las USAER, destinadas a promover la integración, aún permanecen en las escuelas públicas de Educación Básica. Una de las estrategias promovidas por este servicio es la Evaluación Psicopedagógica (EPP), que consiste en evaluar a los niños con alguna discapacidad o dificultad de aprendizaje. Aunque el propósito de la EPP es eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) de estos niños, la identificación del niño diferente a la norma es el primer paso para llevar a cabo el proceso de eliminación de BAP. En el Capítulo IV de esta investigación se incluyen ejemplos concretos sobre el tema.

Por otro lado, los Centros de Atención Múltiple (CAM) atendían únicamente a niños con un tipo de discapacidad. Sin embargo, desde la reorientación de los años 90, estos servicios escolarizados reciben y atienden educativamente a niños y niñas con distintas discapacidades en un mismo centro, sobre todo aquellos que no pueden incluirse a las escuelas regulares (SEP, 2006 b).

### **La inclusión educativa en el contexto internacional**

El enfoque inclusivo fue tomado de discursos educativos internacionales, sobre todo los relacionados con España. En el mes de septiembre del año 2000, se congregaron en la ciudad de Nueva York 191 jefes de Estado y de Gobierno convocados por la ONU para llevar a cabo la Cumbre del Milenio. De esta reunión derivaron ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). En la Declaración del Milenio, aprobada por la Asamblea General, los Jefes de Estado y de Gobierno 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 año 2000, convocados por la UNESCO, se reunieron representantes de 164 países en Dakar, Senegal, para la realización del Foro Mundial Sobre la Educación. El objetivo del Foro fue evaluar los avances de las metas estipuladas en la Declaración Mundial de Educación para Todos llevada a cabo en 1990 en Jomtien, Tailandia. El patrocinio para llevar a cabo el Foro del año 2000 en Dakar, estuvo a cargo de cinco organismos: “el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Banco Mundial (BM)” (UNESCO, 2000, pág. 9).

Los asistentes del Foro, con la intención de ofrecer Educación Para Todos (EPT) en sus países, se comprometieron a lograr seis objetivos para el año 2015, entre los que destacan la obligatoriedad de la enseñanza primaria de calidad, la alfabetización de adultos y la supresión en la disparidad educativa entre los géneros.

Para obtener recursos financieros que permitieran alcanzar los objetivos, se señala que “los organismos bilaterales y multilaterales de financiación, entre ellos el Banco Mundial y los bancos regionales de desarrollo, así como el sector privado deberán movilizar nuevos recursos financieros, de preferencia en forma de subsidios y asistencia con condiciones favorables” (UNESCO, 2000, pág. 37). Los donantes financieros se comprometieron con la

educación inclusiva y prometieron reducir las deudas que los países participantes tuviesen con los organismos.

Por otro lado, en el mismo año, la UNESCO en colaboración con el Centre for Studies on Inclusive Education (CSEI), publicó el Índice de inclusión de Booth y Ainscow (2000). Este texto incluye materiales en los que las escuelas se pueden apoyar para el logro de una educación inclusiva. El Índice es el primer documento a nivel internacional en el que se menciona de forma explícita qué es la inclusión educativa. Al respecto, los autores mencionan que en materia de inclusión no se trata únicamente de contemplar a estudiantes con discapacidad, sino a todos los estudiantes “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).

Los autores contemplan 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), y 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 la integración y la inclusión conciben a los estudiantes. Por un lado, mencionan que, en el enfoque de la integración educativa, se etiqueta a los estudiantes como niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), lo que implica una tendencia a reforzar las bajas expectativas de los estudiantes, 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), que supone que el contexto (cultura, políticas y prácticas educativas) es el que 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. En el año 2004, la UNESCO publicó el *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. El documento es un recurso para los administradores y los tomadores de decisiones para lograr un sistema inclusivo funcional.

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.

### **Inclusión educativa en México**

Tomando como referencia los acontecimientos ocurridos en el año 2000 en materia de inclusión y los hechos derivados de ellos, en México se llevaron a cabo una serie de modificaciones en política educativa. Estos cambios buscaron dar respuesta a las demandas y alcanzar el logro de los objetivos establecidos en foros, congresos y documentos internacionales.

Para analizar las prácticas educativas incluyentes y la articulación que tienen éstas con las políticas nacionales e internacionales, es necesario conocer el contexto en el que estas se generan. En primera instancia, comenzaré por el enfoque por competencias, que emerge en algunos países europeos en los años setenta. La decisión de elaborar reformas educativas

surge de la necesidad detectada en los resultados de evaluaciones nacionales. En esta década, Reino Unido realizó una reforma educativa basada en 800 competencias para la educación superior. Países como Francia, Alemania y España se unieron a la iniciativa inglesa.

Díaz Barriga (2006) advierte sobre la confusión y las dificultades que existen en la conceptualización de competencias en el ámbito educativo, ya que el término procede del mundo del trabajo y del campo de la lingüística. Esto ha traído problemas prácticos para el diseño de un currículum por competencias. El autor advierte que hasta el momento no existe una definición de las competencias en educación, en cambio, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) las concibe como “habilidades y destrezas para la vida” (pág. 34).

Las modificaciones a los Artículos 3° y 73° constitucionales consistieron en transitar hacia una educación de calidad para todos los mexicanos. La noción de calidad está asociada a los criterios (o indicadores) de desempeño. Estos criterios “son una descripción de los requisitos de calidad para el resultado obtenido en el desempeño laboral; permiten establecer si el trabajador alcanza o no el resultado descrito en el elemento de competencia” (Díaz Barriga, 2006, pág. 23). Entonces la calidad, en el ámbito educativo, implica una relación entre el resultado descrito en el currículum y la competencia de los estudiantes para alcanzar esos resultados, lo que significa que para una educación de calidad el estudiante deberá alcanzar los indicadores descritos en el perfil de egreso.

La educación de calidad, en palabras de la SEP (2017 b), deberá conjugarse con equidad, lo que implica que “todos los estudiantes, sin importar su origen, género o condición socioeconómica, o de discapacidad alguna, deben adquirir los conocimientos, habilidades,

actitudes y valores necesarios para integrarse y participar activamente en la sociedad” (pág. 9).

La calidad y la equidad en la educación, indica que todos los estudiantes se formen integralmente y adquieran los aprendizajes necesarios para desarrollar con éxito los proyectos de vida que exige la sociedad del siglo XXI (SEP, 2017 b). Para contemplar a la totalidad de los estudiantes, en junio de 2017 se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEEO). El Modelo está conformado por cinco ejes, el cuarto eje es llamado *Inclusión y equidad*. Con estos principios de inclusión y equidad, el Sistema Educativo (SE) aspira a:

eliminar las barreras para el acceso, la participación, la permanencia, el egreso y el aprendizaje de todos los estudiantes. Mediante el reconocimiento de su contexto social y cultural, la educación debe ofrecer las bases para que independientemente de su lengua materna, origen étnico, género, condición socioeconómica, aptitudes sobresalientes o discapacidad de cualquier tipo. (SEP, 2017 b, pág. 6)

Para ello, los elementos del Modelo y los agentes que participan en los procesos educativos “deben responder al imperativo de la educación inclusiva y con equidad, como principios intrínsecos de la tarea educativa” (pág. 14). El MEEO asegura que un currículum incluyente es aquel que es flexible para responder a las necesidades y al contexto de los estudiantes, así como a su diversidad cultural, lingüística y étnica. Por otra parte, las condiciones equitativas para las escuelas serán producto del ejercicio de la autonomía de gestión. Esta autonomía confiere a las escuelas más facultades para tomar decisiones que respondan a las demandas particulares.

La SEP publicó en diciembre de 2017 las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) para el ejercicio fiscal 2018, que tiene como objetivo la

contribución para “asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa (...) mediante el apoyo a instituciones de educación básica, media superior y superior” (SEP, 2017 a). El PIEE señala que la Inclusión Educativa es:

Proceso que se basa en el principio que asume a la diversidad como característica inherente a los grupos sociales, misma que debe aprovecharse en beneficio de cada integrante de la Comunidad Escolar, por lo que el sistema y los programas educativos deben diseñarse e implementarse en apego a esta diversidad, con el fin de identificar y responder a las necesidades y capacidades de todas/os las/os alumnas/os. (SEP, 2017 a)

El PIEE contempla como beneficiarios a los Gobiernos de las Entidades Federativas y a la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México que participen de manera voluntaria en el Programa y que atiendan escuelas de Educación Básica Pública Indígena, Migrante y Especial, así como a las Instituciones de Educación Superior y Media Superior que registren en sus estadísticas a población estudiantil indígena y/o con discapacidad.

Para ello, en enero de 2018, la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) publicó la *Guía Operativa de Participación y Contraloría Social del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*, en donde se establecen los procedimientos que indican a la Contraloría Social de cada Estado las formas para dar seguimiento, supervisar y rendir cuentas sobre los recursos asignados para la ejecución de dicho Programa. La *Guía Operativa* que publicó la SEB contempla dos tipos de apoyo, el primero es para el Fortalecimiento de las escuelas de Educación Indígena y el segundo es para el Fortalecimiento de los centros de Educación Migrante. La última vez que se realizó un Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa fue en 2002. Actualmente, el término de integración educativa ha desaparecido paulatinamente de los documentos normativos y la legislación mexicana; en respuesta, la SEP (y otras dependencias de Gobierno Federal y Gobiernos Estatales) ha utilizado el enfoque inclusivo en sus discursos.

El hecho de que la educación inclusiva emerja en los discursos educativos ha traído como consecuencia una serie de conflictos. Como ejemplo de ello, se encuentra la queja impuesta por 137 personas con discapacidad ante la Segunda Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) en 2015. La queja señala que tanto la Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición de Espectro Autista como la Ley General de Educación (LGE) violan preceptos de la Constitución Mexicana y de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el sentido de que ambas leyes se refieren a la Educación Especial como un Sistema Educativo para las personas con discapacidad, con lo cual se promueve la discriminación y la segregación de estas personas.

El 3 de octubre de 2018, la SCJN publicó en un comunicado la resolución del Amparo en revisión 714/2017, en donde declara “inconstitucional la disposición legal que propicia la coexistencia de dos sistemas educativos, uno regular –para todos los alumnos– y otro especial –para las personas con discapacidad–” (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2018). De igual modo, señala que las herramientas de apoyo para lograr la inclusión -como las USAER y los CAM- son optativas y advierte que éstas pueden ser utilizadas como un pretexto para excluir a los alumnos con discapacidad del sistema educativo.

Al respecto, la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) emitió un comunicado el mismo día, en el que señala que las USAER y los CAM

no son opciones de educación regular, sino espacios de Educación Especial que segregan a las personas con discapacidad. La educación inclusiva debe contar con los ajustes razonables<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Por *ajustes razonables* “se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (SEP, 2018 b, págs. 34, 35). La noción de *ajustes razonables* ha pasado a sustituir a la noción de *adaptaciones específicas*, *adaptaciones curriculares* y/o *adaptaciones metodológicas*. Al respecto, en continuación con el análisis que hace Castellanos Llanos (2009) sobre el

para que las personas con discapacidad participen en las escuelas en igualdad de condiciones. (Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2018)

El comunicado incluye, además, argumentos que afirman que la garantía de los derechos de las personas con discapacidad no implica tener un enfoque paternalista, sino que se propicien estrategias para el reconocimiento pleno de su capacidad jurídica. El comunicado señala además que “Legislar por tipo de discapacidad es un retroceso, ya que segrega en vez de construir condiciones accesibles e inclusivas para todas las personas con discapacidad” (2018).

Por otra parte, la SEP publicó en el DOF el Acuerdo 14/07/2018 por el que se establecen los planes y los programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. El documento contiene en el Anexo 15 el Plan de Estudios de la Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE), misma que sustituyó al Plan 2004 de la Licenciatura en Educación Especial (LEE) brindada también por las Escuelas Normales del país. En el apartado de la fundamentación, el Plan de Estudios de la LIE establece:

La Educación Inclusiva no es exclusiva de la Educación Especial, es de toda la Educación Básica, incluida la Educación Especial. No se puede confundir la parte con el todo, y Educación Especial es parte de ese todo. En la Educación Inclusiva aplica la perspectiva de género con las mujeres, la interculturalidad con los indígenas, la no exclusión con los migrantes nacionales e internacionales, la convivencia con las personas en condiciones de diversidad sexual, y con inclusión educativa de las personas con discapacidad en todos los niveles educativos desde inicial hasta la Educación Superior. Además, la Educación Inclusiva abarca temas de sostenibilidad, cuidado ecológico del medio ambiente y del agua, ética del autocuidado para la formación ciudadana mundial. (SEP, 2018 a)

La SEP afirma que temas como género, interculturalidad, discapacidad, migración, diversidad sexual, sostenibilidad y cuidado ecológico son parte del Plan de Estudios. No

---

lenguaje políticamente correcto, el tema parece ser una discusión que responde más a un cambio de nombre que a una transformación de fondo. Así, la modificación del término de *adecuaciones* parece obedecer más un intento de ocultar los prejuicios de los discursos, pero son otro modo de referirse a lo mismo: cambios que intentan resarcir, pero no transformar las omisiones del Sistema Educativo.

obstante, una cuarta parte de los cursos que conforman la malla curricular del Plan, 13 de los 52 versan sobre temas de Educación Especial<sup>6</sup> y ninguno del resto de los cursos lleva explícito en su nombre o hace alusión al resto de las temáticas señaladas en la cita anterior.

Otro conflicto que surgió como producto de las confusiones que existen entre la Educación Especial y la Inclusión Educativa ocurrió el 22 octubre del mismo año en la Escuela Normal de Especialización (ENE) de la Ciudad de México, en donde estudiantes iniciaron un paro indefinido para manifestarse en contra del Plan de Estudios de la LIE y exigieron al Congreso de la Unión la supresión de la nueva malla curricular. Los estudiantes afirmaron que la nueva licenciatura desaparece a la educación especial y convierte a estos especialistas en facilitadores y entrenadores de docentes (Poy Solano, 2018). El 2 de enero de 2019, el Comité Estudiantil de la ENE emitió un comunicado a la opinión pública a través de medios de comunicación alternativos en el que denunciaron la actitud de la directora y otros docentes por utilizar a un grupo de estudiantes para confrontar a quienes apoyaron el paro (Comité Estudiantil de la Escuela Normal de Especialización de la ciudad de México, 2019). Algunas de las quejas de los estudiantes incluyen el sorpresivo cambio que hubo en la oferta de la licenciatura, debido a que a los aspirantes se les convocó a participar para el ingreso a la LEE, y al inicio del primer semestre, se les notificó que a licenciatura había cambiado la LEE por la LIE.

---

<sup>6</sup> Estrategias de intervención en el aula para alumnos con aptitudes sobresalientes; Estrategias de intervención en el aula para alumnos con TEA; Estrategias de intervención en el aula para alumnos con dificultades de comunicación; Estrategias de intervención en el aula para alumnos con trastornos de aprendizaje; Lengua de Señas Mexicana. Nociones básicas; Lengua de Señas Mexicana. Avanzado; Braille. Nociones Básicas; Braille. Avanzado; Ajustes razonables para las discapacidades; Modelos de atención que sustentan la educación especial; Comprensión del sujeto en situación de discapacidad; Trastornos neuropsicológicos del aprendizaje; Iniciación a la práctica docente en los servicios de educación especial.

Por otro lado, en un contexto más específico, en el Estado de Chihuahua se promulgó la Ley para la Atención de las Personas con Discapacidad. Esta Ley fue publicada originalmente en 2004, y reformada en 2012. La reforma contempló por primera ocasión a la inclusión social de las personas con discapacidad. Sin embargo, fue hasta la promulgación de la última Ley - publicada en 2018- cuando la inclusión formó parte del nombre de la Ley estatal. En materia de educación, el Artículo 3 de la nueva ley señala que la educación inclusiva “Es la que propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos” (H. Congreso del Estado de Chihuahua, 2018). Es importante señalar las formas en las que los discursos inclusivos continúan utilizando nociones que confunden la integración con la inclusión.

Ahora bien, en esta Ley, el Poder Legislativo otorga a la Secretaría de Educación y Deporte (SEyD) la facultad y obligación de elaborar e implementar un plan de desarrollo para garantizar la inclusión educativa de las personas con discapacidad, así como promover la investigación sobre discapacidad, además de diseñar y aplicar programas de formación y capacitación permanente a docentes en materia de educación inclusiva. Concede también a los centros educativos la facultad para realizar ajustes que aseguren la accesibilidad y el diseño universal.

En marzo de 2017, la SEyD, a través del Departamento Académico de Educación Especial, con apoyo del PIEE, editó y publicó la serie *La Inclusión es tarea de todas y todos* (Tomo I Documento Anexo Estadística 911, para la Detección Inicial; y Tomo II Evaluación Psicopedagógica y Propuesta Educativa Específica) con el propósito de

contribuir a generar en las escuelas de Educación Básica, condiciones que favorezcan al alumnado en desventaja o vulnerabilidad por las barreras que enfrenta en la escuela, el aula y

la familia a fin de garantizar el acceso, la permanencia y el logro en un marco de inclusión. (pág. 8)

A la fecha, esta fue el último decreto o documento publicado por alguna dependencia oficial en el Estado de Chihuahua. A julio de 2020, los subsistemas Estatal y Federal de Educación Especial, continúan trabajando con documentos normativos que promueven prácticas basadas en las difusas nociones de integración e inclusión.

### **Investigación en Educación Especial e Inclusión Educativa**

En este apartado se mencionan algunas de las investigaciones recientes en EI y EE. Algunas de ellas hacen énfasis en análisis de discursos, otras se interesaron en elaborar reseñas históricas de la EE, unas más han estudiado las prácticas inclusivas en las escuelas y, por último, se encuentran trabajos que rescataron las opiniones y experiencias de los involucrados en los procesos de inclusión educativa.

### **Análisis de discursos en Educación Especial**

El tema del cambio de modelo educativo en EE ha sido abordado desde diferentes perspectivas. Existen investigaciones que centraron sus esfuerzos principalmente en analizar el cambio de discursos en la última década del siglo XX y la primera década del siglo XXI. Los trabajos son revisiones de los discursos de integración educativa en la transición hacia la EI, así como los retos educativos y éticos que implican este cambio (Acle, 2007). Algunos autores hablan sobre la inclusión en educación superior (Alcántara Santuario & Navarrete Cazales, 2007), así como los desafíos a los que se enfrenta la inclusión como un proceso de cambio permanente en el nivel (Leiva Olivencia, 2013).

Algunos investigadores coinciden en que la inclusión es un proceso de transformación, dentro del cual la EE tiene una participación importante que no siempre ha facilitado la

visibilización de la exclusión (Bermúdez Martelo, 2016) . Por otro lado, hay quienes vaticinan la desaparición de la EE y conciben a esta como una herramienta para lograr la inclusión educativa (De León Anaya & Hernández González, 2007). Así mismo, aseguran que la inclusión educativa es responsabilidad de todos los actores que participan en los procesos educativos y no sólo de los agentes de la EE (Barrio De la Puente, 2009; Belmonte Machado, 2017).

Otros trabajos critican las nociones que configuran los discursos de la EE o la EI. Estos autores aseguran que nociones como discapacidad (Bonan Gomes & Lhullier, 2017), NEE y deficiencia configuran prácticas educativas excluyentes (Inostroza, 2015; Plaisance, 2015) y promueven una visión reduccionista de la diversidad (García-Barrera, 2017) a través de la psicologización de la EE (Castorina, 2011).

Por otro lado, autores como Luque Parra y Luque Rojas (2017) proponen el uso de nuevos términos, como el de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, una noción que permite alejarse de connotaciones de diferenciación y hace énfasis en el contexto y los apoyos, la planificación de programas, recursos y objetivos para mejorar el proceso de desarrollo infantil.

Por su parte, De Alba (2009) propone considerar a las prácticas en la familia, las prácticas educativas y el cuidado de sí para la construcción de nuevos dispositivos, epistemes y formas de vida. Por otro lado, Díaz-Posada y Rodríguez-Burgos (2016) plantean reconceptualizar a la EI y proponen, al igual que Castro y Kravetz (2009) pautas para generar políticas, procesos y contextos incluyentes.

Las discusiones que se han generado en torno a las críticas de las prácticas discursivas, las nociones y los conceptos de la integración educativa y de la EI son amplias y complejas. La cuestión que vertebra estas discusiones gira en torno a la transformación de los discursos de la EE. En general, hay quienes se pronuncian a favor de la inclusión y proponen nuevos términos, mientras otros investigadores rechazan el empleo de terminología que, con nociones de otros campos, continúan clasificando la diversidad.

### **Reseñas históricas de la Educación Especial**

Existen por otra parte investigaciones que se dedicaron elaborar reseñas históricas de la EE. En México, destacan investigaciones que se enfocaron fundamentalmente en la educación de los niños y adolescentes sordos desde la segunda mitad del siglo XIX (Cruz Cruz & Cruz-Alderete, 2013; Padilla Arroyo, 1998). Otros autores como Flores Pacheco (2013) elaboraron investigaciones en el campo de la orientación educativa y la relación que éste tiene con las políticas públicas y las medidas de higiene de los siglos XIX y XX. Por último, la SEP (2010 b) elaboró la historia de los modelos de atención de la EE en México, en donde se destaca la legislación, la apertura de instituciones y las organizaciones que han participado en los procesos del campo desde 1867 al 2010.

En Chile, Montero y Lagos (2011) elaboraron una reseña sobre el constructo de conducta adaptativa y las implicaciones que tiene el empleo de esta noción en EE. También en Chile se realizaron reseñas históricas sobre la EE en donde destaca la creación de las primeras instituciones en Latinoamérica para la educación de niños sordos en el siglo XIX (Caiceo Escudero, 2010; Herrera Fernández, 2017).

En España también se llevaron a cabo reseñas históricas sobre EE. Las investigaciones más recientes han mirado retrospectivamente a la Declaración de Salamanca de 1994. A partir de este hito en EE, la UNESCO (1999) realizó un balance cinco años después, en donde se exponen los avances y las dificultades en las metas establecidas en Salamanca. Posteriormente, algunos otros autores realizaron otra evaluación a propósito de los diez años de la misma Declaración (Ainscow, 2004). Echeita y Verdugo (2004) elaboraron una compilación de 21 colaboraciones que hablan sobre las perspectivas, visiones, recuperación de experiencias, retos y nuevas prácticas en EE.

Los trabajos citados en este apartado son cronologías de los principales modelos de EE, así como de las nociones que les dan forma a sus discursos, tales como discapacidad, conducta adaptativa y NEE. En general, las reseñas sobre EE incluyen a la EI como una etapa, periodo, modelo o enfoque de la EE. La inclusión educativa es concebida por muchos investigadores como parte de la EE, por lo que comúnmente se asocia la inclusión a nociones relacionadas con la EE y olvida otros grupos minoritarios.

### **Prácticas educativas incluyentes**

Existen dos tipos de investigaciones que se dedicaron al estudio de las prácticas educativas inclusivas en centros escolares, las que estudian las prácticas de los directivos, y los trabajos dedicados a las prácticas de los docentes.

En el primer grupo se encuentran investigadores que han dedicado sus esfuerzos a estudiar las prácticas educativas incluyentes de los directores. Rodríguez Arroyo (2009; 2014) ha mostrado especial interés en realizar estudios de caso en México, Canadá y Puerto Rico. El autor concluye que existen un desfase entre la normatividad que rige las funciones de los

directores, las condiciones, los recursos de trabajo, la formación y actualización de los directores.

Hay autores que afirman que para lograr resultados óptimos en materia de inclusión se requiere de la colaboración entre padres y directores (Francis, Gross, Blue-Banning, & Turnbull, 2016). Por otro lado, existen investigaciones que afirman que el liderazgo en una institución incluyente debe ser responsabilidad de todos quienes participan en procesos inclusivos, y no exclusivamente de los directores de las escuelas (González González, 2008).

En suma, estas investigaciones exponen los elementos que ponen en práctica los directivos de escuelas y se hace un breve análisis de cuáles elementos dificultan, mejoran o generan prácticas educativas incluyentes. Entre las prácticas que dificultan la inclusión educativa se encuentran la falta de recursos materiales y condiciones en las escuelas, así como la falta de una formación inicial y la actualización en materia de inclusión. De igual modo, se señala que las prácticas que contribuyen a la inclusión educativa son la colaboración entre docentes, directivos, padres de familia y estudiantes. Así mismo se sugiere que las prácticas inclusivas sean reflexivas y cooperativas, esto implica que la inclusión no sea únicamente responsabilidad de los directivos, sino que todos los involucrados participen en los procesos de inclusión.

De forma complementaria, se encuentran trabajos que abordan el tema de las prácticas incluyentes de los profesores. Destacan en este rubro investigaciones que muestran especial interés en conocer las actitudes de estudiantes y docentes con respecto a la inclusión educativa. Estos trabajos concluyen que las actitudes y percepciones son favorables. Algunos docentes y estudiantes afirman que los estudiantes incluidos les inspiran respeto y admiración

(Méndez Pineda & Mendoza Saucedo, 2007). Se encuentran también profesores que dicen no contar con la formación, información ni recursos materiales necesarios para realizar adecuaciones curriculares (Pegalajar & Colmenero, 2017).

Algunos otros docentes afirman que las escuelas de EE brindan oportunidades a los niños para adquirir mayor autonomía (Pegalajar Palomino & Colmenero Ruiz, 2014), por lo que se puede deducir que consideran pertinente y necesaria la existencia de escuelas especializadas en la atención a la diversidad. Por el contrario, Rojas Pernia y Olmos Rueda (2016) proponen que, para responder a las demandas de la inclusión educativa, los Centros de EE debieran transformarse en Centros de Recursos para la EI y no brindar atención educativa a los estudiantes, sino otorgar materiales, recursos, información y orientación.

Por otra parte, las evaluaciones a programas y proyectos para la mejora de la inclusión son reiterativas. Destacan un grupo de investigadores que, en México, evaluaron el Programa Nacional de Fortalecimiento de la EE y la Integración Educativa (Jacobo Cúpich, 2007) y el Proyecto de Fortalecimiento de la EE en Iztapalapa (García Gómez & Aldana González, 2011). Estos trabajos coinciden en que se requieren nuevas políticas educativas, mayor cobertura de los servicios y más y mejores condiciones físicas en las aulas, así como el incremento de recursos materiales para mejorar las prácticas. Sin embargo, se afirma que algunas prácticas como el trabajo colaborativo carece de significado en las aulas, de modo que se lleva a cabo por prescripción, por lo que no siempre incide en la mejora de las prácticas inclusivas.

La percepción de algunos estudiantes es que, pese a la carencia de recursos materiales y la falta de condiciones físicas en las aulas, los docentes tienen prácticas inclusivas (Flores

Barrera, García Zedillo, & Romero Contreras, 2017). No obstante, otra investigación demuestra que niños de cuarto y quinto grados de primaria, pese a haber convivido cuatro o cinco años con sus compañeros con discapacidad intelectual, aún los consideran como niños tristes, solitarios, tontos, flojos, enfermos o que están en la luna (Pedraza Medina & Acle Tomasini, 2007).

Al respecto, Muntaner et al., (2016) definen las buenas prácticas inclusivas como aquellas que son equitativas y de calidad que incluyen la presencia, la participación y el progreso de todos los estudiantes a través de procesos de colaboración. Estos autores afirman que algunos docentes asumen una postura de camuflaje en la que dicen estar de acuerdo con la heterogeneidad y aun así generan prácticas discriminatorias, selectivas y categorizadoras. De igual modo, otras evaluaciones han demostrado que las prácticas inclusivas no deben reducirse sólo a los estudiantes con NEE, problemas de aprendizaje o discapacidades, sino también a otros grupos culturales (Jiménez Vargas, Lalueza Sazatornil, & Fardella Cisternas, 2017).

Las principales barreras a las que se enfrentan los docentes para llevar a cabo prácticas inclusivas son la falta de formación específica, la poca o nula actualización, la falta de información, así como los escasos recursos materiales y las carencias en las condiciones de las aulas (Dias, 2017; Ponce Grima, Cabrales De Anda, & Peña Carrillo, 2007). *A contrario sensu*, el diálogo y la reflexión colectiva sobre la práctica, así como el trabajo colaborativo, son tomados por algunos docentes como parte de su formación y actualización docente (Fernández, Sánchez, Jiménez, Navarro, & Anguera, 2012).

En estas investigaciones se concentran mayormente trabajos que recuperan las experiencias de docentes que ejercen sus profesiones en instituciones educativas de educación básica públicas y privadas. En los hallazgos se encuentran implícitas algunas sugerencias para mejorar los procesos de inclusión educativa, entre ellos destaca la necesidad de formación inicial y continua en materia de inclusión, así como la asignación de recursos materiales. Los investigadores insisten en la importancia del diálogo, la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo como parte de la formación continua y la actualización de los docentes para la mejora de las prácticas inclusivas.

### **Experiencias en Educación Especial y Educación Inclusiva**

Algunos investigadores han buscado rescatar experiencias y opiniones de quienes participan en procesos de EI, entre ellos profesores, directivos, estudiantes y familias de los estudiantes. En su mayoría, estos trabajos son estudios de caso en los que se utilizaron entrevistas y observación como estrategias de investigación. Susinos Rada y Parrilla Latas (2008) defienden este tipo de investigaciones y afirman que es a través de ellas donde se da la voz a los excluidos. Afirman que los participantes de la inclusión no deben ser un objeto pasivo de la investigación, sino que deben asumir las responsabilidades y los riesgos en la toma de decisiones junto con los investigadores.

Los investigadores coinciden en que los agentes educativos aún tienen concepciones segregacionistas heredadas de la medicina y la psiquiatría (Auces Flores, 2007), así como bajas expectativas, actitudes de indiferencia y sobreprotección (Damm Muñoz, 2009).

Algunas investigaciones tomaron como punto de referencia las experiencias de estudiantes (Auces Flores, 2007; Gallego-Ortega & Rodríguez-Fuentes, 2015; Mateus Cifuentes, Vallejo

Moreno, Obando Posada, & Fonseca Durán, 2017; Méndez Pineda & Mendoza Saucedo, 2007; Saad Dayán, 2011). Los principales hallazgos de estos trabajos consisten en que los estudiantes reconocen los esfuerzos de los docentes para propiciar ambientes inclusivos (Méndez Pineda, Mendoza Saucedo, & Ramos Rodríguez, 2009), sin embargo, se percibe la falta de formación, así como carencias en los recursos pedagógicos, materiales y estructurales. Los estudiantes afirman que persisten las prácticas exclusivas como barreras institucionales y el uso de la discriminación positiva (Mateus Cifuentes, Vallejo Moreno, Obando Posada, & Fonseca Durán, 2017).

Los estudiantes que participaron en estas investigaciones afirman que asistir a la escuela ha traído grandes beneficios académicos, sociales y culturales para ellos. Esto les ha permitido dejar de ser considerados como niños y construir una identidad propia en la interacción con otros compañeros de su edad. No obstante, la inclusión aún es vista como responsabilidad de la escuela, de modo que los estudiantes con discapacidad establecen relaciones con sus compañeros dentro de la escuela, pero no fuera de ella (Saad Dayán, 2011).

Por otro lado, las investigaciones centradas en las experiencias de los docentes y directores que participan en procesos de inclusión educativa coinciden en que los profesores asumen con responsabilidad la inclusión, pero consideran que su formación, su actualización y los recursos disponibles para esta tarea no son suficientes (Mares Miramontes & Lora Rosas, 2011; Mateus Cifuentes, Vallejo Moreno, Obando Posada, & Fonseca Durán, 2017). Muchos de ellos dicen estar de acuerdo con las políticas incluyentes, no obstante, afirman que no fueron tomados en cuenta para la creación de dichas políticas (Mares Miramontes & Ito Sugiyama, 2005). Así mismo, reconocen que ser un maestro integrador requiere de esfuerzo,

actualización constante, responsabilidad y compromiso (Fernández Batanero, 2013; Jordan & Arrigada, 2016; Sánchez Escobedo, 2009; Sobrero, 2018).

Por otra parte, en las investigaciones realizadas con padres de niños incluidos en escuelas regulares, los entrevistados dicen encontrar múltiples beneficios en la inclusión educativa (Cordero Bencomo, 2011), sin embargo aún persisten actitudes de rechazo y discriminación (Mendieta García, 2009).

Las investigaciones que rescatan las voces de los agentes de la inclusión educativa destacan la importancia del compromiso y la responsabilidad de los participantes de estos procesos. Se afirma que la participación de padres, docentes, autoridades educativas y estudiantes es indispensable para favorecer los procesos de inclusión en los diferentes niveles educativos, y advierten sobre la persistencia del uso de prácticas excluyentes, así como de la falta de recursos materiales y pedagógicos como elementos que obstaculizan los procesos de inclusión.

Muchas de las investigaciones en EI se dedican a analizar datos empíricos, por ejemplo, el seguimiento a las transformaciones de la política educativa. Aun así, los trabajos no han articulado estos procesos históricos con asuntos culturales. Algunas otras investigaciones versan sobre las prácticas educativas inclusivas, pero no se establecen relaciones con asuntos estructurales. La EI carece del establecimiento de lo que Calvo (1992) llama relaciones o enlaces clave, así como de una perspectiva histórico-cotidiana que articule situaciones concretas con procesos sociales más amplios.

## CAPÍTULO II. PROBLEMÁTICA TEÓRICA

*La hermana de Alicia estaba sentada allí, con los ojos cerrados, y casi creyó encontrarse ella también en el País de las Maravillas. Pero sabía que le bastaba volver a abrir los ojos para encontrarse de golpe en la aburrida realidad. La hierba sería sólo agitada por el viento, y el chapoteo del estanque se debería al temblor de las cañas que crecían en él. El tintineo de las tazas de té se transformaría en el resonar de unos cencerros, y la penetrante voz de la Reina en los gritos de un pastor. Y los estornudos del bebé, los graznidos del Grifo, y todos los otros ruidos más misteriosos, se transformarían (ella lo sabía) en el confuso rumor que llegaba desde una granja vecina, mientras el lejano balar de los rebaños sustituía los sollozos de la Falsa Tortuga.*

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 que se establecen entre estas dimensiones. Para ello, se requiere no sólo la delimitación del referente empírico, sino también la elección de la problemática teórica (Martínez Escárcega, 2011) a partir de la cual se realizará el análisis de estas interacciones (Bertely Busquets, 2000). En este capítulo se encuentran los referentes que configuran la problemática teórica que se construyó como herramienta heurística para la lectura del material empírico recabado durante el trabajo de campo.

La problemática teórica desde la cual se posiciona el investigador hace visible lo invisible, da la posibilidad de dejar de contemplar al objeto como una serie de datos empíricos para cuestionarlo y construir un nuevo objeto de estudio (Martínez Escárcega, 2011).

La elaboración de una problemática teórica consiste en la construcción de 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). Construir las referencias teóricas a partir de las cuales se analiza un objeto de estudio, implica la articulación de nociones, términos y conceptos que permiten al investigador no sólo posicionarse sino crear un terreno epistemológico que le permita acercarse al objeto de estudio.

Horkheimer (2003) afirma que el trabajo teórico puede verse desde dos perspectivas: tradicional y crítica. Por un lado, se puede ver a la teoría como el producto de la demanda, esto significa que la teoría nace para ser aplicada socialmente, para ponerse en práctica en distintas actividades de la vida. Este conocimiento, surgido del pensamiento positivista, 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 sujeto participe en la transformación del objeto, 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, puede verse a la teoría como un elemento 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. Esta última perspectiva de la teoría ha sido llamada por Horkheimer (2003) como teoría crítica. La teoría crítica entiende al sujeto como un individuo de determinada clase, que está a su vez determinado por las relaciones que establece con otros individuos, con otros 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. La teoría crítica supone 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 que hay 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 a simplemente 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. Los teóricos críticos 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).

### **Teoría crítica en la educación**

Los teóricos de la escuela de Frankfurt analizaron temas como la razón, la cultura, la teoría y la psicología profunda. Durante la segunda mitad del siglo XX, teóricos de la educación incorporaron las nociones de la teoría crítica en sus análisis sobre el campo. La articulación entre la teoría crítica y la educación es conocida como pedagogía crítica y se distingue de la pedagogía tradicional por los fundamentos en los que se basa.

La pedagogía tradicional, tiene sus fundamentos en las teorías sociológicas del funcionalismo, el estructural-funcionalismo y la teoría del capital humano. Con ello, la educación naturaliza las desigualdades sociales y la división de clases, y responde a las demandas 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).

Martínez Escárcega (2014) afirma que la pedagogía crítica se fundamenta en las aportaciones de teóricos que asumen una posición en contra de las relaciones de opresión como Iván Illich,

Samuel Bowles y Herbert Gintis, Christian Baudelot y Roger Establet, Louis Althusser, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, Basil Bernstein, Michel Foucault, Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren. La pedagogía crítica reconoce la importancia de los procesos históricos en la configuración del sujeto, ve a 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, reconoce los actos contestatarios como una respuesta política a la violencia simbólica ejercida en la vida escolar. “La pedagogía crítica denuncia las prácticas opresivas que cobran forma al interior del espacio escolar” (Martínez Escárcega, 2014, pág. 92). 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 de las escuelas como una arena política en disputa en donde los oprimidos son actores de su propia historia. Los maestros, como pedagogos críticos, son intelectuales transformadores comprometidos política y socialmente con los oprimidos, y priorizan el diálogo y la acción significativos como actos permanentes que permitan a los estudiantes adquirir conciencia crítica y ser partícipes de su propia historia (Calvo, 1992).

### **Hacia una teoría crítica de la Educación Inclusiva**

La inclusión educativa, el más reciente enfoque de la EE, cuenta con pocas investigaciones que articulen el análisis de procesos sociales con situaciones concretas con una perspectiva histórica. Para brindar elementos que posibiliten este tipo de análisis, el presente trabajo toma como referencia algunas de las aportaciones de los exponentes de la pedagogía crítica. Para

ello es importante mencionar los elementos que se tomarán como referencia para el análisis de la información recolectada durante el trabajo de campo.

En primer lugar, se expone el debate actual sobre la noción de inclusión en el campo de la educación. En un segundo momento, se presentan los elementos teóricos para el análisis del Otro como incluido. En un tercer apartado se proponen los referentes teóricos a partir de los cuales se llevará a cabo el análisis de las prácticas educativas.

### **Inclusión**

En 1996, Jürgen Habermas 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, y en su apertura debe considerar ampliar sus propios límites y oponerse a todo lo sustancial. El diálogo, en tanto acción comunicativa, es fundamental para emancipar a lo político de lo económico.

Para Habermas, la inclusión del otro tiene una estrecha relación con la noción de ciudadanía, no asociada al patriotismo nacional sino a un patriotismo constitucional que trascienda las fronteras nacionales y genere posibilidades de configurar 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, una sociedad multicultural

posibilita la participación de distintas culturas y la emergencia de valores universales que vayan más allá de las identidades nacionales.

Al respecto, McLaren (2005) advierte sobre los peligros del posmoderno multiculturalismo pluralista y afirma que las oportunidades de construir identidades plurales no están disponibles para todos por igual, 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 construcción social y política de la supremacía blanca. Esto se logra cuestionando el constructo de poblaciones minoritarias, es decir, de los no blancos. “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 en palabras de Foucault (2007), de la normalidad.

Por otro lado, Mignolo (2003) hace una crítica a la noción de inclusión de Habermas y advierte

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)

La otredad inferiorizada es el pretexto que el colonizador desea mantener para preservar su altruismo. Quien ostenta una posición de poder tiene el derecho y la obligación de nombrar

al otro e incluirlo dentro de sí, siempre y cuando el otro cumpla con las obligaciones impuestas para ser incluido. La otredad se nombra, se define y se clasifica en un ejercicio de comparación con respecto a quien clasifica.

La representación de la otredad se construye colectivamente a partir de la representación 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 & Steinberg, 2012, pág. 16).

La presencia de la alteridad no representa un peligro mientras la propia identidad no se considere estática y finita. Pero, en tanto que la propia identidad normal (y normalizante) ha sido acabada a partir de la definición de un yo occidental, la presencia de la otredad altera el orden establecido por esa identidad finita. 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.

El multiculturalismo 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) reconocen cinco formas de multiculturalismo: conservador, liberal, pluralista, liberal de izquierda o esencialista y crítico o teórico.

Quien toma una postura multiculturalista conservadora o monoculturalista tiene de una visión muy cercana al colonialismo europeo. Bajo este posicionamiento se 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. Con estos supuestos, se asume lo blanco como una no-etnia que establece las normas y, con ello, la normalidad. 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. Asimismo, el capital cultural de la clase media impera como el ideal en la cultura escolar y los test de inteligencia son la unidad de medida para evaluar a los estudiantes.

Por otro lado, el multiculturalismo liberal parte del supuesto de que existe una igualdad intelectual natural en los seres humanos. Quien asume esta forma de concebir a la diversidad supone que sólo existe una raza, la raza humana, y puesto que todos somos iguales, todos tenemos acceso a las mismas oportunidades. Con esta suposición, no se busca erradicar las diferencias, sino resarcir los daños que ha provocado la falta de oportunidades. Así, en tanto que se considera que existe igualdad de 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).

Ahora bien, mientras el multiculturalismo liberal realza las similitudes, el multiculturalismo pluralista fetichiza las diferencias. Los multiculturalistas pluralistas insisten en conocer a la alteridad y volverla una virtud que enriquece los espacios sociales. La diversidad adquiere un carácter exótico. 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 esta superación como el alejamiento de la identidad. La diversidad se celebra, pero

sigue definiéndose a partir de la comparación con el hombre blanco occidental (Kincheloe & Steinberg, 2012). Se viven y se enaltecen las diferencias, pero se tiene la esperanza de que algún día la diversidad se normalice.

Por su parte, el multiculturalismo liberal de izquierdas esencializa la otredad. Bajo este supuesto, se asume que únicamente quienes padecen una condición de auténtica opresión están legítimamente autorizado para hablar del tipo de opresión que padecen. De este modo se supone que sólo las mujeres pueden ser feministas y que únicamente los homosexuales pueden participar en movimientos que exigen el respeto a sus derechos humanos. Los liberales de izquierda sobrevaloran la esencia (McLaren, 1995). De este modo, la opresión es vista 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 dificulta aún más las posibilidades de transformación (Kincheloe & Steinberg, 2012).

Finalmente, el multiculturalismo teórico crítico o revolucionario cuestiona la construcción de las diferencias y la posición de poder a partir de la cual es definida la otredad. Además, tiene una política de transformación y hace énfasis en el estudio del rol que tiene el 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 (McLaren, 2005).

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

El autor afirma que los discursos liberales han hecho pensar que la única forma de derrotar a la intolerancia es una posición multicultural que implica el reconocimiento de distintos estilos de vida. Esto promueve un distanciamiento y/o respeto hacia la otredad, lo que mantiene en el multiculturalista su posición de privilegio. Al respecto, el autor señala

el multiculturalismo es una forma inconfesada, invertida, auto-referencial de racismo, un "racismo que mantiene las distancias": "respeta" 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. (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, cabe hacerse la pregunta, ¿Con qué criterios se ampara el multiculturalista 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. A partir de esta posición de privilegio, las políticas de inclusión imponen la definición de la alteridad. “Se ha buscado conocer al otro

para dominarlo y sojuzgarlo, nunca para establecer un diálogo permanente y cotidiano en la que conceda la posibilidad de existencia participativa del otro” (Ruiz, 2009, pág. 99).

### **Inclusión y otredad**

Para comprender con mayor profundidad la noción de inclusión, es necesario conocer también a ese Otro que se pretende incluir. Este apartado está destinado a clarificar las particularidades y las relaciones entre ambas nociones. La elección de los referentes utilizados para la configuración de la problemática teórica no fue aleatoria. El primer criterio de selección fue la adscripción política anticapitalista. Además, se buscó que los análisis de cada autor permitieran comprender no sólo el significado del Otro como sujeto, sino también la relación entre las causas y las condiciones que generaron la emergencia de la noción de otredad.

Por lo anterior, cada uno de los teóricos que se incluyen en este apartado tienen una perspectiva socio-histórica que ofrece referentes para comprender los elementos subyacentes que permitieron la emergencia del Otro como noción. Llámenle como le llamen (judío, subalterno, exótico, salvaje, anormal), ese Otro se construye a partir de la concepción que se tiene del Yo (como sujeto, no como instancia psíquica). Una cuestión central es que, generalmente, quien se coloca como referencia, es decir, quien asume el lugar del “yo”, es alguien quien ocupa una posición privilegiada.

Estas y otras discusiones se abordan en las siguientes páginas, que contienen algunos postulados políticos de la otredad a partir de la revisión de las aportaciones teóricas de Marx, Gramsci, Spivak, Guha, Said, De Sousa Santos, Todorov, Fanon, Foucault y Žižek.

Popkewitz y Brennan (2000) proponen hacer una genealogía que permita comprender las relaciones establecidas 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 es no sólo sobre la otredad, sino también sobre la inclusión. Esto evitará que las nociones de inclusión y otredad sean vistas como entidades desarticuladas una de la otra. Se pretende tener una visión compleja sobre la relación que se establece entre la inclusión y el incluido (el Otro), y en cómo los cambios institucionales y las políticas derivadas de estas nociones, configuran la subjetividad de la vida cotidiana.

### *El joven Carlos Marx y el Otro*

Para comprender la otredad desde una postura marxista, se toma como referencia la cuestión originada a finales del siglo XIX entre Bruno Bauer y el joven<sup>7</sup> Carlos Marx, quienes, en una discusión sobre la cuestión judía, tratan el tema de la otredad tomando como referente empírico al judío. Aquí, si se toma en cuenta que el cristiano era, histórica y geográficamente, el hombre normal, el judío es visto como el otro, el diferente, el que carece de privilegios otorgados por el Estado.

---

<sup>7</sup> Algunos teóricos, como Althusser (1967), han estudiado la ruptura epistemológica que hay en los textos de Marx. De ellos emerge la necesidad de nombrar las diferencias que hay entre los escritos de juventud y de madurez de Marx. La especificidad en este apartado obedece a que el artículo al que se hace referencia es considerado como un escrito de juventud.

En el texto *Sobre la cuestión judía*, Marx discute los preceptos de Bauer, quien asegura que para emancipar al hombre<sup>8</sup> se requiere emancipar no al judío y al cristiano, sino emancipar al Estado de la religión, es decir, abolir la religión. La postura de Bauer implica que tanto el judío como el cristiano reconozcan que sus respectivas religiones son sólo distintas fases del desarrollo del espíritu humano, y que estas no pueden enfrentarse sino es en un plano crítico, científico.

Si se aplican a esta investigación las ideas de Bauer, se puede afirmar que la discapacidad y la no-discapacidad (normalidad) son distintas fases del desarrollo humano, lo que significa asumir una postura pluralista en la que se cree posible convivir los unos con los otros entendidos todos como seres humanos, como iguales. Esto implica ignorar el hecho de que existen condiciones biológicas, culturales, históricas y políticas que nos hacen distintos.

Marx critica la propuesta de Bauer:

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. (pág. 466)

Para Bauer, el Estado debiera reconocer y permitir que el hombre tenga una doble vida: una vida de la *comunidad política*, en la que es un *ser colectivo*, y otra vida de *sociedad civil*, una vida *particular, privada*. Un asunto de la *comunidad política* es entendido como cuestiones públicas, tales como la educación, la regulación de pago de impuestos, servicios de salud y transporte públicos, el abastecimiento de agua y energéticos, entre otros; por otro lado, la *vida privada* son asuntos particulares como la religión, la familia y la propiedad privada. Con

---

<sup>8</sup> Utilizaré la palabra hombre para establecer un diálogo con Marx, sin embargo, en este apartado, entiéndase que, al decir hombre, me refiero a seres humanos.

las ideas de Bauer se justifican socialmente las desigualdades, en tanto que son un asunto de la *vida privada*, y no un asunto *colectivo*.

Por el contrario, 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* deja en pie estas contradicciones seculares y se limita a polemizar contra su expresión religiosa” (pág. 471). A partir de aquí, se entiende que la religión es la esencia de la sociedad burguesa. “No es ya la esencia de la *comunidad*, sino la esencia de la *diferencia*. Ha pasado a ser la expresión del *divorcio* entre el hombre y su *comunidad*” (pág. 471). La propuesta de Bauer genera una escisión entre el hombre público (ciudadano) y el hombre privado (religioso).

Bajo la premisa de Bauer, la religión permite que las desigualdades de la vida privada (religión y propiedad privada) permanezcan, y estas diferencias impiden la existencia de condiciones materiales para una vida política en comunidad. Por tanto, el hombre no puede llegar a ser, como dice Marx, “una criatura genérica *real*” (pág. 475), un ser humano, en tanto que aún está enajenado por la religión que profesa en su vida privada. Con los supuestos de Bauer, la discapacidad o la no-discapacidad sería un tema de la vida privada, un asunto que se vive en lo particular y el cual se resuelve (o no) de forma individual. El ciudadano, el hombre público, colectivo, es un asunto del Estado, mientras la persona con discapacidad es un asunto privado, individual. De esta forma, la discapacidad no es competencia del Estado, pues éste sólo atiende al ser colectivo, no al ser particular. Con la propuesta de Bauer, el Estado deberá encargarse de proveer servicios públicos, pero no de generar condiciones que igualen la vida privada de los hombres.

Para Bauer, el Estado puede emanciparse de la religión. Marx afirma que esto no significa que el hombre se emancipe de la religión, sino que el Estado se niega a reconocer que existen condiciones ideológicas, y por lo tanto ocultas, que rigen la vida política de la comunidad. El Estado sólo se niega a reconocer que sus representantes, los ciudadanos, respondan a intereses religiosos que sostienen en sus vidas particulares.

Para legitimar la religión como un privilegio particular, se tienen a disposición los derechos humanos: libertad, igualdad, propiedad y seguridad. Marx afirma que los *derechos del hombre* (hoy conocidos como derechos humanos), a diferencia de los *derechos del ciudadano* “no son otra cosa que los derechos del *miembro de la sociedad civil*, es decir, los derechos del hombre egoísta, del hombre que vive al margen del hombre y de la comunidad” (pág. 478). Según Marx, los *derechos del hombre* son para mantener la escisión en la vida del hombre (ser colectivo y ser particular) y otorga privilegios al hombre particular y egoísta -no al ciudadano-, lo que permite que la vida privada prevalezca por encima de la vida en comunidad.

¿En qué consiste la libertad? Se pregunta Marx, y responde tomando como referencia la Constitución Francesa de 1791: la libertad es el poder del hombre de hacer todo lo que no atente contra los derechos de otro, es poder hacer lo que no perjudique a otro. El derecho a la libertad no es libertad, sino que es una restricción que impide proximidad entre los hombres. Entonces, la libertad separa al hombre del hombre. El derecho de la libertad encuentra las diferencias esenciales del hombre *particular*, las legitima y las eterniza. La libertad asegura que las desigualdades permanezcan en la *vida privada*. Con el derecho a la libertad, el Estado asume que la *vida privada* (religión, propiedad privada, familia,

discapacidad) es un asunto individual que no debe intervenir ni perjudicar la libertad de otros. El ejercicio de la libertad implica que los asuntos de la *vida privada* no deben afectar a la *vida colectiva*. De este modo, el Estado regula la igualdad *colectiva*, no la igualdad *privada*, es decir, el Estado se hará cargo de la educación y otros servicios públicos, pero no regulará ni se hará cargo de la religión, la propiedad privada, la familia o la discapacidad, que son asuntos *privados* que terminan por producir desigualdades que se manifiestan en la *colectividad*.

A partir del derecho de la libertad, emerge el derecho de la propiedad privada. “La explicación práctica del derecho humano de la libertad es el derecho humano de la *propiedad privada*” (pág. 479). La propiedad privada es un privilegio individual que permite a todo *ciudadano* gozar de sus bienes *particulares* sin preocuparse por el bienestar de otros hombres. Nuevamente se hace visible la separación entre el *hombre público* y el *hombre privado*. Y aquí surge el derecho de la igualdad, que es “el derecho de todo hombre a considerarse como una mónada que no depende de nadie” (pág. 479). La igualdad no es una condición del *hombre privado*, no otorga los mismos privilegios y condiciones a los hombres de la *sociedad civil*, sino que se trata de un *derecho ciudadano* a partir del cual el *hombre de comunidad* es juzgado por la ley. La igualdad radica en que la ley considera iguales a todos los hombres públicos, pero el Estado no busca la igualdad de la *vida privada* de los hombres. Este derecho *ciudadano* legitima al derecho de la propiedad privada, en tanto que sólo atiende la esfera *pública* y no la *particular* o *privada*.

La igualdad no es un derecho *colectivo*, sino *privado*. El Estado no asegura que las condiciones de la vida privada, o sea la propiedad privada, sean iguales, sino que legitima las

desigualdades de la vida privada. La igualdad es igualdad ante la ley, lo que no significa que la propiedad privada sea igual para todos tanto en la vida colectiva como en la privada. Entonces ¿cómo el Estado va a juzgar por igual a quienes tienen condiciones desiguales? ¿Cómo el Estado va a ofrecer las mismas condiciones legales a quienes tienen condiciones biológicas y económicas distintas?

Para garantizar la conservación de los derechos de libertad, propiedad privada e igualdad, se encuentra el derecho a la seguridad, que consiste en la protección de estos derechos. La seguridad es el *aseguramiento* del egoísmo, y el Estado lo garantiza. El hombre se vuelve un ser egoísta, en tanto que la ley le obliga, por seguridad, a no inmiscuirse o preocuparse por asuntos de la *vida privada* de otros hombres.

Recordemos que estos derechos emergieron en un contexto en el que se abolió al feudalismo, por lo que el fundamento político de los *derechos del hombre* radica en los privilegios de la sociedad burguesa. Cada uno de los derechos respondía a la abolición de los privilegios de la monarquía. En aquel contexto se deseaba una emancipación política. En cambio, Marx aspira a la emancipación humana, y afirma que cuando el hombre se reconozca como un ser genérico, entonces podrá emanciparse.

Sólo cuando el individuo real recobra dentro de sí al ciudadano abstracto y se convierte, como hombre individual, en ser genérico, en su trabajo individual y en sus relaciones individuales; sólo cuando el hombre ha sabido reconocer y organizar sus ‘forces propes’ como fuerzas sociales y cuando, por tanto, no desgaja ya de sí mismo la fuerza social bajo la forma de fuerza política, podemos decir que se lleva a cabo la emancipación humana. (pág. 484)

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” (pág. 485). El judío, para emanciparse, necesita renunciar al judaísmo, a la necesidad práctica y egoísta que tiene por Dios al dinero. “El dinero es el celoso Dios de Israel, ante el que no puede legítimamente prevalecer ningún otro. El dinero humilla a todos los dioses del hombre y los convierte en una mercancía” (pág. 487).

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.

Para Marx, el judío no podrá seguir existiendo una vez que éste se emancipe de su esencia empírica: el dinero. La emancipación del hombre, independientemente de su religión, se dará “porque se habrá superado el conflicto entre la existencia individual-sensible y la existencia genérica del hombre. Emancipar socialmente al *judío* equivale a *emancipar del judaísmo a la sociedad*” (pág. 490). Emancipar socialmente al Otro (a la persona con discapacidad) equivale a emancipar de la propiedad privada a la sociedad. El hombre debe renunciar a los privilegios que le otorga el Estado a su *vida privada* para poder ser un hombre *colectivo*.

Las ideas de Bauer permiten deshacer la falsa dicotomía entre discapacidad y no-discapacidad. Estas ideas son utilizadas generalmente por los posmodernos 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 superestructura, un cambio superficial; emancipar al hombre de la propiedad privada es un cambio estructural, una transformación radical. Marx plantea que 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*

Entre las distintas formas de nombrar al otro se encuentra la noción de subalterno acuñada por Antonio Gramsci (1984 b), quien se refiere a las clases subalternas o grupos sociales subalternos en sus *Cuadernos de la cárcel*. En el Cuaderno 25, el autor advierte del peligro que representa el hecho de estudiar un acontecimiento a partir de la biografía de un protagonista. Propone en cambio estudiar los orígenes de los hechos como acontecimientos colectivos y hacer análisis político-histórico de los mismos. Para tener una visión compleja de lo que ocurre con los grupos subalternos, se requiere entonces no la revisión histórica de personas, pues con ello se corre el riesgo de elaborar hagiografías sobre personajes particulares.

Gramsci sugiere estudiar a los grupos sociales subalternos para comprender, además, cómo su tendencia a la unificación se ve continuamente truncada por la intervención de grupos dominantes. “En realidad, aun cuando parecen triunfantes, los grupos subalternos están sólo en estado de defensa activa (...). Todo rastro de iniciativa autónoma de parte de los grupos subalternos debería por consiguiente ser de valor inestimable para el historiador integral”

(1984 e, págs. 178, 179). En el mismo cuaderno, el autor propone algunos criterios metodológicos para el estudio de la historia de las clases subalternas, los cuales incluyen: 1) estudiar la formación objetiva de los grupos, 2) su adhesión pasiva o activa a los grupos dominantes, 3) el nacimiento de nuevos grupos dominantes que controlan a los grupos subalternos, 4) las reivindicaciones de los grupos subalternos, 5) la afirmación de autonomía de los grupos subalternos, y 6) la formación de la autonomía integral de los grupos subalternos.

La noción de subalterno en Gramsci se encuentra fragmentada y dispersa en toda su obra. El término no se refiere a un sustantivo singular, sino a un grupo social que adquiere significado en comparación con otro grupo social: la clase dominante. “en un Estado la historia es historia de las clases dirigentes, así, en el mundo, la historia es historia de los Estados hegemónicos. La historia de los Estados subalternos se explica por la historia de los Estados hegemónicos” (1984 d, pág. 181). De igual modo, la discapacidad no es una condición que se defina a partir de sí misma, sino que adquiere significado en un ejercicio de comparación con otra condición: la no-discapacidad, la normalidad.

La historia de los grupos subalternos no suele dejar huella, pero se puede acceder a ella a través del estudio de la historia registrada por la clase dominante. Al respecto, el autor afirma que la novela histórica, generalmente escrita por la clase dominante, “representa a personas de las ‘clases subalternas’ que ‘no tienen historia’, o sea cuya historia no deja huellas en los documentos históricos del pasado” (1984 d, pág. 129). Por ello “los humildes son a menudo presentados como ‘maquetas’ populares, con benignidad irónica, pero sobre todo irónica” (pág. 135). Los grupos subalternos adquieren identidad y significado en la medida en que la

clase dominante los nombra. También la discapacidad adquiere significado cuando la no-discapacidad la nombra. Es la clase dominante (la normalidad) la que define a los grupos subalternos (la discapacidad). Para evitar que las clases subalternas sean definidas por los dominantes, Gramsci se remite a la filosofía de la praxis

La filosofía de la praxis (...) es la expresión de estas clases subalternas que quieren educarse a sí mismas en el arte de gobierno y que tienen interés en conocer las verdades, incluso las desagradables, y en evitar los engaños (imposibles) de la clase superior y tanto más de sí mismas. (1984 c, pág. 201)

Como ideología, la filosofía de la praxis es una creación inorgánica. Esta, a diferencia de las otras ideologías, no es un instrumento que busca obtener consenso y ejercer la hegemonía, sino que permite a los grupos sociales subalternos la toma de conciencia.

Gramsci afirma que, en los movimientos de las clases subalternas predomina la espontaneidad (no se deben a una escolarización sistemática del grupo dominante) por encima de la dirección consciente (disciplina). Sin embargo, la dirección consciente no es un elemento ausente.

Existe pues una "multiplicidad" de elementos de "dirección consciente" en estos movimientos, pero ninguno de ellos es predominante, o sobrepasa el nivel de la "ciencia popular" de un determinado estrato social, del "sentido común", o sea de la concepción del mundo [tradicional] de aquel determinado estrato. (1984 a, pág. 52)

La toma de conciencia derivada de los movimientos sociales de los grupos subalternos les convierte en personas históricas "si el 'subalterno' era ayer una 'cosa', hoy no es ya una 'cosa' sino una 'persona histórica', si ayer era irresponsable porque era 'resistente' a una voluntad extraña, hoy es responsable porque no es 'resistente', sino agente y activo" (1984 b, pág. 321). Cuando esto ocurre, se requiere de la construcción de un nuevo orden intelectual y moral, de un nuevo tipo de sociedad (1984 c).

En síntesis, se puede decir que las clases subalternas son definidas en un ejercicio de comparación con los grupos dominantes. 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 es utilizada por el Grupo de Estudios Subalternos de la India, un grupo de académicos radicados en la India, Reino Unido y Australia, quienes en la década de los 80's del siglo XX, pretendían intervenir activamente en los debates en torno a la escritura de la historia moderna de la India y en cómo esta historia había sido construida a partir de la posición y los intereses de los grupos dominantes (Chakrabatry, s.f.).

Ranajit Guha, uno de los fundadores del Grupo de Estudios Subalternos de la India, retoma la noción gramsciana de clases o grupos subalternos con la finalidad de hacer una crítica a las prácticas historiográficas prevalecientes en las décadas de los setentas y ochentas del siglo XX, las cuales no reconocían al subalterno como creador de su propio destino (Chakrabatry, s.f.). Guha, en otro texto utiliza la palabra subalterno como una referencia a una condición. En el prefacio del primer número de la revista *Subaltern Studies*, el autor aclara que la palabra subalterno se utiliza para denominar un atributo general de subordinación en la sociedad surasiática, ya sea que éste se manifieste “en términos de clase, casta, edad, género, ocupación o cualquier otra forma” (Guha, 2019, pág. 23). En otro texto del autor, hace referencia a que las palabras pueblo y clases subalternas, son utilizadas como sinónimo para

representar “la diferencia demográfica entre la población india total y todos aquellos que hemos descrito como élite” (pág. 32). Al igual que Gramsci, el Grupo de Estudios Subalternos advierte que el subalterno se construye en un ejercicio de negación con el dominante.

La categoría de pueblo, subalterno o clase subalterna utilizada como sinónimo por el Grupo de Estudios Subalternos, se construye a partir de la comparación con la élite. Aunque algunas características de los distintos grupos subalternos de la India -obreros y campesinos- los divide, el autor afirma que comparten un rasgo en común: la resistencia a la dominación.

Así como existen distintos grupos subalternos, existen personas con distintas 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 que tienen en común es la resistencia a la normalización, a la dominación. Esta resistencia no es voluntaria, ya que, como se dijo cuando se analizó el ensayo del joven Marx, emanciparse de la discapacidad no es un asunto de voluntad, puesto que se tendría que renunciar a la esencia. En este caso, la resistencia está mediada por una condición biológica a la que no se puede renunciar de forma voluntaria.

Por otro lado, Spivak (2009), iniciadora también del Grupo de Estudios Subalternos, en su ensayo *¿Puede hablar el subalterno?* reconoce 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)<sup>9</sup>

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 del subalterno, de *los* subalternos. Spivak hace una crítica a los intelectuales que eligen a *un* sujeto trazado por la opresión y cuya historia proviene de la narrativa de los modos de producción. La creación de *un* subalterno único (el explotado) elimina posibilidades de representación de sí mismos a otros subalternos como granjeros, campesinos, miembros de tribus y yo agregaría también a las personas con discapacidad. Como se mencionó antes, no existe *un* sujeto subalterno, *un* sujeto con discapacidad, sino que existen a su vez distintas formas en las que se manifiesta la discapacidad como una condición biológica. Así como existe heterogeneidad política en los grupos subalternos, así existe heterogeneidad biológica en quienes tienen una discapacidad, ya sea visual, auditiva, motriz o intelectual.

En la edición crítica del ensayo de Spivak, Asensi (2009), hace referencia a la borrosa identidad del subalterno definida por los integrantes del Grupo de Estudios Subalternos.

Surge aquí una primera definición de esa entidad borrosa que es el subalterno, una definición negativa, diferencial. En efecto, subalterno es aquel o aquella que no pertenece a la elite, o en palabras de Guha: el integrante de «grupos y elementos sociales (...) que representan la diferencia demográfica entre la población hindú total y todos los que hemos descrito como ‘elite’»<sup>10</sup>. En el prólogo que Edward Said escribió al volumen *Selected Subaltern Studies* así lo repite y lo confirma: «La palabra ‘subalterno’, tiene, en primer lugar, connotaciones tanto políticas como intelectuales. Su opuesto implícito es por supuesto ‘dominante’ o ‘elite’, es

---

<sup>9</sup> Las cursivas son de la autora.

<sup>10</sup> Ranajit Guha: «On Some Aspects of the Historiography of Colonial India», en Ranajit Guha y Gayatri Chakravorty Spivak (eds.): *Selected Subaltern Studies*. Nueva York y Oxford: Oxford University Press, 1988, pp. 37-44. He aquí el contexto de la frase: «The terms “people” and “subaltern classes” have been used as synonymous throughout this note. The social groups and elements included in this category represent *the demographic difference between the total Indian population and all those whom we have described as the “elite”*» (p. 44) (la cursiva es del autor).

decir, los grupos en el poder»<sup>11</sup>. En (...) «Can the Subaltern Speak?», Spivak asume esa definición de forma sintética: «Tratando de aprender a hablar (más que de oír a o de hablar por) al sujeto históricamente mudo de la mujer fuera de la elite (‘subalterna’) ...»<sup>12</sup>, estableciendo la equivalencia «subalterno = no elite». (pág. 19)

La noción de subalterno de los intelectuales del Grupo de Estudios Subalternos es una definición diferencial, se construye a partir de la diferencia con otro grupo social: la élite. La discapacidad entonces se define en un ejercicio diferencial en el que se le compara con la no-discapacidad: la normalidad.

### *Boaventura De Sousa Santos y el Otro*

En el debate que surge en torno a la construcción de la definición del otro, del diferente, se encuentran las ideas de Boaventura De Sousa Santos (2009). Con la finalidad de comprender de dónde surge el conocimiento y cuáles son los criterios de validez que se requieren para que un conocimiento sea verdadero y visible, De Sousa Santos propone una *epistemología del sur* que cuestione a la razón del grupo dominante representada por la ciencia occidental.

Para De Sousa Santos no existe una verdad o conocimiento universal, sino que el saber occidental universalizado está estrechamente vinculado con la posición de poder que ocupa occidente, de modo que saber y poder están relacionados intrínsecamente. El autor asevera:

En la fase de transición en la que nos encontramos, en que la razón metonímica, a pesar de estar muy desacreditada, es aún dominante, la ampliación del mundo y la dilatación del presente tiene que comenzar por un procedimiento que denomino *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)

---

<sup>11</sup> Edward Said: «Foreword», en Guha y Spivak (eds.), op. cit., p. v. [«The word “subaltern”, first of all, has both political and intellectual connotations. Its implied opposite is of course “dominant” or “elite”, that is, groups in power»].

<sup>12</sup> (Spivak, 2009, pág. 44).

De Sousa Santos (2009) afirma que la monocultura racional tiene cinco lógicas de producción de no existencia: 1) la monocultura del saber y del rigor del saber, que consiste en asignar a la ciencia moderna criterios de verdad y estética, lo que niega la existencia de saberes locales y los cataloga como ignorancia; 2) la monocultura 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 otorga al resto de la historia calificativos como tradicional, simple, premoderno y obsoleto; 3) la lógica de la clasificación social, que categoriza las diferencias y naturaliza las desigualdades; 4) la lógica de la escala dominante, que con el universalismo, niega la existencia de contextos específicos; y 5) la lógica productivista, desde la cual se ve al crecimiento económico como objetivo fundamental, y la no existencia es producida como lo improductivo.

Entonces, la discapacidad se construye en un ejercicio diferencial con la no-discapacidad, la normalidad. 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.

A partir de esto, De Sousa Santos advierte:

Estamos, así, ante las cinco formas sociales principales de no existencia producidas o legitimadas por la razón metonímica: lo ignorante, lo residual, lo inferior, lo local y lo improductivo. (...) Son, pues, partes descualificadas de totalidades homogéneas que, como tales, confirman lo que existe y tal como existe. Son lo que existe bajo formas irreversiblemente descualificadas de existir. (pág. 112)

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 monocultura, no existe para la monocultura. Lo que no es normal, no existe para los normales. Cabe destacar que, el autor, de forma similar a Spyvak, detecta también el hecho de que lo no existente no es homogéneo, sino que se caracteriza por su heterogeneidad.

### *Tzvetan Todorov y el Otro*

Todorov (2013) elabora un estudio cultural e ideológico a partir de la revisión de textos de autores como Montaigne, Levi-Strauss, Chateaubriand, Tocqueville, Rousseau, Renan, entre otros. El autor intenta averiguar cómo han sido las cosas, pero además cómo debiera ser “la relación existente entre ‘nosotros’ (mi grupo cultural y social) y ‘los otros’ (aquellos que no forman parte de él), esto es, la que se da entre la diversidad de los pueblos y la unidad humana” (pág. 13).

Todorov, refiriéndose a los relatos de los viajes de Américo Vespucio y el barón de Lahontan, hace una revisión de lo que denomina *Lo exótico*, que consiste en la exaltación de lo poco conocido. Lo exótico es una preferencia por lo extraño, por el otro, lo que 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, todo aquello que no se conoce, lo otro, los otros, se construye en la exaltación de los rasgos que no configuran la propia identidad. El otro es eso que no soy yo,

la negación del yo. La discapacidad es exótica en tanto que no se conoce del todo, y los rasgos que configuran a la discapacidad se exaltan cuando no son lo que me configuran.

La idealización de los salvajes es producto de un ejercicio dialógico relacional entre el pasado y el porvenir, de aquí emerge la idea de que retornar al pasado es la mejor forma de ir hacia el futuro. La utopía entonces consiste en el incesante afán por retornar al pasado salvaje. En este sentido, Todorov afirma: “El buen salvaje no es únicamente nuestro pasado, sino también nuestro futuro” (pág. 308) y más adelante da una breve pero contundente justificación: “La explicación de este juicio es simple: en su origen, el hombre era natural; en el transcurso de la historia se ha convertido en cada vez más artificial” (pág. 310).

La construcción de la otredad es un intento de reconstrucción del pasado proyectado hacia el futuro. Debido al descubrimiento<sup>13</sup> que los europeos hacen de América, es que disponen de un inmenso territorio imaginario y futurístico “sobre el cual se pueden proyectar las imágenes, siempre disponibles, de una edad de oro, entre ellos ya caduca” (pág. 307).

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 nosotros (los occidentalizados).

---

<sup>13</sup> Con descubrimiento, no me refiero a que antes de los europeos América no existiese, sino que, debido al encuentro con tierras desconocidas, los europeos se dieron cuenta (descubrieron) de la existencia del otro. Antes de 1492, Europa se miraba a sí misma. Desembarcar en América le permitió a Europa conocer la otredad y, por tanto, conocerse a sí misma. La hecatombe y el holocausto que vino después es tema para otra investigación.

Así es como emergen algunos imaginarios sociales como suponer que quien tiene una discapacidad -sobre todo discapacidad intelectual- carece de pudor y, por lo tanto, 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 le 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 es percibida como un ser exótico que vive conforme a la naturaleza, y no como lo impone la sociedad.

Todorov afirma que para el barón de Lahontan, el otro se configura de tres principios: igualitarista, minimalista y naturalista. El principio igualitarista se refiere a la igualdad económica, que consiste en la inexistencia de la propiedad privada; y la igualdad política que obedece a la ausencia de jerarquías y subordinación. El principio minimalista radica en una producción de subsistencia no acumulativa, “los salvajes se limitan a aquello que es necesario” (pág. 315) lo que lleva a una vida de ocio en la que las artes y las ciencias no son necesarias. Por último, el principio naturalista obedece a una religión y a un derecho natural “es natural el 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 piensa que se fundamenta en los tres principios declarados por el barón de Lahontan.

Hasta aquí es importante mencionar 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 hace una revisión de algunas hipótesis de Rousseau. Todorov afirma que Rousseau se aleja de las tesis primitivistas, en tanto que para el francés no se trata de retornar al estado de naturaleza, pero tampoco se trata de quedarse en el estado de sociedad que ha corrompido al hombre, sino que 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 que ha 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. El autor, después de varios años de dedicarse al psicoanálisis en Francia, llega a la conclusión de que la neurosis de los negros es debido a su deseo por ser blancos, ya que los consideran como seres superiores.

Pero ¿qué o quién es el negro y por qué desea ser blanco? Fanon asevera que el negro es todo aquello que el blanco no reconoce en sí mismo. El negro es una negación del blanco, todo aquello de lo que se arrepiente o 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). El origen del negro es siempre el producto de un ejercicio de comparación con el blanco. El negro no existe si el blanco no existe. El negro es Otro con respecto al blanco.

El blanco ha construido al negro tomando como referencia todo aquello 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)

En la medida en la que el negro representa todo aquello que el hombre blanco repudia de sí mismo, entonces será odiado por el blanco. Fanon afirma que, así como el negro ha sido objeto de odio por parte de los blancos, ese odio puede dirigirse hacia cualquier Otro. El negro es solamente un chivo expiatorio a quien le tocó recibir el odio del blanco:

todo individuo debe rechazar sus instancias inferiores, sus pulsiones, a cuenta de un genio malo propio de la cultura a la que pertenece (ya hemos visto que es el *negro*). Esta culpabilidad colectiva la soporta quien se ha convenido en llamar el chivo expiatorio. El chivo expiatorio para la sociedad blanca (basada sobre los mitos: progreso, civilización, liberalismo, educación, luz, delicadeza) será precisamente la fuerza que se opone a la expansión, a la victoria de estos mitos. Esa fuerza brutal, de oposición, la proporciona el *negro*. (pág. 165)

Todo aquel a quien el blanco considere inferior, será culpable por oponerse a los mitos del progreso, la civilización, la educación, la luz y la delicadeza. Todo aquel que no sea blanco, será considerado como Otro. El negro es todo aquello que representa un peligro para la expansión de los ideales del hombre blanco. Para el blanco, existe un ser malévolo que impide su realización, ese ser malvado, inmoral y pecador está representado por el negro. El negro es todo lo que el blanco no acepta en sí mismo. El negro es el Otro.

En tanto que el blanco repudia a quien no le permite expandirse, el blanco (el normal) odia al diferente, odia a quien no se le parece. En la medida en la que alguien se aleja de lo que es blanco, merecerá ser objeto de su desprecio. Todo aquel que el blanco considere que es un obstáculo para su progreso, será odiado. Así, también aquellos que tengan discapacidad, al representar un obstáculo para el progreso, serán también repudiados por el blanco, el normal, el hombre civilizado.

Una de las formas en las que se manifiesta el odio latente del blanco hacia el negro, es en el lenguaje que el blanco utiliza para comunicarse con el negro. Fanon llama *petit-negre* al lenguaje que utiliza el blanco para mantener al negro en una posición de poder que no le ponga en riesgo la posición del blanco. “Hablar *petit-negre* es encerrar al negro, es perpetuar una situación conflictiva en la que el blanco infesta al negro de cuerpos extraños extremadamente tóxicos” (pág. 61). Hablar *petit-negre* es dirigirse hacia los negros con monadas, susurros, gracias y mimos

Al dirigirse al negro de esta forma, se le desdeña. Esto mismo ocurre cuando una persona normal intenta comunicarse con alguien que tiene discapacidad. El normal infantiliza su lenguaje y al hacer esto, también infantiliza y menosprecia a la persona con discapacidad, pero no sólo le infantiliza, sino que de forma simbólica le advierte que la posición que ocupa, sólo por tener una discapacidad, no podrá ser otra sino la que ya le ha sido otorgada.

El otorgamiento de esta posición puede variar según los deseos del blanco. Si un blanco considera oportuno e inofensivo que un negro ocupe una posición de poder, entonces el blanco le dará oportunidad al negro de ocuparla. El blanco incluye al negro en su sistema de relaciones de poder. El blanco ejerce el poder sobre el negro y le brinda la oportunidad de

participar de lo mismo que él. El blanco le otorga al negro derechos y responsabilidades blancas: libertad blanca, justicia blanca.

El negro asume la libertad y otros derechos que le otorga el blanco. El negro renuncia a su negritud y se vuelve blanco, un negro con máscara blanca. Igual que el negro, aquella persona con discapacidad, al aceptar los derechos que le otorga el normal, renuncia a su condición de otredad y se coloca una máscara de normalidad.

Ante esta situación, negro puede asumir dos posturas, la primera es anhelar ser blanco y rechazar a los negros. En ocasiones, los negros rechazan a otros negros, se avergüenzan de su origen, discriminan a los suyos y los humillan para llamar la atención de quienes consideran superior: el blanco. Los negros en este caso asumen el papel de su opresor.

El negro desea ser blanco, ocupar su posición, y para ello deberá hacer lo que hacen los blancos: odiar a los negros, despreciarlos, humillarlos. No obstante, existe una segunda postura en la que el negro sabe (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)

Bourdieu y Passeron (1996) llaman a esto violencia simbólica. El negro queda imposibilitado para manifestarse ante el blanco, el blanco lo ha inmovilizado políticamente con el discurso de la igualdad. Así también, la persona con discapacidad reconoce que no existe igualdad de condiciones, pero con el discurso de la inclusión, se copta su resistencia y la exigencia de

igualdad de condiciones. Sin embargo, cuando el negro reconoce la desigualdad, cuando está consciente de ella y cuando se generan condiciones, manifiesta su resistencia.

Sartre empieza así su Orfeo negro: «¿Qué esperabais, pues, cuando retirasteis la mordaza que cerraba estas bocas negras? ¿Que iban a entonaros alabanzas? En esas cabezas que nuestros padres doblegaron hasta el suelo por la fuerza, ¿pensabais leer la adoración en sus ojos cuando se levantarán?». (pág. 57)

El negro 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 acciones de resistencia y oposición.

Ante esto, Fanon propone la toma de conciencia. Sólo cuando el negro esté consciente tanto de sí mismo como de las intenciones de los discursos de igualdad, entonces tendrá posibilidades de elegir entre la acción o la pasividad.

el negro no debe volver a encontrarse ante este dilema: blanquearse o desaparecer, sino que debe poder tomar conciencia de una posibilidad de existir (...) mi objetivo, por el contrario, será, una vez aclarados los móviles, ponerle en disposición de *elegir* la acción (o la pasividad) frente a la verdadera fuente de conflictos, es decir, frente a las estructuras sociales. (pág. 104)

Una vez que el negro tome conciencia de las intenciones ocultas de los discursos de los blancos, debe tener la disposición de actuar frente a las estructuras sociales. Cuando el negro reconoce como absurdas las diferencias de color, cuando toma conciencia de la importancia que tienen las estructuras sociales en la configuración del negro y del blanco, entonces renacerá un nuevo hombre. Cuando el negro reconozca la imposición del imaginario del negro, entonces emprenderá una lucha.

Para el negro que trabaja en las plantaciones de caña de Robert no hay sino una solución: la lucha. Y emprenderá y continuará esta lucha, no tras un análisis marxista o idealista, sino porque, sencillamente, no podrá concebir su existencia si no es bajo la forma de un combate contra la explotación, la pobreza y el hambre. (Fanon, 2009, pág. 185)

Para ello, es indispensable reconocer que el mundo no es, no está concluido, sino que está en constante construcción, en transformación. “la desalienación nacerá, por otra parte, del rechazo a tomar la actualidad como definitiva.” (pág. 187). Al igual que los negros, las personas con discapacidad, para desalienarse, deberán reconocer que el pasado que ha construido el presente no es definitivo, que existen posibilidades de transformar las estructuras sociales que generan las desigualdades. Sólo en la medida en la que se tome conciencia, existen posibilidades de resistir y transformar las estructuras, de iniciar con un cambio radical.

### *Foucault y el Otro*

Michel Foucault dedicó gran parte de su obra al análisis de los mecanismos de poder encargados de vigilar y controlar. La noción de normal/anormal aparece de forma recurrente en sus escritos, en los que hace revisiones históricas que incluyen el estudio de la articulación entre el saber y el poder.

En *Los anormales* (2007) el autor afirma que sólo existen dos modelos de atención hacia éstos: exclusión e inclusión. En la Edad Media, la exclusión de los leprosos representaba la expulsión de los individuos a un mundo exterior, lo que creaba dos masas ajenas la una de la otra. Esto creó una descalificación política y jurídica, lo que hoy conocemos como prácticas de exclusión, rechazo o marginación.

Lo que ocurrió a mediados del siglo XVII con los mendigos, vagabundos, ociosos, libertinos, etc. fue la administración política del *modelo de exclusión* que se utilizó antes con los leprosos. Este *modelo de exclusión* desapareció a finales del siglo XVII y principios del siglo XVIII, cuando emerge la peste. “Occidente 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” (pág. 52).

El segundo modelo de control (inclusión del apestado) pasó a sustituir al primero (exclusión del leproso). Con el *modelo de la exclusión*, se pretendía purificar a la ciudad de la lepra, mientras que, con el *modelo de inclusión*, aplicado para el caso de la peste, se llevó a cabo un análisis minucioso del territorio con el fin de organizar, vigilar y, por tanto, controlar a la población para evitar la propagación de la peste.

Los centinelas asignados para vigilar el territorio debían llevar a cabo una revisión continua y permanente de las calles de cada barrio. La estrategia consistía no en excluir a los apestados, sino en mantenerles en cuarentena. Mientras el modelo de la lepra promovió la exclusión, el modelo de la peste se mantuvo la observación y la vigilancia cercana y meticulosa. Esta vigilancia no fue una técnica utilizada para purificar la población de las ciudades, sino para mantenerlas sanas. “se trata 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.

Para Foucault, la transición entre ambos modelos es un acontecimiento histórico importante. Es el paso de una tecnología del poder que excluye, a una tecnología del poder que “es por fin un poder positivo, un poder que fabrica, que observa, un poder que sabe y se multiplica a partir de sus propios efectos” (pág. 55). Este poder no está ya ligado al desconocimiento y la cerrazón, sino a la acumulación de saber que otorga la oportunidad de ejercer un poder de control disciplinario. Esta concepción positiva de los mecanismos de poder es 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 un modelo binario a partir del cual emergen dos categorías: leprosos y no leprosos; el modelo de la peste es un sistema de tipo disciplinario. Por su parte, el modelo de la viruela consiste 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 consiste en mantener bajo control a la población y, por lo tanto, a un territorio. Se trata de mantener la seguridad para continuar con el funcionamiento de las estructuras y la disciplina. Saberes de orden legal y médico confabulan para mantener los mecanismos de poder. Son dispositivos de poder que permiten el control de una población que habita un territorio. De forma esquemática, Foucault (2006 b) elabora una síntesis sobre el ejercicio del poder en distintos espacios y afirma que “la soberanía se ejerce en los límites de un territorio, la disciplina se ejerce sobre el cuerpo de los individuos y la seguridad, para terminar, se ejerce sobre el conjunto de una población” (pág. 27).

Por otro lado, la normalización consiste en poner en marcha mecanismos de poder que regulan y homogeneizan. La normalización permite y requiere de las diferencias, ya que son estas las que permitirán 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 dóciles los cuerpos.

Esta docilidad, es utilizada por la burguesía para sacarle provecho. No es que el control, la exclusión y la represión sean el interés de la burguesía, sino que, en algún momento, esta clase descubrió que dichos mecanismos podrían ser aprovechados con fines económicos y políticos.

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 individuo a corregir tiene posibilidades de normalizarse y ser dócil, pero para ello requiere de intervenciones y técnicas permanentes. Foucault asegura

que el individuo a corregir es una relación entre el sujeto incorregible y la posibilidad que tiene de volverse normal, mientras el monstruo tiene considerablemente reducidas sus posibilidades de normalidad.

El niño masturbador, la tercera figura a la que hace alusión Foucault en *Los Anormales*, aparece a fines del siglo XVIII y principios del XIX, ya no en la naturaleza, la sociedad ni tampoco la familia -como el caso del monstruo humano y el individuo a corregir- sino en un espacio más reducido: el cuerpo. Los padres, maestros y médicos son los supervisores de este sujeto. El niño masturbador representa el secreto universal de lo insurrecto, ese secreto que todos comparten, pero del que nadie habla. Es una singularidad patológica.

Las instituciones correccionales comienzan en el siglo XVIII a estudiar e intervenir a estas tres figuras que dan forma a la anormalidad. Las prácticas correctivas de las instituciones se diseñaron con la finalidad de corregir, ya no a una figura en específico, sino a la superposición de las tres. El rasgo que tienen en común las tres figuras es que su irregularidad o anomalía representa -o podría ser- un peligro para la sociedad.

Foucault señala que, a pesar del rasgo en común, cada una de las figuras conserva su lugar en el espacio que ocupa cada 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 niño masturbador 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, estudia 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 las tres figuras 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 intervención. En segundo lugar, la medicina y la justicia sirven tanto como instrumentos de recepción de los anormales, como de defensa para la sociedad. Por último, la sexualidad infantil como un problema se vuelve 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 que emergieron en esta época fueron diseñados 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 modelo de inclusión. Si bien, estas técnicas de exclusión se justifican con la necesidad de corregir y mejorar al individuo, no dejan de ser normalizantes. Las técnicas de corrección provocan la aparición de nuevas instituciones correctoras, pero también exigen nuevas 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 tanto parámetros de normalidad, como estrategias para lograrla. En este mismo sentido, Bracalett (2016) afirma 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. Lo que se pretende con esta visibilización es facilitar la corrección del anormal, de modo que tanto más se hagan visibles sus diferencias, más específicos podrán ser los mecanismos 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, esos individuos que aún tienen posibilidades de ser normales: los niños. La educación especial, un campo específico de la educación cuyas endebles fronteras se desdibujan entre la psiquiatría, la medicina y la educación, asume la responsabilidad de poner en marcha los mecanismos que visibilizan, categoriza, 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, fue elaborada por Slavoj 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. El autor, 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 este punto es debatible, puesto que existen ejemplos de luchas en las que han confluído grupos con intereses distintos (como Seattle en 1999, Ecuador y Chile en 2019, entre otros), el autor afirma que estos encuentros pierden fuerza cuando dejan de ser un movimiento de resistencia.

Una posible explicación al surgimiento de políticas identitarias es que emergen tan prolíferamente 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 (turismo gay, música hispana...)” (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” (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 es ésta la que le otorga identidad. El apego a esta condición se toma ahora como una libre elección de estilo de vida. Ser esclavo, ser negro, ser Otro, se vuelve una elección. El Otro no quiere ya deshacerse de la condición que le da sentido a su propia existencia, sino que ahora defiende eufóricamente aquello que lo oprime puesto que, 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 que se establece 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 el Otro debe asumir si quiere ser parte 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 al tolerante.

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. Sin la presencia de ese Otro, el tolerante no es, no existe. El Otro representa la posibilidad de satisfacer la necesidad que el tolerante tiene de amar, de ser bueno y compasivo. El Otro 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). El tolerante atiende (por obligación) las sencillas peticiones del Otro y obtiene a cambio su gratificación. Žižek elabora una analogía de esta relación a partir de la aparición de la mascota virtual de los años 90's: 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... (Žižek, 2008, págs. 120, 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. Las necesidades y los derechos del Otro, son lo que le dan sentido a la existencia del inclusivo. Si el Otro desaparece, el inclusivo se queda sin un propósito, sin un fin. Toda vez que no sea necesaria la inclusión, es decir, 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 bien porque no se tenga la pretensión de incluirle), en ese momento el agente inclusivo desaparece. La persona que ostenta la investidura del

inclusivo, requiere de la presencia del Otro que debe ser incluido. Si no hay Otro a quién incluir, la figura del inclusivo carece de sentido. Es así como el inclusivo depende más del Otro, que el Otro del inclusivo.

El inclusivo, realmente no desea que el Otro sea incluido pues, si esto se cumple, su existencia carecería de sentido. Esta relación patológica es similar a la que un neurótico establece con su síntoma. El neurótico obtiene una satisfacción de la que estaba privado antes de que el síntoma apareciera. Ahora bien, cuando la satisfacción proviene de un reconocimiento (social, económico o afectivo), el síntoma se vuelve imprescindible para el neurótico. Entonces, el neurótico no desea que su síntoma desaparezca, puesto que es lo que 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 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? Para responder a ello, en el libro *La revolución blanda*, 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. El autor advierte que una revolución blanda es aquella que, si bien provoca cambios de forma, el fondo permanece intacto. Una revolución blanda consiste en dar un giro de 360°: poner las cosas de cabeza para quedar donde mismo. Se trata no de erradicar el nodo traumático que genera el síntoma, sino sólo de cambiar algunas cosas sin acabar con la enfermedad que provoca la emergencia del síntoma.

En asuntos políticos, el autor afirma que los movimientos de resistencia son una revolución blanda, es decir, un mecanismo de sublimación, 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 (estas *linges de fuite*, como hubiera dicho Deleuze) coexistir en forma no-antagónica, como partes de la misma red global de resistencia? Nos gustaría contestar aplicando la noción de Laclau de cadena de equivalencias; por supuesto, 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, “que 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, para lograr un verdadero acto político, no se requiere de hacer cambios para que las cosas sigan funcionando, sino que se trata de alterar el orden establecido. 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, las desigualdades 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. Otredad 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 todo aquello de lo que el normal carece o todo aquello que aborrece en sí mismo. El anormal, el Otro, es todo aquello que el normal no es.

La noción de Otredad/anormalidad se construye en un ejercicio diferencial que toma como referencia todo aquello que el normal considera que es. Así, un anormal *es* lo que *no es* el normal. El normal toma como referencia lo que caracteriza al anormal para definirse a sí mismo. Para que esta significación tenga sentido, el normal debe conocer todo sobre el anormal, debe estudiarlo minuciosamente para estar en posibilidades de otorgarle facultades, que son las facultades de las que carece el normal.

La definición del Otro se construye a partir de una lógica negativa que niega su propia existencia. El Otro, en tanto que es desconocido para el normal, adquiere un carácter exótico, 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 tanto al normal como al anormal. Mientras el normal tiene todas estas características, el anormal carece de ellas.

En tanto que la anormalidad es escurridiza e infinita -debido a que no se le puede definir estáticamente porque sus características cambian constantemente- entonces es desconocida. Todo aquello que no se conoce 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.

Nombrar al Otro es un ejercicio de poder de quien lo nombra. Para estar en posibilidades de someterlo, se requiere de saber quién es ese Otro, cuáles son sus cualidades. Sólo en la medida en la que el normal pueda nombrar al anormal, entonces estará en condiciones de

decidir qué hacer con él. El poder que se ejerza sobre el anormal depende del conocimiento que se tenga sobre él.

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 ligeros cambios que incluyan 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.). De este modo, el normal/inclusivo no está dispuesto a renunciar 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, pero la cosa no queda ahí, sino que 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. Al Otro se le disculpan actos que al normal no se le pasan por alto. El anormal obtiene también ganancias sociales y económicas por su anormalidad. El anormal tiene consideraciones que, siendo normal, no tendría. 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.

Una vez expuestas las nociones inclusión y su relación con la noción de alteridad/otredad/anormalidad, conviene pasar al campo de la educación que es el lugar en donde se materializan el objeto de estudio de esta investigación: las políticas educativas incluyentes.

### **La inclusión en la educación**

La emergencia de la noción de inclusión en el campo de la educación ocurrió a finales del siglo XX. En 1994, la UNESCO publicó el *Informe Final de la conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. El informe incluye las discusiones que se realizaron al interior de pequeños grupos de debate. Particularmente llama la atención la necesidad de clarificar la noción de inclusión educativa. Al respecto, el informe señala:

Se afirmó que un elemento esencial del concepto de inclusión guardaba relación con los cambios sistemáticos en la escuela y en el distrito escolar y con el planeamiento de la enseñanza a nivel del gobierno local y central. La inserción en el plan general, por el contrario, se refería a individuos o grupos pequeños dentro del sistema actual, sin que se dedujera necesariamente que había que cambiar el sistema para posibilitar la inclusión de otros niños. (UNESCO, 1994)

El debate en esta conferencia en torno a la noción de inclusión reside en la forma de concebir a la anormalidad. Mientras la inserción consiste en crear pequeños grupos de anormales

dentro del gran grupo de normales, la inclusión tiene sus fundamentos en el cambio de la escuela y del sistema educativo como elementos necesarios para la inclusión de todos los niños.

En el año 2000 Booth y Ainscow, tomando como referencia a la Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas de 1989 y la Declaración y Marco de Acción de Salamanca de 1994, elaboraron el *Índice de inclusión*. El documento contiene materiales para apoyar a las escuelas en el proceso hacia la EI. Los autores señalan que la inclusión es

un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. (...) La inclusión, está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH/SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros. (pág. 8)

La noción de inclusión tiene como objetivo la eliminación de la discriminación y las desigualdades. Se trata entonces de asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación de todos los miembros de la comunidad escolar.

En México, la aparición de la EI fue paulatina. En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se indica a los docentes prestar atención a diferencias sociales y culturales, así como de la necesidad de garantizar oportunidades de acceso, permanencia y logro educativo de todos los niños y jóvenes, pero no menciona a la EI en sus líneas. No fue sino hasta el 2016, que la Ley General de Educación contempló la cultura de la inclusión como principio y como uno de sus fines.

La EE en México cambió su modelo de atención en el año 2000. El cambio consistió en transitar de la Integración Educativa a la Inclusión Educativa<sup>14</sup>. Este cambio de modelo asocia la inclusión a la EE. Cruz (2018) advierte

La EI no se origina o no procede del conocimiento de la EE, tampoco interroga dicho conocimiento. Su lugar es otro muy diferente, y consiste en la reconfiguración de los espacios simbólicos desde los cuales nosotros interactuamos día a día. En este marco, el conocimiento de la EE no va a ser sustituido por el conocimiento de la EI pues no existe una relación causal entre los mismos. (págs. 255-256)

Echeita y Ainscow (2011) afirman que el término de inclusión sigue siendo confuso y que en algunos países suele asociarse a las NEE, o a entenderse como una modalidad de tratamiento para los niños con discapacidad. Los autores afirman que la inclusión debe contribuir a la eliminación de la exclusión del alumnado más vulnerable.

La Inclusión Educativa no se restringe a la EE, aunque depende de la inclusión educativa en el sentido de que no sería posible una sin la otra. La Inclusión Educativa contempla la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y egreso del Sistema Educativo. Una vez más, ahora en la educación, el discurso pluralista y el liberal, ofrece igualdad de oportunidades de acceso. Dubet (2006) afirma que, pese a la igualdad de oportunidades en las escuelas, sigue existiendo desigualdad debido al origen social de los alumnos. Esto es, “los alumnos provenientes de las categorías sociales más privilegiadas –mejor provistas de capitales culturales y sociales– tienen más éxito, realizan estudios más largos, más prestigiosos y más rentables que los otros” (pág. 24). La escuela, afirma el autor, es más sensible a las demandas de los estudiantes social y culturalmente más cercanos a los docentes.

---

<sup>14</sup> El modelo de la integración centra la problemática en el niño, y es al niño al que se le debe preparar para integrarse a la sociedad; en cambio, el modelo inclusivo tiene como propósito modificar el contexto para que éste sea propicio para recibir a la totalidad de niños, independientemente de sus condiciones.

El derecho al éxito escolar (y social) promovido por la igualdad de oportunidades, se asume como una obligación de éxito, de modo que quien no logra cumplir con estas expectativas termina culpándose a sí mismo.

### CAPÍTULO III. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

- *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.*

Este capítulo contiene en un primer momento el debate que existe entre los distintos posicionamientos a partir de los cuales se construye la noción de ciencia y conocimiento. En el segundo apartado se aborda la hermenéutica como herramienta heurística. Posteriormente se incluyen detalles sobre la etnografía, el método que se utilizó para el acercamiento al objeto de estudio. Por último, se detallan las técnicas y las herramientas empleadas durante el trabajo de campo para la recolección de datos empíricos.

#### **Paradigma de investigación**

El término paradigma, es utilizado por Thomas Kuhn (2004) con la finalidad de brindar un referente que permita a los estudiantes -aspirantes a ser científicos- comprender cómo algunas teorías clásicas habían servido para “definir los problemas y métodos legítimos de un campo de la investigación para generaciones sucesivas de científicos” (pág. 33). Kuhn señala que estos clásicos de la ciencia comparten dos características: primero, carecen de precedentes, y, segundo, dejan muchos problemas para ser resueltos. Esto da pie a que los sucesores dediquen sus investigaciones a resolver los problemas que quedaron sin resolver. A los trabajos de investigación que comparten esas dos características, Kuhn las llamó paradigmas.

King, Keohane y Verba (1995), no hablan de paradigmas, sino de formas, tradiciones, tendencias o estilos. Hacen referencia a la existencia de dos tradiciones: cualitativa y

cuantitativa. Afirman que estas dos pueden ser consideradas como enfrentadas, no obstante, tales diferencias solo “son una cuestión de estilo y de técnicas específicas” (pág. 14).

Para Guba y Lincoln (2002), el término cualitativo es un concepto que se ha utilizado para referirse de forma global tanto a un método, como a un paradigma. Estos autores definen al paradigma como el “sistema básico de creencias o visión del mundo que guía al investigador, ya no sólo al elegir los métodos, sino en formas que son ontológicas y epistemológicamente fundamentales” (pág. 113). Afirman también que, dado que los paradigmas son construcciones humanas, están sujetas a errores humanos y que ninguna construcción es poseedora de la verdad.

Guba y Lincoln se plantean tres preguntas de orden ontológico, epistemológico y metodológico como base para establecer las creencias básicas que sirven como fundamento para definir un paradigma. Con base en las respuestas de estos cuestionamientos, los autores proponen cuatro paradigmas para las ciencias sociales: positivista, postpositivista, teoría crítica y constructivista.

La presente investigación se adscribe al paradigma de la Teoría Crítica propuesto por Guba y Lincoln (2002), que supone que una realidad es comprensible debido a que le han dado forma “un cúmulo de factores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género (...) En un sentido práctico, las estructuras son reales, conforman una realidad virtual e histórica” (pág. 127). Además, se parte del hecho de que la investigación es atravesada por la relación que existe entre el investigador y el objeto de estudio. Por lo tanto, debe reconocerse la existencia de un diálogo entre el investigador y el objeto, así como una transformación de ambos.

### **La hermenéutica como herramienta heurística**

La hermenéutica, como una herramienta para conocer el significado genuino de las acciones (incluidas las prácticas y los discursos como acción social), es parte de los referentes metodológicos que se emplearán en esta investigación para conocer la manera en la que los enunciados han dado forma a los discursos y las prácticas de la Educación Especial.

Los discursos inclusivos generan prácticas, de modo que también es conveniente estudiar los espacios en los que se materializan estos discursos. En este sentido, Giroux (2004) propone utilizar la hermenéutica para analizar las acciones generadas en espacios escolares con cuatro propósitos. El primero consiste en desafiar el sentido común (de profesores, estudiantes y otros actores educativos) que es utilizado para guiar, estructurar y evaluar las prácticas pedagógicas diarias. El segundo objetivo consiste en enfocarse en las relaciones normativas y políticas de las relaciones que se dan en las aulas. En tercer lugar, conviene ver al conocimiento como un acto social con relaciones sociales subyacentes. Por último, la hermenéutica permite también a los profesores “investigar las dimensiones latentes y manifiestas del conocimiento y de las relaciones en el salón de clases” (pág. 234).

### **La etnografía como método**

Es importante reconocer la presencia de las estructuras sociales en los casos específicos. Para ello se utilizó el método etnográfico, que permite comprender la forma en la que conceptos como ideología y cultura dejan de ser nociones aisladas y adquieren significación en las prácticas (Bertely Busquets, 1998).

Para comprender lo específico y lo local, se requiere la documentación o el registro de los detalles concretos de las prácticas. No se trata sólo de conocer el lugar, sino lo que sucede en

él. Esto permite vincular las prácticas con estructuras sociales más amplias, lo que llevó a comprender que los procesos locales son parte de procesos históricos y sociales mayores (Calvo, 1998). En este sentido se observaron las prácticas educativas en una escuela primaria pública en la que interviene un servicio de apoyo de Educación Especial.

La etnografía se centra en el estudio de fenómenos sociales y culturales. El objetivo es la construcción de patrones conceptuales que permitan un acercamiento a los significados y símbolos de un grupo social. En este sentido, el trabajo de campo requiere de una minuciosa y detallada descripción de los hechos observados. Para que el análisis de los datos recabados sea significativo socialmente, se requiere de articular la información recuperada con sucesos sociales e históricos más amplios. La teoría está presente en el trabajo etnográfico desde la introducción al trabajo de campo. Desde el inicio se cuenta con una problemática teórica a partir de la cual se plantean las preguntas de investigación y se delimita el referente empírico a observar. De ahí que la etnografía resulta del encuentro entre vida cotidiana, contextos socio-históricos y teoría. (Calvo, 1992).

La etnografía es además un método dialéctico, en tanto que se requiere de una permanente búsqueda de referentes teóricos que permitan el análisis. La etnografía oscila entre la realidad y la teoría. Cuando la problemática teórica no es suficiente para analizar el material empírico recabado, se requiere volver a la teoría; cuando las nociones encontradas durante la revisión de textos lo permiten, emergen necesidades de observar nuevos fenómenos sociales que no se tenían contemplados al inicio.

Por otro lado, es importante hacer un análisis de las interacciones que ocurren entre el investigador y el objeto de estudio al momento de la investigación. Todorov (2013), en su

libro *Nosotros y los otros*, elabora una tipología de los viajeros como sujetos que se aproximan a un objeto de estudio.

El autor se refiere a diez distintos tipos de viajeros que son caracterizados por las intenciones u objetivos que tienen éstos al momento de emprender una travesía. Así como los viajeros, los investigadores tienen objetivos por cumplir que van desde el conocimiento hasta la transformación o la reflexión. Las intenciones de los viajeros y los investigadores pueden ser voluntarias (conscientes) o involuntarias (inconscientes). Como cualquier tipo ideal, esta clasificación sirve como una herramienta conceptual que permite hacer visibles algunas de las intenciones de los viajeros, que aplicado a este documento son los investigadores.

Todorov (2013) identifica a 1) el *asimilador*, que intenta modificar a los otros para que se parezcan a él; 2) el *aprovechado*, quien intenta sacar ventaja de los otros y de la situación excepcional que goza entre ellos; 3) el *turista*, quien prefiere los monumentos que la interacción con los otros; 4) el *impresionista*, quien además de fotografías del viaje, se lleva consigo algunos esbozos o escritos sobre nuevas experiencias, costumbres o culturas distintas a la suya; 5) el *asimilado*, que tiene la intención de parecerse a los otros, volverse como ellos; 6) el *exota*, quien percibe pero no sufre y descubre las deficiencias de los otros; 7) el *exiliado*, quien se instala en un espacio que no es el suyo, pero evita la asimilación; 8) el *alegorista*, que observa las particularidades del espacio observado e intenta elaborar analogías con su espacio de origen; 9) el *desengañado*, quien descubre que realizar el viaje no era necesario, sino que el viaje fue parte de una búsqueda interior, ya que regresa a su hogar después de la contemplación de los otros; 10) el *filósofo*, que observa las diferencias para descubrir propiedades o aprender sobre la diversidad humana.

Para esta investigación, se pretende en mayor medida apegarse al décimo tipo elaborado por Todorov. Esta postura permite asumir dos facetas “humildad y orgullo; y dos movimientos: las lecciones que se debieran tomar, y aquellas que habría de dar” (pág. 395). Cabe mencionar que, debido a los fundamentos epistemológicos utilizados para este documento, una de las intenciones de este trabajo es la transformación estructural. Para ello, se espera que esta investigación permita que tanto autoridades educativas, así como profesores, estudiantes y familias, se emancipen de los antagonismos que ocultan las estructuras que generan las desigualdades. Aunque las intenciones de este trabajo sean transformadoras, este trabajo no contiene de forma implícita ninguna propuesta. Se espera, en cambio, que compartir los hallazgos de este trabajo con los agentes educativos, brinde posibilidades de cuestionar los supuestos políticos que le subyacen a las prácticas educativas incluyentes.

Como todo estudio etnográfico, este trabajo tiene limitaciones. La primera de ellas es la referencia que se hace a un pequeño grupo social. En este caso el estudio se realizó en una sola escuela primaria pública. No obstante, conocer las particularidades de los relatos particulares, da indicios de lo que puede ocurrir en espacios educativos similares. Otra limitante es que resulta difícil observar estructuras de procesos sociales más amplios. Esta limitación se subsanó con los enlaces clave (Calvo, 1992) que se llevó a cabo durante el análisis de los datos. Una limitación más de este estudio fue que todo lo que ocurrió durante la ausencia de la investigadora en el campo no fue registrado en el diario. Para ello se llevaron a cabo entrevistas y grupos de discusión con agentes educativos que participan en proceso inclusivos. Estas técnicas les permitieron dar cuenta de otros incidentes que ocurren en la vida cotidiana, además se generó la oportunidad de conocer los significados que los agentes educativos otorgan a la inclusión.

Cuando los objetivos son claros, el camino que se debe emprender es evidente, los métodos emergen como un medio a través del cual se llegará al destino. En cambio, si, como Alicia, no se tiene claridad en el destino al cuál se quiere llegar, el camino que se tome será lo de menos.

### **Trabajo de campo**

En esta etapa de la investigación se hace un análisis del quehacer cotidiano a partir del establecimiento de enlaces clave entre acontecimientos locales y su relación con contextos socio-históricos más amplios. Se trata de escuchar, observar y analizar lo que ocurre en la escuela día a día, de comprender el sentido que tiene la vida escolar para quienes forman parte de ella.

### **Distribución espacial**

El trabajo de campo se llevó a cabo en una escuela pública del nivel de primaria ubicada al suroriente de Ciudad Juárez con turnos matutino y vespertino. Durante el turno matutino, las instalaciones se distribuyen de la siguiente forma.

La entrada principal permanece generalmente cerrada con candados. El intendente, el director y el subdirector son los encargados de vigilar esta puerta y sólo ellos tres tienen llaves para abrir esta puerta.

La escuela cuenta con 19 aulas, una de las cuales es utilizada por la USAER. Además, tiene cuatro baños; dos son utilizados para el turno matutino y dos para el turno vespertino. Lo mismo ocurre con las dos direcciones, cada una se usa en diferente turno.

La institución tiene además dos bodegas para el resguardo de mobiliario y de materiales utilizados para educación física. Existen dos canchas de medida estándar y encementadas que

son generalmente utilizadas para la clase de educación física y para jugar básquet bol, además de otra cancha más grande de tierra en donde los estudiantes juegan futbol soccer. A un costado, dividido con una malla ciclónica, está el estacionamiento, al que se accede por una puerta trasera y cuyo acceso está también controlado por el intendente, el director y el subdirector de la escuela.

La escuela está cercada por una malla ciclónica que es utilizada por vendedores de ropa de segunda mano para colgar la ropa y exponerla a los transeúntes. El director comenta que no se ha hecho algún esfuerzo por eliminar esta práctica, ya que los vendedores cuidan la escuela por las tardes y durante los periodos vacacionales.

En lo referente a las condiciones físicas para el acceso y desplazamiento, la escuela tiene algunas rampas que permiten acceder a las aulas y los baños, no obstante, para una persona con dificultades para desplazarse, es complicado acceder al estacionamiento y a las canchas de futbol. Los baños, si bien cuentan con rampas de acceso, no disponen de un espacio adecuado que facilite la movilidad dentro de ellos.

Entre los documentos de normatividad de EE, se encuentra una serie de tres tomos llamada *Todos en la misma escuela*. La serie incluye el manual de Accesibilidad (2006 b) en el que la SEP emite recomendaciones y consideraciones para que el personal de las escuelas evalúe, determine y realice las modificaciones pertinentes “para la atención, principalmente, pero no exclusiva, de las personas con discapacidad” (pág. 9).

Según el Art. 2 de la Ley del Instituto Chihuahuense de Infraestructura Física Educativa (ICHIFE), publicada por el Congreso del Estado de Chihuahua en 2008, faculta al Instituto como el “encargado de la construcción, equipamiento, mantenimiento, rehabilitación,

refuerzo, reconstrucción, reconversión y habilitación de inmuebles e instalaciones destinados al servicio de la educación pública en el Estado”.

Al respecto, el director de la escuela comentó durante una entrevista que realizar modificaciones a las instalaciones de la escuela resulta complicado. “El ICHIFE viene y nomás tumba, pero no repara nada. Tiran lo que está mal hecho, según lo que dice Protección Civil” (O-192-26.03.19).

### **Organización**

La escuela es de organización completa. Para el ciclo 2018-2019 estaban inscritos 611 estudiantes distribuidos en 18 grupos. En la institución laboran 18 docentes, un director, un subdirector y un intendente. La primaria cuenta con el servicio de una USAER que atendía a 26 estudiantes, de modo que dos maestras de apoyo asisten diariamente a la institución, además de una maestra de comunicación, una psicóloga y una trabajadora social que acuden una vez por semana. El profesor de educación física asiste a la escuela de lunes a viernes y da una hora semanal de clase a cada grupo.

El horario de clases es de 8:00 am a 12:45 pm. Durante este ciclo escolar 2018-2019, como un componente de la Autonomía curricular señalado en el MEEQ, los martes y jueves de 8:00 a 9:15 de la mañana se impartieron Clubes de danza, lectura, escritura, bordado, pintura y dibujo. Al inicio del ciclo escolar, el colectivo escolar se reunió en varias ocasiones para elegir -con base en sus habilidades y aptitudes- los Clubes que se ofrecerían a los estudiantes. En un inicio, algunos docentes llevaron propuestas de otras escuelas primarias para tomarlas como referencia con el propósito de organizar el trabajo de la propia institución. Hubo

discusión en torno al tema. Algunas de las inquietudes de los docentes fueron la falta de tiempo, espacios, capacitación y materiales para la impartición de Clubes.

En torno a las discusiones referidas a los Clubes, algunos docentes estaban a favor de que los niños y niñas eligieran cuál era el Club de su preferencia; otros maestros argumentaron que, si se consultaba a los niños, la población estudiantil se aglutinaría en algunos Clubes, dejando otros Clubes sin estudiantes. Así lo expresa una docente: “Por ejemplo, yo no voy a ver nombres. No más 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).

Por otro lado, las niñas y niños con discapacidad estarían incluidos en los Clubes, al respecto, se generaron algunos comentarios entre las maestras de grupo y las maestras de USAER sobre la forma en que se incluiría a estos niños. Las maestras hablaron sobre una niña en particular:

MEE (Maestra de Educación Especial) - Es que no la pueden poner en danza a ella porque se va a chivear.

MG (Maestra de Grupo) - Sí. Lo mejor es que ustedes acomoden a los de USAER, porque ustedes ya los conocen mejor, ya saben qué les gusta y todo eso. (O-26-10.09.18)

En este caso, los niños y las niñas con discapacidad fueron tomados en cuenta para participar en las actividades de la escuela, pero no se preguntó a los niños sobre sus intereses o inquietudes, sino que las decisiones fueron tomadas de acuerdo con la percepción y la opinión que tienen las maestras de apoyo sobre ellos. A partir de esto se tomó la decisión de incluir a los niños en los Clubes que ellas consideraron adecuados para ellos.

En general, las decisiones de la organización de la escuela se toman en colectivo. Actividades culturales como festivales de fechas cívicas son organizados por los profesores.

### **Técnicas e instrumentos**

El ingreso al campo inició en agosto de 2018 y terminó en septiembre de 2019. Para ello, al inicio se hizo la solicitud al director de la escuela, quien reunió al colectivo para presentar la información y estar en condiciones de tomar una decisión. De los 18 maestros de grupo que conforman al colectivo, nueve de ellos aceptaron formar parte de la investigación, pero sólo tres de ellos reunieron las condiciones necesarias para que se realizara la observación en sus aulas. La primera condición fue la aceptación de los profesores, la segunda consideración fue que alguno de los niños de la lista de estudiantes que atiende la USAER estuviera en el grupo. Los otros seis docentes dieron consentimiento para participar en entrevistas y grupos de discusión. A continuación, se describen las técnicas y los instrumentos utilizados durante el trabajo de campo.

### **Observación participante**

La observación es una técnica utilizada en el método etnográfico. Consiste en la estancia prolongada en un contexto particular con el fin de recabar datos que permitan la comprensión de lo específico sobre la vida cotidiana (Calvo, 1992). Esta técnica fue utilizada para observar las actividades y las interrelaciones de las personas en el campo. Con ella se prestó atención al entorno y la distribución de los espacios, así como a la regulación de los tiempos y el establecimiento de rutinas. Se observó también a los participantes de los procesos inclusivos, así como a los acontecimientos, las conversaciones y otras interacciones que se llevaron a cabo en torno a los procesos que dan forma a las prácticas educativas.

Para realizar los registros de esta técnica se utilizaron las notas de campo como instrumento. Las notas de campo fueron transcritas a formato digital en un procesador de textos para

facilitar la codificación de los datos recabados. Para el análisis y la organización de la información, se elaboró un Libro de códigos (Anexo 1), en donde emergieron más de 100 códigos que luego conformaron categorías para el análisis. Cabe mencionar que no todos los códigos fueron utilizados para el análisis. Algunos de los códigos fueron descartados debido a que la recurrencia no fue suficiente para elaborar categorías significativas para el análisis de los datos recabados.

Para iniciar el trabajo de campo con la técnica de observación participante, fue necesario solicitar al director el acceso a la escuela. El consentimiento se obtuvo por parte del directivo, así como también se contó con la aprobación del colectivo docente. Las maestras de apoyo fungieron como porteras en situaciones en las que requerí el acceso a información confidencial o a reuniones colegiadas llevadas a cabo en el horario escolar. Las niñas con discapacidad que participaron en el proceso de observación fueron Lety, inscrita en 5to grado; Isabela, en 6to grado; y Danna, estudiante de 3er grado. Sus nombres fueron cambiados para proteger su identidad.

### **Entrevista semiestructurada**

Para conocer las percepciones que tienen los actores acerca de los elementos políticos e ideológicos (Bertely Busquets, 1998) se empleó la técnica de la entrevista semi-estructurada, que permitió tener una conversación dirigida ateniéndose al tema de las prácticas incluyentes, para esto se plantearon una serie de preguntas diseñadas para obtener información específica sobre las prácticas inclusivas (Angrosino, 2012). Para la selección de informantes se tomaron dos criterios, en primer lugar, se detectó a profesores y estudiantes que participan en procesos de inclusión de niños con discapacidad; el segundo criterio fue la aceptación de estos agentes

para participar en las entrevistas. La guía para las entrevistas (Anexo 2) se elaboró tomando como referencia los primeros hallazgos del análisis del trabajo de campo realizado de agosto de 2018 a julio de 2019.

### **Grupos de discusión**

Los grupos de discusión permiten recabar información valiosa generada a partir de la discusión de un grupo de personas que comparten algo en común (Guardián-Fernández, 2007); posibilita comprender los universos simbólicos y la construcción de la realidad social. Lo que los participantes comparten cobra sentido en el diálogo y la discusión generada durante las sesiones.

Esta técnica fue aplicada a un grupo de profesores de la escuela primaria en la que se llevó a cabo el trabajo de campo, así como también a un grupo de estudiantes y a dos grupos de maestros de Educación Especial. La guía temática (Anexo 2) para los grupos fue elaborada tomando como referencia un primer análisis de los datos recabados durante el periodo de agosto de 2018 a julio de 2019. Los grupos de discusión se llevaron a cabo durante el mes de agosto y septiembre de 2019.

La selección de informantes se llevó a cabo tomando como referencia que los agentes educativos formaran parte de los procesos inclusivos. De igual forma se consideró que los informantes tuviesen disposición a participar de forma activa durante la técnica.

### **Revisión documental**

Calvo (1998) afirma que, para realizar un estudio de lo cotidiano, se requiere tener una perspectiva del pasado. La autora llama esto una perspectiva histórico-cotidiana. Partiendo de este supuesto, es preciso no únicamente conocer los contextos locales específicos, sino

comprender también cómo la historia ha configurado las prácticas del presente. Aquí adquiere relevancia la revisión de documentos institucionales y sociales que se han adaptado y adoptado para dar forma a las prácticas educativas. Para el trabajo documental de esta investigación se revisaron textos oficiales regionales, nacionales e internacionales que se han publicado de 1990 a la fecha para dictar políticas públicas en materia de inclusión educativa. Entre los textos se encontraron publicaciones internacionales como declaraciones e informes sobre foros mundiales emitidos por organismos internacionales como la ONU, la UNICEF y la UNESCO.

También se revisaron textos de divulgación nacional como el DOF y publicaciones de la SEP, entre los que destacan programas, planes de estudio, modelos educativos, lineamientos y propuestas de intervención. Estas revisiones documentales se llevaron a cabo para la elaboración de la contextualización del problema de investigación, así como para la indagación de los discursos inclusivos.

## CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

*¡Oh vosotros los que entráis, abandonad toda esperanza!*

*Dante Alighieri.*

En este capítulo se exponen fragmentos tanto del diario de campo, como de las Entrevistas y los Grupos de discusión que se llevaron a cabo durante poco más de un año. El material empírico fue analizado a partir de los referentes teóricos que se encuentran detallados en el capítulo de la Problemática Teórica. Es importante señalar que, durante la codificación de la información, emergieron más de 100 códigos a partir de los cuales se hicieron categorías más amplias para realizar el análisis de los datos. El orden al que obedece el diseño de este capítulo es a la historia que podría haber vivido cualquier niño con discapacidad al ingresar a una escuela primaria. Consiste en las pequeñas historias que tienen como protagonistas a tres niñas con discapacidad que asisten a la escuela primaria. Con la condensación de estas tres historias se elaboró una historia más general de modo que, al realizar la lectura, se puede tener una idea más o menos holística de lo que sucede en una escuela primaria. El objetivo del orden secuencial de este capítulo es establecer enlaces clave entre la vida cotidiana y procesos sociales/políticos más amplios (Calvo, 1998).

Después de exhaustivas revisiones -propias 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, cabe mencionar que la Problemática Teórica configurada para realizar la lectura de los datos recabados durante el trabajo de campo es únicamente una herramienta heurística para leer los actos inclusivos en el espacio escolar. Esto no significa que los fragmentos utilizados en tal o cual capítulo estén condenados a ser objeto de una sola y única mirada o posicionamiento. 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, todos ellos en un mismo momento. La elección de cada fragmento se realizó de forma sistemática con la intención de brindar ejemplos empíricos de las nociones teóricas que en este trabajo se construyeron.

La secuencia de este capítulo 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 niñas con discapacidad<sup>15</sup> observadas durante el trabajo de campo. Se incluye además un apartado que contempla las necesidades de los docentes frente al reto que les representa la inclusión educativa. Por último, se agregó un apartado en donde se analizan los silencios, lo que no se dijo durante las observaciones y las entrevistas.

Cabe mencionar que al inicio de cada apartado se incluye en forma de epígrafe un pequeño fragmento de la obra de Lewis Carroll (2004) *Alicia en el País de las Maravillas*. Al final de cada apartado se elaboró una pequeña conclusión que enlaza, por un lado, el análisis del material recabado durante el trabajo de campo y, por otro lado, la obra de Carroll. Se sugiere que, al final de cada apartado, la/el lector regrese al inicio del mismo para comprender con mayor profundidad el sentido de cada epígrafe.

Cualquiera que lea los capítulos que vienen, deberá abandonar toda esperanza de encontrar una propuesta explícita enunciada por la autora haciendo referencia a la inclusión educativa.

---

<sup>15</sup> Los nombres de los participantes han sido cambiados para proteger la identidad y respetar el acuerdo de confidencialidad llevado a cabo con todos los involucrados.

El ejercicio del análisis se realizó con estricto apego a la renuncia de elaborar recetas. Fundamentalmente porque las recetas no se pueden (ni se deben) aplicar cuando los “ingredientes” son personas configuradas y atravesadas por inconmensurables e inefables causas ajenas a la voluntad.

## **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”.*

En este apartado se incluyen los pormenores que ocurren antes y durante la odisea que representa para los niños con discapacidad el ingreso a la escuela. El diagnóstico, como sentencia, es uno de los requisitos preliminares para acceder a la educación.

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 con sus palabras:

E (Entrevistadora) - ¿Existen procesos de segregación en la escuela?

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 3ro 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. Todo aquello que quede fuera del saber, está fuera del dominio, del poder. El niño con discapacidad deja al descubierto la ignorancia de la escuela, de los profesores. Los docentes, al enfrentarse a una situación desconocida, saben que perderán el control del espacio escolar. Las posibilidades del docente para ejercer su poder dependen de que conozca a los niños, si no los conoce, su dominio se resquebraja. En tanto que no se conoce al niño con discapacidad, la escuela cierra sus puertas. Ello no significa que cierre las puertas al niño, sino a lo desconocido. Si no se conoce al niño, no se le puede dominar.

El modelo de control de la inclusión (Foucault, 2007) requiere de un conocimiento específico y minucioso. Para el empleo de este modelo se requiere dominar el saber. Cuanto más conocimiento se posea sobre la anormalidad, mayores serán las posibilidades que la escuela tenga de ejercer control. El poder asociado al saber representa la lógica que vertebra la inclusión de los niños con discapacidad. En tanto más se les conozca, mayores oportunidades se tendrán de ejercer poder, de dominarles y controlarles. Entonces, en la medida en la que se desconoce sobre la discapacidad, los profesores se sienten incapaces de dominar, y las puertas de las escuelas se cierran. El siguiente fragmento es un ejemplo de esto:

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 UASER, 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. Sin embargo, existen múltiples argumentos empleados para que esto no ocurra. Las explicaciones generalmente se asocian a la falta de conocimiento, actualización y capacitación. Si la escuela no cuenta con el personal capacitado para atenderles, entonces las puertas se cierran<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Pudiese parecer que la responsabilidad del ingreso y la permanencia de los niños al Sistema Educativo Nacional es responsabilidad de los docentes. Este supuesto emerge, en primer lugar, debido a la visión tecnocrática e instrumental que se tiene de la profesión docente; más detalles sobre el asunto se encuentran en el apartado titulado “*Formación y actualización docente*” del Capítulo IV. Aunado a esto, si bien los profesores tienen responsabilidad del ingreso y la permanencia de los niños al SEN, la relación que emerge entre los maestros y los estudiantes con discapacidad está enajenada; el tema se aborda más adelante en los siguientes

El camino se hace más corto cuando las madres de los niños cuentan con un diagnóstico. Los médicos, poseedores de conocimiento específico sobre la anormalidad, tienen facultades para emitir un diagnóstico. Las mamás de los niños que tienen en sus manos el diagnóstico de sus hijos traen consigo la verdad del médico, pero además llevan información más importante: el discurso médico. El diagnóstico es una sentencia. 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” (Braunstein, 2013, pág. 49). Las madres de los niños que tienen un diagnóstico no sólo cuentan con información médica, también se han apropiado de lo político del discurso médico, un discurso al que la escuela obedece, sobre todo, cuando se trata del buen encauzamiento de los anormales.

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

E - ¿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 sí necesitan ser atendidos por USAER o no. (E-71-25.09.19)

El conocimiento de mamás y papás sobre los discursos médicos y educativos es en gran medida lo que les permitirán acceder a la escuela. Cuando los docentes afirman que las mamás “conocen el camino”, se refieren a que ellas han adquirido un lenguaje que les permite establecer comunicación con la escuela. Una vez que mamás y papás de los niños con

---

apartados: “El ingreso. Una obligación”, “La evaluación perpetua”, “Inclusión intersticial” y “Maestros que escuchan y atienden”.

discapacidad han aprendido a comunicarse con la escuela, entonces las puertas se abren. Los discursos médicos son la llave que abre las puertas de 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 paradisíacos jardines escolares. Pero entrar es lo de menos. Cuando Alicia pasa por la puertecita, es apenas el primer capítulo del País de las Maravillas.

## **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 tuyas. Nunca ejecutan a nadie, sabes. ¡Vamos!*

Con las aportaciones de Foucault y Marx, en este apartado se analiza la ley como una obligación con la que los agentes educativos deben lidiar para dar cumplimiento al deseo del soberano. Se analiza, además, la enajenada relación que emerge entre profesores y estudiantes como producto de la educación como una obligación de Estado y un derecho infantil.

La ley es la palabra que contiene la voluntad del soberano. Para que la ley se escriba, se han destinado cantidades incalculables de personas, tinta, tiempo y papel<sup>17</sup>. La ley es la previsión que tiene el soberano sobre todo aquello que puede ocurrir (Foucault, 2006 b), es la manifestación empírica del control minucioso que el poder requiere para conservar su

---

<sup>17</sup> Sólo para la redacción de esta Tesis se han contemplado por lo menos doce leyes.

posición. La ley establece derechos, obligaciones y sanciones. La educación, en tanto que es un derecho humano, es una obligación del Estado, entonces, quien ose desobedecer la voluntad del soberano, será castigado. Con las intenciones de hablar por el soberano, los docentes hacen un llamado a la obligatoriedad de la educación. Veamos la posición que asume un maestro de Educación Especial cuando se trata el tema de 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?

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 que se dé cumplimiento al derecho de la educación (hoy llamado derecho a aprender). El derecho a la educación de los niños con discapacidad es percibido como una condena que la escuela tiene que aceptar, una orden que se debe acatar. No hay opción, “se tiene que llevar a cabo”.

Como una probable explicación al sentimiento de condena que tiene 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 si se le compara con el derecho a la educación 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, no eran responsabilidad del Estado Mexicano. Aunado a esto, Educación Especial ha hecho cambios en sus modelos de

atención cada diez años desde la década de los 70's del siglo pasado, lo que ha traído como consecuencia que actualmente confluyan en las prácticas los rastros de cada uno de los modelos de atención.

Cuando se reconoció a los niños con discapacidad como sujetos de derecho, debía asignarse a los responsables de vigilar ese derecho y hacerlo cumplir. Fue en 1935 cuando la SEP creó el IMP, responsable de la población infantil con discapacidad (SEP, 2010 b). A partir de entonces, el Estado, a través de los docentes, se responsabilizó de la educación de estos niños. Los profesores de lo que actualmente es Educación Especial son los centinelas encargados de asegurar que se cumplan los preceptos legislativos. Escuchemos a un profesor de Educación Especial asumir su posición de custodio de la ley:

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

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 la autoridad de la escuela. Yo entiendo que, si él 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 tiene mayor rango jerárquico que el profesor, lo que el docente hace es apropiarse de la ley, el profesor asume la palabra y por lo tanto la voluntad del soberano. El Estado se encarna en el maestro de Educación Especial. Cuando el maestro de Educación Especial habla en nombre del Estado, el director tiene que ceder, porque no habla ya una persona, sino que la ley habla a través del profesor.

La ley utiliza al profesor como un objeto a través del cual se expresa 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, para tomar decisiones. El carácter universal de la ley, le otorga voluntad sobre la vida cotidiana de los hombres. La ley llega a cada rincón, a cada minucioso resquicio de la existencia. 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, pero además es un objeto animado y dotado de poder que pasa a controlar al hombre.

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 no sólo en la ley mexicana, sino también en leyes internacionales, adquiere vida propia, lo que le permite ejercer poder y tomar decisiones sobre la vida cotidiana de las escuelas. Frente a la ley, docentes, directores y supervisores no son capaces de decidir; las decisiones están tomadas incluso desde antes de que cualquiera de ellos hubiera asumido la posición de profesor, director, supervisor o cualquier otra. Ante esta situación, los docentes asumen con resignación la posición que ocupan: funcionarios públicos que hacen cumplir lo que dice la ley. Los docentes están enajenados por la obligatoriedad de la educación. Este derecho/obligación pasó a mortificarles la existencia en la escuela. Un 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 la toma. 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, sabe que está obligado a aceptar a todos los niños con discapacidad que lleguen a la escuela, aunque la escuela no esté preparada para recibirle, pues no cuenta con recursos humanos ni materiales para ello.. “Se trata de hacer lo que se puede” aunque “no estamos preparados”. Aunque la ley obliga a los profesores a “atender” a los niños con discapacidad, los maestros no se sienten capaces de cumplir con 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. Pero, como en la constitución dice que todos los niños tienen derecho a la educación, pero no ven estas cositas que padecemos abajo en la primaria. Quienes 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)

La educación, además de ser un derecho para los niños, es una obligación para el Estado. Los maestros, como funcionarios públicos, están obligados a hacer cumplir la ley, aunque no tengan elementos para hacerlo. 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 sabe que es responsable de cumplir con la obligación del Estado, una obligación para la que no cuenta “con la herramienta necesaria” para llevarla a cabo. El maestro reconoce que no puede “hacer valer ese derecho”. Aunque la ley lo dice, las condiciones de las escuelas no permiten que el mandato se cumpla.

Los docentes no saben qué hacer para cumplir la ley. Los profesores están enajenados, algunos reconocen que no tienen capacidad para tomar decisiones, pero aun así deben cumplir con la obligación que indica la ley. En el siguiente fragmento, el director de la primaria habla sobre la relación entre las políticas y las prácticas.

E - ¿Cuál es la relación que hay entre las políticas inclusivas 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 no tiene elementos para cumplirla. El director está enajenado, la ley ejerce su poder sobre el profesor, lo juzga, lo controla y toma decisiones por él. A diferencia del profesor de la cita anterior, que ve un problema estructural, el director no cuestiona a la ley, sólo está preocupado por las acciones que tiene que llevar a cabo para cumplirla. En este sentido, el director identifica cuáles son las carencias que tiene para cumplir con la ley, pero no entra en debate con ella, por el contrario, el director se cuestiona a sí mismo y toma a la ley como una referencia para juzgarse; la ley, producto del trabajo del hombre, ahora juzga al hombre que la creó; el hombre ha perdido su voluntad, su vida está al arbitrio de la ley, un objeto que ahora es ajeno a él. Es un ejemplo de enajenación. La ley cobró vida y ahora lo juzga, la voluntad del soberano se encarnó en el director y le hace sentir culpable por no cumplir con ella.

Los profesores afirman que la educación de los niños con discapacidad es un derecho que ellos están obligados a hacer valer. Los docentes no niegan el derecho a la educación, pero se ven limitados para cumplir con su obligación en tanto que no cuentan con las herramientas necesarias. 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.

## **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.*

Este apartado contiene elementos que permiten comprender la forma en la que la evaluación se convierte en un proceso infinito al que se le dedica gran parte de la jornada escolar.

Braunstein, Foucault y Todorov son parte de los referentes teóricos utilizados para este análisis.

La entrada a la escuela depende de algunos elementos como la perseverancia de los padres y la obligatoriedad de la educación. En ocasiones, las mamás y los papás de los niños con discapacidad utilizan estrategias para que la escuela no rechace a sus hijos. El formato “INS-10, Solicitud de Inscripción o Reinscripción” (Anexo 3) incluye espacio que hace referencia a la “condición del alumno”. Entre las opciones, los padres de los niños pueden marcar una de las siguientes: a) es derechohabiente de algún servicio médico, b) pertenece a algún grupo indígena, c) habla alguna lengua indígena, d) presenta alguna condición de discapacidad, e) pertenece a alguna condición migrante, f) utiliza actualmente el servicio de educación especial e inclusiva. El formato incluye un renglón para que las madres escriban “¿Cuál?”, en caso de que consideren necesario hacer alguna otra especificación. Los criterios de clasificación utilizados para la elaboración de este documento son semejantes a los mencionados por Borges en *Otras inquisiciones* y que ha sido utilizada tanto por Foucault (1968), como por Braunstein (2013), que a la letra dice:

Esas ambigüedades, redundancias y deficiencias recuerdan las que el doctor Franz Kuhn atribuye a cierta enciclopedia china que se titula *Emporio celestial de conocimientos benévolos*. En sus remotas páginas está escrito que los animales se dividen en (a) pertenecientes al emperador, (b) embalsamados, (c) amaestrados, (d) lechones, (e) sirenas, (f) fabulosos, (g) perros sueltos, (h) incluidos en esta clasificación, (i) que se agitan como locos, (j) innumerables, (k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, (l) etcétera, (m) que acaban de romper el jarrón, (n) que de lejos parecen moscas. (Borges, 1984, pág. 708)

En ocasiones, las madres y/o padres de los niños omiten dar a conocer este tipo de información. Para ingresar a la escuela, se puede apelar al derecho, a la obligación o bien, se puede guardar silencio cuando la escuela pregunta si su hijo tiene alguna discapacidad.

E – Sí ¿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 luego, bueno, 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”. El camino consiste en hablar con los maestros de la USAER, llevar un diagnóstico médico o tener una escolarización previa. Sin embargo, hay madres que prefieren guardar silencio. Si ellas no dicen que su hijo tiene discapacidad, la escuela no pondrá excusa para recibirlos. El silencio que guardan las mamás sobre la discapacidad de sus hijos, se vuelve un problema cuando los docentes se percatan que un niño ha entrado a la escuela de forma clandestina. El polizón representa un problema para los mecanismos de control y clasificación de la escuela.

La escuela establece medidas de control que le permitan mantener bajo vigilancia todo lo que ocurre dentro de las paredes institucionales. Los mecanismos de control, como el formato de preinscripción, están diseñados para que los directores estén enterados de todo cuanto ocurre en la escuela. 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 pone al descubierto que los mecanismos de control de la escuela no son tan efectivos como se espera. La posición que ocupa el director debería permitirle mantener la vida escolar bajo permanente vigilancia, sólo esto asegura que todo se mantenga bajo control. Sin embargo, las cosas no siempre ocurren como se tienen

planeadas. Las familias de los niños con discapacidad crean estrategias para evadir los cercos que las escuelas imponen para impedir la entrada de personas *non gratas*.

Una vez que los niños con discapacidad están dentro de la escuela, comienza ese proceso llamado educación. Antes de dar cualquier paso, se requiere conocer a ese Otro que se acaba de incluir. La presencia de un niño con discapacidad no está contemplada *per se* en la ley, sino que se ha tenido que agregar la especificación de que la educación también es para estos niños Otros. Casi se puede escuchar a la ley decir: la educación es para todos, incluso para los que tienen discapacidad. La Educación Especial es ese apéndice que tuvo que crear el Sistema Educativo al percatarse de la existencia de Otros niños.

Cuando la escuela reconoce que existen esos niños Otros, se requiere destinar tiempo y recursos para estudiarlos y conocerlos. Cuando el niño con discapacidad es inscrito a la escuela, el primer paso es la evaluación. Se requiere conocer cuál es exactamente la rareza que caracteriza al niño, la particularidad que lo estigmatiza. No obstante, además del diagnóstico, existen otras condiciones que los niños deben cumplir para entrar a la escuela.

En la siguiente cita, una maestra de Educación Especial lo expresa así:

E - ¿Quiénes son esos niños? ¿Con qué criterios se decide?

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 que está en primero, pero no sé si me equivoque, pero a veces yo digo; ¿por qué están aquí? O sea, ¿qué están haciendo aquí estos niños? 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. Pero, por ejemplo, yo veo a Erbey que yo cuando quiero trabajar algo con él pues 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. O sea, yo también 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 a la escuela. Estas condiciones se asocian al autocontrol, a la regulación física y moral. Un niño con discapacidad se incluye a la escuela más fácilmente cuando es capaz de seguir reglas fisiológicas, psicológicas o morales. Esta carencia de autoregulación se asocia a la discapacidad como una 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. (Foucault, 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”. La profesora de Educación Especial se pregunta “¿por qué están aquí?”, y luego sugiere que deberían estar en un CAM o en una escuela “donde puedan aprender mejor”. La maestra no tiene claridad en el propósito de la inclusión, ella reconoce su falta de conocimientos para comprender la situación a la que se enfrenta, lo que probablemente traiga como consecuencia que sus prácticas no correspondan con el modelo inclusivo.

La inclusión de los niños con discapacidad entonces requiere de sus actitudes morales que se asocian al control y el dominio de sí. Para ingresar a la escuela, los niños deben obedecer las reglas morales de la escuela, como controlar esfínteres, entrar al baño que les corresponda (niños o niñas) y permanecer sentados hasta que la maestra indique lo contrario. Además de esto, existe otra condición que facilita el ingreso a la escuela primaria: la escolarización previa. Aunque parezca paradójico, una maestra de Educación Especial lo explica en detalle:

E - Y los criterios que te ofrecen a ti como maestra ¿de dónde salen?

MEE - Los que vienen de preescolar y se vienen para acá y ya traen un diagnóstico y ya traen un antecedente. Yo me acuerdo que, cuando estaba aquí Berenice, también decían que era de CAM esa niña, y yo también me pregunté ¿por qué está aquí? Pues, se incluyó en el grupo, y los niños la querían mucho y todo. Pero pues yo también tengo esa inquietud, de saber por qué están aquí esos niños. 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 CEIAC<sup>18</sup> que viene de allá, y entonces él tiene sus días allá y sus días acá; o como Mauro 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 “ya viene de un preescolar”, cuando “ya trae un diagnóstico”, el ingreso a la primaria es lo consecuente, por lo que resulta menos complicado que la escuela lo acepte. “Lo que ya aprendieron en el preescolar” es, para la maestra, una condición para el ingreso a la primaria. Estar escolarizado es un requisito que facilita la escolarización. La maestra resalta el hecho de que no es necesario que sea preescolar, los niños también pudieron haber asistido a otra institución como el CEIAC o a “señas”. Aun así, la maestra se pregunta qué hacen “aquí esos niños”. Esto lleva a pensar que tal vez el preescolar o la asistencia a otras instituciones educativas no sea suficiente para que “esos niños” tengan asegurado un espacio en la escuela. Una maestra opina al respecto:

E - ¿Qué tanto responde Educación Especial a esas demandas que tiene la escuela para hacer una escuela inclusiva?

MEE – Pues, primero que nada, trabajar con los papás y con maestros, para incluir a los niños e integrarlos a los grupos. Para mí es más que nada eso, incluir a los niños y cuando entran a la escuela pues saber la discapacidad de cada niño. (E-34-24.09.19)

La maestra de Educación Especial afirma que tiene que “trabajar con los papás y con maestros”, pero más adelante insiste en que se requiere conocer la discapacidad. El diagnóstico es el primer paso que se debe dar “cuando entran a la escuela”. Una vez que el

---

<sup>18</sup> Centro de Estudios para Invidentes A.C.

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 es el veredicto que se emite y, como toda sentencia, en ella se indica qué es lo que se tiene que hacer con el inculpado: el niño. Todos los niños de Educación Especial llevan consigo el diagnóstico, una sentencia que se les ha impuesto, ya sea por los médicos o por la escuela. Los niños son identificados en primera instancia por el diagnóstico, poco importa quién lo haya emitido, el niño debe haber sido nombrado y objetivado en un documento. El siguiente fragmento es una evidencia de lo que ocurre al interior del aula de USAER cuando emerge la necesidad de hablar de los niños:

En el salón de USAER:  
E - ¿Me pueden compartir los nombres de los profes y en qué grupo están?  
MEE1 - Ella los tiene más a la mano.  
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 ella. Pues yo digo que tiene Trastorno Generalizado del Desarrollo, pero pues 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, están estigmatizados. No hay otra seña particular que les caracterice más que su etiqueta. La maestra se siente limitada por no poseer los conocimientos necesarios (como los médicos) para emitir un diagnóstico, pero eso no es impedimento para que le asigne el distintivo que ha de caracterizar a la niña durante su vida

escolar. En el siguiente texto podemos ver nuevamente cómo los niños son reducidos a su diagnóstico:

E - Y como maestra de USAER ¿qué criterios usas para decir: a este niño sí lo vamos a entender 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 pues 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, en enterarse sobre la discapacidad, su sentencia. Se trata de saber qué es lo que caracteriza al niño. 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 singularidad que lo define. Este tipo de 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)

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. Con esto se tendrá información suficiente para saber qué hacer con el niño o el enfermo. El diagnóstico dirá qué se debe hacer con el niño o con el enfermo. En cuestión de etiquetas existen expertos en el tema. Los maestros afirman que

ellos no pueden dar un diagnóstico, 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 emitir un diagnóstico. A pesar de ello, el profesor no se siente conforme sin la información que le puede proveer un diagnóstico y, como él no lo puede producir, piensa en alguien que sí puede: el médico. Para ello, los profesores insisten a las mamás y los papás que lleven a sus hijos con los médicos. En el siguiente fragmento podemos ver la necesidad que un profesor tiene de que psicólogos y trabajadores sociales de la USAER convenzan a los padres de familia para que lleven a sus hijos con un médico:

E – Por mi parte es todo ¿Algo más que quieran agregar o comentar?

MG - Yo creo que a lo mejor lo que nos podría ayudar, por ejemplo, la educación especial, la USAER, en ocasiones tendría que hacer trabajo con los padres. O sea, que los trabajadores sociales hicieran un jale más de concientización con los papás. Por ejemplo, en 5ºA, tengo a un niño: Diego; yo digo: “este niño es Asperger”. Es muy inteligente, sus conductas como que indican que es eso. La USAER de aquí no lo atiende, pero tampoco lo atienden profesionalmente por fuera. El ciclo pasado que tenía a Lety, también se le decía al señor: “oiga llévela con el neurólogo, a lo mejor le da un medicamento que no sea tan agresivo o invasivo para su cuerpo, que no sea tan gacho, y que pudiera hacer esas conexiones que hacen falta en el cerebro a Lety para que pudiera avanzar”. El señor: “no, mi hija está bien, ya la llevé allá en el rancho, y el doctor me dijo que mi hija está bien”. Como que hay negaciones a veces por parte de los papás, que van a repercutir en los chamacos. Si la USAER, o si el trabajador social no pudo, a la 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 está dentro de la escuela. Los profesores, a pesar de haber estudiado educación por lo menos cuatro años, se sienten incapaces de responder a las necesidades educativas de los niños. Esto ocurre cuando la educación es invadida por otros campos. La necesidad del diagnóstico es la manifestación empírica más contundente de que la medicina está presente en la educación. La medicina invade las escuelas y, cuando los profesores no

saben cómo atender a las demandas implícitas en 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). El saber médico atraviesa a la escuela, invade los espacios privados de la vida escolar y crea una cultura a partir de la cual emergen prácticas que no responden a la educación, sino a la medicina.

Los profesores de Educación Especial son un puente que comunica a la educación y la medicina. La escuela exige que los maestros de Educación Especial proporcionen más información sobre los diagnósticos y los tratamientos a los que se debe recurrir para atender a los niños con discapacidad. Por ello, los maestros de Educación Especial deben tener conocimientos médicos, esto les permite tener legitimidad en las escuelas. Leamos lo que comenta un maestro 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 platicas: “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 deben permanecer atentos a los síntomas que permiten al médico emitir un diagnóstico; ellos son una extensión de la mirada médica en la escuela. “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” y, lo que les otorga ese poder al que el

profesor se refiere, es el saber del que carecen los otros docentes: el conocimiento médico. La forma que los docentes de Educación Especial tienen para demostrar su saber médico es el lenguaje, el empleo de 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. Se supone que, en cuanto a inclusión y educación especial, debemos incluir a todas las personas con esas condiciones, a todas sin excepción. En Educación Especial, aquí en el estado de Chihuahua, tenemos dos modalidades de atención por parte del servicio público, tenemos el Centro de Atención Múltiple y la USAER. Nosotros aquí en Educación Especial, cuando vemos que un niño de plano no se puede incluir por las características de la discapacidad que desarrolle pues lo tenemos que remitir al CAM. Ahí tenemos que aceptar a todos sin excepción. Pero ¿qué es lo que pasa? ¿Quién es el que decide? En lo práctico decide el director si lo acepta o no. Ahí tendría que ser a todos sin excepción. (G-56-25.09.19)

El maestro de Educación Especial es lo más cercano que la escuela tiene a un médico, y por ello debe saber sobre discapacidades, trastornos, síndromes, dificultades severas y aptitudes. Todas estas nociones utilizadas de forma común por los maestros de Educación Especial no corresponden al campo de la educación sino al de la medicina, la neurología, la psiquiatría y la psicología. Solé y Moyano (2017) afirman que la educación ha sido colonizada por otros campos que basan sus principios de verdad en lo que consideran como científicamente eficaz. Estos saberes tienen su origen en el campo de la medicina (y sus derivados), los cuales basan sus investigaciones en el funcionamiento del cerebro humano. En palabras textuales 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 cientificidad de la medicina está asociada a la idea de que las investigaciones de este campo se realizan de forma objetiva analizando la evidencia empírica con perspectivas positivistas, esta es una de las razones por las que el conocimiento pedagógico ha pasado a segundo plano en la educación. Los profesores prefieren emplear términos de otros campos y tomar decisiones a partir de ellos, en vez de poner en práctica sus habilidades docentes en la escuela. En el siguiente párrafo un maestro de Educación Especial utiliza nociones de la psiquiatría y la psicología:

E - ¿Existen procesos de segregación en la escuela?

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)

Cuando un docente de Educación Especial utiliza términos de otros campos, deja claro que, en la escuela, es un profesor que sabe más que el resto. Se siente un maestro “empoderado”, y el poder se lo otorga el dominio de un “lenguaje científico”. Esto provoca que la escuela recurra al personal de Educación Especial para remediar contingencias de la vida diaria, puesto que la sabiduría médica permite iluminar la vida escolar. Los maestros de Educación Especial deben convencer, mediante sus actos y sus discursos, que la escuela los necesita. El profesor de Educación Especial entonces promueve la emergencia de problemas dentro de la escuela. La forma más efectiva que tiene de crear estos problemas es el uso de lenguaje técnico médico. De ahí el uso de términos psiquiátricos, psicológicos, neurológicos, entre otros. 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)<sup>19</sup>.

El maestro de Educación Especial es ese terapeuta que, para hacer necesaria su propia existencia, recurre a la invención y/o promoción de la enfermedad. Si no hay enfermedad, el médico no tiene razón de ser. Si no se nombra a la discapacidad, a los problemas de conducta y aprendizaje, a los trastornos, a las NEE y a los síndromes, el maestro de Educación Especial no tendría por qué estar en las escuelas. El maestro de Educación Especial utiliza estos términos 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 Educación Especial promueve la estigmatización de los niños. 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 porque poseen mayor conocimiento médico que el resto de los profesores de las escuelas. Los profesores de Educación Especial no cumplen con el propósito de la inclusión (sea cual sea), sino que se dedican a promover la enfermedad, la anormalidad. Los cuasimédicos escolares aseguran su necesidad de permanencia en la escuela en la medida en que emplean términos ajenos a la educación. Los

---

<sup>19</sup> El mismo autor explica en un pie de página el motivo de la tachadura que emplea durante todo el libro: “Por comodidad recurrimos a *psique* y sus derivados lingüísticos sin conferirle sustancialidad (...) La subjetividad no podría tener ni ~~trastornos~~ ni ~~enfermedades~~. Por eso las tachaduras que practicamos al tropezar con esos falsos nombres de “entidades” sin identidad” (Braunstein, 2013, pág. 80).

cuasimédicos escolares aseguran la constante colonización de la escuela por otros campos. Ellos promueven el empleo de nociones que poco tienen que ver con actos pedagógicos o educativos. En vez de reflexionar con sus compañeros y con los niños sobre asuntos sociales, en vez de buscar alternativas pedagógicas, fundan en los docentes miedos que se derivan de la falta de conocimientos médicos. Los maestros de Educación Especial constriñen la vida escolar y la restringen a la aplicación de estrategias que deben relacionarse con nociones médicas como el diagnóstico.

El dictamen médico es un elemento fundamental e indispensable para realizar una evaluación de los niños con discapacidad que ingresan a una escuela regular. Es el punto de partida a partir del cual se toma cualquier decisión. Para conocer al niño, más allá de lo que el diagnóstico médico sentencia, los maestros de Educación Especial realizan una Evaluación Psicopedagógica. Los documentos necesarios para este proceso deben reunirse en una carpeta o expediente al que llaman “Carpeta de evolución”. Leamos qué es lo que opina una maestra de Educación Especial sobre el asunto:

E – ¿Y cuáles son los documentos que deben tener los expedientes?

MEE – Pues es un requisito más que debemos tener en la carpeta de evolución. La ficha de identificación, luego el aviso de privacidad también. Nos piden la entrevista con la trabajadora social, y también 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, pues 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<sup>20</sup> 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 CURP, identificación del papá y el comprobante de domicilio, también nos están pidiendo. Y nada más, eso es todo lo que nos están pidiendo. Como trece cosas, más o menos.

E – ¿Y cuánto tiempo lleva tener un expediente completo?

MEE – Por ejemplo, ahorita vino una mamá y me trajo tres cosas, y el diagnóstico que hasta mañana lo trae porque va a ir con la doctora porque se le perdió. Otra, que el comprobante de domicilio no, porque ya se cambió de casa y necesita otro comprobante. Y luego, la CURP, que no ha sacado la nueva y me trae la vieja; en el expediente me están pidiendo la nueva. A

---

<sup>20</sup> Evaluación Psicopedagógica.

veces es por los papás, porque si los papás cumplieran cuando se les pide el documento pues no batallamos; sí se puede hacer rápido. Yo digo que, si nos ponemos bien las pilas, con el equipo y todo... Pues es que también se detiene mucho por la trabajadora social y las entrevistas, a veces las entrevistas no están y de ahí nos basamos para hacer el EPP, pero si la tuviéramos rápido pues a lo mejor en un mes y medio o dos meses, yo digo que ya tuviéramos todo con EPP y la propuesta... El plan de intervención, el plan de intervención sí. Eso es más o menos un estimado, mes y medio es lo que yo digo, a lo mejor es menos, a lo mejor es más. Yo, por ejemplo, en octubre nos van a revisar los informes iniciales; ya los tenemos para los primeros de octubre. Yo digo que para esas fechas ya debemos tener terminado casi todo. Para octubre... yo digo que sí. Más o menos; yo sí tengo todo, ya nada más para encarpetar. Y hay un papá que no ha venido a firmarme la hoja de privacidad. (E-43-25.09.19)

El proceso de Evaluación Psicopedagógica requiere cierta cantidad de documentos y procedimientos. La maestra de Educación Especial afirma que realizar las evaluaciones y reunir los documentos le lleva 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. Cada uno de ellos pone su parte para conformar la carpeta evolutiva. Todo ello con la finalidad de conocer minuciosamente al niño. Leamos otra parte de la entrevista con la misma maestra de USAER:

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

MEE – Pues 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 el 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. Y luego de los requisitos que piden, pues en algunos casos es bueno tenerlos, porque sí se requieren, pero hay unos que piden mucha documentación que no... Por ejemplo, nos pidieron las cartas de compromiso, ahora son tres; antes eran dos, que eran más que suficientes, pero dijo la maestra que “para que esté más completo”.

E – ¿Y de qué son?

MEE – La carta de compromiso, pues son tres. Vienen los requisitos en que pedíamos a los papás que aceptaran que los niños fueran trabajados por USAER, y que se comprometieran, porque nosotros los íbamos a trabajar. Viene otra que se llama... (muestra el documento) esta es la nueva.

E – Ah... el aviso de privacidad.

MEE – Sí, el aviso de privacidad. Y luego la carta de compromiso (muestra la carta), y la aceptación del servicio para la educación especial USAER. Nada más llevábamos estas dos y ahora son tres. Y sobre la hoja de evolución y de observación, ya solo vamos a llevar la de evolución (muestra la hoja a la que está siendo referencia). Nada más está en la que vamos a poner todos los requisitos de los niños. Bueno, también ya nos dieron la hoja de los teléfonos

de los papás y la identificación de los niños. Con esto es más que suficiente, digo yo, para tener todo a la par. (E-42-25.09.19)

Una vez que se cuenta con el diagnóstico emitido por un médico, Educación Especial debe hacer una evaluación particular en la que participan agentes educativos. El diagnóstico del médico contiene información general sobre el niño. Ya sea que el diagnóstico sea una discapacidad, un síndrome o un trastorno, no provee información suficiente para la escuela, de modo que se requiere de una evaluación más específica. En la escuela, la discapacidad recibe el mismo trato que la epidemia recibe en la medicina. La discapacidad es para la escuela, lo mismo que la epidemia es para la medicina: una generalidad. Al respecto, Foucault (2006 a) afirma:

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 (EPP) es un esfuerzo por realizar una descripción específica del niño. Primero se emite un diagnóstico médico, después se realiza la EPP, que proveerá información singular de aquello inesperado que ha llegado a la escuela: un niño con discapacidad. Estos procedimientos son administrativos; y son independientes de lo que ocurre en la vida cotidiana de la escuela. Mientras los maestros de Educación Especial realizan la evaluación y conforman la carpeta evolutiva de cada uno de los 15 niños, los profesores dan sus clases y los niños asisten a la escuela. Pasemos al siguiente fragmento de la entrevista, en el que la misma maestra de Educación Especial habla sobre lo que ocurre mientras la USAER elabora la EPP y conforma 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 ¿qué?

MEE – Híjole pues, 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, pues 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: que 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. Esto ocurre debido a que la vida escolar continúa de manera cotidiana. Los niños y los profesores asisten como cada día a la escuela, mientras las maestras de Educación Especial reúnen documentos y realizan entrevistas y evaluaciones. Este es un tipo de actividades que caracteriza a Educación Especial, pues es un discurso recurrente durante las entrevistas que se realizaron a los docentes. Escuchemos los comentarios de dos maestros de grupo:

E – Bueno, llegamos al final de la entrevista ¿Hay algo más que quieran agregar?

MG1 - Yo quisiera dar una aportación. No es una crítica. A la mejor, como dice aquí el compañero, no están siendo atendidos. 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, mi señora 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. Yo veo que es exagerado el papeleo administrativo que hacen. Lo veo a diario, que mensajes, que pláticas, que esto y lo otro, que el expediente de cada niño, cómo va, cómo va reaccionando, todo, se me hace exagerado. A lo mejor es lo pertinente, pero yo creo que les quita demasiado tiempo. Aquí también la maestra no se da abasto para atendernos. A mí me la atiende una vez a la semana, si acaso, y si no puede, pues, también, yo lo comprendo. Pero siempre que voy está haciendo expedientes; al igual que nosotros nos crece el trabajo administrativo, pero yo veo que el USAER es demasiado trabajo. Por ejemplo, mi señora va a varias escuelas, y en cada escuela atiende cinco o seis niños, y tiene que estar haciendo expedientes por cada niño. Es demasiado el trabajo que hace USAER administrativamente. Eso es lo que pienso yo. Y, pues, agradecerle, también, que los atiendan porque también es mucho el tiempo, no abarcan con el tiempo. Me dice mi señora: “Cámbiate a USAER”. No ‘mbre, qué voy a hacer, soy malo para escribir yo, imagínese estar haciendo expedientes de cada niño. No, no, no. Yo aquí me quedo. Hace muchos años me decía: “cámbiate”. No. Es mucho el trabajo administrativo que hacen, mucho. Imagínense, todos los días estar escribiendo, todo el día.

MG2 - Tengo varios compas en Educación Especial, Edgar, Moisés es director estatal, y tengo varios compas en educación especial, otro compa que es director acá en Cuauhtémoc, y

es una queja recurrente. Les piden una barbaridad de documentación, que se pasan más tiempo llenando formatos, “que ahora no, que ahora este”, que lo que atienden a los chamacos. Y a veces algunos profes, pues, agarran esa recta, la aprovechan y dice: “Me voy a USAER y me dedico a llenar papeles y no atiende a los chamacos”. En esta viña del señor hay de todo, pero sí es exagerado. Bueno, por lo que he escuchado a los compañeros, es exagerado.

MG1 - Yo por ejemplo veo a mi señora, diariamente está llenando formatos. Ella está en trabajo social, y haciendo expedientes, haciendo peticiones, pero diario haciendo formatos. Todo el santo día, no trabaja el doble turno, pero trabaja todo el día, y aquí veo a la maestra de apoyo haciendo trabajos todos los días. (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, la educación. Cuando las actividades administrativas se vuelven un elemento que le otorga identidad a Educación Especial se manifiesta que la inclusión de los niños no es realmente una prioridad. Todo el trabajo documental tiene un propósito: objetivar al niño, mantenerlo inmóvil en un documento que será estudiado una y otra vez hasta que se le conozca hasta el más pequeño detalle. Existe la idea de que cuantos más documentos emerjan de la evaluación de los niños más certero será el conocimiento que se tenga del 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 examen han ido inmediatamente acompañados de un sistema de registro intenso y de acumulación documental. (Foucault, 2009 b, pág. 220)

El maestro que más documentos tenga será el mejor maestro de Educación Especial. Los maestros, se convierten en simples funcionarios públicos sumergidos en un mar de documentos que encierran e inmovilizan a los niños. Los niños se vuelven niños de papel, son niños objetivados. Los niños de papel se conservan inertes dentro de un expediente bien resguardado en un archivero. Los estudiantes pasan a segundo plano cuando lo verdaderamente importante es la representación de ellos en un documento. Los niños de papel

permanecen en un cajón del aula de la USAER esperando ser complementados después de cada periodo de evaluación.

Los docentes, por su parte, se convierten en los encargados de defender los intereses del Estado. Pero para ello se requiere de evidencias empíricas para demostrar que lo escrito en las políticas públicas se ha cumplido. Cuando los maestros están “llenando formatos”, son los funcionarios que el Estado necesita. Merani (1980) afirma que, con la emergencia del Estado, aparecen también nuevas necesidades de conocimientos que den posibilidades a guerreros y sacerdotes (los primeros maestros) de 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. Los maestros se convierten en hacedores de niños de papel. El conocimiento que los profesores requieren para ello es un saber técnico. El saber de los docentes se tecnifica, no se trata de realizar acciones pedagógicas, sino administrativas. El maestro que más documentos tenga en sus expedientes es un mejor maestro para el sistema. Es un buen funcionario público. Cuando los docentes dedican suficiente tiempo a actividades administrativas es difícil que se solidaricen con su grupo social, con su clase, y en vez de eso, se solidarizan con el 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 de 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 van a resolver los problemas de forma automática. Los profesores son funcionarios que buscan resolver el problema que el Estado detecta, pero no resuelven el problema social que ellos mismos identifican. Los maestros, cuando ven un problema en su entorno inmediato, en ocasiones debe pasar a segundo término, pues se encuentran ocupados en la realización de actividades administrativas o en la implementación de actividades impuestas por el sistema Educativo a través de los Planes y Programas. Los cuasimédicos educativos son también técnicos que aplican instrumentos de evaluación, realizan entrevistas y exámenes a partir de un formato prescrito y, cuando tienen completa la “Carpeta de evolución” se sienten satisfechos consigo mismos. Braunstein (2013) advierte que esto mismo ocurre 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)

Los agentes que trabajan dentro de dispositivos de control del Estado están atados a las políticas de Estado, a la ley, a la voluntad del soberano. Sin embargo, algunos de ellos están consciente de esta situación. Los maestros reconocen 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 los 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)

El docente reconoce que las actividades burocráticas que llevan a cabo son “una mentira”. Esta mentira fabricada con formatos y carpetas evolutivas trae algunas consecuencias, por un lado, los niños son relegados y ocupan un segundo término si se les compara con los documentos que se solicitan. Por otro lado, muchos niños son estigmatizados a consecuencia de estos requerimientos. Pasemos a los fragmentos de una entrevista, en los que una maestra de Educación Especial cuenta cómo, para cumplir con un requisito administrativo, ha tenido que poner en “la lista” a niños que no tienen un problema de aprendizaje:

MEE – No, y aquí, por ejemplo; hay maestros que tienen 50 alumnos, entonces, al llegar nosotros, sí nos recibieron muy contentos. El decir “Ay qué padre, vamos a hacer estas actividades y todo”. De hecho, los cursos que se dieron, tanto por el profe y otros compañeros que vinieron a dar el tema, estuvieron muy contentos, pero a la hora de darles la hoja y decirles: “ahora nos van a ayudar a detectar a los niños”, nos quisieron poner a muchos niños con rezago. Nosotros también, por el tiempo que nos dan pues 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 se requieren 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”, es una práctica a la que orilla el Estado a través de requerimientos técnicos, administrativos y burocráticos. Las estadísticas se tergiversan a costa de los niños. A partir de esto surge la pregunta ¿cuántos niños de los que están en “la lista” realmente reciben atención educativa? Y, ¿cuántos de los niños que necesitan atención educativa no están en las listas? En el siguiente fragmento, la misma maestra habla sobre el tema:

MEE - Nosotros tuvimos dos semanas para que el maestro nos detectara a los alumnos. En esas dos semanas, la primera semana no se pudo, porque la primera semana fue que tú te quedas con un grupo y a la 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 pues que apenas los están conociendo. Ya la tercera semana que 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 sino tenemos niños? Pues a poner en la lista a todos los que nos dijeron, y pues, aunque sepas que este no tiene necesidades... No, no. (Niega con la cabeza) (G-54-25.09.19)

Esto es una evidencia de que la voluntad del soberano no se cumple como está estipulado, y este es uno de los motivos principales por los cuales los mecanismos de control y los dispositivos han transformado sus estrategias para vigilar y controlar minuciosamente la vida cotidiana. Foucault afirma que el control y la sentencia de una pena infinita están relacionadas con una investigación eterna que es 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 minucioso que jamás termina. En el siguiente párrafo, un maestro de Educación Especial habla sobre la evaluación:

MEE - Por parte de educación regular hay buenas impresiones y también hay malas. Yo tengo cinco años de servicio. 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 están inmersos en la evaluación eterna de los niños. Aunque los expedientes se encuentran en la escuela, el maestro “no rescata nada”, de modo que inicia nuevamente con las evaluaciones. Los maestros de la USAER son controlados por los requerimientos administrativos y burocráticos propios de Educación Especial, están enajenados, no sólo porque el objeto (la evaluación) controla la vida escolar, sino también porque dependen 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 & Engels, 1982 b, pág. 597). A pesar de que algunos docentes afirman que todo eso es un requisito con el que se debe cumplir -aunque no sea necesario-, en Educación Especial se presenta el discurso médico que provoca a los profesores a sumirse en un proceso de evaluación infinito. El trabajo administrativo se vuelve parte esencial de Educación Especial porque Educación Especial está invadido y enajenado por el discurso médico, que exige una permanente evaluación para tener mayor conocimiento sobre el niño con discapacidad. Cuando los profesores de Educación Especial se emancipen del discurso médico, quizás se podrán generar condiciones para que el discurso educativo (y no el médico) sea el medio de comunicación en la vida escolar.

Tomando como referencia a Marx (1982 b), cuando afirma que no se trata de emancipar al Estado de la religión, sino de emancipar al hombre de la propiedad privada, así se requiere no emancipar a la educación, sino a los agentes que participan en ella. Se requiere emancipar al hombre. 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 la vida escolar. 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)

Los conocimientos técnicos de los profesores son difusos, por ello es complejo que los docentes los analicen durante el diario acontecer de la vida escolar, sobre todo porque los requerimientos administrativos les mantiene sumergidos en procedimientos burocráticos que sirven de poco para los procesos de aprendizaje de los niños. Por el contrario, todos los procedimientos llevados a cabo durante la jornada escolar por parte de Educación Especial contribuyen a la estigmatización de los estudiantes. Por si esto fuera poco, algunos maestros de Educación especial favorecen directamente a la etiquetación de los niños, ya sea utilizando apodos para señalarlos o permitiendo que proliferen apelativos estigmatizantes. Pasemos a algunos ejemplos:

MEE - El otro día estábamos en la guardia y estábamos platicando de que los Down son bien cachondos. Y dice el profe Amador: “Imagínese, yo así, bien cachondo también”. Y le hacía con la lengua (la maestra imita al profesor). Y luego dice: “Y si fuera Down, ¡más!” (la maestra se ríe durante su relato). Sí, tenemos buena cura ahí –concluye la maestra”. (O-78-24.09.18)

A la maestra de USAER le causa gracia que su compañero haga mofa a partir de los supuestos que le subyacen a la idea que el profesor tiene sobre las personas con síndrome Down. La maestra, en vez de cuestionar los supuestos del profesor, los reafirma. Estas ideas son lo que configura la imagen del salvaje a la que Todorov (2013) hace referencia, y en la que la configuración de lo exótico se construye a partir del supuesto de que el Otro es lo que no soy yo. La construcción de la identidad del exótico tiene en particular una característica: los

instintos sexuales sin trabas. “El ejemplo más importante de comportamiento natural se refiere a la sexualidad. También en este caso es preciso apegarse a los instintos, y no tratar de ponerles trabas mediante leyes” (pág. 316).

El exótico es aquel que no se reprime sexualmente, es quien no sigue las normas sociales de represión sexual. La falta de represión sexual es un peligro para el poder. La relación entre poder y sexo fue estudiada por Foucault (1991) en *La historia de la sexualidad*, en donde afirma:

Entre poder y sexo, no establece relación ninguna sino de modo negativo: rechazo, exclusión, desestimación, barrera, y aun ocultación o máscara. El poder nada “puede” sobre el sexo y los placeres, salvo decir no; si algo produce son ausencias o lagunas; elide elementos, introduce discontinuidades, separa lo que está unido, traza fronteras. Sus efectos adquieren la forma general del límite y de la carencia. (pág. 101)

El poder conserva su posición mediante la represión sexual. Cuando una persona logra reprimir su sexualidad, es dócil para ser sometido a cualquier otra represión que se instaure. El cuidado de sí, ese control sobre sí mismo que exige el dispositivo de la sexualidad, es uno de los mecanismos utilizados para controlar la vida y la muerte. Es parte de lo que Foucault (1991) llama el poder sobre la vida.

Pasemos a otro ejemplo en el que la misma maestra de USAER asigna un sobrenombre a una niña con discapacidad.

Gabriela se acerca al escritorio en donde están la psicóloga aplicando un test a Brisa.  
MEE1 - Gabriela, vente para acá. Deja trabajar a la Psicóloga.  
Gabriela regresa a la mesa central del aula y sigue jugando con los materiales didácticos.  
MEE2 - ¿Y la maestra Mónica?  
MEE1 - No vino ¿por qué crees que tengo aquí a la Tasma? (Tasmania).  
Los compañeros de Gabriela no asistieron. La maestra Corina le pidió a la mamá de Gabriela que la llevara para trabajar con ella. (O-154-25.10.18)

En ambos casos, la construcción del exótico se hace tomando como referencia el ideal del estudiante: niños obedientes, dóciles y asexuales. Es a partir de este estudiante ideal que se

configura la identidad del estudiante exótico. Mientras un estudiante normal es un niño pasivo y obediente, Gabriela es “Tasmania”<sup>21</sup> porque camina y se mueve constantemente, porque no se somete a la voluntad de las maestras. Un niño dócil es el que se somete a las artes disciplinarias de la escuela, “el cuerpo queda atrapado en el interior de poderes muy ceñidos que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones” (Foucault, 2009 b, pág. 159). El cuerpo del niño queda sometido para ser transformado, perfeccionado para ser utilizado.

Cabe además mencionar que, en el primer ejemplo, la maestra permite la discriminación de los niños con síndrome Down; en el último ejemplo, la maestra promueve la discriminación. En el siguiente fragmento del Diario de campo, se muestra cómo el subdirector de la escuela asocia la discapacidad a la violencia, a la resistencia al sometimiento:

E - ¿Cómo les fue, profe?  
SD (Subdirector) - Bien, bien. Pues ahí va la organización ¿ya platicó con Nancy?  
E - Sí, ahí estuvimos hablando en el recreo.  
SD - Y ¿qué le dice?  
E - Me platicó que su mamá estuvo embarazada, y que ella estuvo enferma y la llevaron al hospital.  
SD - Mire, ¿cómo sí se acuerda de eso? Las maestras de USAER dicen que tiene memoria a corto plazo, pero, ¿cómo sí se acuerda de eso?  
E - ¿Esa niña cómo se llama?  
SD - ¿La chiquita? Gabriela. Esa es Down, pero de las violentas. Cuando llegó se metía al baño de los hombres, como Karely también. ¡Mírela! Ahí anda comiendo. El profe Jesús le dio un burrito, yo creo. (O-25-10.09.18)

Gabriela se resiste a ser dócil, se niega a someterse a la disciplina escolar y a las arbitrariedades, como entrar al baño que socialmente está o no permitido. Martínez Escárcega (2005) aclara que hay una diferencia entre los actos contestatarios de los estudiantes. Por una parte, están las conductas de oposición, que “Desafían las reglas impuestas

---

<sup>21</sup> El demonio de Tasmania, un dibujo animado creado por la Warner Brothers, es un animal que no respeta las reglas; además devora y destruye todo a su paso.

institucionalmente pero fortalecen el orden establecido” (pág. 87); por otro lado están los actos de resistencia , “que enfrentan de forma grupal la invasión cultural de la escuela como mecanismo de dominación” (pág. 95). Gabriela, al desafiar de forma individual la lógica de control y dominación que impera en la escuela, termina reafirmando el orden establecido. Como respuesta al desafío de la niña, los docentes la etiquetan como violenta e inquieta, y le imponen restricciones, ya sea más coercitivas o persuasivas que las que se utilizan con el resto de los estudiantes.

Los diagnósticos y las evaluaciones son estrategias de la escuela que emergen para mantener el control. Entre más precisa sea la evaluación, se espera que más minuciosos sean los mecanismos de control. Los diagnósticos son la evidencia más clara de que la escuela está invadida por otros campos. Esta invasión pone al ojo médico dentro de la escuela, la juzga y, de forma implícita o explícita, regula la vida cotidiana. La escuela se encuentra 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. Una vez que el diagnóstico está dado, la sentencia de los niños está escrita.

Por su parte, los maestros de Educación Especial, para ganar legitimidad en la escuela, requieren del conocimiento y del dominio de lenguaje médico. Esto los vuelve cuasimédicos escolares. Los profesores de Educación Especial es lo más cercano que la escuela tiene a la medicina. El saber médico, visto como un conocimiento objetivo y científico, tiene mayor ascendencia que el saber pedagógico. El saber está asociado al poder. Cuando un profesor de Educación Especial utiliza terminología médica, adquiere poder legítimo dentro de la escuela.

El diagnóstico médico es el principio de la estigmatización de los niños. El diagnóstico provee información general, pero la escuela requiere datos más específicos. Los docentes de Educación Especial, encargados de realizar procedimientos para conocer a los niños de forma minuciosa, comienzan con la evaluación, ese proceso burocrático que ocupa mucho del tiempo que los maestros pasan en la escuela.

Mientras los maestros de Educación Especial son los cuasimédicos escolares, los estudiantes son niños de papel. La escuela ignora el presente de los niños. Cuando se requiere conocerlos, los buscan en un documento: el Informe de la Evaluación Psicopedagógica. En ella están explícitos todos los detalles que el diagnóstico médico ignora. El diagnóstico provee datos generales sobre la discapacidad, y la Evaluación Psicopedagógica llena los huecos con información detallada sobre el niño. El niño es un objeto estático en un papel, un documento al que se le puede estudiar una y otra vez.

A pesar de esto, cuando un profesor no está conforme con lo que está escrito en el documento, inicia nuevamente con otra evaluación. Este interminable proceso de examinación obedece a que lo escrito en un documento no es el niño. El niño no es un objeto estático, sino que cambia constantemente, como Alicia, quien apenas sabe lo que era esta mañana, pero reconoce que ha cambiado varias veces desde entonces.

### **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 únicamente a la evaluación, sino que este proceso se vuelve un elemento más de la vida cotidiana. Mientras

los docentes de Educación Especial aplican Test y realizan evaluaciones, la vida escolar transcurre de forma ordinaria. Este apartado contiene fragmentos que se rescataron en la cotidianeidad de la vida escolar y en las entrevistas. En ellos se percibe qué es lo que ocurre comúnmente entre los agentes escolares que participan en los procesos inclusivos.

Actos de exclusión, discriminación, inclusión y normalización son algunos apartados de este capítulo, así mismo se incluye un análisis sobre las prácticas contestatarias ejercidas por parte de las niñas con discapacidad que se observaron durante el trabajo de campo. En la última parte se incluye un análisis de la relación que emerge entre el inclusivo y el incluido. Al final, se trata de hacer un ejercicio que, al igual que Alicia, desnaturalice lo que ocurre en la educación inclusiva, el País de las Maravillas.

### **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.*

Durante el análisis de los datos recabados durante el trabajo de campo, emergieron distintas manifestaciones de exclusión practicadas por docentes y estudiantes. Este apartado contiene

un análisis de los acontecimientos ocurridos en la vida cotidiana en los que los niños con discapacidad fueron excluidos de forma abierta o subrepticia.

Lo que sucede de forma cotidiana en la escuela es un intento por parte de los agentes escolares para poner en práctica lo que las políticas educativas señalan. Los documentos oficiales de la SEP (2018 b), advierten 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 ocurren acontecimientos que no sólo pueden ser calificados como discriminatorios, sino como excluyentes. La diferencia entre estas dos nociones radica en que, mientras 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, 2019, pág. definición 2)<sup>22</sup>. Por otro lado, la exclusión consiste en “Quitar a alguien o algo del lugar que ocupaba o prescindir de él o de ello” (RAE, 2019, pág. definición 1)<sup>23</sup>. La discriminación es un trato desigual, pero parte del supuesto de que la persona discriminada, es parte de la colectividad; mientras que la exclusión consiste en prescindir del Otro. Para ser discriminado, se requiere pertenecer al grupo, en cambio, la exclusión es la negación de la participación y la pertenencia.

En la vida cotidiana escolar, no sólo ocurren actos de discriminación, sino que la exclusión forma parte del diario acontecer. Estos actos, al ser cotidianos, pasan desapercibidos o se ven

---

<sup>22</sup> Obtenido de <https://dle.rae.es>.

<sup>23</sup> Obtenido de <https://dle.rae.es>.

como parte natural de las carencias de la escuela para ser un espacio incluyente. Pasemos a un fragmento en el que el director opina sobre las prácticas inclusivas:

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 numera una serie de condiciones que dificultan la inclusión educativa: desinformación, sobresaturación de los grupos, falta de formación, espacios y materiales. El director nombra cuáles son las carencias que tiene la escuela para ser inclusiva. No se refiere específicamente a los docentes, ni tampoco a la escuela, sino que menciona una serie de elementos (recursos, materiales, espacios, formación, profesionistas) que configuran a la institución escolar. Así, el profesor está consciente de que no se trata de un asunto de responsabilidad personal, sino institucional. La escuela excluye, puesto que no está preparada para recibir a todos los niños. Los niños con discapacidad no son considerados como una parte esencial de la escuela; la escuela puede existir sin la presencia de estos niños, incluso, parece que le vendría mejor si ellos no estuvieran.

El Modelo de Prescindencia de la Edad Antigua al que se refiere Padilla-Muñoz (2010), se presenta actualmente de forma continua en las prácticas escolares. Los niños con discapacidad no forman parte de la vida escolar, no son contemplados para la toma de decisiones, y tampoco participan en todas las actividades. En el mejor de los casos, estos niños y niñas son discriminados, como en el caso de las evaluaciones. Pasemos a leer tres fragmentos de acontecimientos registrados en el diario de campo el día de las evaluaciones:

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)

Aparentemente es un acuerdo institucional excluir a las niñas con discapacidad cuando es momento de aplicar las evaluaciones escritas. Ya sea de forma explícita o implícita, con la intención de proteger o afectar, la escuela excluye a las niñas del proceso de evaluación bimestral. 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 b) se propone abandonar modelos de evaluación segregadores, en la escuela siguen vigentes.

Las niñas con discapacidad no solamente son ignoradas, sino que son excluidas del resto, se niega su participación en procesos cotidianos como la evaluación y así se les descalifica. Aquí se aprecia la negación de la existencia de estas niñas. La escuela concede la existencia de los niños sin discapacidad, ellos asisten a la escuela durante las evaluaciones; la escuela no existiría sin ellos. No obstante, la escuela existe, aunque los niños con discapacidad no asistan. La existencia de la escuela no se ve amenazada sin la presencia de los niños con discapacidad. La escuela no necesita de los niños con discapacidad para continuar, por lo que prescinde de ellos. Esta es sólo una de las formas en las que se niega la existencia de estas niñas, “la no existencia asume aquí la forma de ignorancia o de incultura” (De Sousa Santos, 2011, pág. 110). En tanto que las niñas no cuentan con los conocimientos que la escuela

considera como conocimientos verdaderos, entonces no asisten, se les descalifica e inferioriza, se niega su existencia y no se consideran parte de la vida escolar.

Pasemos a otro ejemplo de exclusión, en donde, durante un Consejo Técnico Escolar, los docentes comparten algunas inquietudes en colectivo:

DIR - ¿Qué les pareció el ejercicio de ahorita?

MG1 (Maestro de grupo 1) – Pues está muy difícil, profe, porque todos opinan cosas diferentes. Se quejan de que los observan y es que no es justo; no observan, van a evaluarlo a uno. Si es así, pues que saquen a los niños problema y que se les cite a los 18 o 20 o 30 niños y se les dé una estrategia. Porque hay niños que sí se están volando la barda.

DIR – Mire, el acuerdo 263 marca que yo, maestro, soy responsable de la disciplina de mi grupo. No puedo decir que alguien más venga y me resuelva eso.

MG2 – Mejor todos los días vaya usted a mi salón, y los niños van a decir: “Ay, qué miedo, el director”. Y cuando usted se vaya, pues va a seguir la misma.

MG3 – Lo que el profe quiere decir es que usted nos ayude. Usted, dire. Que los cite y les diga a los papás.

MG1 - ¿Y no podemos correr a esos niños?

DIR – No, no.

MG1 – Entonces, ¿qué? Para ellos muy a gusto en la casa.

MG2 – Sí, pero los papás no.

DIR – No se pueden descansar. Porque entonces le estoy negando al niño el derecho a la educación.

MG4 – De nada sirve tener 30 chamacos sentados si están amenazados. Si es un problema de la escuela, podemos platicarlo y compartir qué nos ha funcionado sin violentarlos. Podemos generar una estrategia entre todos.

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, ya me daban ganas de vomitar por el olor a marihuana. Y citamos a la mamá y la suspendimos. La señora ni cuenta se había dado de cómo estaba la niña. A los tres días que regresó, me dijo que no la iba a traer porque no se le habían quitado los piojos. Ahora tengo que checarla todos los días, porque 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, estos niños son vistos como obstáculos que dificultan las prácticas docentes y perjudican las evaluaciones que se aplican a los profesores. Las visitas de observación realizadas por parte de autoridades educativas u otros docentes, son utilizadas como un mecanismo de vigilancia por medio del cual se evalúa la capacidad que

tienen los maestros para mantener el orden y el control en las aulas. Cuando el director, la autoridad escolar, afirma “yo, maestro, soy responsable de la disciplina de mi grupo”, deposita en los docentes el compromiso y, por tanto, la obligación de mantener bajo control a los niños, de dominarlos y encausarlos para que sean niños normales. El orden y el control son condiciones inherentes a la normalización. El docente que no es capaz de normalizar a los estudiantes es considerado un maestro incompetente. Entonces, los maestros prefieren deshacerse de los niños que no son susceptibles de corregir, aquellos a través de los cuales queda en evidencia su incapacidad de normalizar. Los profesores excluyen a los niños, prescinden de ellos. Así lo explica Foucault (2007):

ésta 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 al anormal. Los maestros, como es de esperarse, siguen indicaciones que les hacen prevaricar y terminan por excluir a los niños. La exclusión exige primero la identificación y, posteriormente, la corrección del anormal. El docente que es capaz de identificar al anormal y corregirlo es considerado un buen maestro. Para no verse evidenciados por su falta de capacidad para la corrección, los docentes prefieren deshacerse de los anormales, los excluyen e impiden su participación en las actividades escolares.

En el siguiente párrafo, una maestra de Educación Especial comparte con el colectivo una de las estrategias empleada por una de compañera para evitar ser evidenciada frente a un observador:

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”. 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)

Foucault (2009 b) afirma que el examen, aunque inicialmente constituyó parte de los elementos jurídicos para calificar a un individuo, actualmente es visto 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). Para excluir a alguien, se requiere previamente haberle examinado. No obstante, las niñas con discapacidad no tienen si quiera el derecho a ser examinadas. Es preciso recordar que el primer requisito para que un niño con discapacidad ingrese a la escuela es un diagnóstico y una EPP, considérese este como el primer examen. Para tener derecho a presentar un examen, se requiere la previa aprobación de otro examen. Pero la EPP no se trata de un examen ordinario, sino de un examen diseñado para los anormales. Cualquiera que haya pasado por un proceso de EPP tiene dos caminos: ser discriminado o excluido.

Los exámenes son instrumentos de evaluación tanto de niños como de docentes. A partir de ellos se jerarquiza y clasifica a los agentes educativos. Los docentes están conscientes de esto, por ello, prefieren excluir a los niños que obtendrán una baja calificación, puesto que

esto representa que los profesores no son buenos. Pasemos al siguiente fragmento, en donde una maestra de Educación Especial da un ejemplo de exclusión escolar:

En las escuelas donde hay el apoyo de USAER se considera que dos o tres niños es suficiente. Y entonces los maestros de grupo dicen: “no pues a ti te tocan, ¿por qué a mí tantos niños?, si el año pasado me tocaron dos o tres”. (G-3-07.08.19)

Los niños con discapacidad representan un trabajo extra para los docentes. El individuo a corregir requiere de un trabajo conjunto, necesita de la articulación de instituciones, de la emergencia 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 requiere de alianzas institucionales que articulen esfuerzos para restaurarle; exige intervenciones específicas de domesticación y corrección. Esto representa más tiempo y trabajo, por ello, los docentes prefieren evitarlos.

Una de las formas en que los docentes manifiestan la inconformidad que emerge al interactuar con niños anormales es, naturalmente, evitar su cercanía. Al final de cada ciclo escolar, el colectivo docente realiza la programación del próximo ciclo. Para ello se realiza una negociación entre los docentes con la finalidad de organizar qué grupo será responsabilidad de cuál maestro. Estas reuniones organizativas se caracterizan por ser un espacio donde el colectivo docente comparte asuntos relativos a los estudiantes, por ejemplo, la presencia de niños con discapacidad en un determinado grupo. Pasemos al siguiente párrafo, en el que una Maestra de Educación Especial comparte lo que ocurre en las reuniones de planeación del ciclo escolar:

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”, prefieren evitar el trabajo extra que representa la presencia de los niños anormales. Los profesores reconocen que mientras más homogéneo sea el grupo, más sencillo resultará mantener el orden y la disciplina, más simple será ser un buen maestro. La disciplina es el arte de hacer a un cuerpo obediente y útil (Foucault, 2009 b). La escuela detecta la presencia de niños anormales, una vez que esto ocurre, es responsabilidad de los docentes corregirlos, domesticarlos, volverlos dóciles. “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 está asociada con la capacidad de aprender y ceder. Un niño que es dócil es fácil de dominar. Los niños con discapacidad representan un peligro para los docentes en tanto que cuestionan sus capacidades para mantener el control del grupo.

Cuando en un grupo se encuentra un niño con discapacidad, los maestros saben que quedará en evidencia su incapacidad para dominar y controlar. La presencia de los niños anormales pone en evidencia que normalizar es responsabilidad de los profesores. Los docentes, al verse incapaces de realizar esta tarea, la evitan a toda costa. La disciplina se 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 borgianos de clasificación<sup>24</sup> que les permitan justificar actos de exclusión. Pasemos a otro ejemplo, en donde una maestra de Educación Especial

---

<sup>24</sup> Como los mencionados en el apartado *Evaluación perpetua* de este trabajo.

habla sobre los criterios que se utilizan en la escuela 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 otra niña que le dieron diagnóstico y 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 los 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 si es algo difícil. (E-36-24.09.19)

Aunque la maestra refiere algunos criterios para que los niños con discapacidad sean incluidos en una primaria regular -controlar esfínteres o mantenerse sentados-, llega a la conclusión de que la presencia de los niños representa una “distracción para la maestra y para el grupo”. La presencia de los niños con discapacidad deja de manifiesto que las clases de los docentes están planeadas para los normales, para un grupo homogéneo y dócil. “Poco a poco (...) el espacio escolar se despliega; la clase se torna homogénea, 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 es reconocido como un profesionalista capaz de mantener una disciplina efectiva en el aula es porque ya ha conseguido homogeneizar a los estudiantes.

En el ejemplo anterior, la maestra de Educación Especial no tiene claro cuáles son los criterios para que un niño con discapacidad se quede dentro o fuera de la escuela. Sobre lo que sí tiene claridad, es que estos niños deben ser capaces de respetar la primera norma escolar: obedecer. Cuando los niños no son capaces de obedecer, de mantenerse sentados, de

ir al baño cuando y donde se les autorice, entonces, con el pretexto de enviarlos aun CAM, se les excluye de la escuela.

Otro de los argumentos que comúnmente utiliza la escuela para negar la entrada a niños con discapacidad, es la sobresaturación de los grupos. Un maestro de Educación Especial habla sobre el asunto:

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)

El maestro está consciente de que los grupos están saturados. Tanto los docentes, como los espacios escolares carecen de preparación para responder a las demandas de 50 niños y, si a esto se agrega la presencia de niños que requieren de atenciones especiales de normalización, entonces resulta una faena para los docentes. Por si esto fuera poco, los profesores de Educación Especial también participan en la exclusión de niños y niñas con discapacidad. Es común que los profesores de Educación Especial apliquen actividades en el aula de la USAER, de modo que las niñas con discapacidad salen de sus grupos durante periodos de tiempo que varían entre 30 a 60 minutos. Al momento de regresar a sus aulas, las niñas con discapacidad no sólo se han perdido de los temas académicos, sino también de otros acontecimientos importantes o de participar en la toma de decisiones que se lleva a cabo durante la mañana en su grupo. En el siguiente fragmento se observa cómo Lety regresó a su grupo después de estar en el aula de USAER:

Lety entra a su salón después de haber estado en el 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 regresó al aula después de haber estado en el salón de USAER, sus compañeros realizaban una actividad de matemáticas. En este caso se ponen en evidencia varios actos de exclusión que, si bien no son un acuerdo entre quienes lo ejercen, sí terminan por crear una escuela excluyente. Lo primero que hay que destacar es que Educación Especial, al separar a la niña de su grupo, no le permite que interactúe con sus compañeros. No sólo se niega la participación en actividades académicas, sino que también se obstaculiza su participación en la toma de decisiones o en las reflexiones que el grupo lleva a cabo en torno a temas de interés de niños de su edad. En segundo lugar, el tema académico no está dentro de las posibilidades de Lety. El profesor no contempló la presencia de la niña en el aula mientras elaboró su plan de clase. Un tercer aspecto es que, aunque la complejidad del tema quede fuera de las posibilidades de la niña, el profesor debió haber planeado una actividad menos compleja para la estudiante. En este caso, se hace evidente que Lety no es responsabilidad de USAER, puesto que las maestras de Educación Especial sólo están con ella un par de veces a la semana; la niña no es parte del grupo, puesto que las actividades no están planeadas para ella; tampoco es responsabilidad del profesor de grupo, puesto que no planifica actividades afines a los intereses, capacidades y necesidades de la niña. Aunque no sea un acuerdo institucional, la escuela excluye a Lety.

En la siguiente cita del Diario de campo, se aprecia un ejemplo de lo que ocurrió en el aula de USAER cuando el grupo de Gabriela, diagnosticada con Síndrome Down, no asistió. La

maestra de grupo avisó con antelación a los niños que no asistiría, por lo que Gabriela fue la única estudiante de su grupo que acudió en esa ocasión.

–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 2 le pidió a la mamá de Gabriela que la llevara a la escuela para trabajar con ella, la maestra ha estado viendo ropa y zapatos en catálogos y atendiendo otros asuntos.

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

Si bien, la diferenciación que realizó la profesora de apoyo tuvo una buena intención, no se llevaron a cabo sus planes. Gabriela pasó gran parte de la mañana jugando con material didáctico sin la orientación pedagógica de la maestra. Aunque la niña estuvo presente en un espacio en el que se supone que se diseñan trabajos escolares acordes a sus intereses, capacidades y necesidades, Gabriela estuvo sin recibir atención hasta que su mamá fue por ella. Educación Especial, lleva a cabo acciones distintas con los niños con discapacidad. Estas actividades no son incluyentes, puesto que se aísla a los niños con discapacidad de su grupo. Aunado a esto, las actividades que se planifican en USAER para responder a las necesidades de estas niñas, no se llevan a cabo. Los profesores de Educación Especial están conscientes de que los niños con discapacidad, en muchas ocasiones no son tomados en cuenta por los profesores de grupo, pero parece que no perciben que ellos también participan en actos de exclusión, como se aprecia en el siguiente fragmento de una entrevista:

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 maestro de Educación Especial está consciente de que los profesores de grupo son incapaces de atender a los niños y, por tanto, le piden que acuda sólo durante un tiempo y no

la jornada escolar completa. El profesor de Educación Especial también se percata de que los profesores de grupo no toman en cuenta 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 los procesos de segregación más recurrentes que se 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 lo deja afuera, sin preocuparse porque se fue al baño.

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

Los profesores de Educación Especial se percatan de que la escuela es segregadora, pero no se dan por enterados de que ellos también participan en la segregación de los niños con discapacidad cuando planifican actividades que 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 además que formen parte de los grupos, que tomen decisiones, que discutan, que compartan actividades de su interés con niños de su misma edad.

La escuela, incluida Educación Especial, no está diseñada para la inclusión. Los mecanismos de exclusión son parte consustancial de las prácticas educativas. Los discursos educativos son redundantes cuando afirman que las escuelas son inclusivas; los documentos oficiales reiteran de múltiples formas que la inclusión educativa es una prioridad del SEN. No obstante, en los hechos, 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 ésta se sentó

al otro lado de la mesa. Los niños con discapacidad, al igual que Alicia, al darse cuenta de que la inclusión es una falacia, únicamente con su presencia, logran cuestionar a la escuela por el ofrecimiento que se les hizo. La escuela, siempre al tanto de que no cuenta con posibilidades de brindar lo que promete, responde tajantemente como lo hizo la liebre con Alicia: no es correcto sentarse sin ser invitado.

### **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.*

Este apartado contiene las formas más recurrentes de discriminación observadas durante el trabajo de campo, así como algunos fragmentos de las entrevistas y los grupos de discusión en los que, los informantes manifestaron actos discriminatorios hacia los niños con discapacidad. Ignorar, poner en evidencia, simular y relegar son algunas formas de discriminación observadas. Al final del apartado se incluye un análisis que permite comprender que las niñas con discapacidad también se discriminan a sí mismas cuando asimilan los discursos de la normalidad.

Los actos de discriminación son un asunto cotidiano en las escuelas y existen múltiples formas de ejercerla. Una vez que el niño 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 ejercidas por docentes y estudiantes. Este apartado incluye ejemplos de actos discriminatorios y consta de tres secciones: 1) de los docentes, 2) entre niños y niñas, y 3) de las niñas con discapacidad hacia ellas mismas.

### *Maestros que ignoran*

Uno de los códigos que emergió con mayor recurrencia durante la organización de los datos recabados en el trabajo de campo, ocurre cuando los profesores ignoran la presencia de las niñas con discapacidad. Estas niñas, aunque se encuentren de cuerpo presente durante la jornada escolar, son ignoradas, pasan desapercibidas, los docentes olvidan que están ahí. El siguiente fragmento es una nota del 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, aquellos a los que es posible corregir, domesticar, dominar y controlar, pero aquellos cuyas acciones cuestionan los conocimientos psicopedagógicos de los docentes, son ignorados. De modo que, si no se les contempló durante la planeación de clase, tampoco se les considera parte del grupo durante la vida cotidiana escolar.

Niños y niñas con discapacidad no son tomados en cuenta por los docentes al momento de elaborar el plan de clase, la manifestación empírica de ello es que no figuran para los profesores en el diario acontecer. La evidencia empírica indica que, ya sea de forma deliberada o como producto de un olvido, estas niñas no forman parte de la vida escolar. En el siguiente párrafo se presenta otra escena que ocurrió al interior del 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. La planeación del profesor no se pensó para Danna. El grupo realiza lecturas grupales mientras Danna se pasea por el aula, juega con sus materiales escolares o presencia una clase que se lleva a cabo fuera de su salón, cosas que no hace ninguno de sus compañeros. Lo más radical que el docente hace por esta niña, es entregarle un dibujo cada mañana, regularmente elaborado por él a vuelo de pájaro entre una y otra revisión de tarea. Para el profesor, la niña con discapacidad no forma parte esencial del grupo. Si Danna asiste o no asiste a la escuela, la clase y el grupo permanecen igual.

A continuación, se expone un ejemplo más en el que Isabel, diagnosticada con Síndrome Down, no forma parte de la dinámica escolar. Se aprecia también la forma en la que el docente y sus compañeros de clase ignoran la presencia y las acciones realizadas por la niña:

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)

La presencia de Isabel pasa inadvertida para el profesor. El docente no considera que la niña pueda tomar parte activa de su propio aprendizaje, desdeña que ella sea capaz de aprender. Este tipo de manifestaciones de discriminación responde a la concepción que tienen los docentes sobre 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), así los profesores consideran que las niñas con discapacidad no son agentes de aprendizaje.

En su libro *Pedagogía del oprimido*, Freire (1970) habla sobre la educación bancaria, y afirma que desde esta concepción se ve a los niños como un recipiente en los que el maestro debe verter su saber. Las niñas con discapacidad ni siquiera son consideradas como depósitos de conocimiento. Ignorar a estas niñas es una manifestación de que se les considera sujetos incapaces de aprender y de aportar al aprendizaje de otros. El conocimiento que poseen las niñas con discapacidad, al ser ignorado, es desdeñado por la escuela. La escuela prioriza cierto tipo de saberes, generalmente el orden de prioridades lo encabezan temas que reproducen las contradicciones sociales, el poder y los privilegios de una clase (McLaren, 2005). En el siguiente fragmento del diario de campo, se percibe la priorización y el desdén de unos y otros saberes:

El profesor da una explicación 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 voltear 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, un tema que queda fuera del alcance y del interés de Danna, quien permanece atenta a lo que ocurre fuera del aula. Danna está presente en el aula, pero no forma parte de la dinámica grupal. Al profesor no le interesa la presencia de la niña. Esto es un patrón recurrente en las aulas escolares, como se puede ver en el siguiente ejemplo:

¿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)

Los docentes no tienen problema con que las niñas con discapacidad estén en sus aulas, siempre y cuando no alteren la dinámica grupal. La presencia de estas niñas, al permanecer al margen de lo que ocurre en el aula, no representa un conflicto para los docentes. Los profesores toleran la presencia de los anormales, siempre que no les exijan atención y trabajo extra, y que no se altere su plan con los temas predefinidos por los Planes y Programas de la SEP. Va otro ejemplo:

El profesor da una explicación que consiste en 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)

Los temas, diseñados y predefinidos de manera oficial, no son del interés de todos los niños. 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 algunos esfuerzos para conocer los intereses y las necesidades de los niños, pero esto no siempre se logra. En el siguiente párrafo se aprecia un intento por realizar un ejercicio

democrático y la reacción de una maestra de grupo al descubrir lo complejo que resulta atender a las demandas de los niños:

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)

La maestra muestra poca disposición para conocer y responder a los intereses de los niños. El ejercicio de la consulta a los niños sólo es una simulación de los docentes para hacer pensar a los niños que ellos tienen oportunidad de elegir y que se les toma en cuenta para diseñar actividades escolares. En realidad, los niños no participaron en la definición temática de los clubes escolares. La elección de los clubes se realizó tomando como referencia los intereses y las capacidades de los docentes. La forma en la que los niños participaron fue respondiendo a un cuestionario sobre cuál era el club de su preferencia. Esta es la crítica que hace Freire (1970) 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. 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 registros indican que los docentes tienen la última palabra. En el siguiente fragmento del Diario de campo, un docente muestra disposición para conocer la opinión que tienen los niños sobre los clubes escolares:

Niños y niñas escriben en una hoja en blanco las impresiones que tienen sobre los dos días que tienen asistiendo a los clubes escolares.

Lety escribe en su cuaderno mientras se come su burrito y conversa con sus compañeras (ella aun 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)

El profesor pidió a los niños y niñas del grupo que escribieran sus impresiones sobre los clubes escolares, pero no contempló que Lety no sabe leer ni escribir. En este caso, se aprecia cómo las niñas con discapacidad son triplemente ignoradas. En primera instancia, al igual que el resto de sus compañeros, se ignoran sus intereses y necesidades, puesto que no se pidió su opinión para definir las temáticas de los clubes escolares. En segundo término, se ignora la percepción que tiene sobre el club al que asiste. En tercer lugar, se ignora que el medio de expresión de la niña es oral, no escrito, por lo que el docente no tuvo acceso a la opinión de la niña, al menos no mediante esta actividad. Se ignoran sus intereses, sus necesidades y su opinión.

Bourdieu y Passeron (1996) llaman violencia simbólica a las acciones que legitiman la arbitrariedad en la que se fundamentan los actos pedagógicos. Como ocurrió en este caso, los docentes llevaron a cabo el acto pedagógico de la encuesta para hacer creer a los niños que se tomó en cuenta su opinión. Lo que en realidad ocurrió es que el acto pedagógico otorgó legitimidad a los docentes. Con esto, los docentes impiden una revuelta social por parte de los grupos oprimidos que reclaman ser escuchados. Con la violencia simbólica, los docentes imposibilitan la emergencia de actos de resistencia por parte de los estudiantes.

Las niñas y los niños con o sin discapacidad no tienen voz ni voto al momento de la toma de decisiones. Tanto los programas como los docentes responden a intereses e inquietudes ajenas a los de los estudiantes. Aún más, las niñas con discapacidad no sólo son ignoradas por los docentes, sino además por sus compañeros. Ser ignorada es parte consustancial de

una niña con discapacidad. Estas niñas parecen no formar parte del imaginario de algún agente educativo. Son simplemente ignoradas por la escuela y, cuando se pide su opinión, no se tiene en cuenta para la toma de decisiones.

### *Maestros que no adecuan*

Dentro de la categoría que involucra actos de discriminación por parte de los docentes, se encuentran acciones específicas relacionadas con la falta de diseño y aplicación de actividades académicas específicas para las niñas con discapacidad. Los docentes, suelen llevar a cabo el diseño de sus actividades sin contemplar la presencia de estas niñas. En el siguiente párrafo del diario de campo, se aprecia en un primer momento cómo el profesor ignora a Danna y, posteriormente, le pregunta sobre temas sin relación con lo que aborda el resto del grupo.

Niños y niñas colorean y escriben en sus cuadernos. El profesor les indicó que pegaran los dibujos alusivos a la Independencia en sus cuadernos y que escribieran qué fue lo que 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.

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 comprender. 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 actividad para Danna. La niña coloreó un dibujo que el docente le entregó, pero a ella le interesa mayormente lo que ocurre fuera del aula. El profesor sale y regresa nuevamente al aula; cuando el maestro regresa, nota que Danna no está interesada en la actividad, así que improvisadamente comienza 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 está realizando el grupo. De forma intuitiva, el maestro intenta iniciar un ejercicio de lenguaje con la niña, pero no tiene elementos para llevarlo a cabo.

Mas allá de las carencias teóricas o metodológicas del profesor para la implementación de ejercicios de lenguaje, es evidente que no planeó con anticipación una actividad para Danna. Si bien, la improvisación es un acto cotidiano en los ejercicios escolares -debido fundamentalmente a que los docentes deben tener la capacidad de adaptar las actividades a los intereses de los niños- en este caso, el profesor no contempló que durante la actividad del tema de la Independencia estaría presente Danna y que probablemente no le interesaría la actividad o estaría fuera de sus posibilidades.

La falta de adecuaciones (curriculares o metodológicas) es una evidencia más de que los docentes no contemplan en sus planes de clase la presencia de las niñas con discapacidad. Estas niñas no forman parte del imaginario de los profesores al momento de planificar sus clases. Pasemos a otro ejemplo de una clase en donde se aborda el tema de los recursos literarios y la persuasión en los anuncios:

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: ¿Qué ven en el pizarrón?
- NÑ1: Un anuncio.
- PF: ¿Hay un recurso literario?
- NÑ2: Juego de palabras.
- PF: ¿Cuál es la intención?
- NÑ3: Hacer que la gente le guste y lo compre.
- NÑ4: Primero necesitan probar el producto y después, si le gusta, lo van a comprar.
- PF: Si ves esto en la calle ¿Lo compras?
- NÑ2: Sí.
- PF: ¿Cuál es la intención del anuncio?
- NÑ5: Sí sé la palabra, pero no me acuerdo.
- PF: A ver, búsquela. Pe....
- NÑ6: ¡Perpendicular!
- (Risas grupales)
- PF: ¡Eso es de matemáticas!
- NÑ7: ¡Pérbola!
- NÑ8: ¡Hipérbole!
- PF: No, no. Era per...
- Varios niños al unísono: ¡Persuasión!
- PF: ¡Persuadir! El objetivo de esta cosa es persuadir ¿A quién?
- NÑ4: A las personas.

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

Lety está presente en el grupo. El profesor y sus compañeros llevan a cabo reflexiones sobre los recursos literarios empleados para persuadir a los consumidores. 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 las interacciones no tienen relación con el tema de clase. Los docentes ignoran los intereses y las necesidades de las niñas con discapacidad. Las niñas ocupan su banca, pero no forman parte de la dinámica de actividades grupales diseñadas por los profesores. El interés que los maestros demuestran por las niñas se reduce a mantenerlas bajo control, es decir, mantenerlas bajo continua observación, registro y encauzamiento de la conducta (Foucault, 2009 b). Los docentes notan que las niñas

están presentes sólo cuando ellas infringen alguna regla escolar, como 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 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 ha salido del aula por más tiempo de lo habitual, lo cual no está permitido, por lo que solicita la ayuda de una de las estudiantes para que la busque en el baño. Cuando ambas niñas regresan, el docente le indica a Danna que se siente, pues es lo que se espera que los niños hagan cuando están en el salón. Después de permanecer dos horas y media con la misma actividad, Danna empieza a saltar y reírse. Cuando el maestro se percata de que Danna trasgrede la regla de permanecer sentada, le pide que se siente. Para el maestro, Danna no causa problemas, no existe, siempre y cuando permanezca sentada y en silencio. Si esto no ocurre, el docente advierte que la niña está en el aula. El profesor programó la actividad de lectura grupal, pero no contempló a Danna. El maestro entregó a la niña un dibujo con el que espera que ella permanezca más de dos horas. Danna sólo existe cuando representa un conflicto para el docente o una amenaza para su posición de poder.

Para el profesor es más importante que la niña obedezca y permanezca sentada a que aprenda algo sobre la equidad de género. Para el maestro, la docilidad es un aprendizaje prioritario, pues esto le permitirá someter, utilizar, transformar y perfeccionar el cuerpo y los actos de la niña (Foucault, 2009 b). El profesor la ignora, pero la niña exige su atención cuando no sigue las reglas escolares establecidas.

En el siguiente fragmento se muestra la falta de diseño de actividades que contemplan los intereses y necesidades de Danna:

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)

Las inquietudes de Danna se inclinan hacia el juego y la socialización; en cambio, el docente está interesado en que la niña se quede sentada. Su prioridad es que la niña permanezca en su lugar y no altere las actividades que él planeó para el resto del grupo. Mientras el resto de los niños y las niñas del grupo realizan una actividad, Danna busca algo que hacer. Cuando el profesor se percató de esto, le pide enfáticamente que se siente. El docente está consciente de que la niña necesita una actividad, de modo que, improvisadamente toma un libro de su estante y se lo entrega a la niña. Danna se sienta en su silla y observa el libro que le entregó el profesor. El docente no le dio ninguna indicación a la niña, salvo que estuviera sentada. El profesor le entregó el libro para que se mantuviera ocupada y no interrumpiera su clase. El hecho de que el maestro le entregara a Danna un libro no tiene ningún objetivo pedagógico. El objetivo del profesor es que Danna permanezca sentada, que aprenda a obedecer. 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. En ese momento, Danna habrá interiorizado a su opresor.

En los registros del diario de campo no existe evidencia de que los docentes hayan planificado alguna actividad pedagógica para las niñas. Lo que reiteradamente hacen es solicitar obediencia. Si las niñas permanecen dentro del salón y en su silla, los docentes no muestran interés por estas niñas, 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, ¿queteto? –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 está interesada en una tabla periódica. Observa los recuadros de colores y está segura de que contiene información numérica. Isabel intenta integrarse en los equipos de trabajo de sus compañeros y camina por el aula, pero sus compañeros la ignoran. Ante esto, ella grita para hacer notar su presencia, pero no logra respuesta. Luego, Isabel pregunta directamente a uno de sus compañeros “¿qué es esto?”. La niña evidentemente está interesada en la tabla periódica, pero no hay nadie que satisfaga su necesidad de conocimiento. Cuando su compañero se percató de que Isabel le habla, primero ata las cintas de sus zapatos, y luego se acerca con ella. Durante esta observación, el docente estuvo dentro del aula, pero no aprovechó la curiosidad de la niña como una potencial situación de aprendizaje. Por parte del profesor, no existe un interés por propiciar actividades de aprendizaje para Isabel, él incluso desaprovecha las oportunidades para responder a los intereses de la niña y la ignora.

En ocasiones, los docentes llevan a cabo actividades que no planificaron. Como se dijo, los profesores deben responder a los intereses y necesidades inmediatos de los niños. En el siguiente fragmento del diario se aprecia cómo un profesor de grupo elabora *in situ* una actividad con una niña con discapacidad:

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... (O-134-11.10.18)

La actividad que se llevó a cabo no responde a un interés de la niña, sino a una necesidad del maestro: hacer que Danna aprenda a permanecer sentada, que interiorice la autoridad. Los profesores no llevan a cabo adecuaciones curriculares o metodológicas para los niños con discapacidad. Estos niños asisten a la escuela y realizan actividades que los docentes improvisan para ellos cada mañana. Los docentes discriminan a estas niñas cuando no las toman en cuenta en la planificación de sus actividades pedagógicas.

Los maestros de Educación Especial están conscientes del hecho. En el siguiente fragmento de una entrevista, una maestra de USAER habla sobre actos de discriminación cometidos 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)

La maestra de Educación Especial está consciente de que los profesores de grupo no planifican ni realizan actividades adecuadas para los niños con discapacidad. Reducir la jornada escolar o pedirles que coloreen un dibujo son improvisaciones recurrentes en la escuela. Estos ajustes, estos cambios metodológicos o curriculares se llevan a cabo con un objetivo: que los niños con discapacidad dejen trabajar a los maestros y que no alteren la dinámica del grupo. Cuando se diseñan o se realizan actividades para los niños con discapacidad, no se piensa en su aprendizaje, sino en intereses institucionales como mantener el orden en el grupo o concluir con las actividades indicadas por los Planes y Programas oficiales.

Las actividades para los niños con discapacidad no son vistas como parte del trabajo de los maestros, puesto que ellos improvisan algo para entretener a estos niños y “que los dejen trabajar con los demás”. El trabajo verdaderamente importante es el grupo, y no las niñas con discapacidad. Probablemente, debido a esta percepción es que, para los docentes, las niñas con discapacidad no son una prioridad, por lo que cualquier actividad es buena mientras las mantenga sentadas y en silencio, lo que garantiza la atención de los demás.

En el siguiente fragmento del diario de campo se presenta otro incidente ocurrido en el grupo de Danna, en donde el profesor improvisa una actividad con la niña

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, 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)

Nuevamente se hace evidente que el profesor no tomó en cuenta a Danna durante la elaboración de su plan de clase. Colorear, hacer bolitas y recortar son actividades que se prolongan indefinidamente. Danna no sabe leer ni escribir, así que es común que busque actividades dentro del aula, como barrer, mirar por la ventana, jugar con sus útiles escolares o cantar. Al profesor parece incomodarle que una estudiante realice actividades distintas al resto del grupo, pues esto desvía la atención del resto de los estudiantes. Ante ello, el docente le pide a Danna que se siente cerca de él. Mantenerla cerca le garantiza tener el control. Sin embargo, el profesor está consciente de que la niña no permanecerá sentada en silencio sin una actividad, por lo que le pide continuar lo que la niña inició horas antes: colorear un dibujo. Este tipo de actividades están desvinculadas de la temática que aborda el resto del grupo.

El tema alrededor del cual se planifican y realizan las actividades académicas no es el mismo para las niñas con discapacidad. Es comprensible que la complejidad de las actividades no sea la misma para las niñas con discapacidad, pero no existe un vínculo entre el tema que aborda el grupo y la temática que ven las niñas con discapacidad. Hacer bolitas y colorear es una actividad cotidiana para las niñas con discapacidad. Sus tareas las encaminan hacia la docilidad y la obediencia. Las niñas están presentes, pero son pedagógicamente discriminadas por los maestros.

Durante el trabajo de campo, Danna e Isabel no hicieron comentarios sobre la discriminación pedagógica de la que son objeto, en cambio, Lety está consciente de que su maestro no la toma en cuenta. El siguiente fragmento es el registro de una charla que se llevó a cabo con Lety durante una clase:

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... no sé... –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 Lety 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 no sabe leer ni escribir. Ella está consciente de que no puede realizar las mismas actividades que sus compañeros, pero espera que el profesor le dé indicaciones. La niña se acerca con el maestro, pero él está ocupado. De forma implícita, la niña le hizo saber al profesor que no tenía una actividad. El maestro, si bien inició un diálogo con ella, no le dio indicaciones para realizar algún ejercicio. Al no contemplar a Lety en su plan de clase, el profesor la discriminó.

Las niñas con discapacidad son ignoradas al momento de diseñar el plan de clase. Cuando los profesores las toman en cuenta, es para el buen encauzamiento de los cuerpos. De ellas se espera que sean dóciles, manejables y obedientes. Las actividades planificadas para ellas o aplicadas *in situ*, son monótonas, repetitivas y no tienen relación con los temas que aborda el resto del grupo. Para la escuela es más importante cumplir con los Planes y Programas

oficiales, que responder a las inquietudes y las necesidades de los niños con discapacidad. Lo que la escuela espera que aprendan estas niñas es a obedecer, a aceptar la arbitrariedad en la que se basa el poder y las imposiciones de los profesores.

### *Maestros anti- inclusivos*

Durante las entrevistas, las respuestas de los maestros, tanto de grupo como de Educación Especial, reconocen que se realizan prácticas no inclusivas en la escuela, que sus actividades no siempre responden a las necesidades e intereses de los niños. Así lo relatan dos maestros de Educación Especial:

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 las escuelas regulares que aceptan el servicio de Educación Especial -porque la escuela lo aceptan, 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)

Los profesores de Educación Especial están conscientes de que en las escuelas se llevan a cabo prácticas no inclusivas, sin embargo, la escuela demanda que las USAER realicen prácticas que responden al modelo de la integración y no de la inclusión. Los actos no inclusivos relegan a los niños con discapacidad, y Educación Especial participa en ellos. Según los docentes de Educación Especial, la escuela regular tiene la decisión de permitir o negar la presencia de la USAER. Debido a esto, para continuar con el consentimiento de permanecer, los maestros de Educación Especial responden a las demandas de los profesores

y no a las necesidades de los niños con discapacidad. Los maestros de Educación Especial afirman que esto ocurre cuando los docentes de USAER no están capacitados para llevar a cabo acciones incluyentes, sino integracionistas. Otros ejemplos de actos segregadores, según los docentes son:

MEE1 - El sacar a los alumnos de las aulas, cuando se supone que se tendría que estar trabajado 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*<sup>25</sup> 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 las reproducimos de forma inconsciente, o de forma cínica, diría Žižek. (G-18,19-07.08.19)

Los profesores de educación especial afirman que muchas de las prácticas discriminativas que se llevan a cabo no son por desconocimiento, sino por cinismo. Evadir aspectos de religión, raza, etnia, género o clase, así como negar la participación de los niños en actividades grupales son acciones observadas de forma cotidiana por los docentes de Educación Especial. Los maestros aseguran que cuando estos niños son tomados en cuenta, generalmente es para aislarles de su grupo con el pretexto de aplicar actividades desvinculadas de las tareas grupales. Un diálogo entre docentes de USAER en un grupo de discusión explica los motivos que los empujan a 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, y ese maestro 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.

---

<sup>25</sup> Planeaciones, exámenes y ejercicios didácticos para maestros de educación básica que están a la venta en un sitio web.

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 el profe Rafa, yo no tenía que irle a decir: “profe vamos a hacer esto”. Porque el profe ya: “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. El profesor argumenta que el modelo de la integración que es utilizado en Estados Unidos es funcional, pero en México es visto como segregación porque las políticas educativas son inclusivas. El profesor está a favor del modelo integracionista, en el que los niños de educación especial acuden a una escuela regular, pero asisten a un grupo especial en donde un maestro diseña y aplica actividades adecuadas a los niños. Por otro lado, la maestra está consciente de que tiene que asesorar a los profesores de grupo para que ellos sean capaces de atender a los niños con

discapacidad sin depender de Educación Especial, pero ella prefiere trabajar directamente con los niños porque “vemos más avance”. Cuando la maestra prefiere trabajar con los niños en el aula de la USAER, muestra mayor inclinación hacia la integración que a la inclusión.

Ambos docentes están de acuerdo en que, si se requiere, se realicen actividades individuales con los niños. No obstante, el profesor argumenta que esto es un acto que él realiza cuando ve que los niños con discapacidad no son atendidos por los maestros de grupo. El profesor también afirma que al realizar actividades directamente con los niños, los maestros de grupo dejan de tener la necesidad de diseñar por ellos mismos y olvidan buscar materiales para aplicar actividades a los niños con discapacidad. Cabe destacar que la maestra Paola enfatiza el hecho de que los profesores de grupo tienen una gran cantidad de niños en los grupos y, además -como si no fueran parte del grupo- tienen “dos o tres que pertenecen a USAER”. En este fragmento se hace evidente que las formas de trabajo difieren entre los docentes de Educación Especial. Existen profesores cuyas prácticas se asemejan más a las propuestas por la inclusión, como la asesoría a los docentes; pero también hay profesores que mantienen prácticas integracionistas, como trabajar directamente con los niños.

Durante un grupo de discusión que se llevó a cabo con maestros de grupo, un profesor dio su opinión sobre el trabajo que realiza la USAER en la escuela regular:

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, decírnos: “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 las acciones que realiza la USAER en la escuela son actos excluyentes. El profesor asegura que cuando los maestros de Educación Especial trabajan de forma individual con los niños ocurren dos cosas: en primer lugar, aíslan a los niños del resto de sus compañeros y, en segundo lugar, no asesoran a los docentes de grupo para que ellos sean capaces de responder a las demandas de los niños con discapacidad.

Las prácticas educativas no incluyentes varían. En la escuela se perciben actos de aislamiento, segregación y fomento de la exclusión. La Educación Especial, como parte de la dinámica cotidiana escolar, promueve la discriminación por medio de prácticas no inclusivas. Si bien, es comprensible que muchos maestros de grupo desconocen cómo realizar adecuaciones curriculares o metodológicas, la razón de ser de la USAER es la asesoría y la capacitación al personal de educación regular. A pesar de esto, es común observar que los mismos docentes de Educación Especial favorecen la discriminación mediante prácticas no inclusivas que son más cómodas tanto para los docentes regulares como para los profesores de Educación Especial.

#### *Maestros que evidencian*

Durante las observaciones en campo ocurrieron algunos incidentes que pusieron en evidencia a las niñas con discapacidad. Evidenciar consiste en realizar acciones que exhiben y acentúan las diferencias de estas niñas. Uno de los actos más persistentes registrados consistió en llevar a estos niños al aula de USAER, como se ejemplifica en el siguiente párrafo:

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)

Sacar a las niñas y niños de su salón para llevarlos al aula de USAER es un acto cotidiano. Ya sea que las maestras de apoyo acudan personalmente a los salones o que los niños se trasladen de forma autónoma, las actividades diseñadas por las maestras de Educación Especial son mayormente planificadas para llevarse a cabo en el aula de la USAER. Este acto exhibe a los niños con discapacidad, quienes son fácilmente reconocidos por otros niños debido a este tipo de acciones.

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 está en la actividad que indicó el profe.

Enseguida del pizarrón, detrás del escritorio, está pegada 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 evidencia que Lety es distinta al resto de sus compañeros. Niños y niñas del grupo pueden ver que su compañera tiene actividades disímiles a las que realizan todos. Aunque la hoja no muestra ninguna especificación sobre las actividades que Lety debe realizar los lunes y los miércoles, se hace evidente que nadie más realiza actividades diferenciadas. Como Lety es distinta, ella hace cosas diferentes, tareas que nadie más realiza. Esto acentúa los contrastes entre Lety y sus compañeros de grupo. El siguiente fragmento es un ejemplo más específico. La escena se desarrolló durante la jornada escolar en un grupo:

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.

– ¡Ay...qué seriecitos! –dice la maestra.

– Es que está la observadora –dice el profesor de grupo.

– Ah ¿tiene alumna nueva?

Ambos se ríen. La maestra de USAER 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. Los niños

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

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

La maestra de apoyo ingresó al aula para llevarse a Isabel. Las maestras de Educación Especial tienen un horario que ellas mismas elaboran y especifican cuánto tiempo dedican a realizar actividades con los niños con discapacidad. Las maestras atienden de 2 a 4 horas semanales a cada niño. Las actividades están diseñadas para llevarse a cabo en el aula de USAER. Aunque esto es un acto cotidiano al que Isabel debería estar acostumbrada, la niña se avergüenza cuando la maestra va por ella. Isabel cubre su rostro con su brazo para evitar que sus compañeros la miren. La maestra de Educación Especial exhibe a la niña ante el grupo. La maestra de Educación Especial no obtuvo el consentimiento de la niña, únicamente estableció un diálogo unilateral con el profesor en donde le indica que se llevará a la niña. Esto sugiere que existe un previo acuerdo entre ambos docentes, no obstante, parece que ninguno de los dos pidió la opinión de la niña. Realizar acciones diferenciadas y diferenciadoras son actos que ocurren de forma cotidiana. Este tipo de actos tales 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 tenga oportunidad de llevarse 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. Incluso si este fragmento se saca de este contexto, es posible reconocer que algo ocurre con Danna, puesto que se le pide que haga algo distinto al resto de los niños: sentarse junto al maestro. Aunque este tipo de acciones se realicen con la intención de responder a los intereses y las necesidades de los niños con discapacidad, son actos que los exhiben porque acentúan y reafirman las diferencias. Niños y niñas saben que sus compañeros son distintos porque sus maestros les dicen quiénes son los diferentes. El siguiente fragmento es parte de un grupo de discusión que se llevó a cabo 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)

Lety era una compañera más, pero esto cambió cuando alguien le notificó al grupo que ella tendría actividades distintas al resto del grupo. Educación Especial engrandece las diferencias de las niñas con discapacidad. La presencia de la USAER y el tipo de tareas que lleva a cabo en la escuela enfatiza el hecho de que existen niños y niñas que requieren atenciones especiales. Va otro fragmento del mismo grupo de discusión:

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)

En este ejemplo vemos que, como producto de la restricción en las participaciones de Lety, sus compañeros de grupo también se niegan a que juegue con ellos. A partir del diálogo con este grupo de discusión no se puede definir si ocurrió primero la relegación por parte de los niños o por parte de los docentes, lo que sí es evidente es que Lety es aislada de las actividades escolares. En el siguiente fragmento se incluye parte de una entrevista realizada a 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)

Lety expresa que sus compañeros le indican que se siente y que trabaje. Estas son consignas hechas por la maestra y reproducidas por los niños del grupo. Cuando esto no ocurre, la maestra, autoridad del grupo, sanciona a Lety impidiendo que salga al recreo. Esto provoca que Lety se sienta evidenciada frente a sus compañeras, quienes aprovechan la oportunidad para murmurar sobre ella, haciéndola sentir aún más evidenciada. Los actos de exhibición llevados a cabo por la maestra se asemejan a un castigo ejemplar. Esto es, a la vez, una sanción para Lety y un ejemplo de lo que le espera a todo aquel que desafíe a la autoridad. Al respecto, Foucault (2009 b) afirma “Que el castigo mire hacia el porvenir, y que una cuando menos de sus funciones mayores sea la de prevenir” (pág. 108). La maestra no sólo sanciona a Lety, sino que además advierte a los otros niños de lo que podría ocurrirles si la desafían. Con eso, la profesora previene futuros actos de resistencia.

La discriminación es ejercida también por parte de las maestras de Educación Especial en el aula de USAER. La siguiente escena ocurrió en el salón de la USAER, a donde asisten Evelyn y Lety para que la maestra trabaje actividades específicas.

En el aula de la USAER, Lety y Evelyn realizan una actividad en unas hojas que les entregó la maestra de USAER. 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 Denisse a Evelyn mientras niega con su cabeza y observa la hoja.

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

Ambas niñas son evidenciadas de varias formas, primero cuando las aíslan de su grupo. Cuando Evelyn y Lety salen del grupo, las maestras de Educación Especial exhiben ante el grupo que las niñas son diferentes a los demás, que requieren actividades distintas. En segundo lugar, la maestra no sólo impide el trabajo y el aprendizaje colaborativo entre pares, sino que, además, pone en evidencia que, aún dentro de Educación Especial, Lety es inferior porque “no sabe”. La doble exhibición de la que Lety es víctima, la posiciona en un lugar jerárquico inferior al de su compañera, quien también asiste a USAER para realizar actividades especiales. La división o descomposición de los grupos es una forma de lograr la individualización de estos. Esta es uno de los principios a los que se refiere 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). Es sancionar para exhibir, exhibir para individualizar, individualizar para controlar.

Es común que entre los docentes ocurran este tipo de actos exhibidores, pero no siempre se realizan de forma abierta. En ocasiones, la apariencia física es utilizada como un pretexto para exhibir, evaluar y, por lo tanto, estigmatizar a los niños, como ocurrió 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 dar atención 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. Si bien, este tipo de actos son para detectar dificultades de aprendizaje, los niños saben quiénes son el tipo de niños que van a USAER y sus implicaciones. A pesar de esto, es frecuente escuchar a maestros de Educación Especial poner en evidencia o etiquetar a niños y niñas. El siguiente fragmento es parte de un grupo de discusión llevado a cabo con maestros de Educación Especial. Un docente habla sobre procesos de 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 los docentes, sean o no de Educación Especial, participan y promueven la discriminación mediante actos de exhibición frente a los demás estudiantes. Foucault (2009 b) afirma que el cuerpo supliciado debe ser exhibido para prevenir futuras insurrecciones. Así, estos niños son víctima de los comentarios que hacen algunos profesores.

A pesar del panorama hostil, algunos docentes reflexionan sobre las formas en las que ellos mismos participan en actos de discriminación. El siguiente párrafo es parte de un grupo de discusión llevado a cabo con profesores de grupo:

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 Alan está gritando, dices: “respétenos, carnal. A ver, háganse a un lado, compadres”, y lo aíslas sin querer. Y cuando te pones a reflexionar: “Ya la regué”. Pero son cosas que uno hace para tratar de salvar el momento. (G-65-23.09.19)

El maestro de grupo está consciente de que “por salvar el momento” ha incurrido en actos que ponen en evidencia a los niños y por lo tanto los discriminan. En ocasiones, los docentes, por proteger a unos niños, discriminan a otros. La reflexión del profesor la expresó en uno de los escasos espacios colectivos para hablar sobre estos incidentes. Son pocas las oportunidades de los docentes para deliberar sobre cuáles son y cómo pueden disminuir o erradicar estas acciones.

El diálogo y la reflexión colectiva son una oportunidad que la escuela tiene para repensar la práctica docente, así como para buscar alternativas que permitan transformar el tipo de relaciones que se establecen entre los agentes educativos que forman parte del entorno al que pertenecen los niños con discapacidad. Si los actos de discriminación ejercidos por parte de los profesores continúan pasando inadvertidos, entonces evidenciar y exhibir a los niños seguirá siendo parte consustancial de las prácticas educativas.

### *Maestros como barreras*

Es un propósito de Educación Especial “identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación” (SEP, 2018 b, pág. 15). Pese a esto es frecuente observar que Educación Especial, lejos de cumplir con su propósito, representa una barrera. Así lo expresó un maestro de grupo:

MG1 – Al momento en que USAER los está clasificando para atenderlos ya los está segregando y los está 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, los juegos 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. Cuando los profesores de Educación Especial aíslan a los niños, ya sea para evaluar o para realizar actividades pedagógicas distintas, impide su aprendizaje y participación. Educación Especial se vuelve una barrera para estos niños. Algunos docentes de Educación Especial no están conscientes de ello, pero existen profesores de USAER que hablan sobre el asunto:

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, sin educación especial, para poder atender a los alumnos con diversas condiciones. Esa es una escuela inclusiva, es sin el apoyo de educación especial. 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)

El profesor reconoce que las prácticas ejercidas por algunos docentes de Educación Especial impiden la participación y el aprendizaje de los niños con discapacidad. Actos como aislar o exhibir a los niños son un impedimento para que algunos niños formen parte de la escuela.

De esta forma son apartados de la vida cotidiana escolar y son vistos como niños que forman parte de un grupo apartado que, si bien está dentro de la escuela, no es parte de su esencia. Este tipo de prácticas son persistentes, aunque responden al modelo de la integración educativa puesto en práctica durante los años 90's, en el que al inicio se formaron grupos de Educación Especial dentro de las escuelas regulares. El siguiente párrafo es parte de un diálogo con profesores de grupo:

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 funcionen, 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, o sea sacarlos. 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)

En este fragmento se perciben varios puntos de vista. El primer profesor observa la necesidad de que exista un maestro de Educación Especial para cada grupo o para cada estudiante. Otra posibilidad es que los niños asistan a un CAM, ya que en las escuelas regulares no existe personal capacitado para atenderles, de modo que no es posible prepararlos “para la vida”. Una opción viable para el primer maestro es que los profesores de Educación Especial realicen acompañamiento en los grupos. Sin embargo, el docente afirma que “los maestros sacan al niño del grupo”, los excluyen. Para el segundo profesor, los recursos no son

suficientes. El profesor afirma que, si “USAER no le ayuda”, él tiene que hacer lo que esté en sus posibilidades.

Con base en lo anterior, se puede concluir que los docentes de educación regular no se sienten apoyados por el equipo de Educación Especial. Al contrario, los profesores de grupo afirman que USAER representa una barrera para los procesos de inclusión. La presencia de Educación Especial enfatiza las diferencias en los niños, los estigmatiza y los excluye o aísla de sus compañeros al no permitirles compartir espacios recreativos o de aprendizaje. Así lo perciben algunos 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. Educación Especial y la escuela tiende a etiquetar al niño, y el niño “ni cuenta” que es un excluido –por así decirlo–, sino que nosotros promovemos esa parte. Así que 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. Entonces no nos ha quedado claro quiénes son a los que debemos incluir y a quiénes debemos prestarle servicios como Educación Especial.

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 destruir 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 primer profesor afirma que, estadísticamente, Educación Especial requiere de 15 alumnos en la lista. Esta situación obliga a los docentes a etiquetar a los niños que no tienen alguna discapacidad. El segundo maestro afirma que la inclusión es un acto de exclusión. Al incluir a unos niños, se niega la inclusión de otros. El argumento de “destruir a todos” al que el segundo profesor hace alusión es una medida desesperada ante esta situación. El profesor sugiere el exterminio como una solución para acabar con el binomio inclusión/exclusión. Está consciente de que, a menos de que ocurra una transformación estructural, no habrá un cambio en las relaciones que se establecen en la escuela. No se trata de aniquilar a las personas con discapacidad, sino de eliminar una relación social que se establece entre los agentes educativos y que genera desigualdades.

Algunos profesores de Educación Especial están conscientes de que son un obstáculo para la emergencia de una escuela inclusiva. La presencia de las USAER mitiga la necesidad que los profesores de grupo tienen de responder a los intereses y las necesidades de los niños con discapacidad. Educación Especial es un paliativo que no elimina las barreras para el aprendizaje y la participación de los niños, sino que además es en sí misma una barrera más. Las prácticas educativas de Educación Especial promueven la exclusión y generan nuevas y más complejas barreras. Probablemente sin la presencia de la USAER, la escuela regular se involucraría de forma directa en la generación de nuevas formas de inclusión.

### *Maestros que simulan*

La inclusión simulada es una práctica recurrente en la vida cotidiana de la escuela. Las actividades diseñadas y aplicadas *in situ* durante las clases son una evidencia de esto. Los profesores, al verse acorralados por las exigencias de las niñas con discapacidad, generalmente toman una hoja y les piden que realicen actividades monótonas y tediosas. Fanon (2009) afirma que este tipo de actos son 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, es decir, 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 están conscientes de esto:

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, el 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 profesor está consciente de que colorear un pollo no le permitirá a la niña adquirir los conocimientos necesarios para desenvolverse de forma autónoma fuera de la escuela. La escuela simula que la niña aprende, pero este tipo de prácticas se basan en la enseñanza y no en el aprendizaje. Esto es, el profesor enseña, explica, pero no hay seguridad de que la niña aprenda lo que el profesor le dijo. El docente no tiene la certeza de que el pollo que pintó la niña por la mañana le permitirá adquirir un conocimiento que utilice fuera de la escuela.

En este caso, la escuela enseña a sobrevivir en la escuela, no en la vida que ocurre fuera de ella. Las clases se vuelven una simulación y los materiales son la evidencia que les piden a los profesores para comprobar que se abordaron los temas propuestos en los Planes y Programas. La simulación de la inclusión son procesos que emergen de la solicitud de las autoridades educativas para comprobar que se llevan a cabo acciones para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de los niños con discapacidad. En años pasados, los maestros de grupo recibían puntos extra, que se traducían en ingresos económicos, en sus evaluaciones cuando en sus grupos se encontraban niños con discapacidad. Un profesor habló sobre el asunto en uno de los grupos de discusión:

MG - Creo que aquí se cometió un error desde que estaba ese programa de Carrera Magisterial. Los maestros, por ir buscando esos puntos, como que convirtieron a los niños de educación especial como 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, lo tenemos aislado, lo discriminamos, en la vía de los hechos lo dejamos fuera de esta inclusión. (G-67-26.09.19)

Los estímulos económicos asignados a los profesores a cambio de tener a niños con discapacidad dentro de las aulas provocaron que la presencia de estos niños se normalizara. No obstante, la presencia de los niños no garantizaba que se les brindara atención educativa acorde a sus necesidades. El profesor lo dice de forma contundente, estos niños eran “moneditas de cambio”. A los profesores de grupo les convenía tener en sus aulas a niños con discapacidad, pues esto representaba mayores probabilidades de incrementar sus ingresos. 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 “pilones, tortibonos, corcholatas”. En educación básica, durante la puesta en marcha del Programa de Carrera Magisterial<sup>26</sup>, los niños con discapacidad fueron los tortibonos para los profesores. A mayor presencia de niños con discapacidad en el aula, mayor cantidad de corcholatas, lo que se traducía en más puntos para la obtención de 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<sup>27</sup>.

En la actualidad, los docentes afirman que una de las dificultades para lograr la inclusión de niños con discapacidad es que no poseen los conocimientos básicos para ello. Es el caso de un directivo entrevistado:

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 un 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 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 de incluirlos al salón. (E-69-25.09.19)

El docente asevera que nunca ha recibido capacitación para incluir a los niños. La capacitación se asume como obligación del estado y anula las posibilidades de la

---

<sup>26</sup> “Carrera Magisterial es un sistema de promoción horizontal, integrado por cinco niveles de estímulos ("A", "B", "C", "D" y "E"), 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 a).

<sup>27</sup> Hasta abril de 2020, la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019, no hace referencia a la asignación de puntajes para maestros que atiendan a niños con discapacidad.

autoformación. En este caso, el profesor habla sobre un niño con sordera que estuvo presente en el aula durante un ciclo escolar y no pudo comunicarse con él. El maestro, ya sea por falta de interés, de tiempo o de capacitación (o todas las anteriores), no estuvo en posibilidades de 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. El niño no ocupó un lugar más privilegiado que el que ocupa una banca en el salón.

Es frecuente que los niños con discapacidad permanezcan en los salones como parte del mobiliario áulico. Están presentes, las listas de asistencia seguramente lo confirman, pero no aprenden (si no es a obedecer) y sus voces no son escuchadas. La simulación de la inclusión es un acto recurrente en las aulas escolares. Así lo expresa el mismo profesor en otra parte de la entrevista:

D - La mayoría de los niños con situaciones 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 docente comparte algunas de las estrategias de inclusión simulada: hacerlos a un lado, ponerlos en la esquina. El profesor supone que la inclusión sucede entre pares, cuando los niños juegan o comparten el recreo, pero asegura que los procesos inclusivos no ocurren en las actividades académicas. Como los niños con discapacidad “batallan un poquito más”, entonces esto representa más trabajo para los docentes y “es más difícil incluirlos en el aula”. Nuevamente aparece el trabajo y tiempo extra que representa para los profesores tener a un niño con discapacidad en el aula. Cuando la presencia de estos niños es ineludible, entonces los maestros diseñan generalmente *in situ* estrategias para simular la inclusión.

### *Maestros que entretienen*

Entretener niños es una de las estrategias más frecuentes de inclusión simulada observadas. Los docentes, debido a las bajas expectativas que tienen de los niños con discapacidad, aplican actividades relacionadas con temas que no son del interés ni las necesidades de los niños. Colorear, hacer bolitas, rayar una hoja, copiar letras, recortar o jugar libremente, son algunos ejemplos de estrategias de inclusión simulada. Los maestros comparten este tipo de estrategias sin censuras:

- 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)

Aunque la actividad aplicada no tenía relación con rayar una hoja, la profesora aplicó una estrategia para mantener a Erbey ocupado. Esto le daría posibilidades de aplicar las actividades que la maestra planeó con antelación para su clase. Erbey está presente en el aula, realiza una actividad, pero el objetivo es distraerlo para que no interrumpa la clase. La maestra no imagina que Erbey pueda aprender algo de lo que otros niños aprenden. Las bajas expectativas de la profesora limitan el aprendizaje del niño. La docente cree que lo único que puede hacer Erbey es rayar una hoja. El niño con discapacidad está presente en el aula, pero la maestra está convencida de que el niño no le permitirá culminar con su plan, por lo que intenta mantenerlo ocupado para continuar con su trabajo.

Entretener a los niños es una evidencia de las bajas expectativas que los profesores tienen de los niños con discapacidad. De esta forma, la escuela se vuelve una guardería para niños con discapacidad, en donde únicamente se les mantiene ocupados para que permitan a los docentes realizar su trabajo. Obviamente, el trabajo de los docentes se reduce a cumplir con

su plan de clase, en el que no están contemplados los niños con discapacidad. El siguiente fragmento es parte del diario de campo:

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 4ºB. Hay 6 niños adentro. El profe está sentado en su silla frente al escritorio mirando su celular. Danna está en una banca coloreando una imagen en una hoja. 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, también toma colores de la lapicera que está en la mesa que queda a su espalda. (O-48-17.09.18)

La excusa del profesor radica en justificar que la niña no sabe colorear, así que “nomás le hace con los colores”. Este argumento es suficiente para que el docente explique la falta de atención que le presta a la niña. Como Danna no es capaz de colorear, entonces no vale la pena dedicarle tiempo ni atención. Las actividades que realizan los niños con discapacidad son diseñadas *in situ* y generalmente no se espera que los niños aprendan algo, sino que únicamente se mantengan ocupados para permitir que los docentes dediquen tiempo a otros asuntos. En este caso, mirar el celular es más importante para el profesor que apoyar a Danna para que aprenda a pintar.

Entretener a los niños no es un asunto exclusivo de los profesores de grupo, también los docentes de Educación Especial realizan esta práctica, como se evidencia en el siguiente ejemplo:

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 color 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 entrega un par de imágenes a la niña y sigue escribiendo en su computadora. Para la profesora es más importante el trabajo administrativo que el acompañamiento pedagógico con la niña. La niña concluye su trabajo con la única instrucción que recibió de la maestra de Educación Especial: de qué color pintar la imagen. La profesora no hizo algún cuestionamiento ni realizó una reflexión para inducir a Lety a consolidar su proceso de lectoescritura. La niña asistió al aula de USAER para colorear dos imágenes, luego regresó a su salón, probablemente, a pintar de nuevo.

La 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 a). Esto supone que estos profesores trabajen actividades con docentes, familia y otras instituciones y no directamente con los niños, porque ellos no son una barrera para su propio aprendizaje, sino que es el contexto el que representa una barrera para su aprendizaje y su participación. A pesar de ello, frecuentemente los maestros de Educación Especial trabajan directamente con los niños. Este acompañamiento no dista mucho de las actividades que realizan las niñas con discapacidad en sus salones. Los actos pedagógicos diseñados y aplicados por los maestros de apoyo les permiten trabajar en asuntos administrativos, no en el aprendizaje de los niños con discapacidad. Las niñas asisten al aula de USAER porque es lo que indica el horario, pero las actividades de aprendizaje que realizan son para entretenerlas 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, la niña 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 quien pinta unas líneas en una hoja y le indica a la niña que las una con su lápiz. La actividad se concluyó, pero 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 adultos presentes en el aula de USAER dedicaron su tiempo a actividades administrativas.

El tiempo y la atención que se les dedica a las niñas con discapacidad para la realización de actividades en sus salones o en el aula de USAER, es para mantenerlas ocupadas. Se trata de entretenerlas para que los profesores dispongan de tiempo para otros niños o para llevar a cabo asuntos administrativos. En el orden de prioridades, las niñas con discapacidad se relegan, pues importa más elaborar informes, llenar documentos o atender a otros niños que acompañarlas a ellas.

Las actividades que realizan las niñas con discapacidad en la escuela consisten en colorear imágenes o unir puntos; 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 que se utiliza con estas niñas es más libertario

que el utilizado con los otros niños. Pese a ello, los profesores permiten estas diferencias porque su objetivo principal es entretenerles.

La intención en la aplicación de actividades para la inclusión simulada es, por un lado, entretener a los niños con discapacidad para que les permita a los profesores hacer el trabajo verdaderamente importante: atender a los niños normales o elaborar informes. En muchas de las actividades asignadas a los niños con discapacidad, no existe un propósito pedagógico. Los profesores de grupo y los maestros de Educación Especial simulan que existen procesos de inclusión. Por otro lado, los maestros utilizan los materiales elaborados por las niñas como evidencia de que se llevan a cabo acciones pedagógicas inclusivas. El opresor siempre gana: silencia al oprimido y, al mismo tiempo, obtiene evidencias que lo revisten como inclusivo.

Los niños con discapacidad son el pretexto para la permanencia de la Educación Especial en las escuelas. Para justificar su estancia, las maestras de la USAER reúnen evidencia documental de las tareas para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de los niños con discapacidad. Los dibujos que colorean las niñas tienen dos propósitos: por un lado, las entretienen, por otro, son evidencia del trabajo de la USAER. Las niñas con discapacidad acuden a la escuela para mantenerse ocupadas, para ser entretenidas por los profesores, pero no para aprender, al menos no de forma intencional. Los niños y niñas con discapacidad son un instrumento más que los docentes utilizan para simular que existe inclusión educativa.

#### *Maestros con bajas expectativas*

Las bajas expectativas de los docentes es una de las posibles causas para la simulación de la inclusión. Los profesores no creen que los niños con discapacidad sean capaces de hacer otra

cosa más que colorear imágenes o unir puntos con una línea. Dos ejemplos ilustran esta situación:

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 teclea 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 desde el momento en el que realiza su plan de clase. Desde el momento en el que los profesores “ya no esperan más”, entonces dedican sus planes de clase para otros niños y omiten diseñar actividades para las niñas con discapacidad. El segundo caso muestra cómo un docente de grupo no espera nada de uno de los niños con discapacidad, puesto que afirma que el niño no trabaja, no participa en las actividades y se junta con niños desastrosos. El profesor no espera que el niño pueda aprender algo o participar en actividades pedagógicas.

Cuando las bajas expectativas, el desinterés, la falta de profesionalismo, el desconocimiento, la falta de tiempo, los grupos numerosos y el exceso de trabajo administrativo se conjugan, los niños con discapacidad se vuelven una barrera para los profesores. Una estrategia que los docentes utilizan para realizar su trabajo es entretener a los niños con discapacidad. Uno de los actos más frecuentes que se observó durante el trabajo de campo fue la entrega de hojas

para colorear. Se trata de mantenerlas ocupadas para que los docentes tengan tiempo de atender asuntos de mayor prioridad. Los profesores no creen que las niñas con discapacidad sean capaces de aprender. Las bajas expectativas de los profesores posicionan a estas niñas como entes pasivos incapaces de participar en la toma de decisiones, imposibilitadas para hacer su propia historia. Las niñas entonces acuden a la escuela para ser consideradas únicamente como espectadoras.

### *Maestros que olvidan*

Los niños con discapacidad son olvidados, ocupan un lugar intrascendente en la escuela. Los maestros de Educación Especial reconocen que estos niños no son una prioridad para la escuela. Así lo expresa un profesor:

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 qué atender: grupos numerosos, temas políticos, reformas educativas, nuevos conceptos. Todo esto mientras los niños con discapacidad son olvidados por los docentes. Estos niños pasan a ocupar un lugar periférico dentro de la dinámica escolar. Para los maestros de Educación Especial, atender asuntos administrativos es más importante; es preponderante continuar con su plan de clase. Los niños con discapacidad van y vienen del aula regular al aula de USAER, pero no parecen ser una prioridad para alguien. Esto se evidencia con un fragmento del diario de campo:

La maestra Vanessa llega al salón de USAER con Gabriela.

Gabriela trae consigo un libro para colorear. El libro está 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 USAER 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. La maestra de grupo sale del aula y regresa con lo importante: el grupo. 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 que señala los avances que ha tenido en sus relaciones interpersonales (al momento de decir que 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 hacen intentos por brindar atención a los niños, pero las estrategias que utilizan no siempre favorecen los procesos de inclusión. Otro maestro de Educación Especial comparte algunas de las actividades que emplea para atender a los niños con discapacidad:

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)

El profesor de Educación Especial afirma que, aunque él prefiere asesorar a los docentes, opta por trabajar directamente con el niño, debido a que los maestros de grupo no le brindan atención a los estudiantes. Estas acciones son momentáneas, porque la atención individual que ofrecen los maestros de Educación Especial ocupa pocas horas durante la semana. El resto del tiempo, los niños permanecen en sus aulas, olvidados por la escuela.

Los docentes ejercen distintas formas de discriminación. Algunas acciones discriminatorias 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. La discriminación es parte consustancial de la vida cotidiana escolar. Los esfuerzos que la escuela realiza para ser inclusiva son, en el mejor de los casos, una simulación. Hasta en tanto los docentes no analicen y reflexionen sobre sus acciones, los actos de discriminación continuarán ocurriendo de forma reiterada en las escuelas.

### *Niños que ignoran*

Si bien, los actos de discriminación cometidos contra las niñas con discapacidad son mayormente practicados por parte de los docentes, los niños también discriminan. Una de sus manifestaciones es ignorar a sus compañeras, por ejemplo:

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, no está presente en el aula. La niña grita palabras altisonantes, posiblemente para llamar la atención del profesor y de sus compañeros. Este recurso no sirve de nada. Sus compañeros la ignoran. Isabel se levanta de la silla e intenta integrarse a uno de los equipos, pero sus compañeros no le dirigen la palabra ni la miran. La niña nuevamente grita para hacerse notar, pero su estrategia no surte efecto. Isabel termina por hacer algunos garabatos en su cuaderno. Si ella no estuviera presente en el aula, las niñas y los niños continuarían haciendo lo que hacen. La presencia de Isabel no hace ninguna diferencia en el grupo. Aunque ella intenta hacerse ver y escuchar, los niños la ignoran. Así se observó en un aula distinta con otra niña:

– ¡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 específicamente a una de sus compañeras, pero la niña la ignora. Aunque todos los niños se percatan de que Danna intenta comunicarse con su compañera, Saomy no la toma en cuenta. Ignorarla también es una forma de ejercer violencia contra su compañera. Cuando los niños ignoran a su compañera le manifiestan que no es importante para ellos, que su presencia no altera la dinámica del grupo y que, si ella no estuviera, el grupo sería el mismo. El siguiente es otro ejemplo de discriminación de este tipo:

Llega el profe Andrés 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 está conformado por 9 niños y niñas. Entre todos discuten qué dibujo quieren, quién lo va a hacer, de qué colores lo pintarán. Mauro permanece al margen, él no participa en la toma de decisiones, 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)

Es importante comentar que Mauro tiene sordera, lo que dificulta establecer comunicación con sus maestros y compañeros. Sus compañeros parecen no hacer ningún esfuerzo para comunicarse con Mauro. Nadie le informó que se cambiarían de lugar ni le pidieron su opinión ni su participación. Sus compañeros de equipo simplemente lo ignoran. Mauro decide entonces caminar por el aula para ver lo que hacen los otros equipos. Es común observar que, al ser ignorados, niñas y niños con discapacidad comienzan la búsqueda de actividades como caminar o intentar hablar con 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)

Isabel, al ser ignorada por sus compañeros, intenta llamar la atención. Cuando no logra su objetivo, la niña se pone de pie y camina por el aula, pero nadie la mira. Isabel hace un nuevo intento para demostrar que sigue en el aula y abraza a sus compañeros, pero tampoco obtiene resultados. Posteriormente, la niña se integra a uno de los equipos y les comenta algo a sus compañeros, pero éstos continúan con su conversación. Isabel no existe, no forma parte del grupo.

Cuando las niñas y niños ignoran a sus compañeros, ejercen una forma de desprecio hacia ellos. Fanon (2009) hace un análisis de la relación entre personas blancas y personas negras, y advierte sobre este tipo de acciones: “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 han contribuido -de forma voluntaria,

involuntaria, directa o indirecta- a la construcción de la identidad de las niñas 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.

### *Niños que relegan*

Otra forma de discriminación ejercida por los niños consiste en segregar a las niñas con discapacidad. Esto se observa en el momento en el que se conforman equipos de trabajo o juegos. Los docentes están conscientes de que los niños con discapacidad son segregados por sus compañeros. Así lo expresaron en un grupo de discusión:

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, ya los está segregando y los está clasificando en un grupito. 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)

Los docentes saben que los niños con discapacidad son discriminados por sus compañeros cuando no los incluyen en los juegos o en los equipos de trabajo. Algunos profesores llevan a cabo alguna intervención para salvar el momento, como es el siguiente caso:

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

Cuando hacen actividad grupal, Danna hace lo que el resto de sus compañeros, pero cuando es 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, se queda inmóvil y observa a las tres maestras y a sus compañeros.

Una de las tres maestras del club 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. Danna se queda sola, no forma parte del grupo. La maestra, al ver que Danna es discriminada, decide realizar la actividad con la niña. En el trabajo de campo se le preguntó a un grupo de cinco niños por la conformación de equipos de trabajo, así 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 es una modalidad de organización que se utiliza con frecuencia en las aulas. Las actividades que se realizan en equipo son académicas, por lo que la participación de los niños con discapacidad no representa un aporte para el equipo, puesto que estos niños “casi no saben”. Los niños sin discapacidad no incluyen a los niños con discapacidad porque el conocimiento que tienen para aportar 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 como por los mismos estudiantes. Los conocimientos que tienen las niñas con discapacidad no se apegan a estos criterios, por lo que se niega su participación, su existencia. Lo que las niñas con discapacidad saben, no es importante para la maestra y, por lo tanto, tampoco es importante para el resto de los niños.

Cuando los entrevistados afirman que los niños con discapacidad “no hacen nada”, se refieren a que sus actividades no tienen importancia en el espacio escolar. Para los entrevistados, lo

que en la escuela se debe hacer son sólo actividades escolares. Todo aquello que no responda a los rituales escolares, es considerado como nada. Los niños saben que cualquier acto escolarmente no ritualizado, no tiene valor para los profesores, es inválido para la escuela. Como producto de esto, las niñas con discapacidad son discriminadas al momento de conformar equipos de trabajo, pues se considera que ellas son incapaces de adquirir los conocimientos validados por la escuela.

### *Niños reproductores*

Existe una peculiar forma de discriminar que ocurre entre los niños al interior de las escuelas. Esta 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 que están 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.  
– Shhhhh... –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 hace con un bebé que empieza a hablar, los niños piden que Danna repita lo que ellos le dicen. Danna participa gustosa en la actividad que le sugieren sus compañeros. Dos de los niños utilizan a Danna para agredirse entre ellos. Danna parece feliz de que la incluyan en el juego. Cuando el profesor pide compostura, los niños vuelven a su actividad,

y Danna se queda sola nuevamente. Esto pone de manifiesto que, para los niños, Danna es una bebé, puesto que no sabe hablar.

Fanon (2009), en su análisis sobre las formas de discriminar y violentar a los negros, los blancos hablan *petit-negré*, es decir, le hablan desde una posición privilegiada, como quien habla con alguien a quien considera 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 no es minimizar a su compañera con discapacidad, pero sus actos así lo demuestran, puesto que se dirigen a ella como quien le habla a alguien que “no sabe”.

El siguiente fragmento es 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)

Nuevamente se percibe cómo Danna inspira ternura en sus compañeras, quienes la ven como una niña más pequeña que ellas. Danna les parece simpática porque es menos que ellas. Le brindan un diferenciador que reafirma que Danna 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 que utilizan para que las niñas con discapacidad les comprendan.

La escuela promueve, favorece y alienta que los niños reproduzcan la cultura escolar. Los docentes son el ejemplo a seguir. Lo que hagan los docentes tiende a ser reproducido por los

niños. 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, lo que hacen también es permitir y fomentar la discriminación entre los estudiantes.

Los niños tienen otra particular 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 reciben apoyo por parte de 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 y desea a toda costa convertirse en una opresora. La única oportunidad de Lety para dejar de ser una oprimida es encontrar a alguien jerárquicamente inferior a ella y convertirse

en opresora. Danna, al sentirse inferior a Lety, obedece como lo haría con un adulto. El mismo 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). El juego de poder en la definición de jerarquías tiene como principio la asunción de una arbitrariedad cultural que posiciona a unos por encima de otros. 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, al respecto afirma: “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. Lety reniega de su condición y renuncia a ella cada vez que puede. Van dos ejemplos más 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, esto la hace susceptible de recibir órdenes. Cuando los niños desafían la dinámica escolar lanzando bolitas de papel, Danna no tiene oportunidad de participar. Los niños niegan la participación de Danna porque la consideran inferior a ellos. Las niñas con discapacidad no son parte de las actividades

escolares ni de los juegos y tampoco se les permite participar en actos de resistencia colectiva. Niñas y niños con discapacidad son discriminados por adultos y por sus mismos compañeros. No todos los niños con discapacidad pueden expresarlo, pero Lety está consciente de ello, así lo declaró durante una entrevista:

E - Y ¿cuándo te hacen sentir mal tus compañeros?

N - 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?

N - 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 que obedezca a la maestra y que se siente a trabajar en la banca, porque ellos se sienten con la suficiente autoridad moral para decirle qué hacer. Es un asunto de jerarquías y posiciones de poder. Las instrucciones las da aquel que más sabe, como Lety no sabe, ella debe seguir las indicaciones de sus compañeros. Cuando Lety está con Danna, es ella la que da las instrucciones.

En la escuela, la discriminación ejercida por los niños va desde ignorar a sus compañeras con discapacidad, negar su participación en los equipos de trabajo, en los juegos e incluso en los actos de resistencia, o infantilizarles hablando *petit-negre*. Los niños han incorporado los esquemas de poder. 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, no sólo por parte de los profesores, sino también de los mismos 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!*

Después de ser discriminadas por adultos y niños, las niñas con discapacidad terminan por creer que son inferiores a los demás y comienzan a discriminarse a sí mismas, aceptan la propia anormalidad; se comparan con sus compañeros y se consideran en desventaja.

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 profe les 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 por parte de sus maestros y sus compañeros, la niña, recluida en un rincón del aula, olvidada por los demás, reconoce que sus compañeros son inteligentes. Esto es una manifestación de que Lety no se considera inteligente, ella se ve a sí misma como un ser inferior al resto de 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 son continuamente comparadas con sus compañeros. La insistencia en la comparación es un acto de discriminación que las sitúa en una posición jerárquicamente inferior. Aunque las niñas intentan asemejarse a sus compañeros y ser parte del grupo<sup>28</sup>, no logran cumplir con los criterios mínimos de normalidad imperantes en la

---

<sup>28</sup> 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.

cultura escolar. Las niñas con discapacidad han aceptado que no están a la altura de las exigencias escolares y se reconocen como inferiores. Va otro ejemplo:

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

Isabel intenta una y otra vez abrir su mochila, pero su psicomotricidad fina no es muy precisa y tiene dificultades. La niña está frustrada y uno de sus compañeros intenta ayudarla. Isabel se niega a recibir favores, rechaza a su compañero. Isabel 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 que no está dispuesta a recibir asistencia. Una compañera nota su frustración y le hace un cariño. Isabel sonríe, 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 está frustrada por las dificultades que representan para ella abrir su mochila, pero es un reto que la problematiza. No está dispuesta recibir ayuda, ella sabe que es capaz de hacerlo. Sin embargo, ocurre algo que mitiga su problematización y su firme propósito por lograr su objetivo: su compañera la infantiliza, le hace saber que es inferior y que está bien que no cumpla con el reto.

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. Ella sabe que puede con el reto de abrir su mochila. Pero el gesto de cariño que recibe por parte de su compañera le insiste a Isabel que ella es como una bebé. Isabel renunció al intento por lograr su autonomía. La niña aceptó que no podrá con el desafío, se retira del lugar y abandona su tarea.

Los niños con discapacidad identifican y se ponen sus propios retos. A pesar de ello, a sus profesores y compañeros les parece que los retos son demasiado para ellas, de modo que les ahorran la frustración que representa la problematización de enfrentar un desafío y, con un gesto de menosprecio o invalidez (en ocasiones manifestado en forma de cariño, ternura, etc.), les insisten que son inferiores, y que está bien serlo. Los niños con discapacidad aceptan la asignación de inferioridad y abandonan 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 mediante el cual se les asigna una posición de subalternas dentro de 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?

### **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 maestros 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 manifiestan auténticas formas de inclusión cuando la relación educativa no es vigilada por una autoridad. Cuando esta relación se institucionaliza, la inclusión se evapora.

#### *Maestros que escuchan y atienden*

La exclusión y la discriminación son una parte consustancial a la vida escolar. Sin embargo, en la escuela también ocurren actos de inclusión, tanto por parte de los adultos como de los niños. Las acciones inclusivas son pequeños gestos que demuestran que las niñas con discapacidad son tomados en cuenta en la vida cotidiana. Cabe destacar que, si bien estas acciones pretenden que los niños con discapacidad formen parte de la vida escolar, en muchas ocasiones son también estrategias de normalización o asimilación. Por ello el análisis de estas acciones tienen, como en muchos fragmentos de las entrevistas y el diario de campo, más de una interpretación. Para la realización de esta sección se tomaron como referencia los actos inclusivos ejercidos tanto por maestros como por niños, no obstante, un acto inclusivo puede ser también su contrario. En el siguiente ejemplo una maestra escucha y atiende las necesidades de Erbey, un niño diagnosticado con autismo.

Es la hora del recreo. Erbey entra al salón de la USAER. Lleva consigo 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 juego 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 maestra Yara mientras 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 está seguro de que la maestra de apoyo le ayudará a sacar sus alimentos del paquete y comer. Acudir a la USAER durante el recreo para recibir ayuda es algo que ocurre con frecuencia. Erbey no emitió ninguna palabra o sonido, pero la maestra escucha lo que el niño le dice y lo atiende con paciencia y comprensión. Los docentes conocen las necesidades e inquietudes de los niños con discapacidad y les atienden. No sólo se trata de necesidades educativas, sino afectivas o de autocuidado, como es el siguiente caso:

Son las 8:15 am, observo los alrededores de la escuela y escucho un “¡Hey!”. Era Danna que estaba parada en la puerta de su salón comiendo Cheetos y un jugo. El clima de casi 40° 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 sonríe. 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 Jesús a Danna.

- Esa niña ¿es hermana de Danna? -le pregunto al profe Jesús.

- Sí, ella está en segundo.

- Mira nomás cómo traes las botas, Danna... ay tu mamá... -dice el profe mientras niega con su cabeza. Ven, vamos a cambiártelas.

Danna sonríe 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 acomodar sus botas y darle su pañuelo para que limpie su nariz. El maestro pretende el bienestar de la niña. No hace falta que los Planes y Programas educativos le den indicaciones al docente, le profesor atiende sus necesidades básicas. Es común observar este tipo de acciones llevadas a cabo por parte del profesor, en donde el maestro procura que la niña esté aseada y alimentada. Sin embargo, cuando el maestro comienza con temas pedagógicos, Danna desaparece del imaginario docente y el profesor opta por pedirle que haga bolitas o pinte una imagen elaborada a vuelo de pájaro. El maestro escucha y atiende las necesidades de Danna, siempre y cuando no interfieran con su plan de clase. Cuando la clase comienza, Danna es un obstáculo para que el profesor realice su trabajo. La relación entre Danna y su maestro inicia en el momento en el que deja de estar mediada por la escolarización, y finaliza cuando ambos asumen su papel de profesor y estudiante con discapacidad. La relación entre ellos está enajenada (Marx & Engels, 1982 b).

La obligación de establecer una relación pedagógica impuesta por el Estado hostiga la vida escolar y la relación afectiva que hay entre Danna y su profesor. Esa cosa llamada educación (y todo lo que implica: evaluación, informes, evidencias, tiempos) enajena la relación entre ambos. Cuando esa relación no está mediada por las obligaciones escolares, el profesor y Danna se escuchan, se entienden y se comunican. En el momento en el que ingresan al aula, la relación se enajena, se ve dominada por la obligación de ser.

El siguiente ejemplo ocurre dentro del aula mientras se realiza 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)

Lety no sabe leer, pero quiere participar en la dinámica grupal. El profesor reconoce el deseo de la niña y la incorpora a la actividad. El maestro, está consciente de que la niña no sabe leer, pero reconoce que quiere participar, así que la incorpora a la actividad grupal leyendo lo que ella le indica. Lety quiere incorporarse a la dinámica del grupo y lo hace respondiendo a su manera las preguntas del profesor. El maestro incorpora a Lety a la actividad grupal pero, aunque la niña participa, no responde a la pregunta del profesor. Lety no comprendió la pregunta del profesor, ni la respuesta que le dio, pero haber sido tomada en cuenta por el maestro es suficiente para que Lety se sienta conforme. Si la meta de la Educación Especial es eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de niños con discapacidad, en este caso se logró la participación de Lety, pero no aprendió el contenido intencional del maestro, sino que aprendió un ritual de escolarización. Los rituales encarnan metáforas dominantes de la estructura social (McLaren, 1998). El siguiente es otro ejemplo de ritual escolar disfrazado de inclusión:

Quando 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 sonríe 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. El maestro, con intención de promover la participación de Danna, le pide que llame a sus compañeros. Danna, obediente, repite lo que su profe le indica. Los microrituales son

“lecciones individuales que se realizan cotidianamente en el aula” (McLaren, 1998, pág. 52). Repetir lo que dijo el profesor es un microritual. La participación de Danna tiene una intención de aprendizaje moral: repetir lo que le indica la autoridad. En la medida en que la niña aprenda a repetir lo que el maestro quiere escuchar, será aceptada por la autoridad. La niña será incluida (o mejor dicho incorporada) en la medida en la que sea capaz de reproducir los rituales escolares. La participación de Danna le permite aprender rituales escolásticos. La niña se siente satisfecha porque participó en un ritual, porque es parte del *performance* escolar. Asistir a la escuela no se trata sólo de adquirir nuevas habilidades o tener mayor comprensión o conocimiento sobre un tema, sino de aprehender reglas morales.

Los actos de inclusión realizados por parte de los docentes tienen una doble intención. Por un lado, existe una intención abierta de lograr la participación y el aprendizaje de los niños con discapacidad. Pero estos actos tienen un lado oculto: la asimilación. La inclusión se trata de que niños y niñas con discapacidad participen en las actividades escolares, pero generalmente no se busca su participación y aprendizaje académicos. El lado oscuro de la inclusión es la asimilación. Lo que se pretende es incorporarlos al *performance* ritual escolástico, en donde lo fundamental es que los niños aprehendan reglas morales que deben seguir, tales como repetir lo que el profesor indica, obedecerle y respetar horarios y espacios.

#### *Maestros que colaboran entre sí*

La colaboración entre agentes educativos es otro de los elementos que los maestros de Educación Especial consideran fundamental para llevar a cabo acciones inclusivas. Así lo expresa un docente durante una entrevista:

MEE - El trabajo es lo que habla, y también hacerlo en conjunto con ellos. Porque si se supone que estamos haciendo ahorita informes y vamos con el maestro y le decimos: “miré,

hice este informe, ¿qué le parece?, ¿qué quitamos?”, hacerlo en conjunto. Si estás todo el día en el salón de apoyo, al momento que vamos a llevarle lo que estás haciendo, se dan cuenta que no nomás estamos calentando la banca, en el cafecito. (E-54-25.09.19)

El profesor afirma que un documento es la evidencia empírica que tiene para demostrar a otro compañero que no sólo está en el aula de USAER para tomar café, sino que dedica su tiempo para realizar informes. Realizar informes en forma colaborativa se considera esencial para la inclusión. La colaboración consiste en elaborar informes, entre dos o más personas, en los que se incluyan minucias sobre el comportamiento de los niños. En el siguiente fragmento, una maestra de grupo, una maestra de USAER y la psicóloga comparten sus puntos de vista sobre una niña:

- La maestra Gloria se acerca con la psicóloga para preguntarle sobre la evaluación de Lluvia.
- ¿Cómo la vio, maestra?
  - Muy bien. Es su carácter. Así es ella. Pero no tiene nada –responde la psicóloga.
  - A esos niños más bien hay que ganárselos, maestra –recomienda la maestra de USAER a la maestra Gloria.
  - Es que ella nomás trabaja cuando quiere, y eso es como una vez al mes. Nomás llega y me mira así por encima del hombro, como retándome –responde la maestra Gloria. (O-158-25.10.18)

La profesora Gloria le pidió a la psicóloga que evaluara a Lluvia, una niña que reta su autoridad al no obedecerla. Para la maestra, Lluvia es una niña que requiere de atención educativa especializada, ya que no le gusta obedecer las indicaciones que ella le da. La niña no tiene problemas de aprendizaje, pero fue evaluada por la psicóloga por un asunto moral. La pericia psiquiátrica tiende a calificar como un acto delictivo las faltas a la moral (Foucault, 2007). Nuevamente aparece en la educación la intrusión de otros campos y sus métodos para conocer y dominar. El delito en este caso es desobedecer a la autoridad; por ello, Lluvia fue evaluada por una especialista en faltas a la moral, por una experta en conducta: la psicóloga.

Una vez realizada la evaluación psicológica de la niña, la especialista indica que “no tiene nada”. Lluvia es una niña normal; la ciencia, en voz de la psicóloga así lo declara. La

profesora Gloria está convencida de que Lluvia requiere de apoyo específico pero, la maestra de Educación Especial le aconseja cambiar sus estrategias con la niña. Este tipo de encuentros es común entre los docentes. Compartir impresiones y experiencias con los niños es una acción que se realiza usualmente, sobre todo cuando se trata de evaluar. El saber pedagógico, psicológico y médico tienen un lugar de encuentro: la evaluación del anormal. Es así como los agentes educativos se ven en la necesidad de colaborar entre sí, para obtener un diagnóstico o estrategias más específicas eficaces y eficientes. Pasemos a otro ejemplo de colaboración docente:

E - ¿Y hay algún documento en donde puedas consultar si los niños van a CAM o a la escuela regular?

MEE - Entre los mismos compañeros yo siempre investigo, o le hablo a una amiga que es maestra en un CAM. Ahorita también hay mucho dónde leer para saber sobre eso. (E-36-24.09.19)

La profesora se siente comprendida y apoyada por sus compañeros. Ella asegura que cuando tiene una duda puede consultar con otra maestra para tomar una decisión. La colaboración es habitual entre profesores. Así lo manifiesta otro docente de Educación Especial:

E - ¿Cómo ha sido este proceso de inclusión en las escuelas en las que han trabajado?

MEE - Yo creo va desde tener en cuenta que somos maestros y que nuestro trabajo implica cien por ciento relaciones humanas. Desde el hecho de que nosotros nos relacionemos con docentes, con padres de familia y alumnos debemos tener tacto. Tenemos varios retos que afrontar. Uno de ellos es la cuestión de la comodidad. Muchas veces los docentes regulares reniegan cuando tienen algún alumno con discapacidad, algún trastorno, alguna necesidad educativa. En lo personal, trato de generar empatía con lo que siente el docente al tener una carga de trabajo extra por tener algún alumno con alguna condición. Tratar de ser empático y que se sienta un poco comprendido con respecto a la carga de trabajo que tiene. Porque de una u otra manera somos humanos y tenemos que llevar a cabo una función, una labor como docentes. Ahí es empoderarte, tratar de conocer lo más que se pueda de las condiciones de los alumnos, de cómo se deben de atender educativamente para dar respuestas a sus necesidades y ser empáticos con todas las responsabilidades que el docente regular tiene, y tratar de ser ese apoyo. Que le va a generar un poco más de trabajo, sí. Pero a través de una relación personal que pondere la empatía, poder apoyarle al docente para que de alguna u otra manera incluya al alumno y empezar a generar esa cultura inclusiva. (G-45-25.09.19)

El profesor habla sobre la importancia que tiene la empatía entre docentes para aligerar la carga de trabajo que implica un estudiante con discapacidad. El profesor asevera que un niño con discapacidad representa una carga extra de trabajo para los maestros de grupo, y él, como maestro de Educación Especial, se encarga de documentarse sobre las peculiaridades de los estudiantes para estar en posibilidades de otorgar información a los maestros de grupo y aligerar la carga. Para el docente, la colaboración y la empatía son aspectos fundamentales para la generación de lo que él llama cultura inclusiva.

En resumen, podría decirse que, cuando los profesores colaboran entre sí para generar actos inclusivos, en realidad se trata de intentos por normalizar a los niños con discapacidad. Cuando un docente se siente incapaz de desarrollar y aplicar estrategias normalizantes, entonces recurre a un compañero para redoblar esfuerzos. Ya sea que la colaboración consista en evaluar la conducta o la moral de los niños, o bien que se tenga la intención de diseñar estrategias pedagógicas, detrás de todo acto inclusivo se oculta la intención de asimilar y normalizar a los niños con discapacidad.

#### *Niños que juntan al Otro o inclusión intersticial*

Los actos de exclusión y discriminación predominan en la vida escolar, sin embargo, las acciones inclusivas también ocurren en las relaciones entre niños y niñas. En este apartado se tiene acceso a algunos ejemplos sobre actos inclusivos, en donde las niñas con discapacidad participan en las actividades que realizan sus compañeros. El siguiente fragmento es evidencia de una acción inclusiva entre pares:

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 que está sentada junto a la ventana.

El profesor lanza 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 que está en seguida de 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 diseñó una actividad para Isabel. La niña inventa algo que 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, pero no se trata de una actividad académica, sino lúdica. Niñas y niños con discapacidad son incluidos en las actividades que realizan otros niños, siempre y cuando éstas no impliquen trabajo académico. Cuando la relación entre las niñas con discapacidad y sus compañeros está mediada por fines escolásticos, se enajena (Marx & Engels, 1982 b), se pervierte. Esto es un acto recurrente, como se muestra en otro ejemplo:

Soamy reparte material impreso a sus compañeros del grupo. Mientras esto ocurre, 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. Saomy se resiste un poco, pero finalmente responde a Danna y le lanza un color. Danna se ríe estrepitosamente, está feliz de que su compañera le responda. Nuevamente el ejemplo muestra cómo Danna es incluida en los juegos, pero no en las actividades académicas, pues Saomy no le entregó a Danna una hoja como hizo con el resto de sus compañeros. Las niñas con discapacidad no elaboran productos para ser evaluados, no producen, de modo que no existen académicamente. La monocultura del saber (De Sousa Santos, 2011) produce la inexistencia

de las niñas con discapacidad. Los compañeros están conscientes de esto, pues no las incorporan a las actividades académicas. Las niñas con discapacidad únicamente son incluidas cuando se trata de actividades que no serán evaluadas por un adulto, como es el siguiente caso:

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?
- 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.
- ¿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 5to 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. Esta actividad no tiene como finalidad la elaboración de un producto ni tampoco será evaluada por un profesor, de modo que Lety participa con plenitud, incluso da indicaciones a su compañera y ésta la obedece. Ambas están en igualdad de circunstancias cuando la actividad no está mediada por un docente. Cuando la relación entre niños no es invadida por un adulto, hay mayor y mejor participación y, por lo tanto, más aprendizajes. La inclusión es genuina cuando no está enajenada por 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. Luego comienza a señalar con su dedo las imágenes del libro y habla en voz alta utilizando el tono de voz que utiliza el 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 da su clase de forma habitual. Los niños, como es de esperarse, siguen las indicaciones del maestro. Como siempre, Danna no forma parte del grupo y ella lleva a cabo otra actividad. Luego dos compañeras se solidarizan con Danna y le mencionan los nombres de los objetos que Danna mira 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. Los profesores, con sus intenciones pedagógicas, son un obstáculo para la inclusión de los niños con discapacidad. Cuando los maestros no están presentes, los niños 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, en los intersticios a los que no llega la mirada escolástica de los docentes. Cuando la relación entre niños está mediada por la evaluación o por la obligación de presentar un producto, esa relación se enajena y hostiga a los niños. La inclusión intersticial ocurre al margen de la mirada escolástica, fuera del alcance de la vigilancia de los docentes. Una de las niñas lo externa de la siguiente manera:

Entrevistadora (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. Obedece a la maestra cuando le indica que se reúna con sus compañeros, pero no realiza las actividades que la maestra indica. La niña prefiere jugar con su prima, sin su maestra. Lety está consciente de que los juegos, lo divertido, ocurre fuera del alcance de la vista de la maestra, ya sea en el recreo o en su casa. Cuando la maestra está presente, se acaban las posibilidades de inclusión para Lety. La maestra 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?

NÑ – Pues también que esté en el salón, porque ahí va a estar aprendiendo con nosotros. (E-82-26.09.19)

Los actos inclusivos regularmente se llevan a cabo durante los juegos, no en actividades académicas. Las niñas con discapacidad son incluidas en los juegos, pero sus compañeros no tienen grandes expectativas sobre ellas. Esto se manifiesta en el tipo de actividades en las que son incluidas las niñas con discapacidad. Cuando se trata de llevar a cabo una actividad académica, sobre todo si los niños saben que los profesores realizarán la evaluación de algún producto, las niñas con discapacidad no son incluidas. Cuando las niñas no son capaces de producir, su participación se ve obstaculizada. Cuando la relación está mediada por la producción, se enajena. 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, aquella que se simula para cumplir con las expectativas de la escuela. La inclusión enajenada está pervertida por la obligación de ser. La inclusión se vuelve ajena a los agentes educativos

y pasa a acosar y controlar la vida escolar (Marx & Engels, 1982 b). *A contrario sensu*, tenemos la inclusión intersticial que, por no ser una obligación, es auténtica. Cuando la relación inclusiva entre los agentes educativos no está bajo vigilancia, entonces es genuina. La inclusión será intersticial o estará enajenada.

Las más sinceras acciones de inclusión son intersticiales, ocurren entre pares son fuera del alcance de la mirada de los docentes. El lugar central de vigilancia, ocupado por los maestros, es incapaz de abarcar cada rincón. Al margen de la mirada docente, ocurre la verdadera inclusión: actos de solidaridad, apoyo entre pares y comprensión. Cuando la relación entre pares está mediada por los docentes -ya sea con su presencia o sus intenciones de elaborar un producto evaluable- la inclusión se trunca. Los actos inclusivos están enajenados por la lógica productivista a partir de la cual se evalúan las relaciones sociales en función de qué tanto producen. La inclusión debe ser un auténtico acto de solidaridad y comprensión del Otro o no será.

### *Niños que ayudan*

Los compañeros de las niñas con discapacidad están conscientes de las necesidades que ellas presentan. Conviven más cercanamente con ellas, de modo que los apoyos y los gestos de solidaridad con las niñas son más frecuentes que con los adultos. El siguiente ejemplo de esto ocurrió con Mauro, diagnosticado con sordera bilateral:

Uno de los niños del club se dirige a Mauro:

- Mauro, traes un moco.

Mauro lo observa. 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 indicarle que su nariz estaba sucia. Ninguno de los niños que presencié la escena hizo escarnio de lo acontecido. Los gestos de solidaridad entre pares son auténticos. Los niños saben cuáles son las dificultades de sus compañeros con discapacidad e intentan ayudarles cuando les es posible. Las demostraciones de apoyo y comprensión entre pares van desde ayuda para comunicarse con otros, apoyo con actividades académicas, resolver diferencias interpersonales o fungir como mediadores, incluso si esto involucra a adultos, como ocurrió en los siguientes ejemplos:

Lety continúa preguntándome cómo hacer la actividad. Le ayudo para resolver las operaciones. Aun así, tiene dificultades para identificar de qué color tiene que pintar las secciones del dibujo. Lety se pone de pie, va con el profesor para pedirle color celeste y le muestra la hoja al profe. 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 algunas 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 sonríe.

- ¿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 llevar 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. Niñas y niños saben las necesidades de sus compañeras con discapacidad y les

apoyan para facilitar su comunicación. Cuando la relación entre pares no está mediada por la mirada intrusiva y evaluadora de los adultos, ocurren actos inclusivos sinceros. Va otro ejemplo en el que una niña interactúa 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 de Lety 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 pide que le entregue el trabajo. Lety le pide más tiempo al profesor para concluir. Una compañera de Lety observó la escena y, aunque no es parte de la actividad que le pidió el profesor, comienza a contar con Lety. La niña dirige la actividad de conteo utilizando los tazos de Lety como material concreto. La niña realizó una adecuación metodológica utilizando como material concreto los juguetes de Lety. De forma intuitiva, la niña reconoció que Lety estaba interesada en los tazos y los utilizó. Esto es una evidencia de que los compañeros conocen a las niñas con discapacidad y son capaces de solidarizarse con ellas y compartir sus conocimientos para favorecer el aprendizaje de estas niñas. No hizo falta una planeación de por medio ni un conocimiento pedagógico o inclusivo especializado, la relación entre pares está mediada por la empatía y la comprensión. Así lo expresaron dos niñas durante una entrevista:

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 reconocen que la organización grupal que tenían antes favorecía más a Lety, ya que los compañeros podían ayudarle con las actividades. Recientemente la organización cambió y niños y niñas se sientan en parejas, lo que obstaculizó el apoyo que le brindaban los compañeros a Lety. Los estudiantes están conscientes de qué es lo que necesitan los niños con discapacidad y cuál es la forma más indicada para ayudarles. Los niños son solidarios, respetuosos y empáticos la mayor parte del tiempo. Las acciones inclusivas llevadas a cabo por los niños no están mediadas por un interés productivo, no son obligados a entregar una evidencia empírica para comprobar que se llevó a cabo, de modo que son más auténticos. En el siguiente fragmento, una maestra de Educación Especial habla sobre los apoyos que brindan 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 general, pero no siempre, los gestos de empatía y solidaridad son más auténticos cuando vienen de los niños hacia otros niños. Los actos inclusivos son genuinos cuando no están mediados por la obligación de entregar un producto como evidencia empírica. La inclusión se pervierte al momento en que se vuelve un producto institucional. Cuando la inclusión se

institucionaliza, se vuelve una falacia requerida por las instituciones para legitimar su existencia y la posición de poder a partir de la cual se enuncia quién es el anormal al que debe incluirse.

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.

### **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 que la escuela considera necesarias 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.

Una vez que los niños con discapacidad están del otro lado de la puerta, la escuela tiene un solo objetivo con ellos: normalizarlos. “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 como un sujeto normal se requiere seguir las reglas y respetar la ley y el orden. Todo aquel que no cumpla con ello, será objeto de la intervención educativa. Los docentes, encargados directos de la normalización de los anormales, conocen con precisión en qué consiste esta tarea. Así lo expresa un maestro de grupo durante una entrevista:

MG –Yo tengo dos niñas: Gabriela, que es Down, y Mía, que tiene 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 esta, 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 siente. Permanecer sentado es el primer paso para que los anormales se transformen en cuerpos dóciles. Se trata de un asunto particular semejante al análisis de un proceso histórico que elaboró Foucault (2009 b) con la arqueología del castigo, que inicialmente tenía por objeto el dominio del cuerpo y con el paso del tiempo (durante los Siglos XVIII y XIX) se tornó en el control del alma. La normalización consiste en el dominio del cuerpo (primero) y del alma (posteriormente). El primer paso es permanecer en el aula. Para lograr este objetivo, los profesores se encargan personalmente, o bien, solicitan ayuda a otros niños, quienes participan también en la tarea de normalización de sus compañeros, como se muestra en el siguiente ejemplo:

En la cancha está un grupo de 6to en la clase de educación física. Mientras el profesor da indicaciones para la actividad, aparece Gabriela, una niña con síndrome down que está en 2do 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, que está 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 que están normalizados y, además, participan en un acto de normalización. Los niños no sólo abandonaron la resistencia a la normalización, sino que ahora también participan en la dominación de sus iguales. 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 claro el profesor de Danna. La niña permanece la mayor parte de la jornada escolar dentro del aula, pero no respeta las reglas del mismo modo que sus compañeros. Danna 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. Durante el análisis de las observaciones del trabajo de campo emergió de forma reiterada el interés del profesor por lograr que la niña permaneciera sentada. Aquí se incluyen apenas tres ejemplos de esto:

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, en ocasiones observa a sus compañeros o mira a la ventana. Sus compañeros realizan una actividad que el profesor escribió en el pizarrón.

Afuera empieza a lloviznar 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.

Establecer jerarquías entre los estudiantes es una estrategia utilizada de manera recurrente por los docentes. Allá donde no llega la mirada del maestro, llegará una extensión de ella: la mirada del estudiante. Una vez que los niños asuman una posición jerárquica que establezca diferencias entre ellos, habrá quien se encargue de vigilar y dar aviso al profesor de que la norma no ha sido respetada. Si la situación lo amerita, serán los mismos niños quienes establezcan una sanción normalizadora, como ocurrió en el siguiente ejemplo:

Danna se acerca a mí para saludarme cuando entro 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 partes reconocen el nivel jerárquico que ocupan dentro del aula. Danna reconoce en su compañera a alguien que está situada por encima de ella. La otra niña sabe que tiene un lugar de poder privilegiado, lo que le otorga la facultad de dar órdenes a su compañera. En

la escena no sólo se observa el juego de la vigilancia entre pares, sino también uno de los medios del buen encauzamiento: la vigilancia.

La vigilancia jerarquizada es la antesala de la sanción normalizadora. La vigilancia jerárquica se configura por la “enseñanza mutua, donde están integrados 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, en primera instancia, de observar la anormalidad en el otro, para posteriormente sancionarla.

La sanción consiste en penalizar 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 es utilizada de forma incisiva como una técnica de inclusión. Se sanciona la anormalidad. Cuanto más se aleje el individuo de la normalidad, mayor será la sanción. Si la infracción a la ley pone en riesgo la posición de poder del maestro, si un niño comete una falta que le reste autoridad, recibirá una sanción mayor. Se incluye en seguida un ejemplo de sanción normalizadora:

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, muchos tiempos. Entonces la maestra de USAER platica 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)

Aunque en la escuela se presentan con mayor frecuencia formas sutiles de castigar la anormalidad y la falta de apego a los deseos de orden de la autoridad, también existen formas de castigo y penalidad abiertamente violentas. La reclusión áulica es utilizada como una forma más abierta de violencia ejercida hacia los anormales incorregibles. Este tipo de penas

utilizadas como mecanismos de normalización son un caso extremo en las escuelas regulares. Sin embargo, existe un lugar en el que la reclusión áulica es sólo el principio: los CAM, en donde la severidad de las penas aumenta en función de la ausencia de normalidad. En el CAM, aunque espacio educativo, asisten los monstruos (Foucault, 2007), aquellos quienes ponen en jaque a la ley con su sola existencia; esos quienes no son sensibles a las sanciones afables, a quienes las sanciones se les aplica con mayor rigor. En el siguiente fragmento, un par de docentes de Educación Especial hablan sobre 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)

No sólo se trata de la reclusión áulica, ser anormal implica la privación del movimiento. La técnica de inmovilizar a los niños indigna a ambos profesores. Uno y otro consideran que al hacerlo se violenta a los niños. No obstante, la segunda maestra reconoce que a cierta edad es permitido privar de la movilidad a los niños: cuando están en preescolar. Los niños deben quedarse en su silla, no importa las estrategias que deban utilizarse para esto. Con la última afirmación de la docente se puede inferir que, una vez que los niños ingresen al nivel de

primaria, se espera que ya tengan interiorizado el deber de permanecer sentados en sus sillas. Los docentes destinan gran parte de la jornada escolar para lograr que los anormales aprendan a sentarse. Esto es indispensable para tener derecho a quedarse en la escuela y, por ello, enseñar a sentarse es una de las principales tareas de los maestros de Educación Especial.

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)

Los agentes educativos, incluidos los mismos niños, son los encargados de vigilar que se cumplan las normas escolares. Para ello se requiere primeramente identificar a los infractores de la ley, a los individuos a corregir, que son aquellos susceptibles a las intervenciones y sobreintervenciones específicas de domesticación y corrección (Foucault, 2007). Es al individuo a corregir a quien se dirigen las técnicas específicas de corrección, estas suelen ser pequeñas acciones –en ocasiones individuales, en ocasiones colectivas–, que se llevan a cabo como sanciones correctivas o preventivas. Los niños conocen bien hacia quién van dirigidas estas acciones:

Entrevistadora (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 está asociado al seguimiento de convencionalidades sociales tales como entrar en el baño correcto. Ser normal es un asunto axiológico, moral. Lo anormal, lo patológico, está asociado a calificaciones morales como fidelidad, modestia, madurez, respeto (Foucault,

2007). Así pues, 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)<sup>29</sup>. Así lo expresa un maestro de grupo durante una entrevista:

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 está asociada a un asunto axiológico. Es normal aquel que se conduce correctamente en sociedad. Quien no logra esto, es susceptible de recibir sanciones, tanto más estrictas si la gravedad de su anormalidad lo amerita.

Lo que caracteriza a un individuo normal es diverso. No sólo se trata de la apariencia física o de la obediencia. Las reglas de la normalidad pueden ser tan generales o específicas como la situación lo amerite. Lo normal abarca asuntos de saber, poder, edad, clase, raza, género y hasta higiene. La escuela se encarga primero de señalar lo anormal en los individuos, después de normalizar todo aquello 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)

---

<sup>29</sup> Las comillas, tachaduras y cursivas son utilizadas frecuentemente en los textos del autor como signo de sarcasmo. En este caso, Braunstein utiliza las comillas para hacer mofa y mostrar su inconformidad con las nociones de *evolución*, *personalidad* y *madurez*, y es con esa misma intención que se utilizan en este trabajo.

Ser normal también significa ser limpio, sano y tener material. Con los discursos de los docentes bien podrían elaborarse una lista borgiana<sup>30</sup> que configure la normalidad. La lista permanecería pegada a la entrada de cada escuela y contendría incluso la misión, la visión y una advertencia.

En esta escuela practicamos la normalización. Rechazamos todo tipo de subversión a la norma.

Nuestra misión es convertirlos en seres normales, preparados para desenvolverse en una sociedad negligente, arbitraria y violenta.

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. Así lo externaron dos profesores de Educación Especial:

Entrevistadora (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 entra en sus estándares de normalidad son los que deben ser incluidos. (G-14,15,16-07.08.18)

La normalidad es enunciada desde una posición de poder privilegiada. Quien ocupa una posición de poder tiene la facultad de nombrar a lo normal/anormal, de decidir quién es normalizable y de establecer las medidas de normalización y las sanciones pertinentes para

---

<sup>30</sup> Similar a la enciclopedia china de Jorge Luis Borges.

castigar 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 decir 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. Se trata de reunir la mayor cantidad de condiciones que le permita posicionarse por encima del anormal. 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 ley. La voluntad del soberano es objetivada en la ley. Es una ofensa al soberano desafiar la ley (Foucault, 2007). La escuela, como espacio político, tiene en sus áreas a toda clase de defensores de la ley, que son a su vez protectores de la voluntad del soberano. Cualquier desafío a la ley, no sólo es una ofensa contra un otro cualquiera, sino es también un insulto al 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).

La escuela utiliza una serie de múltiples y diversas estrategias para normalizar. Se aplican sanciones que van desde lo más sutil (como una mirada) hasta lo más severo (como 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.

### **Prácticas contestatarias: entre la oposición y la asimilación.**

- ¿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 Sombreroero.  
*Esta última grosería era más de lo que Alicia podía soportar; se levantó muy disgustada y se alejó de allí.*

La normalización se ejerce de forma cotidiana en la escuela. Las sanciones son un asunto tan frecuente que pocas veces provocan el asombro entre los agentes educativos. La escuela es por antonomasia el lugar indicado para corregir a los anormales. No obstante, quienes soportan los efectos de la normalización no son insensibles a la violencia padecida. Cuando las condiciones lo permiten, los niños con discapacidad manifiestan su inconformidad. Este apartado contiene un análisis sobre este tipo de prácticas y la forma en la que contribuyen para 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. El primer tipo de acciones reafirma la arbitrariedad sobre la que se fundamenta la posición de poder de los profesores. Si bien son actos que van contra los maestros, no desafían el orden establecido. Por otro lado, se encuentran los actos de resistencia, que son colectivos y desafían los mecanismos de control.

Después de una exhaustiva revisión de los datos recabados en el trabajo de campo, no fue pertinente utilizar estas nociones para hacer una lectura política de los actos contestatarios de las niñas con discapacidad. Esto ocurrió fundamentalmente al reconocer que las niñas con discapacidad en realidad no forman parte de los grupos. Estas niñas son discriminadas permanentemente. Los niños con discapacidad son subalternos dentro de un grupo de subalternos. Se piensa que no participan en la vida escolar, que no dejan una huella histórica en el pasado (Gramsci, 1984 d). De una y otra forma se señala su condición de anormal, por lo que no son parte del grupo al que asisten. Las niñas, cuando mucho, permanecen en el aula, pero sus compañeros no las consideran iguales a ellos. Al ser los actos de resistencia acciones colectivas, cualquier acción contestataria iniciada por las niñas con discapacidad no es secundada por sus compañeros. Los niños con discapacidad están solos.

A partir de esta reflexión y la arbitrariedad que representa utilizar las nociones propuestas por algunos exponentes de la Pedagogía Crítica para este espacio en específico, se elaboró una tipología de actos contestatarios que obedece a patrones recurrentes que emergieron en la vida escolar. Si se realizara un análisis a partir de estas dos nociones de la Pedagogía Crítica, todos los actos contestatarios de las niñas con discapacidad serían vistos como

oposición, es decir, como conductas que violan las reglas de la escuela, pero las lleva a sufrir mayor opresión.

El objetivo de este apartado es visibilizar las formas en las que las niñas con discapacidad responden tanto a la inclusión como a la discriminación o la indiferencia. Es un espacio para develar qué ocurre detrás del silencio que emergió en las entrevistas a los docentes, quienes no mencionaron una palabra sobre los intereses, las necesidades y los deseos sociales y políticos de las niñas. Los discursos de los docentes y los niños entrevistados emergen del supuesto de que la vida escolar ocurre cuando ellos la presencian. No obstante, los entrevistados no hicieron mención de que, cuando ellos no las ven, las niñas con discapacidad confeccionan su propia cotidianeidad escolar. 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 hacerse ver. Ya sea de forma sutil o de forma abrupta, las acciones que emprenden las niñas emergen como un intento de que su existencia en las aulas sea reconocida. Una de las formas más contundentes que las niñas con discapacidad tienen para no pasar desapercibidas es la violencia

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 está molesta porque el profesor no le asigna actividades y sus compañeros no la incluyen en la dinámica grupal. Esto lo manifiesta gritando palabras altisonantes. Esto es un acto frecuente en el grupo. La violencia no sólo es una forma de hacerse notar, sino que también manifiesta la inconformidad de Isabel al ser ignorada. La intención de Isabel es alterar el orden establecido en el aula, importunar la situación que provoca que sus compañeros y el profesor la opriman con su indiferencia, pero esta acción oprime aún más a Isabel, pues el acto contestatario termina por hacerla ver como la extraña del grupo. Un acto similar hecho por cualquier otro niño sería castigado por el docente, pero como Isabel es especial, el docente y los niños se lo permiten. El acto contestatario de Isabel reafirma su condición de anormal (Foucault, 2007), de subalterna (Gramsci, 1984 d), de exótica (Todorov, 2013). La niña originó un acto contestatario que no fue secundado por ninguno de sus compañeros. El orden establecido no es alterado debido a que 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; en aquello de que «tanto tienes, tanto vales»” (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 “todas estas resistencias 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 llegan a adquirir sobre ellas, son *desorganizadas y apolíticas*” (pág. 124). En síntesis, para que un acto contestatario tenga repercusiones a favor de los oprimidos, deberá ser colectivo y, por lo tanto, político. Isabel, en cambio, está sola.

Los actos contestatarios llevados a cabo por las niñas con discapacidad, en ocasiones dificultan aún más la cohesión con otros niños, pues en la respuesta violenta que ejercen las oprimidas, incluye la violencia hacia 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, esto imposibilita una cohesión política. De forma intuitiva, Lety busca su propia liberación y la violencia es su forma de manifestarlo. La violencia es la manifestación del deseo de liberación. “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 violencia es una respuesta natural al padecimiento de la violencia misma. La niña ha sido tan maltratada en su travesía por la cultura escolar, que su forma de responder es con una contraviolencia. Aunque la violencia que ha padecido no se compara a la que ejerce. 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. Fanon (2007) lo afirma de forma contundente, la violencia “no puede inclinarse sino ante una violencia mayor” (pág. 46). Para liberarse, las acciones de los niños con discapacidad deberán ser más violentas que toda la violencia que han padecido en su vida escolar. Para que un acto contestatario sea capaz de romper con la lógica opresiva, deberá ser violento. Sin embargo, la no violencia es mayormente practicada por los niños con discapacidad.

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.

Entrevistadora (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. La no violencia, manifestada en forma de llanto o silencio, permite que la violencia padecida por Lety se naturalice y continúe. La no violencia fortalece el orden establecido por el grupo dominante “esa no violencia significa para las elites (...) 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 privilegiados, en la que no están incluidos los niños con discapacidad.

Otra manifestación sutil de desacuerdo con la cultura escolar son las omisiones que hacen las niñas con discapacidad cuando ignoran las indicaciones de los profesores. A diferencia de los actos violentos, estas acciones tienen menores oportunidades de transformación. Se incluyen a continuación dos ejemplos de actos contestatarios sutiles:

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 lo que le indica su maestro. Pareciera como si no escuchase la voz de la autoridad. La niña continúa con lo previsto, con lo que despierta su interés. El acto contestatario de guardar silencio o ignorar lo que dicen 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, estar del lado del opresor o del lado de los oprimidos. Cualquier acto de no violencia los condena a continuar como víctimas del orden establecido.

Los actos contestatarios ejercidos por 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 & Torresleón, 2020, pág. 18). Cualquier acto de silencio, indiferencia o sublimación<sup>31</sup> sólo fortalecerá y/o hará más tolerable la opresión. Si los actos contestatarios no son rupturistas, el estado actual de cosas permanece. Los actos contestatarios deben ser rupturistas o sólo fortalecerán la lógica opresiva.

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 pareciéndole disparatados. Una y otra vez los actores de su sueño le hacen sentir extraña. El despliegue de groserías que Alicia recibió sobrepasó

---

<sup>31</sup> 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.

los límites. Fue la cantidad y la modalidad de los ataques lo que terminó por colmar 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.

### *Asimilación y opresión.*

Las niñas con discapacidad son evaluadas, clasificadas, excluidas, discriminadas y, aun así, continúan con sus intentos por pertenecer. Las niñas con discapacidad intentan incluirse en la cotidianidad de la vida escolar. Ellas quieren ser parte del grupo, desean hacer lo que sus compañeros y ser escuchadas por los profesores.

La clase continúa con la compartición de la tarea. El profesor hace preguntas 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 sonríe.

- ¿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 pide al grupo que escriba una pregunta. Lety no está contemplada en la actividad, puesto que ella no sabe leer o escribir. Aun así, Lety muestra su interés por escribir. Ella quiere ser parte de la actividad, quiere pertenecer al grupo. La acción de Lety es la manifestación de su renuncia a la anormalidad. Ella 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). Lety quiere ser como los otros, quiere ser parte del grupo. Para ello pone en práctica estrategias que le permiten subsumirse, ser considerada una más. Lo que para otros representa un acto de la vida cotidiana, para Lety son estrategias de asimilación. Es la renuncia a la propia identidad, el deseo de ser el otro.

El aula está en relativo silencio. El grupo está leyendo su libro de español.

Dos niñas hacen un comentario al profesor en voz baja. El profe se ríe.

- ¿Qué? ¿Qué paso? ¿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 permanece atenta a todo lo que ocurre en el aula alrededor de las actividades académicas. Lety está en permanente búsqueda de oportunidades para incluirse. Cualquier coyuntura es un buen pretexto para sentirse parte del 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. Como algunas de las habilidades no son iguales a las de sus compañeros, Lety utiliza las habilidades similares que tiene con sus pares para sumarse al grupo.

- A ver, ay les va una tareita –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)

Lety imita lo que hacen sus compañeros, quiere ser como ellos. La cultura escolar le ha repetido hasta el cansancio que ser como sus compañeros es lo correcto. Ser de cualquier otra forma es repudiado por la escuela. Esto es un asunto bien reconocido por las niñas con discapacidad.

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. Todo aquel que no cumpla con los estándares de normalidad, será excluido, discriminado, o bien, normalizado. La escuela no incluye al anormal, sólo tolera su presencia y, siempre que le es posible, lo normaliza. Después de algún tiempo de asistir a la escuela, las estrategias de normalización implementadas por los docentes no serán necesarias, serán los mismos niños con discapacidad quienes se esfuercen por ser normales, por pertenecer a la escuela. Va otro ejemplo 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 pregunta:  
¿Cuántos ángulos hay? ¿Mayor o menor de  $90^\circ$ ? ¿Cuáles? ¿Cuáles son los tres tipos de ángulos que tenemos? ¿Este es otro tipo de ángulo? ¿Y este? ¿Este, cuántos grados medirá?  
- Menos de  $90^\circ$  -dice una niña.  
- Menos de  $90^\circ$  -repite Lety.  
Las preguntas y respuestas en torno al tema continúan. Lety platica con sus compañeras cercanas, también 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 escolares y hace lo posible por seguirlas. Lety interiorizó la cultura escolar.

- 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 la propia inferioridad, cuando creen el discurso escolar que reafirma la superioridad de los normales, no hay vuelta atrás; “para el negro no hay más que un destino. Y es blanco” (Fanon, 2009, pág. 44). Una vez que los niños con discapacidad ingresan a la escuela, no queda más destino que normalizarse. Los niños con discapacidad están condenados a la normalidad.

En ocasiones, los intentos por normalizarse les permiten a los niños con discapacidad ser parte -aunque sea momentáneamente- de la vida escolar. Sin embargo, esto no siempre ocurre. Cuando los intentos de los niños son despreciados o ignorados por los profesores y por sus mismos compañeros, entonces las niñas con discapacidad buscan algo qué 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 está resolviendo operaciones sencillas y pintando 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 incluirse en las actividades académicas, pero el grupo no lo permite, de modo que ella inventa algo que hacer: abrir y cerrar la puerta. De cuando en cuando, la niña se convierte en la portera del salón. Ni sus compañeros ni el profesor se lo piden, es ella quien toma la decisión de asumir ese papel. Aunque la niña esté sentada lejos de la puerta, ella 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)

El eretismo afectivo, es decir, la exaltación de lo afectivo que practica Lety, lo realiza abriendo y cerrando la puerta. Esto es un gesto de afectividad que ella tiene con sus compañeros y el profesor para ser aceptada y valorada por ellos. Poco importa si es una acción humillante, se llevará a cabo si esto le permite ser parte del grupo.

Ante la negativa de inclusión, las niñas inventan algo que hacer. Cuando los esfuerzos por incluirse no rinden los frutos esperados, las niñas con discapacidad improvisan una actividad.

Las actividades generalmente tienen similitudes con las que realizan sus compañeros. Esto 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 hace preguntas a los estudiantes para que argumenten si las figuras que él menciona 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)

Todas las actividades improvisadas por las niñas con discapacidad tienen una similitud con lo que realizan los profesores y sus compañeros dentro del aula. El empleo de materiales como libros, cuadernos, corrector, cinta adhesiva es utilizado con la finalidad de asemejarse a los docentes y compañeros. Las niñas con discapacidad imitan la cultura escolar. Se trata de crear la apariencia de que realizan una actividad académica. Entre mayor similitud tenga la actividad con lo que hacen sus compañeros, más importancia adquiere para las niñas con discapacidad.

- Isabel regresa a su silla, se sienta, toma su mochila, saca una cajita de una bolsa, abre la caja, saca una moneda, cierra la caja y la guarda nuevamente en la mochila. Pareciera como si todo lo que hace tuviera una gran importancia. Su lenguaje corporal muestra seguridad y contundencia en lo que hace.  
Isabel se levanta y se va a un equipo de trabajo.

- ¡No mame! –grita Isabel. Sus compañeros la miran, pero no se sorprenden.
  - ¡A huevo! –grita nuevamente, pero esta vez más fuerte.
- El profe se ríe. (O-102-27-09-18)

El propósito de Isabel al realizar la actividad es imitar el ritual escolar que transmite, más que otra cosa, la ideología dominante. Lo que las niñas han aprendido con el seguimiento de rituales escolares es que ser normal es un requisito para pertenecer, y que ellas serán consideradas inferiores en tanto no sigan los rituales escolares. “los rituales son las encarnaciones gestuales de las metáforas dominantes de la estructura social” (McLaren, 1998, pág. 47). Lo que los rituales manifiestan de forma implícita es la superioridad de un grupo: los normales. Los rituales promueven normas de comportamiento y dan prioridad a cierto tipo de saberes. Las niñas con discapacidad, una vez que interiorizan lo simbólico de los rituales escolares, intentan reproducirlos. Sin embargo, debido a la dificultad que les representa reproducir el tipo saberes promovidos por la escuela, lo que hacen es reproducir la ideología dominante, que es la misma que las mantiene oprimidas.

### **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. Este apartado contiene un análisis que permite comprender la forma en la que ambas partes se benefician de esta relación.

Las reglas de la inclusión están definidas por la parte privilegiada: el incluyente; mientras la parte sometida, para poder participar, debe limitarse a cumplir con las reglas impuestas. Obviamente las reglas son tendenciosas y permiten que uno de los dos jugadores gane con menor esfuerzo. Ambas partes saben que uno debe asumirse como inferior desde el inicio. Lo perverso es que, tanto la parte que asume la posición privilegiada, como la parte que se asume como inferior, 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. El goce del superior le produce goce al inferior. Tanto el inclusivo como el incluyente participan y gozan del juego de la inclusión, pero cada parte lo goza a su manera y ambas partes obtienen una ganancia de esta relación social. Para un análisis de 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 tiene únicamente implicaciones desventajosas. En algunas ocasiones, las niñas con discapacidad obtienen ventajas de la situación. Esto es reconocido tanto por las niñas como por sus compañeros.

Conversación con una niña que está frente a mí:  
Entrevistadora (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. Danna está incluida en uno de ellos, pero ella no tiene las mismas responsabilidades que sus compañeros. Danna tiene algunos privilegios, como evitar el aseo del aula. La niña participa en las actividades cuando ella así lo desea. Contrario al resto de sus compañeros, que generalmente se ven obligados a hacer lo que indica el profesor, Danna puede ignorar al maestro y no tener consecuencias. El siguiente es otro ejemplo de los privilegios de Danna:

- Su cuaderno de evidencias está dividido en dos partes: 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 tiene que esperar a que sea hora de salir al recreo para poder comer. Es común verla comer su refrigerio incluso antes de que las clases inicien, cosa que no hace ninguno de sus compañeros. Danna tiene la libertad de comer a la hora que desee. Danna sabe que ella es considerada como 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 con respecto a sus compañeros, le da 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 ha encontrado forma de obtener beneficios de ello. Freud (2006 a) lo explica con un ejemplo:

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 han encontrado una nueva forma de subsistir que les permite obtener una ganancia de su anormalidad. Cuando los docentes y otros niños las incluyen en actividades académicas, sociales, deportivas o de limpieza, ellas se niegan a participar, se niegan a ser tratadas como el resto de sus compañeros. Su condición de anormal se transforma en una prerrogativa.

Salió a educación física el grupo de 5°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.

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 es una ventaja, le otorga privilegios que otros no tienen.

Las niñas con discapacidad utilizan su anormalidad como una ventaja política que les

permite, con sus desafíos, insultar a la autoridad representada por los maestros. Ellas se dan el lujo de ignorarles, de no obedecer. 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). Pero las niñas con discapacidad no son peligrosas para la cultura escolar. Los docentes saben que los actos de desobediencia iniciados por ellas no serán secundados por otros niños pues, quienes las secunden, serían también considerados como anormales, y nadie quiere ser clasificado como exótico. Prueba de ello es la insistencia que tienen los niños sin discapacidad en compararse con sus compañeras.

Entrevistadora (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.

NÑ2 - 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 hacen lo que los docentes les indican, Lety no; ellas aprenden, Lety no; las compañeras aprenden geografía, Lety sólo pinta unos mapas; Lety es lenta, ellas son rápidas. Las niñas enuncian de forma reiterada las diferencias que hay entre ellas y su compañera con discapacidad. El ejercicio de comparación que realizan es una forma de enunciar su apego a la norma, 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” (G-81,83-26.09.19). Las niñas reconocen que Lety obtiene una ganancia de su anormalidad.

Quando 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 (como la desobediencia) a su personalidad. Sin los elementos que configuran la anormalidad subjetiva de Lety, ella no podría obtener privilegios. Ser anormal se ha vuelto un modo de vida que implica algunos sacrificios, pero también otorga ventajas. Lety es consciente de que tiene preferencias que sus compañeros no. Ella obtiene una ganancia consciente de su estigmatización.

E – Y tú ¿por qué vienes a este salón de USAER?

NÑ - 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?

NÑ - 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?

NÑ - 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?  
NÑ - 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 decide cuándo quiere permanecer o salir del aula. Ella tiene la libertad de entrar o salir a placer y conveniencia. Ser considerada como anormal tiene desventajas, pero las niñas con discapacidad han aprendido a sacar provecho de este estigma. Las niñas con discapacidad obtienen una ganancia de su condición, 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 el otro, desde luego, ese otro tiene que ser considerado inferior. Los niños con discapacidad son un instrumento utilizado por los normales para reafirmar su superioridad. La inclusión es una sucia 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 ser inclusivo se requiere 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. La inclusión reafirma lo absurdo del fundamento en el que se basan los niveles o jerarquías de normalidad. El inclusivo obtiene una doble recompensa con su gesto de caridad: por un lado, ratifica su superioridad, por el otro obtiene un reconocimiento social. En la inclusión no hay pérdidas, ser incluyente es ganar dos veces.

Entrevistadora - 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.

Tenemos con esto esbozo de una institución de tipo “de enseñanza mutua”, donde están integrados 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)

Niñas y niños son a la vez 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 las definen la escuela, la psicología y la medicina; los niños asumen sus lugares y las conductas que cada

posición presupone. Si se está clasificado como normal, se actuará como normal; si se recibió la asignación de anormal, habrá que serlo a consecuencia. Los niños normales, en tanto que superiores a los anormales, están encargados de instruirles. Ya sea que ellos asuman esta responsabilidad o que los maestros se las asignen.

Entrevistadora - ¿Ustedes le ayudaban?

NN1 - 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 sí nos preocupamos por eso, por Lety. (G-82-26.09.19)

Los profesores participan en la configuración de las posiciones que ocupará cada estudiante en el mecanismo de enseñanza-aprendizaje-vigilancia. Luego cada estudiante asume su posición con seriedad. Los niños se preocupan cuando sus compañeros con discapacidad no son capaces de normalizarse. Exteriorizar su preocupación les hace ver como niños caritativos que realizan una labor loable. La normalización se percibe como un trabajo deseable y digno de alabanzas. Los niños no sólo quieren ser considerados como normales, sino además como 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). Los estudiantes, cuando tienen oportunidad, realizan un ejercicio de comparación con un compañero al que consideran inferior. Esto les permite situarse en una posición jerárquica mayor.

Entrevistadora – 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)

Entre los niños que reciben atención de Educación Especial también hay jerarquías. Lety evalúa al “niño cieguito”, se compara con su compañero. Ella sabe que también puede hablar, cantar, agarrar juguetes, pero además puede ver, algo que su compañero es incapaz de hacer. La comparación que hace Lety le permite situarse 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, aceptó también las tendenciosas reglas del juego. Alicia 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.

## **LO POLÍTICO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS. ENTRE LOS BUENOS DESEOS Y LA REALIDAD**

Las entrevistas y los grupos de discusión fueron un encuentro político con los agentes educativos. En estos espacios, los niños y los docentes expresaron inquietudes y tocaron temas que no se percibieron durante la observación realizada en campo. Los docentes aprovecharon estos espacios para comentar y compartir sus opiniones sobre tres aspectos fundamentales para su práctica: las políticas públicas y su relación con la vida cotidiana en la escuela; los espacios físicos y los recursos materiales disponibles para la inclusión; por último, los profesores compartieron aspectos relevantes sobre la relación que existe entre la

inclusión educativa, su formación y la actualización que reciben por parte de instancias oficiales. A continuación, viene el análisis de estos tres aspectos.

## **Políticas públicas**

*La Oruga fue la primera en hablar.*

*- ¿Qué tamaño te gustaría tener? -le preguntó.*

*- No soy difícil en asunto de tamaños -se apresuró a contestar Alicia-. Sólo que no es agradable estar cambiando tan a menudo, sabe.*

*- No sé nada -dijo la Oruga. Alicia no contestó. Nunca en toda su vida le habían llevado tanto la contraria, y sintió que se le estaba acabando la paciencia.*

*- ¿Estás contenta con su tamaño actual? -preguntó la Oruga.*

*- Bueno, me gustaría ser un poco más alta, si a usted no le importa. ¡Siete centímetros es una estatura insignificante!*

*- ¡Es una estatura perfecta! -dijo la Oruga muy enfadada, irguiéndose cuan larga era (medida exactamente de siete centímetros).*

*- ¡Pero yo no estoy acostumbrada a medir siete centímetros! -se lamentó la pobre Alicia con voz lastimera, mientras pensaba para sus adentros: "¡Ojalá estas criaturas no se ofendieran tan fácilmente!".*

*- Ya te irás acostumbrando -dijo la Oruga y volvió a meterse la pipa en la boca y empezó otra vez a fumar.*

Las políticas públicas responden a distintos intereses, en el caso de la educación, son diseñadas tomando como referencia principalmente acuerdos internacionales que México se compromete a cumplir. Estos acuerdos comúnmente responden a intereses políticos y económicos que poca relación tienen con la vida cotidiana de los docentes, los estudiantes y sus familias. Este apartado contiene el análisis que se hizo de las entrevistas a los docentes, a partir del cual emerge la visión técnica e instrumental que tienen algunos maestros de su profesión.

Cuando las leyes, normas, reglamentos y acuerdos son elaborados desde una posición que no tiene relación directa con la vida escolar, los resultados de las evaluaciones parecen desastrosos.

hay poca o ninguna preocupación por las formas en que las instituciones y grupos poderosos influyen el conocimiento, las relaciones sociales y las formas de evaluación que caracterizan la textura ideológica de la vida escolar. La falta de esa comprensión parece resultar en una postura relativista o en una postura de echarle la culpa a la víctima. (Giroux, 2004, pág. 82)

Los docentes reconocen lo político de las políticas. Durante las entrevistas y los grupos de discusión, algunos profesores hablaron sobre la poca o nula vinculación que las políticas públicas tienen con la vida escolar. Así lo manifestaron un grupo de maestros de Educación Especial:

E - ¿Qué opinan de las políticas inclusivas y la relación que tienen con las prácticas educativas?

MEE1 - Pues no hay coherencia, hay una ley para la atención de personas con discapacidad, y una ley de atención también de personas con autismo. Hay mucha verborrea, se dice el Estado garantizará el acceso, la permanencia y el egreso de las personas, la inclusión en las áreas educativas, social y laboral. Sí, en el discurso suena super bien. Y nosotros como funcionarios públicos somos llamados a eso, pero cuando tú te das cuenta de que a la mejor no todos van a la par que tú, en cuanto a poder aplicar dentro de su trinchera y dentro de su responsabilidad la legislación vigente, ahí es donde hay disyuntiva. Si la legislación es una, y cuando tú llegas a la escuela, a lo práctico, a lo cotidiano, ya es otra cosa, y te la tienes que arreglar como puedas. A ti, como maestro de educación especial, te exigen que tengas expedientes, informes, documentos observaciones; te exigen además que des respuesta a las necesidades educativas. Toda la responsabilidad recae en nosotros, y tenemos que sacar el trabajo. Se me ocurre que los funcionarios de alto nivel de educación dicen: “ah, sí. Hagamos esta ley”. Y luego, están los diputados, que a veces no tienen conocimiento de la realidad o bien, sí la tienen, se hacen de la vista gorda. Ellos allá con sus escritorios, con todos sus asesores, hacen la política educativa, muy bonita, se escucha super padre, es miel sobre hojuelas. Pero no se dan cuenta de darle la aplicación debida, y de que se esté llevando a cabo toda la política educativa de manera textual en la vida cotidiana.

MEE2 – Pero es que mira, una Jefa de Sector, por ejemplo, ella cada vez que tenía reuniones iba y hablaba maravillas. Pero piensas: “¿cuántos años tiene ella que no está frente a grupo?, ¿cómo va a venir a decir qué vamos a hacer si ella ya tiene años ahí?, ¿cómo va a venir a decirnos qué vamos a hacer con fulanito, si no lo conoce?” Eso mismo pasa con quien hace las políticas. Ellos no tienen conocimiento de un grupo, de cómo es lidiar con tanto niño.

MEE1 - Por eso te digo, que la responsabilidad recae en nosotros. Pero la política educativa no se lleva a cabo tal cual.

MEE2 - Tan sólo los videos que nos presentan en los consejos, que dices tú: “qué padre, mira, tienen todos los materiales”. Aquí, vienes y tenemos todas las carencias, no tienes

pizarrón, falta mucho material. ¿Qué dijo ahorita la señora que vino de la sociedad de padres?: “No tienen las bancas adecuadas para que los niños trabajen”. (G-58-25.09.19)

A los docentes les parece que las políticas no están vinculadas con su realidad. La falta de articulación entre las políticas educativas y la vida cotidiana escolar resulta frustrante. Para Giroux (1990), “las relaciones entre el personal administrativo y el cuerpo docente representan a menudo los aspectos más frustrantes de la división del trabajo, la división entre concepción y ejecución” (pág. 49). Las exigencias administrativas que se hacen a los profesores no se relaciona relación con las escuelas. Para los maestros, las condiciones materiales de las escuelas no son suficientes para responder a las demandas y obligaciones que la SEP les impone. Las condiciones ideológicas y materiales de los profesores representan un obstáculo para responder a las demandas educativas de Estado.

La noción de que los maestros y los alumnos pueden enfrentar presiones ideológicas y estructurales sobre las que tienen muy poco control es ignorada. En esta perspectiva, la impotencia es confundida con la pasividad, y los defectos pedagógicos están reducidos a cuestiones de negligencia, ignorancia o limitaciones individuales. (Giroux, 2004, pág. 83)

Cuando la respuesta de los docentes no es la esperada, se les califica como pasivos, negligentes o ignorantes. Las condiciones políticas, ideológicas y estructurales no son evaluadas; lo que se evalúa es al docente, quien poca o nula capacidad tiene de responder a las demandas de Estado. Algunos profesores piensan que es un problema estructural, otros creen que es falta de voluntad de los docentes.

E - ¿Cuál es el balance que hacen sobre la escuela regular y este proceso de inclusión educativa?

MEE - Yo considero a 20 años de este proceso, que el discurso es hermoso, pero en la realidad yo siento que estamos apenas iniciando, porque lo que tenemos ahorita es una integración y estamos batallando para lograrla. Pensar en la inclusión, todavía nos falta mucho. Han pasado 20 años y no ha pasado gran cosa. Nos hace falta adueñarnos del concepto y entenderlo bien. No verlo como una cuestión política sino como un fin de la institución educativa. Y a veces lo vemos como una cuestión política que hay que cumplir, pero todavía nos falta mucho. (G-5-07.08.19)

El profesor se culpa a sí mismo y al gremio magisterial por no haber cumplido con la meta de la inclusión educativa. Cuando afirma que “Nos hace falta adueñarnos del concepto y entenderlo bien”, el maestro manifiesta que la responsabilidad es de los profesores. Para el docente, la inclusión no es un asunto político, sino personal, un objetivo individual.

El significado, como se produce y recibe en este complejo de ideologías y fuerzas materiales, es claramente irreductible a lo individual y tiene que ser entendido como su articulación con fuerzas ideológicas y materiales que circulan y constituyen a la sociedad más amplia. (...) la ideología tiene que ser concebida como el origen y el efecto de prácticas sociales e institucionales que operan dentro de una sociedad caracterizada principalmente por relaciones de dominación. (Giroux, 2004, pág. 187)

En tanto los profesores no reconozcan que las políticas educativas están configuradas por intereses ideológicos y económicos de procesos más amplios, continuarán culpándose a sí mismos (y a otros compañeros) por no ser capaces de responder a las demandas explícitas. Esta es una posición presente en el discurso de los docentes, no obstante, durante los grupos de discusión, algunos maestros de grupo hablaron sobre la relación que hay entre las políticas educativas, las prácticas y procesos socioeconómicos más amplios:

E - ¿Cuál es la opinión que tienen ustedes sobre la relación que hay entre las políticas educativas inclusivas y las prácticas?

MG1 - Están muy lejanas una de otra. Muy dispersas, porque de lo que se dice a lo que se hace, está muy lejos de alcanzar. No tenemos las herramientas, no tenemos los cursos, no estamos preparados, todavía aún para atender a este tipo de niños. Los atendemos con lo que tenemos, hacemos lo posible, pero en realidad no lo estamos haciendo correctamente.

MG2 - Coincido con el profe, hay un divorcio entre la política y la práctica, y a lo mejor no solamente con esta cuestión de la inclusión, sino con todo, desde los aprendizajes esperados. Es que la raza que diseña las políticas, mucha gente no tiene los zapatos llenos de polvo, la diseña desde allá, desde el escritorio. Se imagina, por ejemplo, todos los niños vienen bien comidos, que todos traen material, que tenemos todo el tiempo sin distracciones en las escuelas, que todos los niños te entienden las indicaciones en el momento en que se las das, así se imaginan la escuela. La escuela inclusiva, se la imaginan igual; parecen castillos en el aire. Que los niños van a ser bien recibidos, que los niños van a aprender más. A lo mejor el avance que se le podría ver es que en la socialización sí habría avances en algunos aspectos, que algunos niños van como normalizando estos problemas. Lo que decían ayer los compañeros, ya no esconden los papás al niño, ya lo va viendo más normal, más natural. Ese podría ser el único avance que yo le veo. De la otra, de lo que plantean de los que hagamos en la escuela regular a lo que hacemos, si hay un diverso así, hasta con pleito, no en muy buenos términos, o sea, sí hay un desfase total entre quienes diseñan estas políticas y quienes las aplicamos.

MG3 - La gente que diseña estos programas está detrás de un escritorio, muy campantes, no saben lo que es la realidad. Deberían de tomar en cuenta a la base para poder sacar esto adelante. (G-66-26.09.19)

Para este grupo de profesores, sentar las bases para una escuela inclusiva no sólo es responsabilidad de los maestros. Los docentes afirman que carecen de conocimientos y capacitación para atender a los niños con discapacidad. Las carencias materiales son otra variable que no les permite cumplir con las exigencias. Para estos los maestros, las personas que elaboran las políticas públicas desconocen la realidad a la que se enfrentan cotidianamente los profesores. McLaren (2005) afirma que “la escuela siempre debe ser analizada como un proceso cultural e histórico, en el que grupos selectos ocupan relaciones asimétricas de poder de acuerdo con agrupamientos específicos de raza, clase y género” (pág. 259).

Negar o ignorar la relación entre las políticas públicas y asuntos de raza, clase y género, provoca que los docentes consideren que cumplir con los acuerdos secretariales es un asunto de voluntad. Esto provoca a la emergencia de prácticas individuales e individualistas entre profesores, lo que dificulta la cohesión y el trabajo colectivo, indispensable para procesos de transformación. Docentes y estudiantes, “al alcanzar este conocimiento de la realidad, a través de la acción y reflexión en común, se descubren siendo sus verdaderos creadores y re-creadores” (Freire, 1970, pág. 67).

Los espacios que tienen los docentes para el análisis de las prácticas y las políticas son pocos, pero cuando tienen oportunidad, es común escuchar a los docentes compartir sus reflexiones.

La directora que coordina la reunión presenta un video en el que el Secretario de Educación presenta el Acuerdo 29/03/2019, por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de los educandos de la educación básica.

Al concluir el video, la directora pregunta a los docentes:

- ¿Qué les pareció?
- El discurso está bien – comenta una maestra.
- Apenas acaba de salir un acuerdo y ya nos lo cambiaron – Comenta otra maestra. (O-210-05.04.19)

Las maestras aprovechan la coyuntura para exponer la premura de la publicación de nuevos Acuerdos secretariales. En los últimos años, se han llevado a cabo una serie de reformas educativas y laborales que han afectado a los docentes de diversas maneras. Ante esta situación, los maestros aprovechan los espacios colectivos para hacer algunos análisis políticos sobre el tema, como es el caso del siguiente fragmento de un grupo de discusión:

E - A casi 20 años de la inclusión ¿Cuál es el balance que hacen sobre la escuela regular y este proceso de inclusión educativa?

MEE1 - Básicamente creo que el error viene desde mero arriba. Generalmente tiene que ver con el capricho del gobernante en turno, que impone una cosa y luego llega un nuevo régimen, un nuevo partido, un nuevo gobernante y cambia los planes. No cambia aquello que está obligado a hacerlo, pero vienen a modificar muchos criterios, muchas situaciones. Y tratan de cambiarlo con cuadernitos, con embarraditas que le dan a los que supuestamente capacitan, a los que supuestamente asesoran. Entonces, básicamente en la práctica se diluye todo esto, porque no hay una constante. Porque México lo hace más por obligación que por un compromiso real, sin entender esas transiciones de las que ahorita hablaba el compañero.

MEE2 - Yo creo que se ha convertido en un proceso segmentado y de experimentación. No hay una base, independientemente de las políticas, que nos lleven a aterrizar el concepto de inclusión como propio, como una identidad del sistema y no como un ajeno que se usa para cumplir con ciertas políticas; sin demeritar la participación del país en los acuerdos internacionales, que fue donde comenzó este proceso. Simplemente es un “ya firmamos, ¿qué vamos a hacer?”, pues estamos experimentando, a ver qué funciona. Y por cuestiones políticas, cada seis años cambian las normativas, cambian las políticas, y en la realidad hay una incongruencia entre las necesidades educativas del sistema y el proceso de inclusión. No empata el discurso de la inclusión con las necesidades que hay para lograr la inclusión. Estamos muy alejados de la realidad educativa y lo tomamos como un proceso desde la otredad. O sea, de lejitos le vamos a incluir a ese otro, pero no es parte de nosotros, no es parte de la sociedad, no es parte de la escuela. (G-2,4-07.08.19)

Los constantes cambios en las políticas educativas desconciertan a los profesores. El segundo maestro incluso piensa que es parte de un experimento en el que él mismo, a su vez, experimenta, “a ver qué funciona”. Los cambios, tanto en las políticas como en el currículum, obedecen a intereses técnicos o prácticos, en los que las necesidades de control técnico y moral son una prioridad. Esto deja de lado las prácticas de autorreflexión y acción, que son

el fundamento para un currículum emancipador, mismo que “implicará a los participantes en el encuentro educativo, tanto profesor como alumno, en una acción que trate de cambiar las estructuras en las que se produce el aprendizaje y que limitan la libertad de modos con frecuencia desconocidos” (Grundy, 1991, pág. 14).

Como parte de las políticas públicas, el currículum debería contemplar la reflexión comunitaria del aprendizaje como una práctica. En cambio, los docentes perciben que han incrementado los mecanismos de control, como el trabajo administrativo. Un maestro de Educación Especial lo resume de la siguiente forma:

MEE - Ahorita la carga administrativa es muy pesada para el docente, es difícil. Yo siento que el sistema ha dejado de voltear la vista hacia el actor principal, que son los niños, y sobrecarga al docente de trabajo, entonces le quita el espacio que pudiera dedicar para que el niño se desenvuelva. Y pues también que hubiera una sociedad más inclusiva. En una sociedad excluyente no puede haber una escuela inclusiva. (G-27-07.08.19)

El interés de quienes elaboran políticas públicas está orientado hacia el control del medio y la reproducción. La sucesión reiterada de las recientes reformas educativas (y laborales) son modificaciones de forma, no de fondo. El interés que las orienta incluye fines administrativos, de modo que cambian las estrategias, no el fin. El objetivo sigue siendo el mismo: controlar y reproducir, no emancipar. En tanto no cambie el interés de quienes elaboran las políticas públicas, la educación (como parte de la sociedad) no podrá jamás contemplar la existencia del otro.

Para los docentes, las políticas educativas están desvinculadas de su realidad. Los maestros afirman que las exigencias están por encima de los recursos y los conocimientos con los que cuentan. Los hacedores de políticas públicas responden como la Oruga le respondió a Alicia cuando ella manifestó desagrado por su tamaño actual: “Ya te irás acostumbrando”.

## Espacios de aprendizaje

*- ¡Ya basta! Espero que no seguiré creciendo... De todos modos, no paso ya por la puerta... ¡Ojalá no hubiera bebido tan a prisa!*

*¡Por desgracia, era demasiado tarde para pensar en ello! Siguió creciendo, y creciendo, y muy pronto tuvo que ponerse de rodilla en el suelo. Un minuto más tarde no le quedaba espacio ni para seguir arrodillada, y tuvo que intentar acomodarse echada en el suelo, con un codo contra la puerta y el otro brazo alrededor del cuello. Pero no paraba de crecer y, como último recurso, sacó un brazo por la ventana y metió un pie por la chimenea, mientras se decía:*

*- Ahora no puedo hacer nada más, pase lo que pase. ¿Qué va a ser de mí?*

Los espacios y la distribución espacial son prácticamente igual en las aulas de la educación pública. En este apartado se encuentra el análisis que se hizo sobre la estandarización de los espacios y la forma en la que estos son utilizados como mecanismos de control y vigilancia.

En el estado de Chihuahua, el Instituto Chihuahuense de Infraestructura Física Educativa (ICHIFE) “norma, regula, supervisa y evalúa los procesos referentes a la construcción, rehabilitación y equipamiento del sector público” (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2020)<sup>32</sup>, por ello, las escuelas de educación básica pública cuentan con medidas de construcción y distribución estandarizadas. Los salones reciben un promedio de 38 niños en 48m<sup>2</sup>. Cada estudiante de educación primaria dispone de un espacio de 1.26 metros cuadrados en el aula<sup>33</sup>. Este cálculo no contempla el escritorio de los docentes y los muebles de almacenamiento de materiales didácticos. Los espacios físicos educativos, al igual que los de

---

<sup>32</sup> Obtenido de: <http://www.chihuahua.gob.mx/ichife/mision-vision-y-objetivos>

<sup>33</sup> Cálculo realizado con base en los *Criterios Normativos Básicos para el Diseño Arquitectónico de Educación Básica-Primaria* del Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED) (2016).

los hospitales, las cárceles y las fábricas están diseñados para obtener el máximo provecho de ellos. Foucault (2009 b) habla sobre el objetivo de la distribución de los espacios:

Se trata, a medida que se concentran las fuerzas de producción, de obtener de ellas el máximo de ventajas y de neutralizar sus inconvenientes (robos, interrupciones de trabajo, agitaciones y “cábalas”); de proteger los materiales y herramientas y de dominar las fuerzas de trabajo. (pág. 165)

Para lograr los objetivos educativos, la escuela dispone y distribuye los espacios. Los docentes son administradores de los espacios y deben sacar la mayor ventaja posible de ellos. Esto es una tarea compleja para los maestros.

MEE - Yo creo que también tiene que ver el espacio físico de la escuela, la infraestructura. Porque los salones están demasiado reducidos, no se puede trabajar. 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. Una escuela inclusiva tendría que tener diferentes aulas, diferentes materiales. Las escuelas mexicanas no cuentan con materiales para potencializar a ninguno de los alumnos. Los baños ni siquiera están adaptados para una persona de carácter regular, mucho menos están adaptados para una persona con una limitación física. Muchas escuelas ni siquiera tienen bibliotecas, entonces también se limita a poder dar una atención a la diversidad, porque no están los espacios acordes para poder trabajar de una manera significativa con los alumnos. (G-25-07.08.19)

MG2 - ¿Cómo me imagino una escuela inclusiva, una escuela ideal? Primero con los apoyos profesionales, con especialistas en educación especial, y con menos alumnos por maestro, esto implicaría mayor infraestructura, mayor inversión. Y lo que comentaba, el compañero: actualizaciones. Es necesario diplomados sobre los problemas más recurrentes en la educación especial. Ya los problemas más severos, un poquito más graves, para eso, se supone, que para eso estarían los especialistas. Si tuviéramos menos estudiantes por aula, con algún niño que tuviera alguna discapacidad, si tuviéramos el apoyo de los especialistas, creo que se podría ir avanzando. (G-67-26.09.19)

Los espacios no son suficientes, ni en tamaño ni en equipamiento, además carecen de adaptaciones para recibir a niños y adultos independientemente de sus condiciones o dificultades de desplazamiento. La infraestructura de las escuelas no está diseñada para ser un espacio inclusivo. Las instituciones escolares son, desde su génesis, una barrera para la inclusión.

E - ¿Cómo te imaginas que sería una escuela inclusiva perfecta?

MEE - Woow... pues todos los maestros especializados. Y luego juegos para los niños. Y también que tengan acceso para que sepan andar en la escuela y que estuviera todo bien acondicionado para ellos. Por ejemplo, el cieguito que ya tuviera su caminito al baño, caminito para USAER, que conociera los tramos, la escuela, los juegos, los materiales necesarios y especializados para ellos. Que los maestros tuvieran el material necesario también en los grupos para que trabajaran con los niños. Que tuviéramos cursos más constantes, de que nos estuvieran especializando y asesorando de todas las inquietudes que tenemos en la actualidad; que el mobiliario del salón esté más cómodo y más equipado para ellos. Que no sufran ni de calor ni de frío; porque aquí siempre nos pasa que se descompone el calentón o no sirve el aire acondicionado. Que los baños estén en buen estado; que estén limpios, que tengan jabón, papel de rollo. Que los sacaran de vez en cuando, de perdida a pasear al cine, porque hay muchos niños aquí que no conocen ni el cine. Que tuvieran proyector para proyectarles películas de vez en cuando aquí en la escuela. Una tiendita bien equipada con cosas que realmente los niños deban comer sin necesidad de que el papá tenga que traerles comida o que tengan que salir a comprar. Todo eso me gustaría que tuviera una escuela inclusiva. Una escuela muy completa. Se me hace un poco difícil, pero eso me gustaría. (E-39-24.09.19)

El deseo de los profesores es contar con más y mejores espacios, con mobiliario adecuado y con material suficiente para llevar a cabo sus planes pedagógicos. El Estado exige a los docentes brindar atención educativa a niños y niñas con discapacidad, esto sin ofrecer infraestructura, materiales y capacitación adecuada para ello. Los profesores lo dicen una y otra vez: “uno hace lo que puede con lo que se tiene”. En este aspecto, los maestros deben diseñar y aplicar una serie de procedimientos disciplinarios que les permita vigilar y controlar el aprendizaje y la producción de evidencia empírica que lo compruebe. Las técnicas disciplinares han hecho “funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar” (Foucault, 2009 b, pág. 170). Los maestros pasan a ser administradores que, en un ejercicio de ensayo y error, ponen a prueba distintas estrategias disciplinares.

MG1 - Lo que sí ha faltado es el apoyo por parte de gobierno para darnos los recursos necesarios, porque a veces no contamos con la estructura de la escuela, por ejemplo, rampas, baños exclusivos para que ellos puedan cubrir sus necesidades. Esas son las problemáticas que yo le encuentro. La otra era muy fácil zafarse de un gasto que ellos le llamaban en exceso, porque mantener una escuela en donde los niños con discapacidad asistían exclusivamente, ya no la tienen. Ahora pasan todos a las primarias.

MG2 - Nos están delegando la responsabilidad.

MG3 - Es que, yo creo tendríamos que ver primero cómo se dio este proceso. Primero se da la integración, antes de la inclusión. De ahí fueron como haciendo un experimento de cómo podíamos responder los maestros de escuela regular (hace comillas con sus dedos). La bronca está en la infraestructura, y además creo que los maestros no tenemos las herramientas para trabajar con diferentes discapacidades. Entonces, a veinte años de este experimento, así lo veo como un experimento, el gobierno debe tener un diagnóstico de que la inclusión es benéfica para los niños. Pero no nos ha dado ni los espacios ni las herramientas. Y al final de cuentas los niños siguen siendo los más perjudicados. (G-62-25.09.19)

Como si se tratase de un experimento, los docentes diseñan y ponen en práctica una y otra forma de vigilancia y control, no sólo para mejorar los espacios de aprendizaje, sino para optimizar las condiciones de vigilancia y control disciplinar. Las solicitudes espaciales de los docentes no buscan la transformación nodal de la vida escolar. Los profesores quieren mejores condiciones espaciales, y estas pueden traducirse en la eficiencia de la vigilancia, el control y la disciplina infantil. La solicitud de los docentes es para vigilar más de cerca, para controlar mejor. Se solicitan mayores y mejores espacios físicos que serán posteriormente divididos en parcelas para facilitar la vigilancia minuciosa de los estudiantes. Para Foucault (2009 b) “la primera de las grandes operaciones de la disciplina es, pues, la constitución de ‘cuadros vivos’ que trasforman las multitudes confusas, inútiles o peligrosas, en multiplicidades ordenadas” (pág. 172). El control de los espacios garantiza la disciplina, esto es, el control sobre los cuerpos de los niños.

MG1 - Una escuela que tenga todo lo necesario para atenderlos como rampas, sanitarios, un lugar adecuado para ellos. Pero, lamentablemente, no lo tienen los regulares menos ellos. Que el gobierno invierta realmente en educación. Si quieren que la educación prospere, pues tiene que invertirlo. No decirle: “órale ahí te va el pizarrón y el gis, y dale”. Yo creo que, si nos dieran herramientas, materiales, esto funcionaría. (G-67-26.09.19)

Si a futuro es redituable realizar una inversión en la infraestructura, se hará; de lo contrario, la infraestructura se diseñará y se construirá con los requerimientos mínimos, como es el caso actual. Si el objetivo de la escuela se lleva a cabo, no hay necesidad de invertir en infraestructura, aunque los docentes exijan mayores y mejores espacios y materiales.

Si el Estado invirtiera lo que los docentes solicitan, la suma acumulada de todas las escuelas públicas de Educación Básica rebasaría la partida presupuestal asignada para la educación. Foucault (2009 b) lo explica con el análisis que hace de un Manual de *Consideraciones de interés público sobre el derecho a minar* publicado en Francia en 1790:

A la escala de una fábrica, de una gran fundidora o de una mina, «los gastos se han multiplicado tanto, que la más módica infidelidad sobre cada renglón daría para el total un fraude inmenso, que no sólo absorbería los beneficios, sino que provocaría la disipación de los capitales; ... la menor impericia no advertida y por este motivo repetida cada día puede llegar a ser funesta a la empresa hasta el punto de aniquilarla en muy poco tiempo»; de donde el hecho de que únicamente unos agentes, dependientes de manera directa del propietario, y adscritos a esta sola misión podrán vigilar «que no haya un solo céntimo gastado inútilmente, y que no haya un solo momento del día perdido»; su papel será «vigilar a los obreros, inspeccionar todos los trabajos, enterar al comité de todos los hechos». (pág. 205)

Del mismo modo que los encargados de una fundidora o de una mina buscan que no se gaste un céntimo de más, así los diseñadores de los edificios educativos administran los recursos del Estado. Si los docentes pueden de una u otra forma cumplir con los objetivos de la educación pública básica, en otras palabras, si los maestros hacen lo que pueden con lo que tienen, el Estado no invertirá en la mejora de la infraestructura escolar. Mientras tanto, los niños crecen, aprenden y conviven en espacios reducidos, ideando, como Alicia, la forma más conveniente de acomodarse en un lugar en el que ya no cabe.

### **Formación y actualización docente**

- Verás -dijo el Grifo-. Primero se forma una línea a lo largo de la playa...  
- ¡Dos líneas! -gritó la Falsa Tortuga-. Focas, tortugas y demás. Entonces, cuando se han quitado todas las medusas de en medio...  
- Cosa que por lo general lleva bastante tiempo - interrumpió el Grifo.  
- ...se dan dos pasos al frente...  
- ¡Cada uno con una langosta de pareja! -gritó el Grifo.  
- Por supuesto -dijo la Falsa Tortuga-. Se dan dos pasos al frente, se forman parejas...

- ...se cambia de langosta, y se retrocede en el mismo orden -siguió el Grifo.  
 - Entonces -siguió la Falsa Tortuga- se lanzan las...  
 - ¡Las langostas! -exclamó el Grifo con entusiasmo, dando un salto en el aire.  
 - ...lo más lejos que se pueda en el mar...  
 - Y a nadar tras ellas! -chilló el Grifo.  
 - ¡Se da un salto mortal en el mar! -gritó la Falsa Tortuga, dando palmadas de entusiasmo.  
 - ¡Se cambia otra vez de langosta! -aulló el Grifo.  
 - Se vuelve a la playa, y... aquí termina la primera figura -dijo la Falsa Tortuga, mientras bajaba repentinamente la voz.  
 Y las dos criaturas, que habían estado dando saltos y haciendo cabriolas durante toda la explicación, se volvieron a sentar muy tristes y tranquilas, y miraron a Alicia.  
 - Debe ser un baile precioso -dijo Alicia con timidez.

La formación y actualización es un tema que emergió con frecuencia durante las entrevistas a los docentes. Los profesores aseguran que los conocimientos que obtuvieron durante su formación, y la actualización que reciben por parte de las autoridades educativas, no les permite responder a las necesidades de los niños con discapacidad. Este apartado contiene las voces de los maestros, en la que se manifiesta la visión técnica que algunos de ellos tienen sobre su profesión

La respuesta que dan los docentes a las necesidades de los niños con discapacidad está basada en la resolución de problemas técnicos o prácticos, como lograr que los niños permanezcan sentados en una silla o dentro de las aulas, que aprendan a pedir permiso antes de realizar una actividad, que sepan resolver operaciones básicas o leer y escribir. Estos aprendizajes tienen más que ver con cuestiones de poder y con asuntos técnicos o prácticos y no con la comprensión del ser de los niños.

Con la implementación del modelo por competencias asociadas a la calidad, la educación importó las necesidades del sector empresarial. Los procesos de enseñanza-aprendizaje

fueron considerados independientes de cuestiones económicas, políticas, de clase, raza y género. Silva (2020) afirma al respecto “La escuela se observa como algo aséptico y necesario para conectar el mercado laboral con el sistema educativo” (pág. 5). Con esta mirada, los docentes se conciben como los responsables de la producción de empleados competentes. Bajo este supuesto, los profesores requieren de capacitación para la producción de trabajadores, de modo que el análisis sobre el entorno de los procesos de enseñanza-aprendizaje no es necesario, a menos que esto permita que los estudiantes adquieran competencias para la vida laboral.

Con esta visión instaurada en los procesos de formación y actualización docente, los maestros tienen una visión técnica e instrumental de la educación. Esto obedece a que la formación y actualización del profesorado están basados en la resolución técnica o práctica (Grundy, 1991) de problemas cotidianos. La autorreflexión de la práctica, la comprensión del entorno y el análisis de nociones teóricas como integración e inclusión son desdeñadas.

Pese a que han transcurrido 20 años desde la publicación del *Índice de inclusión* (Booth & Ainscow, 2000), los docentes aún no identifican la diferencia de perspectiva que hay entre las nociones de integración e inclusión. Esto se debe a que en la formación y actualización docente no se contempla la autorreflexión, sino que se da prioridad a saberes técnicos y prácticos. En el siguiente fragmento, tres docentes de Educación Especial expresan estas inquietudes en un Grupo de discusión:

MEE1 – Estamos en la integración, y empezaremos después con la inclusión. Yo creo que van a surgir paralelamente, y una cosa no va a reñir con otra, sino que son dos situaciones que se van a dar. Al menos la inclusión vamos a pensar que es lo de moda, pero de hecho va a ir creciendo, junto con la integración se va a dar la inclusión. Son dos procesos que se están dando ahorita, paralelos. Y no sabemos diferenciar lo que es la integración y la inclusión, lo vemos

como algo similar. Pero en la medida en que vayamos conociendo más el concepto, vamos a ir adoptando la inclusión, que es el que está ahorita.

MEE2 – Yo creo que debiéramos analizar desde el 90, cuando es la Educación para Todos. Si comprendiéramos eso entenderíamos qué es un proceso de inclusión, no de integración. ¿Qué es lo que pasa cuando se da la reorientación los servicios de Educación Especial? Educación Especial lo toma como propio y confunde la inclusión y la integración como sinónimos. Mientras Educación Especial no se desprenda de eso, vamos a seguir en un momento de integración, porque Educación Especial no favorece la inclusión, porque la Escuela Regular siempre depende de un servicio de apoyo. Si no hay un servicio de apoyo, la escuela no atiende niños. Y Educación Especial no quiere soltar esa parte de trabajar la inclusión, sino que se resisten al cambio, porque decimos: “Y si me voy ¿a dónde me voy?; si no trabajo de esta manera, entonces ¿qué vamos a hacer?”. También hay que analizar a las escuelas formadoras, las materias o asignaturas de inclusión son muy pocas, y desde la licenciatura no tienen formación en inclusión. Se centran más en cuestiones académicas. Y me refiero a los de primaria, que nada más llevan un semestre, y eso de integración, no de inclusión. Todo viene desde las escuelas formadoras que no hemos aprendido ese concepto de inclusión.

MEE3 – Desde el momento que le ponen en el Nuevo Modelo Educativo que sacan con Peña Nieto en el 2017 con la transición de Educación Especial a Educación Inclusiva. Ahí los títulos dicen mucho, va a pasar Educación Especial a ser Educación Inclusiva y otra vez va a pasar lo mismo, los de la escuela regular van a decir: “no, pues, avíenteselo a aquellos, ahora ya no son nada más Educación Especial, sino Educación Inclusiva”. Entonces son cuestiones de comprender hasta dónde es la obligación de cada uno de nosotros. (G-5,6,8-07.09.19)

Los docentes comparten la inquietud que les genera la confusión que algunos compañeros tienen con las nociones de inclusión e integración. La cuestión es que Educación Especial trabaja con estudiantes que son considerados como niños Otros, pero la otredad que “atiende” Educación Especial se apeg a condiciones biológicas/culturales (discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes<sup>34</sup>); mientras la Inclusión Educativa está destinada a “todas las personas, especialmente de los sectores sociales en desventaja” (SEP, 2019 c). Ni la Educación Especial, ni la Educación Inclusiva pretenden eliminar el origen de las desigualdades sociales o culturales; simplemente atienden las desigualdades, pero ninguna de las dos pretende reflexionar sobre ellas o eliminarlas.

---

<sup>34</sup> Ley General de Educación (SEP, 2018).

La falta de análisis y reflexión sobre las nociones que configuran tanto a la Educación Especial como a la Educación Inclusiva es una omisión del SEN, entonces los docentes confunden estas perspectivas. Esta falta de atención teórica ha provocado la emergencia de prácticas que responden a modelos anteriores a la integración y a la inclusión. Así, es común ver que los docentes tienen prácticas que obedecen al modelo terapéutico o asistencial.

La actual formación y actualización desvirtúa la profesión docente. Los profesores se conciben a sí mismos como reproductores técnicos de la educación. Y precisamente son cursos técnicos lo que despierta su interés. A continuación, se incluye el comentario de una Maestra de Educación Especial:

MEE – Yo pienso que todos le debemos de echar ganas, y que nos asesoren a todos estos maestros que tenemos todas estas inquietudes en todas las áreas que trabajamos con los niños. Que nos estén asesorando, a lo mejor no constantemente, de perdida cada mes, cada dos meses. Que nos digan: “hay un curso de señas, hay un curso de débiles visuales o uno de síndrome de down”, pero que sea algo novedosos para nosotros. Más que nada que nos digan cómo trabajar, cómo tener el material necesario, qué es lo que vamos a pedir para trabajar con los niños o qué es lo que vamos a comprar dependiendo del niño; o sea, voy a comprar esto porque voy a trabajar esto con este niño. Tener todo eso necesita para el trabajo diario, más que nada eso sí me gustaría, que se escuchara y se nos asesorara bien. Porque los cursos que nos dan no digo que no están bien, pero a veces que son puras lecturas y lo que realmente yo siento que nosotros como maestros necesitamos son actividades que vamos a llevar a la vida diaria con los niños, eso; darnos ideas de una actividad o darnos ideas de un material para hacer algo con los niños o no sé cosas así que nos puedan servir para trabajar con los niños, más que nada, eso sí quisiera. (E-40-24.09.19)

La maestra muestra interés en recibir capacitación técnica para atender a las necesidades de los estudiantes. Cabe destacar que la profesora señala que ella no está interesada en realizar lecturas, sino en aprender la aplicación de actividades. La docente se concibe a sí misma como una maestra operadora, no como una intelectual. Esto contribuye a la proletarización de la profesión docente, una perspectiva desde la cual se concibe a los profesores como técnicos ejecutores (Giroux, 1990), y no como profesionistas capaces de reflexionar sobre sus prácticas y de participar de forma activa en la transformación de sus entornos. La

racionalidad técnica e instrumental es parte del imaginario de los docentes, quienes muestran poco o ningún interés en la comprensión de su realidad y optan por solicitar y asistir a cursos técnicos. Giroux (1990) advierte al respecto:

las racionalidades tecnocrática e instrumental actúan dentro del campo mismo de la enseñanza y desempeñan un papel cada vez más importante en la reducción de la autonomía del profesor con respecto al desarrollo y planificación de los currículos y en el enjuiciamiento y aplicación de la instrucción escolar. (pág. 174)

Desde una visión técnica e instrumental, los profesores son reducidos a meros reproductores de métodos y técnicas. Es importante mencionar que Educación Especial se encuentra muy cerca de la medicina, un campo tecnificado. Esto permite y fomenta que los docentes se sientan aún más incapaces de responder a las necesidades de los niños con discapacidad, pues ellos dicen no poseer los conocimientos necesarios para ello. Así lo expresa el Directivo de la primaria:

E – ¿Usted qué opina de la relación que hay entre las políticas inclusivas y las prácticas?

D – Pues que 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. Entonces, la realidad es otra porque sí se les acepta, sí están dentro de los grupos, pero es muy poco el material con el que cuenta el maestro. Y cuando trata uno de buscar ayuda, pues nos damos cuenta de que nuestras mismas autoridades también carecen de la información. Pedimos ayuda, tal vez, al director, al supervisor, y, pues, tampoco, no están empapados, no saben dónde, no saben cómo, y así se va la cadenita. ¿Por qué? Porque no vamos de la mano. Les pedimos ayuda a los de USAER y pues es lo mismo. Ellos también batallan. Pues, imagínese todo el campo para cada caso. Es imposible que un maestro de USAER sepa trabajar con cada uno de los niños, o qué maestro de USAER sabe tratar con un sordo, con un mudo o con niño con hiperactividad o autismo. O sea, es muy difícil. (E-73-25.09.19)

Reiteradamente los docentes hablan sobre la falta de actualización y capacitación, sin embargo, es posible identificar que el tipo de actualización en la que están interesados los profesores es en asuntos técnicos o prácticos. Los maestros piden estrategias específicas; están interesados en una especie de manual que indique paso a paso en qué consiste la atención a niños con discapacidad. Los docentes no están interesados en analizar su práctica

docente, ni la realidad a la que se enfrentan ellos y los estudiantes. Probablemente porque estos temas no son evaluados por las autoridades educativas. Si las autoridades educativas evalúan evidencias empíricas del trabajo de los docentes, entonces los profesores estarán interesados en adquirir conocimientos que les permita ingresar en la lógica de la producción de evidencias. Giroux (1990) habla sobre los riesgos de la visión técnica de la evaluación:

El postulado teórico subyacente que guía este tipo de pedagogía es que la conducta de los profesores necesita ser controlada y convertida en algo coherente y predecible a través de diferentes escuelas y poblaciones estudiantiles. (...) este enfoque organiza la vida escolar en torno a expertos en currículos, en instrucción y en evaluación, a los cuales se asigna de hecho la tarea de pensar, mientras que los profesores se ven reducidos a la categoría de simples ejecutores de esos pensamientos. (pág. 175)

Los profesores están interesados en recibir capacitaciones y asesoría técnica, no teórica. Esto es porque se conciben a sí mismos como ejecutores, no como intelectuales. Quizás inconscientemente, los maestros piden ser controlados con formas de evaluación cada vez más minuciosas, pero también cada vez más desvinculadas de las realidades sociales. La formación y la actualización no contempla la autorreflexión colectiva de los centros escolares ni el compromiso social de la profesión docente. *A contrario sensu*, se promueve la evaluación estandarizada por competencias. Pese a lo anterior, algunos profesores reflexionan sobre la falta de formación y actualización teórica:

MEE1 – Creo que ante todo es la cuestión de las autoridades educativas que pone como una obligación primero y luego ya derivado de eso es que la gente se va apropiando, del concepto primero y posteriormente se apropian del significado. Podemos poner, como ejemplo que, en el nivel, llegan compañeros y luego te dicen “ahorita ya no es integración, sino inclusión” y mucha gente sigue sin comprender cual es la diferencia entre una y otra. Va en proceso, sin embargo, todavía hay gente que no lo comprende y a lo mejor esa gente se va y sigue sin comprenderlo. Y es porque todo se lo dejamos a la práctica. No hay actualizaciones verdaderas. Las autoridades están más enfocadas a ir atrayendo conceptos y decir, por ejemplo: ya no se trata de necesidades educativas especiales, ahora vamos a hablar de barreras para el aprendizaje y la participación. Sin embargo, a las personas no les queda claro que se cambia de una connotación donde se le atribuía el problema (hace comillas con sus dedos) al niño, como una necesidad del niño, y no a las barreras que están presentes alrededor del niño. Entonces, creo

que más que los conceptos se deberían de trabajar en que se comprendiera primero y posteriormente irnos a la práctica, no nada más sacar términos por sacarlos.

MEE2 – Es importante recalcar que este tipo de acuerdos surgen a nivel internacional. Y derivado de esto, México está obligado a implementar este tipo de acuerdos internacionales. Sin embargo, que existe una marcada concepción del *habitus* que nos rige, del *habitus* que teoriza Bourdieu, a lo que realmente se viene reproduciendo. (G-1,2-7.08.19)

Ambos maestros afirman que, antes de introducir una nueva perspectiva en Educación Especial, debió contemplarse la revisión teórica de los términos que la conforman. El primer maestro afirma que no hay comprensión de la nueva perspectiva porque “se lo dejamos a la práctica”. La perspectiva que tiene el docente sobre la actualización es una perspectiva crítica, desde la cual se percibe al profesor como un intelectual que comprende su realidad y participa en la elaboración del currículum. El maestro reconoce la importancia que tiene el trabajo intelectual en la profesión docente.

Ver a los profesores como intelectuales no se trata solamente de concebirlos como productores de ideas, sino también como activistas sociales partícipes de luchas y movimientos emancipatorios (Giroux, 1990). Para ello es necesario también deshacer la idea que se tiene sobre los teóricos intelectuales dispuestos en una torre de marfil detrás un escritorio. Los profesores como intelectuales deberán concebirse a sí mismos como profesionistas capaces de comprender cómo ellos mismos y los estudiantes están trazados por cuestiones políticas, de raza, clase, género, edad, etc. Una vez reconocido esto, los docentes, como intelectuales, deberán participar y fomentar la participación de los estudiantes para la elaboración de un currículum con interés emancipador. Se trata de un currículum liberador que no esté interesado en el control (currículum técnico) o en la persuasión (currículum práctico). Los profesores deberán participar en la elaboración de un currículum emancipador, que “supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción” (Grundy, 1991, pág. 39). En la autorreflexión, tanto docentes como estudiantes, deberán

tomar en cuenta cómo actúa la restricción y la inhibición de la libertad; en la práctica, ambos emprenderán acciones dirigidas a cambiar las estructuras que restringen la libertad.

Actualmente persiste la idea de que la formación y la actualización de los docentes debe ser un asunto técnico o práctico que consista en instruir a los profesores en la aplicación de métodos y técnicas de enseñanza. Algunos docentes se han asumido a sí mismos como reproductores de métodos. Esto implica que, cuando se presenta ante ellos un problema que no es susceptible de resolver con los métodos conocidos, en vez de invitar a otros docentes y/o estudiantes a la reflexión colectiva, solicitan más cursos técnicos o prácticos. Estos maestros están sumergidos en la lógica instrumental que desdeña sus capacidades intelectuales.

Los profesores requieren de formación teórica que les permita comprender los elementos que los trazan (clase, raza, género, discapacidad, etc.) para, con ello, estar en posibilidades de participar y promover acciones transformadoras. Si la formación y la actualización docente continúa reduciéndose a intereses técnicos o prácticos, no habrá mayor esperanza que asistir a cursos en los que la Falsa tortuga y el Grifo instruyan a los docentes para hacer una bonita coreografía lanzando langostas al mar.

## 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, que implicó la realización de entrevistas, grupos de discusión y observación, emergieron una serie de discursos en relación con la inclusión, la exclusión y la otredad en la educación. Emergieron también algunos silencios, temas de lo que no se hablaron. Foucault (2009 a), asegura que la producción de discursos está controlada, seleccionada y redistribuida por procedimientos que conjuran los poderes y los peligros de acontecimientos aleatorios. Como no se puede hablar de todo, existen procedimientos de exclusión que niegan la emergencia de algunos discursos.

Con la finalidad de realizar un análisis de los discursos que emergieron durante el trabajo de campo, conviene 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). Es necesario revisar lo que se ha dicho, pero también lo que no se ha dicho. Para ello se requiere ir más allá de lo que expresan los discursos, se trata de conocer la intención, “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 dicen durante las entrevistas? Y, ¿cuáles son los temas que no aparecieron durante la observación? Los siguientes apartados están destinados a hablar sobre lo no dicho, sobre los códigos y las categorías que no emergieron durante el análisis del material empírico.

### **Los silencios en las entrevistas**

Durante las entrevistas, niños y profesores hablaron sobre diversos temas, fundamentalmente sobre las preguntas que se formularon en los encuentros. No obstante, las entrevistas fueron un pretexto para que los agentes escolares reflexionaran sobre aspectos de la vida escolar y compartieran sus puntos de vista en temas que no se tenían contemplados durante la elaboración de las guías para la observación, las entrevistas y los grupos de discusión. Aunque los temas que emergieron durante el trabajo de campo fueron aprovechados para hacer el análisis del material empírico recolectado, hubo algunos silencios que no surgieron sino hasta el momento en el que se elaboraron tablas comparativas (Anexo 4).

En las tablas se hizo evidente que algunos códigos no se utilizaron para clasificar el material empírico. Durante el análisis de las transcripciones de las entrevistas y los grupos de discusión, no emergieron los códigos elaborados para el análisis de las prácticas detalladas en el diario de campo. Uno de los temas omitidos durante las entrevistas fueron las niñas con discapacidad. Niños y profesores reconocieron que no cuentan con espacios, que no están capacitados para la atención educativa, que las políticas no se articulan con las prácticas, que las niñas con discapacidad son discriminadas, que la inclusión es una obligación, entre otros

temas. Sin embargo, no aparece el tema de las prácticas de las niñas con discapacidad. Niños y adultos entrevistados no hablaron sobre qué es lo que hacen las niñas con discapacidad cuando son discriminadas, ignoradas, incluidas o excluidas.

Niños y docentes no se percatan de que las niñas responden a las acciones de las que son víctima. Las niñas son consideradas como sujetos pasivos, como recipientes que sólo reciben órdenes e información, pero que no responden ante esto. Gramsci (1984 b) afirma que los grupos subalternos son vistos como sujetos, no como agentes. Quien ocupa una posición de poder privilegiada, ignora que los subalternos posean conciencia de sí, ignora que pueden ser partícipes de la construcción histórica. Esto es la negación de considerar a los subalternos como personas históricas.

De lo que no hablan los profesores en las entrevistas es sobre las acciones que emergen por parte de las niñas con discapacidad cuando son ignoradas. Los maestros no hablan sobre las actividades que las niñas inventan, sobre las tareas que ellas mismas se imponen para darle sentido a su estancia en la escuela: sacar punta una y otra vez a un color, ser la encargada de abrir y cerrar la puerta cuando alguien entra o sale, pegar cinta adhesiva en las páginas blancas de un cuaderno y pegar hojas de máquina en su cuaderno, son algunas de las cosas que los profesores no mencionan. Esto no significa que los docentes no se percaten de lo que ocurre, sino que no lo reconocen públicamente.

Los maestros pueden reconocer en sí mismos las fallas y las carencias, pero no son capaces de hablar sobre aquello que las niñas hacen como respuesta a esas fallas y carencias. Lo que las niñas dicen, no es importante para los profesores, carece de valor y de verdad, por lo que no merece la pena prestarle atención o considerarla como 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, no es parte del discurso educativo ni escolar.

El silencio demuestra que estas niñas no son consideradas personas históricas, es decir, no son agentes. Contrariamente, las niñas con discapacidad son vistas como sujetos. Althusser (2004) habla sobre la diferencia entre sujeto y agente, y afirma

a saber, que 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)<sup>35</sup>

El sujeto no es la persona, sino la posición que ésta ocupa en las relaciones de producción. Los silencios de los docentes manifiestan que las niñas con discapacidad son consideradas como sujetos pasivos. Los maestros no hablan sobre la posibilidad de que las niñas sean conscientes de sí. Quizás esta sea una de las razones por las que estas niñas son ignoradas, porque no se cree posible que puedan ser agentes, no se ha pensado en la posibilidad de que participen en la construcción de su propio conocimiento y que tomen decisiones, o sea que sean personas históricas.

Pero, ¿cuándo un sujeto se vuelve agente? Gramsci (1984 c) afirma que la filosofía de la praxis permite a los subalternos la toma de conciencia de sí. La toma de conciencia permite

---

<sup>35</sup> Cursivas del autor.

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 los docentes y los niños 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**

La vida escolar, las prácticas que rodean a las niñas con discapacidad, fueron registradas en el diario de campo. De las transcripciones emergieron algunos códigos a partir de los cuales fue posible clasificar la información recabada durante las observaciones. Entre los códigos más recurrentes destacan actos de discriminación, exclusión y normalización, la falta de adecuaciones curriculares y metodológicas, acciones inclusivas, así como actos contestatarios por parte de las niñas con discapacidad.

En la tarea de interpretar los silencios, destaca el hecho de que algunos códigos que aparecieron con frecuencia en las entrevistas no emergieron durante las observaciones. Los códigos ausentes están relacionados con la reflexión sobre la práctica. En la vida cotidiana escolar, los profesores no reflexionan sobre la relación que tienen sus prácticas con procesos sociales más amplios tales como las políticas educativas. Mientras el tema de las políticas educativas y la falta de actualización destacaron en las entrevistas, en la vida cotidiana, los docentes no realizan estas reflexiones. Niños y maestros dedican sus días a cumplir con lo que indican los planes y programas, pero no hablan sobre la falta de recursos o de formación.

Los docentes, sujetos a las normas y los programas escolares, olvidan o niegan las posibilidades que tienen de transformación. Lo que los silencios dicen, es que la cultura

escolar promueve la reproducción de saberes técnicos y no la reflexión colectiva de la práctica. Docentes y niños hablan sobre cómo resolver problemas razonados, sobre los elementos que conforman las oraciones, sobre colorear los mapas y ponerse de acuerdo para el festejo del aniversario de la guerra de Independencia, pero no hablan sobre la relación que tienen sus vidas cotidianas con las políticas; no hablan sobre las carencias y, por tanto, no exigen que éstas sean escuchadas y atendidas.

La vida escolar se reduce a atender lo que indican los planes y programas.

“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)

Durante las entrevistas, los maestros hablan insistentemente de la falta de espacios y actualización, pero estas reflexiones no se aparecen en las prácticas. En las prácticas, los docentes hacen lo que pueden con lo que tienen. Esto no los hace maestros incompetentes o poco profesionales, al contrario,

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)

En este sentido, ¿qué oportunidades tienen los docentes de transformar la escuela si no reflexionan sobre la tarea que impone el Estado? En tanto que los agentes de la educación no estén dispuestos a reflexionar sobre la posición que ocupa la escuela como aparato ideológico de Estado, así como también sobre sus propias prácticas y sus problemas, maestros y estudiantes seguirán sujetos a intereses ajenos a su clase. Mientras niños y adultos no se apropien de los espacios, el Estado, a través de la institución escolar, seguirá reproduciendo

la ideología dominante que no representa los intereses de la mayoría explotada, sino de la minoría explotadora.

Los silencios son la manifestación empírica de que lo que vertebra 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 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. Estos tres elementos dieron forma a la última parte de esta tesis. La teoría y los datos empíricos se encontraban organizados y sistematizados, la investigación estaba hecha. No obstante, faltaba realizar un informe capaz de presentar el análisis teórico de la realidad de una forma amena. Alicia en el país de las maravillas fue la inspiración para mostrar a la inclusión como el espejismo que representa para los incluidos y los incluyentes.

El ejercicio de análisis se realizó tomando como referencia tres elementos: la pregunta de investigación, la problemática teórica y los referentes empíricos. A partir de estos tres referentes emergieron las categorías intermedias del último capítulo. Buenfil (2008) afirma que la categoría intermedia:

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 producto de un esfuerzo por presentar los hallazgos de forma coherente y atractiva. No obstante, las categorías aparecieron aleatoriamente como producto de la reflexión, el análisis y el diálogo con amistades y colegas.

El objetivo principal de esta investigación 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? Como producto del esfuerzo por dar respuesta a esta pregunta surgieron las categorías intermedias de la inclusión simulada, la exclusión como estrategia de inclusión y la discriminación como estrategia inclusiva. Estas tres

categorías sintetizan la materialización subjetiva de las políticas públicas educativas inclusivas.

En segundo lugar, se encuentran los referentes teóricos como elemento de análisis. La problemática teórica contiene referentes políticos, filosóficos y psicoanalíticos a partir de los cuales emergieron las siguientes categorías: el cuasimédico escolar, para el que Braunstein (2013) y Foucault (2006 a; 2006 b; 2007; 2009) fueron los principales referentes; infantilización, producto de la categoría de *petit-nègre* de Fanon (2007; 2009); la inclusión perversa y el inclusivo superior, analizada desde la perspectiva de Freud (2006 b) y Žižek (2004; 2008); la sanción normalizadora, predominantemente emergida de Foucault; y la inclusión enajenante, que surgió de la propuesta de Marx y Engels (1982a; 1982b).

Un tercer elemento a partir del cual emergieron otras tres categorías, fueron los referentes empíricos. Los datos recabados presentaron reiteraciones que reclamaban su propio espacio. Durante el trabajo de campo se presentaron actos o temas recurrentes imposibles de ignorar. Aunque no se hizo con esa intención, las categorías que emergieron de los referentes empíricos puede considerarse como teoría fundamentada, en el sentido en el que, “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). Es importante mencionar que previo al trabajo de campo, el terreno epistemológico a partir del que se construyó la problemática teórica brindó elementos políticos y filosóficos suficientes para el análisis. Dicho de otro modo, el análisis no fue inocente, la mirada con la que se revisaron los datos recabados en campo estuvo siempre

trazada por una postura anticapitalista y de denuncia ante las desigualdades. Las categorías emergentes del trabajo empírico fueron: los niños de papel; la inclusión enajenada e inclusión intersticial; y los silencios que hablan.

Si bien, los datos recabados pueden ser interpretados a partir de otros referentes, la vigilancia epistemológica y política para este análisis consistió en la elección de aportaciones de la teoría crítica. Horkheimer (2000) afirma que “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 de alguna forma 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. A pesar de esto, los documentos oficiales publicados a nivel nacional y estatal no son claros cuando definen la inclusión. Muchas de las definiciones encontradas utilizan nociones del modelo de la integración educativa, como es el caso del Artículo 3ro de la Ley para la Atención de Personas con Discapacidad publicada por el Estado de Chihuahua en 2018, en donde se afirma 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, la pesquisa del término dio un giro hacia la filosofía y la política. El encuentro con los autores utilizados para configurar la problemática teórica estuvo siempre vigilado epistemológicamente, teniendo como punto de partida la denuncia de las desigualdades y la injusticia social. Una vez claro el terreno

epistemológico, el encuentro con las teorías fue sencillo, más no simple. La sencillez de la búsqueda radicó en que, con una postura política definida, las propuestas teóricas que denuncian las injusticias y las desigualdades comenzaron a articularse unas con otras. El encuentro no fue simple; para la comprensión política y filosófica de la otredad se revisaron obras extensas y profundas. Los hallazgos más significativos se resumen a continuación.

Como base para la comprensión de la noción de inclusión, está Habermas (2012), para quien la inclusión consiste en la apertura de una comunidad, fundamentalmente para dos cosas: primero, recibir a los extraños; segundo, dar la libertad para que, quien sea un extraño, pueda continuar siéndolo. McLaren (2005) critica este tipo de posturas cuando afirma que los multiculturalistas pluralistas ignoran que las oportunidades -para el ingreso a la comunidad- no están disponibles para todos por igual; las alternativas para la entrada a la comunidad se ven restringidas por cuestiones de género, clase y raza.

Por su parte, Mignolo (2003) asevera que la inclusión habermasiana tiene un lado oculto: la sumisión. Esto implica que todo aquel que desee ser incluido, deberá aceptar los derechos y obligaciones impuestos por la comunidad. El autor afirma que la comunidad que incluye siempre obtiene ventajas de la imposición de estos derechos y obligaciones. Por otro lado, Žižek (2008) asegura que, al incluir, el inclusivo reafirma su propia superioridad, por lo que obtiene una ganancia de la vulnerabilidad del Otro.

A partir de la problemática teórica elaborada para este trabajo, la inclusión se entiende como el proceso mediante el cual los límites de una comunidad o grupo social se abren para recibir al Otro, pero esta apertura no significa la eliminación de las desigualdades. El Otro que desea

ser incluido, debe luchar no sólo por su inclusión, sino también debe luchar en contra de todo aquello que produce desigualdades en la vida privada y que se manifiestan en la vida pública.

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 al mismo tiempo generan desigualdades en la vida pública. Cabe mencionar que el Estado no tiene intenciones de erradicar aquello que produce desigualdades.

Luego de la búsqueda y los encuentros con la noción de inclusión, surgió una nueva pregunta de investigación: ¿Quién es ese Otro al que se pretende incluir? Como referencia inicial se tomó al joven Marx (1982 a) con el texto *Sobre la cuestión judía*. En el escrito, el autor aborda el tema de la Otredad a partir del análisis de la construcción social del judío como Otro. Marx asegura que no se debe pensar en emancipar al hombre de la religión. Para el autor, la religión no es el problema. El problema radica en dividir al hombre en dos: público y privado. Para erradicar las desigualdades en la vida pública del hombre, se necesita eliminar las diferencias producidas en la vida privada. Dicho de otro modo, la religión y la propiedad privada son asuntos de la vida privada que producen desigualdades que se manifiestan en la vida pública. Para eliminar las desigualdades visibles, se debe acabar con la vida privada de los hombres. Marx propone emancipar al hombre de la propiedad privada. Con la eliminación de la vida privada, las desigualdades en la vida pública desaparecen.

Otro autor clave para desentrañar el significado del Otro, fue Antonio Gramsci (1984 a; 1984 b; 1984 c; 1984 d; 1984 e), para quien la noción de grupos subalternos se construye en un ejercicio diferencial con la noción de élite. La élite es la clase que toma las decisiones, los grupos subalternos no. El autor asegura que la historia ha sido siempre escrita por la élite,

una clase para sí que busca su propio beneficio. Gramsci propone la filosofía de la praxis para la toma de conciencia. Cuando los grupos subalternos conocen su historia, y se reconocen partícipes y constructores de ella, se convierten en personas históricas.

Siguiendo a Gramsci, surge el Grupo de Estudios Subalternos, con las aportaciones de Spivak (2009) y Guha (2019) como dos de sus principales referentes. Este grupo de teóricos asegura que no existe *un* grupo homogéneo de subalternos, sino que existen *los* subalternos, una masa heterogénea de subalternos. No hay un Otro, sino muchos Otros.

Por otro lado, De Sousa Santos (2011) identifica cinco formas de producir la ausencia del Otro. Estas formas de producción consisten en el establecimiento de criterios de validez que son utilizados por los grupos dominantes para negar la existencia del Otro, de *los* Otros. Se produce ausencia cuando se niega el saber del otro; cuando se piensa que el tiempo y la historia tienen sólo un sentido y una dirección. Se niega la existencia del Otro cuando existen jerarquías sociales; cuando 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 Santos propone la *epistemología del sur* para hacer visibles los modos de producción de ausencias, y para cuestionar a la razón del grupo dominante occidental.

Todorov (2013), por su parte, hace un análisis de los textos del barón de Lahontan y Américo Vespucio, dos colonizadores del continente americano. En sus relatos, estos europeos enunciaron su visión de *lo exótico*, del salvaje, del Otro. Los escritos de los colonizadores coinciden en que la descripción que hicieron de los pobladores originarios se construyó en un ejercicio de comparación con los europeos. La descripción de los salvajes es la negación de los no-salvajes, es una representación basada en la carencia, en la *ausencia de*. El salvaje

es todo aquello que no es el europeo. La construcción de la otredad en los escritos de los colonizadores se basa en la carencia de vestimenta, jerarquías, represión sexual, acumulación y propiedad privada. Cabe mencionar que estos rasgos son parte de lo que Tomás Moro utilizó para la construcción de su Utopía, publicada en 1516.

Franz Fanon (2007; 2009) es un autor más que contribuyó a la formación de la problemática teórica de este trabajo. En sus textos hace referencia a la invasión psíquica de los blancos en la vida de los negros. El negro está invadido por el blanco, por *lo* blanco. El único destino del negro, afirma el autor, es el blanco. Para el blanco, el negro es el chivo expiatorio perfecto, le culpa de oponerse a la civilización y el progreso. Debido a ello, el negro es el objeto de la descarga de todo el odio del blanco. Para ocultar su odio, el blanco utiliza algunas artimañas como hablar *petit-negre*, cuyo objetivo es minimizar e infantilizar al negro. El negro es negado de tal forma que no ve otra opción -además de renunciar a sí mismo- que negarse para convertirse en su opresor. Así, entre más se asemeje el negro al blanco, se otorga mayor valor. El negro se blanquea, se odia a sí.

Para comprender el tipo de relación que se establece con el Otro, Foucault (2007; 2006 b) identifica tres modelos occidentales. El primer modelo, la exclusión, se llevó a cabo durante la proliferación de la lepra. Los leprosos fueron aislados de los sanos. La exclusión lleva a la conformación de dos comunidades: enfermos y sanos. Ninguno de los grupos entra en contacto con el otro. Por otro lado, se encuentra el modelo de la inclusión, que se puso en práctica durante la emergencia de la peste. Con este modelo se busca mantener bajo vigilancia a los apestados. Con la peste se lleva a cabo una cuarentena con una revisión rigurosa de los signos y los síntomas de la enfermedad. Por último, está el modelo de la viruela, con el cual

se busca el control de la población y del territorio. Para ello se llevan a cabo registros y cálculos epidemiológicos para conocer la edad, la mortalidad, las secuelas y los riesgos de la epidemia. En este modelo se encuentran la pericia legal y la medicina con el propósito de conocer para controlar. La relación entre saber y poder se manifiesta de forma cruda y directa.

Otra aportación de Foucault es la enunciación del anormal (2007). El autor nombra a la otredad sin eufemismos. Se identifican en su obra tres figuras de la anormalidad: el monstruo, el individuo a corregir y el niño masturbador. En la educación encontramos las dos primeras figuras. El monstruo, asegura Foucault, pone en tela de juicio el deseo del soberano encarnado en la ley. La ley representa la voluntad del soberano, quien intenta prever cualquier insurrección. El monstruo, al salir de los parámetros universales de la ley, representa un reto para la autoridad. La presencia del monstruo le recuerda al soberano que no puede tener todo bajo control. Por su parte, el individuo a corregir es para quien se diseñaron los hospitales, las escuelas, las correccionales, las cárceles y los psiquiátricos. Para corregir a los individuos, el soberano -el Estado- despliega una serie de dispositivos especializados. Todas las técnicas de enseñanza, reinserción y corrección se diseñan para corregir a este tipo de anormales. Las instituciones para corregir al incorregible son especialistas en normalizar.

Por su parte, Žižek (2004), aportó los insumos necesarios para ver a la inclusión como una revolución blanda. Dicho término es utilizado por el autor para analizar los actos de resistencia, los cuales son vistos como un cambio de forma, más no de fondo. Una revolución blanda es hacer grandes cambios para que todo quede igual. Con estos cambios se elimina el síntoma -que en este caso sería la exclusión- más no la enfermedad que lo produce -el

capitalismo. Mientras el actual orden social siga funcionando, la inclusión es una revolución blanda.

Para este trabajo, el Otro se construye en un ejercicio diferencial entre el normal y el anormal. Pese a que los discursos oficiales insisten en señalar que la diversidad es natural y positiva (SEP, 2019 b), aún así se identifican los Otros en el empleo de palabras como discapacidad, aptitudes sobresalientes, dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación. Siguiendo los procesos que utilizaron Gramsci, Todorov y el Grupo de Estudios Subalternos para enunciar al Otro, y tomando como referencia lo publicado por la SEP, se puede decir que todos aquellos que no son anormales, son normales. Así es como, todo aquel estudiante que no tenga discapacidad, aptitudes sobresalientes o dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación, es un estudiante normal.

Los silencios también hablan y, el silencio del Estado enuncia la dicotomía normal-anormal. Para incluir al anormal, la escuela elabora una serie de medidas compensatorias -acciones afirmativas, adecuaciones- que remiendan las omisiones cometidas. Se dice que, en tiempos pasados, a los anormales se les aniquilaba, se les reformaba, se les excluía. Recientemente, a los anormales se les incluye, pero en las estrategias de inclusión persisten intenciones asimilacionistas y normalizadoras. Para ser incluido, se requiere renunciar a la condición de anormal, desistir de sí.

Al inicio del análisis del material empírico se inscribió una leyenda que invita a abandonar toda esperanza. Este trabajo no contiene una propuesta para la inclusión educativa. Como producto de la revisión de las políticas públicas en materia de inclusión, así como de las observaciones, las entrevistas y los grupos de discusión llevados a cabo durante el trabajo de

campo, emerge la conclusión de que cualquier propuesta administrativa o pedagógica que esté desvinculada 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.

De forma explícita, las políticas públicas inclusivas contienen recomendaciones y estrategias incluyentes que tienen como objetivo “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. Estas propuestas no contienen alusión alguna a un cambio estructural que elimine de fondo las desigualdades sociales. Al contrario, las propuestas de las políticas públicas ocultan el origen de estas desigualdades y hacen más difícil el acceso a lo real (estructural), puesto que desvían la atención hacia aspectos superficiales como lo son 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 para erradicar las desigualdades sociales. Los discursos ocultan los problemas de fondo, que son los que producen las desigualdades. Los temas a los que se hace referencia en los discursos educativos tergiversan el origen de las desigualdades. Tomando como referencia a Marx y Engels (1982 a), se concluye que no se trata de un asunto cultural (ellos se refieren a la religión), sino estructural. El tema es la emancipación del hombre, y no la emancipación de la educación. Cuando el

hombre se emancipe de una relación social basada en las desigualdades, la educación será para todos y no sólo para unos cuantos. Si no ocurre un cambio estructural en la sociedad, la inclusión es una imposibilidad. En un mundo en el que las diferencias son necesarias para justificar la explotación y la discriminación de unos hombres por otros, la inclusión es una quimera. Si se generaran condiciones equitativas e igualitarias, la inclusión no sería necesaria.

Las desigualdades se producen en la vida privada e intentan remediarse en la vida pública. Gramsci (1984 a) ayuda a comprender que la inclusión es hegemónica porque se produce en la parte visible, pero las desigualdades se originan en la parte invisible, en la estructura. Al respecto afirma:

Por lo menos es extraña la actitud del economismo 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 han sido reducidas a la aplicación de un currículum técnico que convierte a los profesores en ejecutores de métodos y estrategias. Esto niega a los docentes la posibilidad de verse a sí mismos como intelectuales que participan de manera directa en la toma de decisiones sobre sus espacios. La autonomía de gestión que concede el Sistema Educativo Mexicano se reduce a otorgar libertad a los maestros para administrar los recursos de la escuela. Cabe mencionar que estos recursos deben ser gestionados por la comunidad escolar. La autonomía de gestión no otorga la libertad a los profesores, estudiantes y familias de generar un currículum emancipatorio que responda a sus intereses de clase. Así, los profesores son reducidos a administradores de recursos y ejecutores de métodos. Esto ha provocado la precarización y el desprecio de y por de la profesión docente.

El Estado convierte a los docentes en técnicos de la educación cada vez más saturados de trabajo administrativo. Los docentes dedican gran parte de su tiempo -además del que permanecen en la escuela- a generar evidencia empírica que demuestre que son los maestros que al Estado le conviene. Cuantos más documentos tenga un profesor, mejor maestro se considera. Aquí poco o nada importan los gestos de solidaridad, escucha y cuidado de los niños y sus familias, o al menos no son valorados si no se pueden objetivar en un documento. De esta forma los niños son convertidos en un arsenal de papeles que no sirven sino como evidencia de trabajo. Se trata de una estrategia para mantener a los niños estáticos e inertes.

Cuando el docente o alguna autoridad educativa tiene necesidad de conocer a un estudiante, ya no es necesario que vaya directamente con el niño, sino que van y buscan en papeles. Los niños desaparecen y se vuelven un cúmulo de documentos y evidencias. El niño está ahí, pero es invisible porque lo verdaderamente importante radica en la evidencia empírica que se ha generado para demostrar que el maestro está realizando su trabajo tal y como el Estado lo indica.

Cuando la inclusión se transforma en un producto a evaluar, los profesores comienzan a simular. La inclusión simulada incorpora actos como mantener a los niños con discapacidad insertados en el aula realizando actividades que distan de representar aprendizajes significativos. Colorear, hacer bolitas o entregarles juguetes sin acompañarlos a hacer una reflexión sobre su uso son algunas de las estrategias mayormente empleadas para simular la inclusión. Una escuela simuladora de inclusión es aquella que reúne documentos como evidencia de que los niños son tomados en cuenta durante la jornada escolar. La evidencia existe, las carpetas evolutivas (también llamadas expedientes) se encuentran llenos de

evidencia empírica que es utilizada como muestra de inclusión educativa. Sin embargo, esto no significa que la inclusión se lleve a cabo.

La inclusión simulada se asemeja a las fotografías de un político en campaña. El que sale en la foto es un objeto para el político. Todos saben que la persona que recibe la dispensa del político es utilizada como un medio para que el personaje logre el objetivo de ganar en la contienda electoral. De la misma forma que un político en campaña reúne y exhibe sus fotografías, los agentes educativos recolectan y publican sus evidencias de inclusión. La inclusión simulada es posar para la foto.

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 y fuentes de agua. Las familias y los niños están dispuestos a mutilarse para ingresar a las escuelas. Una vez que ingresan, el suplicio comienza. Las evaluaciones perpetuas y los esfuerzos por normalizar son parte consustancial de la estancia en las escuelas. Los docentes y especialistas de Educación Especial -muchas veces con el apoyo de médicos- evalúan permanentemente a los niños.

La vida cotidiana en la escuela oscila entre la exclusión, la discriminación y la normalización. Aunque aparentemente no hay un acuerdo explícito entre los docentes, la escuela excluye a las niñas con discapacidad. Esto se observa al momento en que se impide no únicamente su participación en las actividades académicas, sino su presencia. Cuando es momento de realizar las evaluaciones bimestrales, las niñas con discapacidad no asisten a la escuela. La institución las excluye. Por si fuera poco, los profesores de Educación Especial favorecen y propician la exclusión. Los 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.

Cuando las niñas con discapacidad no son excluidas, son discriminadas. La escuela fomenta este tipo de visión del Otro cuando impide la participación de las niñas con discapacidad. Ya sea que los docentes las ignoren o las pongan en evidencia, estas niñas son tratadas diferente al resto de los niños. Incluso los mismos compañeros las inferiorizan cuando las tratan como a niñas de menor edad o cuando imitan a sus profesores al pedir que permanezcan dentro del aula y sentadas.

Los actos normalizadores son también parte de la vida cotidiana. Las estrategias de inclusión diseñadas y aplicadas por los docentes comprenden actividades cuyo objetivo es lograr que las niñas con discapacidad aprendan asuntos morales, sobre todo los que tienen relación con el seguimiento de normas y respeto a la autoridad. Permanecer sentadas y dentro del aula son dos de las peticiones mayormente solicitadas por los docentes. Cuando un niño con discapacidad permanece en el aula, los profesores consideran que ha tenido avances. Los niños con discapacidad van a la escuela a ser normalizados, a aprender asuntos morales.

Como producto de la exclusión, la discriminación y la normalización constantes, las niñas con discapacidad terminan por asumirse como inferiores. Las niñas se rinden y se declaran inferiores. Una vez que ellas asumen la desventaja que alguien más les impuso, no queda más que sacar ventaja de ello. La ganancia que obtienen las niñas con discapacidad al aceptar la inferioridad que se les impuso, es evitar las actividades que les molesta. Además de esto, las niñas con discapacidad tienen prerrogativas al momento de obtener el consentimiento (implícito o explícito) de los docentes para salir del aula, jugar, comer, gritar, faltar a la

escuela, ofender a otros. Ellas saben que son diferentes y mantener esa diferencia les permite hacer y decir cosas que el resto de los niños no puede. Así, cuando las niñas no quieren trabajar, apelan a su condición para evitar realizar una actividad.

Lo perverso de la inclusión radica en que tanto las niñas incluidas como los incluyentes obtienen una ventaja. Las niñas con discapacidad evitan hacer algo que no desean y el incluyente reafirma su propia superioridad. Ser bueno con el inferior le permite mantener su posición de poder. Ser inclusivo es reafirmar la propia superioridad.

La inclusión educativa es una falacia, es una fotografía con fines proselitistas. Aun así, algunos profesores mantienen la esperanza y, al momento de preguntarles cómo sería una escuela inclusiva, muchos responden que para que la inclusión ocurra se requiere de recursos como materiales didácticos, infraestructura y capacitación. Las solicitudes de los maestros en asuntos de capacitación generalmente están encaminados a recibir manuales, métodos y estrategias didácticas. A la mayoría de los docentes les resulta poco atractiva la reflexión de la vida cotidiana y el análisis de la propia práctica; en cambio, lo que piden está relacionado con intereses instrumentales que los posiciona como técnicos de la educación y no como intelectuales capaces de diseñar un currículum acorde a los intereses de ellos y los estudiantes.

La inclusión educativa es una acción compensatoria que reduce el problema a un asunto técnico. La inclusión no tendría razón de ser si las desigualdades sociales se trataran de forma estructural. 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 intereses y las necesidades de clase, género, raza o cualquier otro adjetivo utilizado como eufemismo para llamar a la anormalidad. Mientras no suceda un cambio de fondo, la inclusión deberá existir como una medida compensatoria que simula el deseo de erradicar las desigualdades sociales y educativas. Si no ocurre un cambio estructural, la educación está destinada a continuar con el perverso juego de la inclusión.

## ANEXOS

### Anexo 1. Libro de códigos

|                                                                     | <b>CÓDIGO EMERGENTE DEL DIARIO</b> | <b>DESCRIPCIÓN</b>                                                                                                                                                                                                              | <b>INCIDENCIAS DIARIO</b> | <b>INCIDENCIAS ENTREV. Y GPOS.</b> |
|---------------------------------------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------------------------|
| <b>Espacios</b>                                                     | CRAMPAS                            | Rampas. Hay rampas en cada acceso; inclinación adecuada; accesibles.                                                                                                                                                            |                           |                                    |
|                                                                     | CPASMANOS                          | Pasamanos. Suficientes; pertinentes; accesibles; seguros.                                                                                                                                                                       |                           |                                    |
|                                                                     | CBAÑOS                             | Baños. Adaptados; accesibles; cualquier persona sin importar su condición puede utilizarlos; altura de los accesorios del baño; iluminación del baño.                                                                           | 1                         |                                    |
|                                                                     | CPISOS                             | Pisos. Nivelados                                                                                                                                                                                                                |                           |                                    |
|                                                                     | CILUMNACION                        | Iluminación. Artificial, natural, suficiente, insuficiente.                                                                                                                                                                     |                           |                                    |
|                                                                     | CPUERTAS                           | Puertas. Cualquier persona puede abrirlas y cerrarlas sin importar su condición; abiertas o cerradas;                                                                                                                           | 1                         |                                    |
|                                                                     | CSALEMER                           | Salida de emergencia. Accesibles; señaladas;                                                                                                                                                                                    |                           |                                    |
|                                                                     | CPELIGRO                           | Áreas o elementos de peligro. Luz; gas; agua; señalados; uso restringido; registro de agua; alcantarilla;                                                                                                                       | 1                         |                                    |
|                                                                     | CSALONES                           | Salones. Accesibilidad, ubicación, adaptación, restricción de acceso por normatividad, restricción de acceso por falta de adaptación.                                                                                           |                           |                                    |
|                                                                     | CDIRECCION                         | Dirección. Accesibilidad, ubicación, adaptación, restricción de acceso por normatividad, restricción de acceso por falta de adaptación.                                                                                         |                           |                                    |
|                                                                     | CSALONUSAER                        | Accesibilidad, ubicación, adaptación, restricción de acceso por normatividad, restricción de acceso por falta de adaptación.                                                                                                    |                           |                                    |
|                                                                     | CLUGLIMP                           | Lugar limpio.                                                                                                                                                                                                                   |                           |                                    |
|                                                                     | CLUGSUC                            | Lugar sucio.                                                                                                                                                                                                                    | 1                         |                                    |
|                                                                     | CDISTESP                           | Distribución de los espacios y mobiliario.                                                                                                                                                                                      | 2                         |                                    |
| <b>Estrategias</b>                                                  | CADECURR                           | Adecuaciones curriculares. Implican modificaciones en elementos del currículum (aprendizajes esperados, competencias, aprendizajes clave).                                                                                      | 4                         |                                    |
|                                                                     | CADECMET                           | Adecuaciones metodológicas. Reconoce el ritmo y estilo de aprendizaje del niño. Tomar en cuenta sus intereses personales para el diseño de actividades.                                                                         | 6                         |                                    |
| <b>Prácticas de discriminación/exclusión por parte de los NIÑOS</b> | CNOJUEGA                           | Exclusión de los juegos.                                                                                                                                                                                                        | 3                         | 6                                  |
|                                                                     | CNOCOMUNIC                         | No hay comunicación entre niños.                                                                                                                                                                                                | 2                         |                                    |
|                                                                     | CNOEQUIPOS                         | Exclusión de los equipos de actividades de aprendizaje.                                                                                                                                                                         | 6                         | 6                                  |
|                                                                     | CMALTRATO                          | No lo tratan con cuidado, lo avientan.                                                                                                                                                                                          | 1                         |                                    |
|                                                                     | CEVIDENCIA                         | Practicar acciones diferenciadoras que crean y/o acentúan sus diferencias. Acción que hace sentir avergonzado al niño, puede ser sin esta intención.                                                                            | 2                         |                                    |
|                                                                     | CREPRODUCE                         | Acciones que llevan a cabo los niños al reproducir lo que hacen los adultos, pero sin conciencia del objetivo de la acción. Repetir lo que hacen los adultos a los niños con discapacidad: regañar, pedirle que se siente, etc. | 11                        | 4                                  |
|                                                                     | CBURLAS                            | Se burlan de sus preguntas, de su condición, cuando no puede.                                                                                                                                                                   | 3                         | 3                                  |
|                                                                     | CAPODOS                            | Apodos ofensivos o no ofensivos.                                                                                                                                                                                                |                           |                                    |

|                                                                 |                |                                                                                                                                                                     |    |    |
|-----------------------------------------------------------------|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|
|                                                                 | CACOSO         | Intimidación, hostigamiento, acoso, violencia física y verbal.                                                                                                      | 1  | 2  |
|                                                                 | CPETIT         | Infantilizar mediante el lenguaje. Fanon                                                                                                                            | 6  |    |
|                                                                 | CIGNORA        | Ignoran al niño con discapacidad.                                                                                                                                   | 14 | 4  |
| Prácticas de discriminación/exclusión por parte de los MAESTROS | CMIGNORA       | Ignorar la presencia de los niños, no se toman en cuenta.                                                                                                           | 43 | 11 |
|                                                                 | CMEVIDENCIA    | Evidenciarlos. Practicar acciones diferenciadoras que crean y/o acentúan sus diferencias. Acción que hace sentir avergonzado al niño, puede ser sin esta intención. | 32 | 8  |
|                                                                 | CMPERMTDISCR   | Permitir acciones discriminatorias, quedarse callados, ignorar la discriminación.                                                                                   | 3  | 1  |
|                                                                 | CMPROMDISCR    | Promover acciones discriminatorias.                                                                                                                                 | 1  | 7  |
|                                                                 | CMBURLAS       | Burlas.                                                                                                                                                             | 3  | 3  |
|                                                                 | CMAPODOS       | Apodos.                                                                                                                                                             | 13 | 2  |
|                                                                 | CMNOADECUA     | Exigencias académicas inadecuadas (mayores o menores), no respeta el ritmo de aprendizaje.                                                                          | 46 | 3  |
|                                                                 | CMPETIT        | Infantilizar mediante el lenguaje. Fanon                                                                                                                            | 2  |    |
|                                                                 | CMNOCOLAB      | No hay colaboración entre docentes-docentes o tutores-docentes.                                                                                                     | 6  | 4  |
|                                                                 | CSALVEXOT      | Salvaje o exótico: qué los caracteriza. Todorov                                                                                                                     | 4  |    |
|                                                                 | CSIJUEGA       | Inclusión en los juegos.                                                                                                                                            | 10 | 4  |
| Prácticas de inclusión de los NIÑOS                             | CSIEQUIPOS     | Inclusión en los equipos de actividades de aprendizaje.                                                                                                             | 1  | 2  |
|                                                                 | CBUENTRATO     | Lo tratan con cuidado, respetan sus características personales.                                                                                                     | 6  | 2  |
|                                                                 | CAYUDA         | Proporcionan ayuda para desplazarse, realizar una actividad o comunicarse con otros.                                                                                | 13 | 4  |
|                                                                 | CREPARADOR     | Hechos o actos significativos (amistad, solidaridad, reconocimiento) que reparan o resarcan el daño provocado por acciones discriminatorias.                        | 1  |    |
|                                                                 | CCONMIGO       | Relación de los niños con la observadora                                                                                                                            | 26 |    |
|                                                                 | CMTOMACUENTA   | Tomar en cuenta su presencia.                                                                                                                                       | 12 | 1  |
| Prácticas de inclusión de los MAESTROS                          | CMCONMIGO      | Relación de los docentes con la observadora.                                                                                                                        | 21 |    |
|                                                                 | CMESCATIENDE   | Escucha y atiende sus necesidades.                                                                                                                                  | 27 | 3  |
|                                                                 | CMSANCIONDISCR | Sancionar acciones discriminatorias como burlas y apodos.                                                                                                           | 2  |    |
|                                                                 | CMREPARADOR    | Hechos o actos significativos (amistad, solidaridad, reconocimiento) que reparan o resarcan el daño provocado por acciones discriminatorias.                        | 1  |    |
|                                                                 | CMCOLABORA     | Colaboración docente-docente o tutor-docente.                                                                                                                       | 15 | 6  |
|                                                                 | CMQUEJASPOL    | Quejas sobre las políticas educativas.                                                                                                                              | 6  |    |
|                                                                 | CACSOCIAL      | Actividades sociales                                                                                                                                                | 7  |    |
|                                                                 | CRESDISVER     | Se avergüenza.                                                                                                                                                      | 4  |    |
| Respuestas a la discriminación                                  | CRESDISENO     | Se enoja.                                                                                                                                                           |    | 2  |
|                                                                 | CRESDISLLAN    | Llora.                                                                                                                                                              |    | 3  |
|                                                                 | CRESDISVIO     | Contraviolencia, gritos, golpes                                                                                                                                     | 6  |    |
|                                                                 | CRESDISIGN     | Ignora el acto.                                                                                                                                                     | 5  |    |
|                                                                 | CRESDISRISA    | Risas.                                                                                                                                                              | 3  |    |
|                                                                 | CRESDISOBE     | Obedece lo que le indican.                                                                                                                                          | 7  |    |
|                                                                 | CRESDISINV     | Inventa algo que hacer.                                                                                                                                             | 15 |    |

|                           |             |                                                           |    |    |
|---------------------------|-------------|-----------------------------------------------------------|----|----|
| Respuestas a la inclusión | CRESDISPAS  | Observa, permanece pasiva.                                | 5  |    |
|                           | CRESDISALEG | Se alegra.                                                |    | 3  |
|                           | CRESDISINCL | Intenta incluirse y participar en las actividades         | 11 |    |
|                           | CRESINALEG  | Se alegra.                                                | 7  |    |
|                           | CRESINNEG   | Se niega.                                                 | 2  | 9  |
|                           | CRESINIGN   | Ignora.                                                   |    | 1  |
|                           | CRESINOBE   | Obedece lo que le dicen sin manifestar emoción alguna.    | 1  |    |
|                           | CAUTOE      | Autoetnografía. Reflexión propia sobre el acontecimiento. | 9  |    |
|                           | CMETODO     | Decisiones metodológicas.                                 | 12 |    |
|                           | CADMIN      | Cuestiones administrativas                                | 4  | 37 |

| <b>CÓDIGO EMERGENTE DE ENTREVISTAS Y GRUPOS DE DISC</b> | <b>DESCRIPCIÓN</b>                                                                        | <b>INCIDENCIAS DIARIO</b> | <b>INCIDENCIAS ENTREV. Y GPOS.</b> |
|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------------------------|
| COBLI                                                   | Hacer lo que dice la ley. Porque es obligación.                                           | 1                         | 20                                 |
| CMNOACFOR                                               | Falta de actualización y formación                                                        | 1                         | 25                                 |
| CMPRACNOINC                                             | Prácticas de otros modelos no inclusivos.                                                 | 3                         | 34                                 |
| CER-EE                                                  | Educ Reg y Ed Esp desvinculados.                                                          |                           | 11                                 |
| EREXC                                                   | Educ Reg Excluyente                                                                       | 7                         | 21                                 |
| EEPROMEXC                                               | EE promueve exclusión                                                                     | 1                         | 19                                 |
| CPOLCAMBIA                                              | Políticas cambiantes                                                                      |                           | 4                                  |
| NOARTPOLPRAC                                            | No hay articulación entre las políticas y las prácticas                                   |                           | 19                                 |
| GANSEC                                                  | Obtención de algún beneficio por la presencia de discapacidad o de Educación Especial     | 23                        | 23                                 |
| CMDDD                                                   | Comodidad                                                                                 |                           | 7                                  |
| INT-INC-EE                                              | Confusión entre EE, Inclusión e Integración                                               |                           | 36                                 |
| NOCOBER                                                 | No hay cobertura suficiente por parte de EE                                               |                           | 10                                 |
| BAJOSALARIO                                             | Bajo salario                                                                              |                           | 1                                  |
| ESCFAV                                                  | Escuelas favorecidas                                                                      |                           | 3                                  |
| NÑOLVID                                                 | Los niños olvidados                                                                       | 2                         | 10                                 |
| NÑUSAER                                                 | Niño que se ve como que le pertenece a EE                                                 | 6                         | 5                                  |
| OTRLIB                                                  | Otredad liberal. Todos somos iguales                                                      |                           | 3                                  |
| OTRPLUR                                                 | Otredad pluralista. Todos somos diferentes                                                |                           | 5                                  |
| INCLSUP                                                 | El inclusivo es superior. El inclusivo tiene que incluir y decide a quién, cuándo y cómo. |                           | 6                                  |
| TEORMANDA                                               | La teoría manda. La teoría dice qué se debe hacer.                                        |                           | 1                                  |
| MEJPAS                                                  | El pasado era mejor                                                                       | 1                         | 4                                  |
| PEORPAS                                                 | El pasado era peor                                                                        |                           | 1                                  |
| NRMLZ                                                   | Normalización                                                                             | 19                        | 31                                 |

|              |                                                                                                       |    |    |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|
| INCTDS       | Incluir es tarea de todos                                                                             |    | 3  |
| VOLNTR       | Voluntarismo. Querer es poder.                                                                        |    | 3  |
| NOESPACIOS   | No se cuenta con los espacios o materiales para la inclusión.                                         | 4  | 15 |
| ESINCLU      | Escuela inclusiva ideal                                                                               |    | 17 |
| SOCPROB      | Problemas sociales que influyen en la escuela                                                         |    | 3  |
| SOCEXCL      | Sociedad excluyente                                                                                   |    | 1  |
| INCFEL       | Inclusión asociada a felicidad                                                                        |    | 3  |
| COMPLEXC     | Complicidad en la exclusión, segregación, señalización o burlas                                       |    | 5  |
| CMDX         | La atención depende del diagnóstico del niño.                                                         | 4  | 15 |
| INCPF        | La inclusión es responsabilidad de los padres. Los niños que salen adelante porque los papás quieren. |    | 11 |
| CMINVESTIGA  | Los maestros investigan estrategias para atender a los niños                                          |    | 2  |
| CMINFORMA    | El maestro informa sobre los niños especiales, sus características.                                   |    | 1  |
| EEETIQUETA   | Educación Especial etiqueta a los niños                                                               | 3  | 15 |
| CMEECONOCE   | Maestro de EE que conoce sus funciones                                                                |    | 5  |
| ESCSOBRESAT  | Escuela sobresaturada de niños                                                                        |    | 9  |
| INCERTLAB    | Incertidumbre laboral por parte de los maestros                                                       |    | 3  |
| EEINCTRAB    | EE incrementa el trabajo de los profes regulares                                                      |    | 1  |
| CMSIMULA     | Maestros simulan trabajar                                                                             | 1  | 2  |
| INCSIMUL     | La inclusión es una simulación.                                                                       |    | 5  |
| ENTRETNÑ     | Entretener a los niños, poner una actividad improvisada sin propósito pedagógico claro.               | 14 | 2  |
| CMBAJAEXPECT | Bajas expectativas de los niños                                                                       | 8  | 7  |
| EEBARRERA    | EE es una barrera para la inclusión                                                                   |    | 8  |
| AGRADINCLUS  | Agradecimiento por la inclusión                                                                       |    | 1  |
| EUFEMANORM   | Eufemismos para llamar a los anormales                                                                |    | 8  |
| INTECO       | Intereses económicos                                                                                  | 1  | 7  |
| LOGINCLU     | Logros de la inclusión                                                                                |    | 1  |

## Anexo 2. Guía para grupos de discusión y entrevistas

### Objetivos:

- Analizar qué concepción tienen los agentes educativos sobre los procesos de inclusión en los que participan.
- Conocer y analizar las consideraciones que tienen los docentes sobre la inclusión educativa.
- Analizar cuáles son los elementos que los docentes consideran que facilitan u obstaculizan los procesos de inclusión.
- Conocer y analizar cuáles son las expectativas que tienen los docentes sobre la inclusión.

### Atributos para la selección de participantes:

- Participan en los procesos de inclusión educativa.
- Abiertas al diálogo y la discusión.
- Disposición para participar.

### Etapas:

1. Gestión de un espacio y fecha.
2. Invitación a los participantes, en donde se aclare el objetivo, la metodología y lo que se espera de los participantes.
3. Preparación del espacio.
4. Disposición de refrigerio.

### Planeación de la sesión:

1. Presentación de la moderadora.
2. Presentación del objetivo de la reunión.
3. Hacer explícita la confidencialidad y el anonimato de los participantes.
4. Explicitar que no hay respuestas correctas o incorrectas.
5. Solicitar autorización para grabar la sesión como un método de recuperación de información más eficaz y eficiente.

### Preguntas temáticas:

1. **Escuela regular y el proceso inclusivo:** ¿Cuál es el balance que hacen de la escuela regular frente a proceso de inclusión?
2. **Educación Especial e inclusión:** La educación especial, ¿qué tanto responde a las necesidades de la escuela regular en sus procesos de inclusión?
3. **Otredad:** ¿Quién o a quiénes se pretende incluir? ¿Cómo son? ¿Quién decide a quién se incluye y bajo qué criterios?
4. **Discriminación:** ¿Cuáles son los procesos de segregación más recurrentes en la escuela?
5. **Imaginario inclusivo:** ¿Cómo imaginan una escuela inclusiva?
6. **Políticas inclusivas:** ¿Qué opinan sobre las políticas inclusivas y su relación con las prácticas incluyentes?
7. ¿Hay algo más que deseen agregar?

### Anexo 3. INS-10 Solicitud de Inscripción o reinscripción



| SOLICITUD DE INSCRIPCIÓN O REINSCRIPCIÓN                                                      |                                                                                                           |                      |                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|-----------------|
| CICLO ESCOLAR 201__ - 201__                                                                   |                                                                                                           |                      |                 |
|                                                                                               |                                                                                                           | INS                  | REINS           |
| NIVEL EDUCATIVO:                                                                              | PREESCOLAR                                                                                                | PRIMARIA             | SECUNDARIA      |
| ESCUELA:                                                                                      | CCT:                                                                                                      |                      |                 |
| DIRECCIÓN DEL PLANTEL:                                                                        |                                                                                                           |                      |                 |
| C.C.T. DE PROCEDENCIA:                                                                        | (EN CASO DE REINSCRIPCIÓN POR TRASLADO O PROMOCIÓN DE NIVEL EDUCATIVO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA) |                      |                 |
| <b>DATOS GENERALES DEL ALUMNO</b>                                                             |                                                                                                           |                      |                 |
| PRIMER APELLIDO:                                                                              |                                                                                                           |                      |                 |
| SEGUNDO APELLIDO:                                                                             |                                                                                                           |                      |                 |
| NOMBRE(S):                                                                                    |                                                                                                           |                      |                 |
| ENTIDAD FEDERATIVA DE NACIMIENTO:                                                             |                                                                                                           |                      | CURP:           |
| FECHA DE NACIMIENTO:                                                                          | AÑO                                                                                                       | MES                  | DÍA             |
| SEXO:                                                                                         | MASC                                                                                                      | FEM                  |                 |
| PESO (kg):                                                                                    |                                                                                                           |                      | ESTATURA(c.m.): |
| <b>DOMICILIO DEL ALUMNO</b>                                                                   |                                                                                                           |                      |                 |
| CALLE:                                                                                        | No. INT.:                                                                                                 | No. EXT.:            | COLONIA:        |
| DELEGACIÓN O MUNICIPIO:                                                                       | C.P.:                                                                                                     | TEL. DE CASA:        |                 |
| TEL. PARA RECADOS:                                                                            | TEL. CELULAR PARA EMERGENCIAS:                                                                            |                      |                 |
| <b>CONDICIÓN DEL ALUMNO</b>                                                                   |                                                                                                           |                      |                 |
| ¿ES DERECHOHABIENTE DE ALGÚN SERVICIO MÉDICO?:                                                | SI                                                                                                        | NO                   | ¿CUÁL?:         |
| ¿PERTENECE A ALGÚN GRUPO INDÍGENA?                                                            | SI                                                                                                        | NO                   | ¿CUÁL?:         |
| ¿HABLA ALGUNA LENGUA INDÍGENA?                                                                | SI                                                                                                        | NO                   | ¿CUÁL?:         |
| ¿PRESENTA ALGUNA CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD?                                                   | SI                                                                                                        | NO                   | ¿CUÁL?:         |
| ¿PERTENECE A ALGUNA CONDICIÓN MIGRANTE?                                                       | SI                                                                                                        | NO                   | PAÍS:           |
| ¿UTILIZA ACTUALMENTE EL SERVICIO DE LA UNIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIVA? (U.D.E.E.I.) |                                                                                                           |                      | SI NO           |
| <b>DATOS DEL PADRE, MADRE DE FAMILIA O TUTOR:</b>                                             |                                                                                                           |                      |                 |
| <b>NOMBRE DE LA MADRE O TUTOR:</b>                                                            |                                                                                                           | FECHA DE NACIMIENTO: |                 |
| NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS:                                                                     | TEL. DE CASA:                                                                                             | TEL. MÓVIL:          |                 |
| CORREO ELECTRÓNICO PERSONAL:                                                                  | OCUPACIÓN:                                                                                                |                      |                 |
| EMPRESA:                                                                                      | TEL. OFICINA:                                                                                             |                      |                 |
| DOMICILIO LABORAL:                                                                            |                                                                                                           |                      |                 |
| ¿PERTENECE A ALGÚN GRUPO INDÍGENA?                                                            | SI                                                                                                        | NO                   | ¿CUÁL?:         |
| ¿HABLA ALGUNA LENGUA INDÍGENA?                                                                | SI                                                                                                        | NO                   | ¿CUÁL?:         |
| ¿PERTENECE A ALGUNA CONDICIÓN MIGRANTE?                                                       | SI                                                                                                        | NO                   | PAÍS:           |
| ENTIDAD:                                                                                      |                                                                                                           |                      |                 |
| <b>NOMBRE DEL PADRE O TUTOR:</b>                                                              |                                                                                                           | FECHA DE NACIMIENTO: |                 |
| NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS:                                                                     | TEL. DE CASA:                                                                                             | TEL. MÓVIL:          |                 |
| CORREO ELECTRÓNICO PERSONAL:                                                                  | OCUPACIÓN:                                                                                                |                      |                 |
| EMPRESA:                                                                                      | TEL. OFICINA:                                                                                             |                      |                 |
| DOMICILIO LABORAL:                                                                            |                                                                                                           |                      |                 |
| ¿PERTENECE A ALGÚN GRUPO INDÍGENA?                                                            | SI                                                                                                        | NO                   | ¿CUÁL?:         |
| ¿HABLA ALGUNA LENGUA INDÍGENA?                                                                | SI                                                                                                        | NO                   | ¿CUÁL?:         |
| ¿PERTENECE A ALGUNA CONDICIÓN MIGRANTE?                                                       | SI                                                                                                        | NO                   | PAÍS:           |
| ENTIDAD:                                                                                      |                                                                                                           |                      |                 |

Ciudad de México, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.

Por así convenir a mis intereses, por este conducto solicito la inscripción o reinscripción al \_\_\_\_\_ grado, grupo \_\_\_\_\_ en el plantel arriba citado. Para ello, hago entrega de la siguiente documentación:

☐ Acta de nacimiento o Documento equivalente ☐ Antecedente académico ☐ Ninguno

Bajo protesta de decir verdad, manifiesto que la documentación y/o los datos en el presente documento son verdaderos y que en caso de presentar información o documentación falsa, seré acreedor(a) a las sanciones aplicables por la autoridad competente. Para lo cual me identifico con:

☐ Credencial para votar por el IFE ó INE ☐ Pasaporte ☐ Ninguno ☐ Otro: \_\_\_\_\_

Así mismo manifiesto que he leído el aviso de privacidad que me fue notificado sobre el tratamiento de la información presentada correspondiente a mi menor hijo(a) en su calidad de alumno de esta institución educativa.

Firma de conformidad

Nombre y firma del padre, madre o tutor

LA REALIZACIÓN DE ESTE TRÁMITE ES GRATUITO



**Anexo 4. Tablas comparativas de incidencias entre Grupos/Entrevistas y Diario de campo.**

| <b>CÓDIGO</b>  | <b>INCIDENCIAS<br/>EN ENTREV<br/>Y GPOS</b> |
|----------------|---------------------------------------------|
| CADMIN         | 37                                          |
| INT-INC-EE     | 36                                          |
| CMPRACNOINC    | 34                                          |
| NRMLZ          | 31                                          |
| CMNOACFOR      | 25                                          |
| GANSEC         | 23                                          |
| EREXC          | 21                                          |
| COBLI          | 20                                          |
| EEPROMEXC      | 19                                          |
| NOARTPOLPRAC   | 19                                          |
| ESINCLU        | 17                                          |
| NOESPACIOS     | 15                                          |
| CMDX           | 15                                          |
| EEETIQUETA     | 15                                          |
| CMIGNORA       | 11                                          |
| CER-EE         | 11                                          |
| INCPF          | 11                                          |
| NOCOBER        | 10                                          |
| NÑOLVID        | 10                                          |
| CRESINNEG      | 9                                           |
| ESCSOBRESAT    | 9                                           |
| CMEVIDENCIA    | 8                                           |
| EEBARRERA      | 8                                           |
| EUFEMANORM     | 8                                           |
| CPROMOVERDISCR | 7                                           |
| CMDDD          | 7                                           |
| CMBAJAEXPECT   | 7                                           |
| INTECO         | 7                                           |
| CNOJUEGA       | 6                                           |
| CNOEQUIPOS     | 6                                           |
| CMCOLABORA     | 6                                           |
| INCLSUP        | 6                                           |
| NÑUSAER        | 5                                           |

| <b>CÓDIGO</b> | <b>INCIDENCIAS<br/>EN DIARIO</b> |
|---------------|----------------------------------|
| CMNOADECUA    | 46                               |
| CMIGNORA      | 43                               |
| CMEVIDENCIA   | 32                               |
| CMESCATIENDE  | 27                               |
| CCONMIGO      | 26                               |
| GANSEC        | 23                               |
| CMCONMIGO     | 21                               |
| NRMLZ         | 19                               |
| CMCOLABORA    | 15                               |
| CRESDISINV    | 15                               |
| CIGNORA       | 14                               |
| ENTRETNÑ      | 14                               |
| CAYUDA        | 13                               |
| CMAPODOS      | 13                               |
| CMTOMACUENTA  | 12                               |
| CMETODO       | 12                               |
| CREPRODUCE    | 11                               |
| CRESDISINCL   | 11                               |
| CSIJUEGA      | 10                               |
| CAUTOE        | 9                                |
| CMBAJAEXPECT  | 8                                |
| EREXC         | 7                                |
| CACSOCIAL     | 7                                |
| CRESDISOBE    | 7                                |
| CRESINALEG    | 7                                |
| CNOEQUIPOS    | 6                                |
| NÑUSAER       | 6                                |
| CMNOCOLAB     | 6                                |
| CBUENTRATO    | 6                                |
| CADECMET      | 6                                |
| CPETIT        | 6                                |
| CMQUEJASPOL   | 6                                |
| CRESDISVIO    | 6                                |

|                 |   |
|-----------------|---|
| OTRPLUR         | 5 |
| COMPLEXC        | 5 |
| CMEECONOCE      | 5 |
| INCSIMUL        | 5 |
| CREPRODUCE      | 4 |
| CIGNORA         | 4 |
| CMNOCOLAB       | 4 |
| CSIJUEGA        | 4 |
| CAYUDA          | 4 |
| CPOLCAMBIA      | 4 |
| MEJPAS          | 4 |
| CBURLAS         | 3 |
| CMBURLAS        | 3 |
| CMNOADECUA      | 3 |
| CMESCATIENDE    | 3 |
| CRESDISLLAN     | 3 |
| CRESDISALEG     | 3 |
| ESCFAV          | 3 |
| OTRLIB          | 3 |
| INCTDS          | 3 |
| VOLNTR          | 3 |
| SOCPROB         | 3 |
| INCFEL          | 3 |
| INCERTLAB       | 3 |
| CACOSO          | 2 |
| CMAPODOS        | 2 |
| CSIEQUIPOS      | 2 |
| CBUENTRATO      | 2 |
| CRESDIENO       | 2 |
| CMINVESTIGA     | 2 |
| CMSIMULA        | 2 |
| ENTRETNÑ        | 2 |
| CMPERMITIRDISCR | 1 |
| CMTOMACUENTA    | 1 |
| CRESINIGN       | 1 |
| BAJOSALARIO     | 1 |
| TEORMANDA       | 1 |
| PEORPAS         | 1 |
| SOCEXCL         | 1 |
| CMINFORMA       | 1 |
| EEINCTRAB       | 1 |

|                 |   |
|-----------------|---|
| CRESDISIGN      | 5 |
| CRESDISPAS      | 5 |
| CADMIN          | 4 |
| NOESPACIOS      | 4 |
| CMDX            | 4 |
| CADECURR        | 4 |
| CSALVEXOT       | 4 |
| CRESDISVER      | 4 |
| CMPRACNOINC     | 3 |
| EEETIQUETA      | 3 |
| CNOJUEGA        | 3 |
| CBURLAS         | 3 |
| CMBURLAS        | 3 |
| CMPERMITIRDISCR | 3 |
| CRESDISRISA     | 3 |
| NÑOLVID         | 2 |
| CRESINNEG       | 2 |
| CDISTESP        | 2 |
| CNOCOMUNIC      | 2 |
| CEVIDENCIA      | 2 |
| CMPETIT         | 2 |
| CMSANCIONDISCR  | 2 |
| CMNOACFOR       | 1 |
| COBLI           | 1 |
| EEPROMEXC       | 1 |
| CMPROMOVERDISCR | 1 |
| INTECO          | 1 |
| MEJPAS          | 1 |
| CACOSO          | 1 |
| CSIEQUIPOS      | 1 |
| CMSIMULA        | 1 |
| CBAÑOS          | 1 |
| CPUERTAS        | 1 |
| CPELIGRO        | 1 |
| CLUGSUC         | 1 |
| CMALTRATO       | 1 |
| CREPARADOR      | 1 |
| CMREPARADOR     | 1 |
| CRESINOBE       | 1 |

|             |   |
|-------------|---|
| AGRADINCLUS | 1 |
| LOGINCLU    | 1 |

## Anexo 5. Fragmento del Diario de campo

### Acotaciones:

#### LUGAR:

**EPR:** Escuela Primaria    **CB:** Cancha básquetbol    **DMO:** Bajo el domo    **CF:** Cancha Fútbol    **S1A:** Salón 1ºA    **CP:** Cooperativa  
**DRN:** Dirección    **SUSR:** Salón USAER    **BH:** Baños hombres    **BM:** Baños mujeres    **PK:** Estacionamiento    **PP:** Puerta principal

#### PARTICIPANTES:

**PF:** Profesor(a)    **NN:** Niño(a)    **DRT:** Director(a)    **SDRT:** Subdirector    **SPR:** Supervisor(a)    **TT:** Tutor(a)    **TNDR:** Tenderas  
**PSU:** Psicóloga USAER    **INDT:** Intendente    **PFEfis:** Profesor de Educación Física    **TS:** Trabajadora Social

| Ficha | Hecho                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Fuente                                                       | Código                     |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|----------------------------|
| 44    | Mónica entra al salón acompañada de otra niña. Trae consigo su cuaderno, su lapicera y una regla.<br>Mónica se oculta detrás de la niña mientras pasa frente a sus compañeros.<br>Los niños están guardando sus pertenencias en las mochilas. Es la hora de salida.<br>Mónica también guarda sus cosas en la mochila.<br>Nadie le dice a Mónica que mañana no hay clases, ni que el lunes van a llevar comida para festejar el día de la independencia.<br>Mónica sale del salón y de la escuela. | OBET<br>S6A<br>NNMónica<br>PFIván<br>13/sep/18<br>12:44 pm   | CRESDISVER<br>CBUENTRATO   |
| 52    | Cuando suena el timbre que anuncia la hora de salir, llegan las mamás de los niños al salón.<br>El profe Marco dice en voz alta el nombre de cada niño para que salgan y se vayan con sus mamás, papás o hermanos.<br>El profe le pide a Adriana que repita los nombres de sus compañeros.<br><ul style="list-style-type: none"> <li>- Diana.</li> <li>- Ana.</li> <li>- Patricia.</li> <li>- Tisa.</li> </ul> Adriana sonríe cada vez que el profesor le indica un nombre.                       | OBET<br>S4B<br>PFMarco<br>NNAdriana<br>17/sep/18<br>11:32 am | CRESINALEG<br>CMTOMACUENTA |
| 207   | El profesor revisa los trabajos que algunos niños llevan al escritorio.<br>Lety recuesta su cabeza sobre su banca y observa cómo sus compañeros forman una fila para que el profe les revise.<br><ul style="list-style-type: none"> <li>- Son inteligentes mis amigos ¿verdad? – Me comenta Lety.</li> </ul>                                                                                                                                                                                      | OBET<br>S5C<br>NNLety<br>4/abr/19<br>12:23 pm                | CRESDISPAS                 |

## Anexo 6. Fragmento de Entrevistas y Grupos de Discusión

Acotaciones:

### TÉCNICA:

**OBET:** Observación Etnográfica      **GMEECR:** Grupo Maestros de Educ. Esp. con acercamiento al Pens. Crít.  
**GMEE:** Grupo, Maestros de Educ. Esp.      **ENÑEE:** Entrevista niña, Educ. Esp.      **GNÑER:** Grupo con Niños de Educ. Reg.  
**GMER:** Grupo, Maestros de Educ. Reg.      **EMEE:** Entrevista, Maestra Educ. Esp.      **EDIRER:** Entrevista, Director de Educ. Reg.

| NO. | PREGUNTA                                                                                                        | RESPUESTA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | FUENTE                                                 | CÓDIGO                                   |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| 14  | ¿Quién y a quiénes se pretende incluir?<br>¿Cómo son?<br>¿Quién decide a quién se incluye y bajo qué criterios? | 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.                                                                                                                                                                                                     | PFAlex<br><br>GMEECR<br><br>A1M43:50<br><br>7/ago/2019 | NRMLZ                                    |
| 32  |                                                                                                                 | E - Han pasado 19 años desde que se publicó el índice de inclusión, tú... ¿Cuál es el balance que haces? ¿Cómo has visto este proceso de la inclusión? ¿Cómo se vive?<br><br>PFMayra- Pues a mí se me hace que todavía les falta a muchos papás saber la integración de niños, tanto de papás como de maestros, estamos muy cerrados en eso porque todavía existe mucho... ¿cómo se le puede decir?... rechazo a los niños especiales, más que nada. Ahorita en la mañana pues podrán venir en cuenta que igual nos falta algo de asesoramiento a los papás y los maestros regulares. | PFMayra<br><br>EMEE<br><br>24/sep/2019                 | INT-INC-EE<br><br>CMNOACFOR<br><br>INCPF |

## BIBLIOGRAFÍA

- Acle, G. (2007). *La exclusión de la inclusión*. México: COMIE.
- Aguado, A. L. (1995). *Historia de las deficiencias*. España: Escuela Libre Editorial.
- Ainscow, M. (2004). *Salamanca 10 años después ¿Qué impacto ha tenido en el ámbito internacional?* Manchester: The University of Manchester.
- Alcántara Santuario, A., & Navarrete Cazales, Z. (2007). *Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México*. México: Revista Mexicana de Investigación Educativa.
- 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.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- 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.

- Auces Flores, M. (2007). *La inclusión educativa en el medio rural. Un estudio de caso desde la narrativa de los sujetos*. México: COMIE.
- Bacarlett Pérez, M. L. (2016). *Una historia de la anormalidad. Finitud y ciencias del hombre en la obra de Michel Foucault*. México: Gedisa.
- Barrio De la Puente, J. (2009). *Hacia una educación inclusiva para todos*. España: Revista Complutense de Educación.
- Belmonte Machado, R. (2017). *Políticas de inclusão e a docência em educação física, uma reflexão sobre as práticas*. Brasil: Revista Brasileira de Ciencias do Esporte.
- Bermúdez Martelo, F. (2016). *Miremos a los otros, el entorno social a partir de la exclusión*. Colombia: Revista Interamericana de Educación para Adultos.
- Bertely Busquets, M. (1998). Repensando la articulación émico-ética en etnografía de la educación. En B. Calvo Pontón, G. Delgado Ballesteros, & M. Rueda Beltrán, *Nuevos paradigmas; compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación* (págs. 483-491). Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bonan Gomes, R., & Lhullier, C. (2017). Representação social da deficiência intelectual na relação entre psicologia e educação. *Psicologia da Educação, No. 44*, 93-102.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: UNESCO.

- Borges, J. L. (1984). *Obras completas 1927-1972*. Argentina: Emecé Editores.
- 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.
- Caiceo Escudero, J. (2010). Esbozo de la educación especial en Chile: 1850-1980. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 22, 31-49.
- 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.
- Castorina, J. (2011). *Las psicologías en la educación especial. Problemas teóricos y epistemológicos*. Argentina: Revista Educación, Lenguaje y Sociedad.
- Castro, A., & Kravetz, S. (2009). *La inclusión educativa en la escuela secundaria. Aportes desde la investigación*. México: COMIE.
- Chakrabatry, D. (s.f.). *Una pequeña historia de los Estudios Subalternos*. Obtenido de Facultad de Economía, UNAM: [http://www.economia.unam.mx/historiacultural/india\\_subalternos.pdf](http://www.economia.unam.mx/historiacultural/india_subalternos.pdf)
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. (3 de octubre de 2018). *Comunicado sobre la determinación de la Suprema Corte de Justicia de la Nación en relación al Amparo 714/2017 contra la Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición de Espectro Autista y la Ley General de Educación*. Obtenido de <https://cdhdf.org.mx/2018/10/comunicado-sobre-la-determinacion-de-la-suprema-corte-de-justicia-de-la-nacion-en-relacion-al-amparo-714-2017-contrala-ley-general-para-la-atencion-y-proteccion-a-personas-con-la-condicion-de-espectr/>
- Comité Estudiantil de la Escuela Normal de Especialización de la ciudad de México. (3 de enero de 2019). *Comunicado*. Obtenido de Insurgencia Magisterial: <http://insurgenciamagisterial.com/boicot-a-movimiento-estudiantil-de-la-escuela-normal-de-especializacion/>

- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (30 de mayo de 2011). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. *Diario Oficial de la Federación*.
- Cordero Bencomo, R. (2011). *La inclusión de alumnos con discapacidad en educación inicial, básica y especial en Nuevo León, desde el punto de vista de los padres de familia*. México: COMIE.
- Cruz Cruz, J., & Cruz-Alderete, M. (2013). Integración social del sordo en la ciudad de México enfoques médicos y pedagógicos 1867-1900. *Cuicuilco*, No. 56, 174-201.
- Cruz Vadillo, R. (2018). ¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? Perspectivas y posibilidades de avance. *Alteridades*, No. 2, 251-261.
- Damm Muñoz, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 25-35.
- De Alba Ceballos, A. (2009). *La educación -con mayúscula- entre los procesos de normalización y la anormalidad. Una reflexión a partir de la obra de Michel Foucault*. México: COMIE.
- De León Anaya, N., & Hernández González, J. (2007). *Educación especial ¿modalidad en extinción o proceso de transición a la educación inclusiva?* México: COMIE.
- 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.

- Departamento Académico de Educación Especial. (2017). *La inclusión es tarea de todas y todos*. Chihuahua: Secretaría de Educación y Deporte.
- Dias, P. C. (2017). *A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa*. Brasil: Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, No. 111, 7-36.
- Díaz-Posada, L., & Rodríguez-Burgos, L. (2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. *Zona Próxima*, No. 24, 43-60.
- Dubet, F. (2006). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* España: Gedisa.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción. *Tejuelo*, No. 12, 26-46.
- Echeita, G., & Verdugo, M. (2004). *La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y perspectiva*. España: Publicaciones del INICO.
- Fanon, F. (2007). *Los condenados de la tierra*. Argentina: Kolectivo Editorial "Último Recurso".
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. España: Akal.

- Fernández Batanero, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, No. 2, 82-99.
- Fernández, M., Sánchez, C., Jiménez, F., Navarro, V., & Anguera, M. (2012). Sistema de codificación y análisis de la calidad del dato para una intervención inclusiva en Educación Física. *Revista de psicología del deporte*, No. 1, 67-73.
- Flores Barrera, V., García Zedillo, I., & Romero Contreras, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, No. 1, 39-56.
- Flores Pacheco, A. (2013). La conformación del campo de la orientación educativa siglos XIX y XX en México. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, No. 25, 24-32.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI.
- 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.
- Francis, G. L., Gross, J. M., Blue-Banning, M., & Turnbull, A. P. (2016). Directores escolares y padres que logran resultados óptimos: Lecciones aprendidas de seis escuelas norteamericanas que han implementado prácticas inclusivas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, No. 1, 43-60.
- 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.
- Gallego-Ortega, J. L., & Rodríguez-Fuentes, A. (2015). Competencias comunicativas de maestros en formación de educación especial. *Revista Educación y Educadores*, No. 18, 209-225.
- García Gómez, L., & Aldana González, G. (2011). *Las prácticas docentes en educación especial en Iztapalapa, Distrito Federal. Una aproximación bibliográfica*. México: COMIE.
- García-Barrera, A. (2017). *Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España*. Brasil: Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una teoría crítica del aprendizaje*. España: Paidós.

- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Gobierno del Estado de Chihuahua. (8 de mayo de 2020). *Portal de Gobierno del Estado de Chihuahua*. Obtenido de Instituto Chihuahuense de Infraestructura Física Educativa: <http://www.chihuahua.gob.mx/ichife/mision-vision-y-objetivos>
- González González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa, algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 89-107.
- González, M., & Uribe, L. (2010). El Asesoramiento en Educación Especial, en los Servicios de CAM y USAER para fortalecer en la zona, la Gestión Escolar. *ITESO*.
- 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.
- Gramsci, A. (1984 e). *Cuadernos de la cárcel. Tomo 6*. México: Ediciones Era.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. España: Morata.
- Guardián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación Socio-Educativa*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, Agencia Española de Cooperación Internacional.

- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman, & J. Haro, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (págs. 113-145). Sonora: El Colegio de Sonora.
- 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 julio de 2004). Ley para la Atención de las Personas con Discapacidad en el Estado de Chihuahua. *Periódico Oficial del Estado No. 59*.
- 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.
- Herrera Fernández, V. (2017). Estudio de la población Sorda en Chile: Evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 211-226.
- Honorable Congreso del Estado de Chihuahua. (5 de noviembre de 2008). Ley del Instituto Chihuahuense de Infraestructura Física Educativa. *Periódico Oficial del Estado*.
- Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. España: Paidós.

- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Inostroza, F. (2015). *Análisis crítico del discurso sobre la noción de estudiante con dificultades del aprendizaje en el marco de un proyecto de integración escolar*. México: Revista Mexicana de Investigación Educativa.
- Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa. (2016). *Criterios Normativos Básicos para el Diseño Arquitectónico de Educación Básica-Primaria*. México: INIFED.
- Jacobo Cúpich, Z. (2007). *Las prácticas de integración educativa, alcances, preguntas y propuestas*. México: COMIE.
- Jay, M. (1974). *La imaginación dialéctica. Historia de la Escuela de Frankfurt y el Instituto de Investigación Social (1923-1950)*. España: Taurus.
- Jiménez Vargas, F., Lalueza Sazatornil, J. L., & Fardella Cisternas, C. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista electrónica de investigación educativa*, No. 3, 10-23.
- Jordan, & Arrigada. (2016). *La responsabilidad pedagógica de los profesores de educación especial. Una investigación desde el método fenomenológico*. España: Revista Teoría Educativa.
- Kincheloe, J., & Steinberg, S. (2012). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- King, G., Keohane, R., & Verba, S. (1995). *El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos*. Alianza Editorial.

- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Leiva Olivencia, J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario Español. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 1-27.
- Luque Parra, D., & Luque Rojas, M. (2017). Atención a la diversidad del alumnado: reflexiones psicoeducativas desde una práctica orientadora inclusiva. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, No. 32, 43-50.
- Mares Miramontes, A., & Ito Sugiyama, E. (2005). Integración educativa, perspectiva desde los actores encargados de realizarla. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, No. 26, 903-930.
- Mares Miramontes, A., & Lora Rosas, E. (2011). *Los Centros de Atención Múltiple: una mirada desde sus docentes*. México: COMIE.
- 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*. Juárez: CELAPEC, Doble Hélice.

- Martínez Escárcega, R. (2015). *Dominación y resistencia II. Elementos para una teoría de la autoridad simbólica*. Juárez: CELAPEC.
- Martínez Escárcega, R., & Torresleón, A. (2020). Pedagogía rupturista: más allá de la teoría de la resistencia. *Manuscrito inédito*, 1-25.
- Marx, C., & Engels, F. (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., & Engels, F. (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 Económico.
- Mateus Cifuentes, L., Vallejo Moreno, D., Obando Posada, D., & Fonseca Durán, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana, No. 1*, 177-191.
- 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.

- Méndez Pineda, J. M., & Mendoza Saucedo, F. (2007). *Actitudes hacia los alumnos con capacidades diferentes en la universidad autónoma de San Luis Potosí*. México: COMIE.
- Méndez Pineda, J., Mendoza Saucedo, F., & Ramos Rodríguez, L. (2009). *Trayectorias escolares de alumnos con capacidades diferentes en la UASLP*. México: COMIE.
- Mendieta García, A. (2009). *Las experiencias escolares de niños con Necesidades Educativas Especiales en su integración a la escuela primaria*. México: COMIE.
- 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.
- Montero, D., & Lagos, J. (2011). Conducta adaptativa y discapacidad intelectual, 50 años de historia y su incipiente desarrollo en la educación de Chile. *Estudios Pedagógicos*, No. 2, 245-361.
- Muntaner Guasp, J. J., Roselló Ramón, M. R., & De la Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, No. 1, 31-50.
- ONU. (2000). *Declaración del Milenio*. Nueva York.
- Padilla Arroyo, A. (1998). Escuelas especiales a fines del siglo XIX. Una mirada a algunos casos en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, No. 5, 113-138.
- Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, No. 16, 381-414.

- Pedraza Medina, H., & Acle Tomasini, G. (2007). *La integración educativa ¿es una realidad para los niños con discapacidad intelectual?* México: COMIE.
- Pegalajar Palomino, M., & Colmenero Ruiz, M. (2014). Actitudes del docente de centros de educación especial hacia la inclusión educativa. *Enseñanza & Teaching*, No. 2, 195-213.
- Pegalajar, & Colmenero. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación educativa*, No. 1, 84-97.
- Plaisance, E. (2015). Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. *Educação*, No. 2, 230-238.
- Ponce Grima, V. M., Cabrales De Anda, M. L., & Peña Carrillo, M. (2007). *Prácticas docentes en los Centros de Atención Múltiple del estado de Jalisco*. México: COMIE.
- 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.
- Poy Solano, L. (7 de noviembre de 2018). Piden normalistas suspender nuevo plan de estudios para la educación especial. *La Jornada*, pág. 40.
- RAE. (19 de noviembre de 2019). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de <https://dle.rae.es>

- Rodríguez Arroyo, J. A. (2009). *El director escolar en la integración educativa de estudiantes con autismo: análisis trinacional de la normatividad*. México: COMIE.
- Rodríguez Arroyo, J. A. (2014). El rol directivo en la educación especial: una dicotomía, tres contextos educativos. En T. Cárdenas, & A. Barraza, *Agentes de la escuela regular ante la educación especial* (págs. 122-124). México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rojas Pernia, S., & Olmos Rueda, P. (2016). Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate. *Revista de currículum y Formación de Profesorado*, No. 1, 323-339.
- Rostagnotto, A., & Yesuron, M. (2016). Clínica lacaniana de la perversión. *Anuario de Investigaciones*, Vol. XXIII, 187-193.
- Ruiz, C. (2009). La alteridad. *Casa del tiempo*, 99-101.
- Saad Dayán, E. (2011). *Inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual, estudio de casos en un entorno universitario*. México: COMIE.
- Sánchez Escobedo, P. (2009). *Percepciones de la aceleración de niños sobresalientes en escuelas mexicanas*. México: COMIE.
- SEP. (2006 b). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP.

- SEP. (2006 b). *Todos en la misma escuela. Accesibilidad*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (10 de agosto de 2010 a). *Carrera Magisterial*. Recuperado el 20 de marzo de 2020, de [https://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1\\_4\\_Niveles](https://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_4_Niveles)
- SEP. (2010 b). *Memorias y actualidad de la Educación Especial en México: Una visión histórica de sus modelos de atención*. México: Dirección de Educación Especial.
- SEP. (22 de diciembre de 2017 a). 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. (28 de Junio de 2017 b). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. *Diario Oficial de la Federación*.
- SEP. (3 de agosto de 2018 a). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. *Diario Oficial de la Federación*.
- SEP. (2018 b). *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.

- SEP. (25 de diciembre de 2019 c). Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial. *Diario Oficial de la Federación*.
- Silva, C. (2011). *El programa de estímulos al desempeño docente: una experiencia entre el reglamento y la simulación*. México: COMIE.
- Silva, C. (2020). Reflexión y autonomía en la formación docente desde la perspectiva de la Investigación-Acción Participativa. *Atenas, Vol. 3, Núm. 51*, 1-18.
- Sobrero, V. (2018). Hacia una docencia inclusiva en la educación superior: La investigación sobre la propia práctica docente como herramienta de transformación. *Revista Chilena de Pediatría, No. 89*, 7-9.
- 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.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (3 de octubre de 2018). *Comunicado No. 123/2018*.  
Obtenido de Comunicados de Prensa:  
<http://www.internet2.scjn.gob.mx/red2/comunicados/noticia.asp?id=5768>
- Susinos Rada, T., & Parrilla Latas, Á. (2008). Dar la voz en investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 143-158.
- Todorov, T. (2013). *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI.

- Torres Santomé, J. (1991). *El currículum oculto*. España: Morata.
- UNESCO. (1994). *Informe Final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca: UNESCO; Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO. (1999). *Salamanca, cinco años después. Una revisión de las actividades de UNESCO a la luz de la declaración y el marco de acción de Salamanca*. Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Foro mundial sobre la educación*. Dakar: UNESCO.
- 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://rebellion.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.