

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“Ser diferente en la escuela primaria”

Las significaciones de los docentes en torno a la diversidad

Tesis que para obtener el Grado de
Maestro(a) en Desarrollo Educativo
Presenta

Dominga Leyva Flores

Director de Tesis: **Jorge Benjamín Martínez Zendejas**

México, D.F.

Diciembre del 2010

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	6
-------------------	---

CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN ESPECIAL, UN ENFOQUE DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: ACERCAMIENTO AL OBJETO DE ESTUDIO

1.1 Contextualizando el objeto de estudio.....	9
1.2 Objetivos.....	13
1.3 Preguntas de investigación.....	13
1.4 Supuestos de investigación.....	14
1.5 Algunos estudios previos (antecedentes de la investigación).....	15
1.6 Justificación.....	24

CAPÍTULO II. LA ESCUELA Y EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD: DE LA EXCLUSIÓN A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL DISCURSO OFICIAL

2.1 El discurso político educativo: una aproximación histórica desde la educación especial.....	27
2.2 La integración educativa: nuevas aspiraciones.....	39
2.3 De la integración educativa a la inclusión educativa.....	45
2.3.1 La exclusión, una categoría social.....	46
2.3.2 Fundamentos de la educación inclusiva.....	50
2.3.3 La educación inclusiva en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).....	54

CAPÍTULO III. HERRAMIENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA UNA LECTURA DE LA DIVERSIDAD EN EL AULA

3.1 Apoyos conceptuales.....	57
3.2 Metodología.....	58

a) Observación.....	61
b) Entrevistas no estructuradas.....	62
3.3 Selección de la escuela y los grupos de observación.....	62
a) La escuela primaria.....	63
b) Los grupos.....	65
3.4 Análisis de la información.....	67

CAPÍTULO IV. LOS GRUPOS Y SUS ACTORES

4.1 ¿Un espacio para la/las diferencia/as?.....	70
4.2 Los grupos y sus actores principales.....	74
a) El grupo de primero.....	74
Verónica.....	76
Victoria.....	78
Maestra de grupo.....	78
b) El grupo de cuarto.....	81
Cristian.....	82
Daniel.....	83
Diego.....	84
Maestra de grupo.....	84
c) El grupo de sexto.....	86
Pablo.....	87
Nalleli.....	87
Maestra de grupo.....	88

CAPÍTULO V. LAS RELACIONES EDUCATIVAS CON LA DIVERSIDAD: CRÓNICAS DEL ÉXITO Y DEL FRACASO ESCOLAR ANUNCIADO

5.1 La diferencia como desigualdad.....	91
5.1.1 Algunos rostros de la diferencia: discriminación y estigmatización.....	95
5.1.2 El etiquetamiento de los “otros” a través de la violencia.....	107
5.2 Otras rostros de la diferencia: La lectoescritura como jerarquía para establecer la diferencia.....	118
5.2.1 La tolerancia hacia la discapacidad.....	125
5.3 Ser indígena: ¿la diferencia invisible?.....	130
5.4 Otro espacio para la construcción de la diferencia.....	136

CONSIDERACIONES FINALES: Significaciones docentes en torno a la diversidad.....	147
----------------------------------------------------------------------------------------	------------

BIBLIOGRAFÍA.....	153
--------------------------	------------

PRESENTACIÓN

Mírame, mírate, soy como tú, excepto que yo vivo con VIH

Mírame, mírate, soy como tú, excepto que yo...

En días recientes en diferentes espacios públicos del Distrito Federal, se observaban distintos carteles con la leyenda arriba citada. El anuncio publicitario hacía alusión a una exposición fotográfica que se intituló “una mirada positiva”, dicha exposición además de mostrar los rostros y pensamientos de las personas que viven con VIH/SIDA, era un espacio donde el otro se mostraba como quería ser visto, un espacio para sensibilizar a la población en general respecto a las personas que viven con la infección.

La frase citada me hizo recordar los procesos y los hallazgos encontrados en la presente investigación, realizada en una escuela primaria pública de turno vespertino del Distrito Federal. En ese momento pensé en cuántas miradas descalificadoras, inquisitivas, violentas, discriminadoras, es necesario modificar en los espacios escolares.

Imaginé en completar de muchas otras maneras la frase, con infinitas expresiones que podrían agregar cada uno de los alumnos que participan aquí, y que son construidos como los “diferentes”, como los “otros”, desde los cuales se significa la diversidad.

También pensé en algunas diferencias que no se hicieron presentes en esta investigación; sólo por mencionar dos de ellas: los propios niños que viven con VIH y todas aquellas que aún se encuentran “atrapadas en el closet”, y que conforman parte de los grupos que actualmente viven mayor discriminación.

La diversidad y diferencia son términos que se implican uno con otro, como puede observarse en las siguientes definiciones:

“La palabra diferencia significa la cualidad o accidente por el que una cosa se distingue de la otra o variedad entre cosas de una misma especie, y diversidad significa variedad, desemejanza, diferencia o de distinta naturaleza, especie, número o figura” (Diccionario de la Real Academia Española).

Es decir, que en esta perspectiva tiene sentido hablar de diversidad atravesando las prácticas desde las cuales se construyen las diferencias, sin dejar de considerar la importancia que cobra la precisión conceptual de cada uno de estos términos.

La intención principal es encontrar desde las prácticas docentes el significado que se otorga a aquello que se mira y se piensa como la “diferencia”, pero no en abstracto sino asignada a unos “otros” que terminan por ser los “sujetos de la diversidad”.

Por tal, esta investigación tiene como propósito principal indagar las significaciones docentes de la diversidad, y en esta intención se procura ir un poco más allá de aceptar esta categoría como un enunciado solamente descriptivo, con el cual se identifica a los otros como portadores de una carencia y ya, el fin es conocer cómo se construye la diversidad en el aula.

Invitar además, si es posible, a una reflexión respecto a cómo es que en los espacios del aula sólo algunos son significados como “diversos”, y las consecuencias que esto tiene en los modos de relacionarnos con la alteridad y con nuestro propio lugar en el mundo.

Para ese propósito el presente trabajo se organizó de la siguiente manera. En el capítulo I se presenta el problema de estudio, el contexto escolar actual en que se inscribe, además de otros estudios que han abordado la temática, y la razón de esta investigación.

El capítulo II plantea un breve recorrido histórico en torno a la atención de la diversidad, desde la perspectiva de la Educación Especial, mientras que en el capítulo III se abordan los conceptos y herramientas metodológicas en que se apoya la construcción del objeto de estudio.

En el capítulo IV se hace una descripción de los grupos en los cuales se realizó el trabajo de campo: las maestras, alumnos y alumnas que se conforman en los actores de los significados de la diversidad; y en el V detallamos ampliamente el análisis de los datos recabados.

Al final se presentan los hallazgos encontrados, y las consideraciones a modo de conclusión, las cuales se piensan más bien como punto de partida para continuar indagando en el campo de la construcción social de la diversidad, así como en las respuestas de Estado que se construyen para ello, llámese integración o inclusión escolar, atención a la diversidad, interculturalidad, entre otras, con la utopía en mente de que otro espacio escolar es posible, donde las diferencias sean construidas desde nuevas miradas.

Capítulo I. La educación especial, un enfoque de atención a la diversidad: Acercamiento al objeto de estudio

1.1 Contextualizando el objeto de estudio

El presente trabajo de investigación nace de una inquietud profesional derivada de la experiencia propia como docente, y que se presenta como una constante en los espacios que conforman la escuela primaria, específicamente dentro de un salón de aula regular.

Aunque parezca una obviedad decir “el interior de un salón de clase de aula regular”, en realidad no lo es tanto, pues cuando se desempeña el quehacer docente en las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)¹, hay dos opciones. Una es realizar la labor con el alumno sujeto de atención en el Aula de Apoyo, donde se brinda asesoría pedagógica, básicamente personalizada, de acuerdo con las necesidades educativas especiales detectadas² en él. La otra consiste en apoyar al alumno dentro del grupo, en conjunto con el resto de sus compañeros, desarrollando actividades retomadas del programa del grado correspondiente, y realizando las adaptaciones curriculares necesarias, pero nuevamente considerando esas necesidades como “necesidades educativas especiales”.

Una podría preguntarse: ¿Qué de particular hay en ello si, en uno u otro espacio escolar, se le está dando al alumno con necesidades educativas especiales lo que

¹ Las USAER junto con los Centros de Atención Múltiple (CAM), son las formas de servicio que se conformaron en educación especial a partir del Acuerdo para la Modernización Educativa. Las primeras para poder cumplir con la función de apoyo integración de alumnos con discapacidad a las escuelas regulares; comparten las instalaciones de la escuela primaria. En promedio se atienden cuatro escuelas primarias por USAER, variando el número de alumnos atendidos por escuela.

² Las necesidades educativas especiales de un alumno son determinadas a través de la aplicación de una evaluación psicopedagógica, donde se recuperan distintos aspectos del desarrollo del alumno, del contexto familiar y escolar, para llegar a especificar cuáles son las “necesidades” que deben ser atendidas en el alumno.

necesita? La cuestión es que dentro del grupo todos los alumnos presentan diversas necesidades, ¿por qué entonces el apoyo se enfoca sólo a un determinado tipo de alumno que, se dice, presenta “necesidades educativas especiales”? De igual forma, ¿por qué se señala, entonces, que sólo él o ella, éste o aquél, uno u otro, tienen algo que es necesario compensar?

Estos cuestionamientos surgidos de la propia práctica docente, ubican este trabajo en un punto teórico de partida: plantear la diversidad como un producto cultural, como una construcción social de la diferencia.

En este sentido la diversidad se encuentra asociada a los significados que los actores sociales (docentes) atribuyen a la diferencia, para construir al “otro” como “diverso” o “diferente”.

Desde la construcción social de la realidad, para Berger y Kellner (1985:53), los seres humanos vivimos en un mundo de significados, los cuales son accesibles a los sujetos de diferente manera, es decir que *“en principio, todo significado humano es accesible a los demás. Este carácter de accesibilidad recíproca es una premisa decisiva para la creencia de que existe algo a lo que llamamos humanidad compartida”*.

Al hablar de significados, de lo que se habla es de interpretación, en cualquier espacio de esta realidad construida por el ser humano. Así, de acuerdo con Berger y Kellner (1985:73)

“incluso en la conversación ordinaria en la vida cotidiana, lo que se da es una interpretación de los significados de los otros por medio de una interacción e interpretación complejas de estructuras de pertinencia, de sistemas de significado y de cuerpos de conocimiento”.

Precisamente por su carácter de humanidad compartida es que los significados de la vida cotidiana se asumen como dados, como una obviedad en el sentido común, de lo que se trata entonces en la investigación social, es de interpretar los significados que estructuran la actitud natural³ de la vida cotidiana.

En este sentido, si bien en el espacio escolar el tratamiento pedagógico para atender ciertas características de los alumnos suele ser válido en casos particulares, tal vez sólo se está reconociendo al diferente brindándole una determinada forma de atención y ya. Pero ¿qué tipo de reconocimiento se está haciendo realmente de la diferencia del alumno?

A estos cuestionamientos surgidos de mi propia práctica docente, se unían algunas percepciones más, como las que surgen al trabajar con alumnos portadores de cierta etiqueta, asignada precisamente por estar en el servicio de USAER. Por ejemplo, en ocasiones cuando acudía por esos alumnos para llevarlos al Aula de Apoyo, algunos de ellos me expresaban su desagrado con un gesto, por sacarlos del grupo, o las derivadas de ese hecho, pues a veces, cuando lo hacía, otros de sus compañeros me preguntaban: *¿Por qué se lleva a Luis con usted? ¿Por qué no me lleva a mí? También, en ocasiones era común escuchar alguna expresión de las maestras de grupo diciéndome: “Sí maestra, lléveselo, se lo regalo” o que “se están viendo avances con el niño”.*

Todo lo anterior aunado a que, en el aspecto conceptual, y en los lineamientos o señalamientos de funciones, se iban introduciendo cambios importantes, por lo menos a un nivel teórico, y en los documentos oficiales expedidos para tal fin, para atender a los alumnos con “necesidades educativas especiales”

³ “Mundo del sentido común”, “mundo de la vida diaria”, “mundo cotidiano”, son diversas expresiones que indican el mundo intersubjetivo experimentado por el ser humano dentro de lo que Husserl denomina la actitud natural. (Maurice Natanson:2003:16)

En este sentido, en dichos documentos, la noción de educación inclusiva⁴ se plantea como una estructura conceptual más amplia que el de integración educativa; ambos planteamientos se hacen como respuestas políticas oficiales para la atención de la diversidad en la educación básica. Por lo demás, cabe señalar, por lo que toca al concepto de “integración”, que este se relaciona sólo con una cuestión de educación especial, mientras que la inclusión lo hace como un asunto del sistema educativo nacional, y a la vez, ambos se encuentran inscritos en fundamentos de acuerdos internacionales.

Por otro lado, en relación a las prácticas escolares, desde observaciones preliminares es posible decir que el modelo de atención planteado desde la Dirección de Educación Especial, junto con la forma en que los docentes que participan en él “asumen” dicho modelo, tiende a priorizar la atención sólo a un segmento de la población (aquellos que desde el criterio de las necesidades educativas especiales son sujetos de apoyo complementario), dejando de lado a “los otros”, los alumnos que no cubren el “perfil para ser atendidos-apoyados” por USAER. Tal acción me lleva a considerar lo dicho al respecto por Sassier:

“Todo lo que no se identifica como suficientemente excluido, deja de entrar en las categorías socioadministrativas que hacen posible las intervenciones sociales, administrativas, políticas o financieras. De este modo se crean lógicas segregativas que finalmente habrán de satisfacer a las administraciones” (2004:93).

No obstante, decidir qué alumno es sujeto de atención en USAER puede ser también una situación compleja debido a varios factores, por ejemplo, la disposición de recursos humanos para brindar apoyo adicional o complementario,

⁴ Los conceptos de educación inclusiva como el de integración educativa, como parte de un acercamiento histórico de la atención a la diversidad desde la educación especial de desarrollan en el capítulo II de este trabajo.

y desde luego el filtro que los propios docentes establecen para determinar si una necesidad educativa es especial o no, sobre todo en el caso de no existir una discapacidad. Así, la población escolar en estos términos, divide a los alumnos entre los que necesitan atención especial (los considerados diferentes) y los que no necesitan ningún tipo de tratamiento o atención.

Sobre esta base, entonces, lo que interesa en este trabajo es centrar la mirada en cómo se construyen las diferencias, las cuales no flotan en la nada, sino que se encarnan o atribuyen a grupos o sujetos particulares, en un contexto particular, una vez que esas diferencias se encuentran ya establecidas, aceptadas y naturalizadas socialmente como intrínsecas de determinados alumnos.

1.2 Objetivos

De ahí que el objetivo general de esta investigación sea develar las significaciones que los docentes atribuyen a la diversidad y cómo estas significaciones orientan y se hacen explícitas en la relación pedagógica que se establece en el espacio escolar.

1.3 Preguntas de investigación

Tal encuadre me llevó a precisar las siguientes preguntas de investigación, y que tienen que ver precisamente con este enfoque: ¿De qué manera significan los docentes la diversidad en el espacio cotidiano de esta escuela? ¿Cómo se manifiesta en la cotidianeidad de la vida escolar en las aulas el trato a las diferencias del alumnado? ¿Cómo han impactado, las propuestas oficiales de atención a la diversidad en la escuela, la construcción que se hace de la misma en el espacio cotidiano? Y más aún ¿de qué forma la construcción de la diversidad en este espacio escolar orienta la relación pedagógica que se establece con el otro?

1.4 Supuestos de investigación

Las preguntas se inscriben considerando a la escuela como un espacio específico en el que se vive y se generan formas particulares de relaciones que le son propias, que pueden coincidir o no con otras escuelas, y desde otro ángulo en cuanto toca a la función que ella cubre como institución del Estado. Principalmente en educación básica (donde el Estado es el encargado de emitir la normatividad), que se pretende guiará la labor educativa.

En otras palabras, se reconoce un inter-juego entre lo macro y lo microinstitucional, pues ni la escuela puede trabajar ignorando totalmente las políticas educativas diseñadas desde los niveles institucionales macro, como tampoco éstas pueden tomarse cual si fueran un “delicado tratamiento médico” que se cubre en forma y tiempo.

Por ello, el presupuesto que se plantea es que cuando los docentes conciben la diversidad en términos lineales, es decir, en categorías fijas previamente establecidas (llámese discapacidad, necesidades educativas especiales o etnia), invisibilizan el reconocimiento de otras diversidades presentes en el aula. Lo que sin duda trae consigo consecuencias imprevisibles que afectan negativamente y de manea directa el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que el resto del grupo tiende a caracterizarse como homogéneo. Y no es así.

Otro supuesto alude, a que de acuerdo a cómo los docentes construyen la diversidad en el aula, promueven en el grupo el rechazo ó aceptación de la diferencia, sea como una cuestión deseable que se valora, o como algo que estigmatiza y deteriora a los que le rodean.

1.5 Algunos estudios previos (antecedentes de la investigación)

De lo anterior, podemos desprender que el reconocimiento y la atención a la diversidad en la escuela es un tema que en los últimos años ha adquirido gran relevancia tanto en el ámbito de la investigación académica como en el de la intervención educativa propiamente dicha.

De acuerdo al estado del conocimiento que reporta el Consejo Nacional de Investigación Educativa (Bertely, 2002), estos estudios se agrupan en el campo temático *Escuela y diversidad cultural*. En tal texto se explicita que los autores de los trabajos utilizan un enfoque cultural, el que (nombrado de diferentes maneras) considera los contextos socioculturales como base para entender, explicar e intervenir en las condiciones de escolarización. Por ejemplo los alumnos de origen indígena.

Sin embargo, en otros contextos la diversidad cultural se asocia generalmente con grupos migrantes y con las llamadas minorías étnicas propias del país, es decir, con grupos autóctonos y alóctonos. Por fortuna en los últimos tiempos, diversos estudios han abordado el tema desde distintas perspectivas, mucho más amplias, resaltando la importancia que cobra en el momento actual el estudio de la diversidad en el ámbito educativo, lo cual sobrepasa los grupos de atención antes mencionados.

Al respecto, dentro del ámbito escolar, y desde una perspectiva cultural, se inscribe, entre otros, el estudio realizado por Jordan (1995), que bajo el criterio del multiculturalismo, estudia las actitudes docentes hacia las minorías étnicas de su país (España) y los inmigrantes. Esta situación, junto a los propios grupos que no comparten la cultura hegemónica de la nación, caracteriza un contexto particular de la diversidad cultural, que de ninguna manera queda ajena en los espacios escolares.

Tomando las distancias necesarias sobre la realidad de cada contexto sociocultural, dicho estudio aporta además datos relevantes relacionados con los significados que dan los docentes al concepto de educación multicultural, y también a las actitudes docentes hacia grupos de alumnos considerados culturalmente diferentes.

Por lo demás, se puede considerar junto con las diversas aportaciones que se presentan en el texto de Jordan, como fuentes para la profundización en el tema de esta investigación, las de J. Sachs (1989) y la de Grant y Sleeter (1989), de Australia y Estados Unidos, respectivamente, pues una de las conclusiones a la que llega el primero, expresa que:

“Los maestros trabajan con unos conceptos de cultura y de educación multicultural humanistas (respeto hacia diferentes formas de vida, atención a su folklore, a su valores, a sus productos artísticos) sin relacionarlas con aspectos pragmáticos/sociales, como la forma de adaptarse a la vida o de disponer a los alumnos para prepararse ante una sociedad plural, para tener igualdad de oportunidad” (Citado por Jordan, 1994:18).

En lo que toca a las conclusiones presentadas por el estudio de Grant y Sleeter, se resalta que:

“El concepto y la importancia dada a la educación multicultural por los profesores, éstos tienden a darle escaso valor, a entenderla como algo marginal dentro del currículum y la vida escolar, a desplegar pocos esfuerzos por ponerla en práctica seriamente (...) aunque la vean como una buena idea (...) quizá por considerarla simplemente como un eslogan de una ideología democrática (...) [Aunque] si algo

está comprobado respecto al universo mental del profesorado es la tendencia a pensar casi exclusivamente en términos prácticos” (Citado por Jordan, 1994: 19).

Entre otras aportaciones que presenta el mismo texto de Jordan, lejos de abandonar los estudios anteriores, que él mismo cita, lo que hace es confirmar la regla en el pensamiento docente respecto al trato que se le da a la diversidad cultural en las aulas, cuando dice que:

“La mayor parte de los maestros encuestados hacen hincapié en la necesidad de integrar a esos niños a nuestras coordenadas socioculturales (...) y más concretamente en la conveniencia de que dichos alumnos se esfuercen por adaptarse en el contexto que ahora les toca vivir (...) Dicha integración puede correr el peligro de entenderse más bien con sentido asimilacionista [...] Esa tela de contestaciones más bien invita a pensar en la hipótesis de que falta todavía una maduración real en el pensamiento de muchos profesores en relación con lo que una auténtica educación multicultural propone como ideal (...) por otro lado en buena parte realizable” (Jordan, 1994:156).

Se trata entonces de una forma de reconocer al otro desde el paradigma de la cultura, que de acuerdo a la cita, el otro culturalmente distinto es catalogado como portador de un déficit cultural. Mismo que podría ser cubierto desde la cultura que enseña la escuela, borrando o desdibujando las características *non gratas* del alumno para la cultura receptora, dominante, justo ahí, en el espacio escolar.

Los datos e información obtenidos en el texto de Jordan (1995) son relevantes porque aportan los significados que tienen los docentes que colaboraron en la investigación, en el contexto español, respecto a la diversidad cultural, en los

cuales existe una noción de cultura hegemónica como válida, y por tanto mejor que las otras. No obstante, debido a los instrumentos que se emplearon para la recolección de información (uso de cuestionarios), no es posible comprender tales significados desde la interacción en el propio espacio escolar (salones de clase, patio, recreo, etcétera), es decir, el espacio simbólico desde el cual se construyen.

Al respecto, Piña y Seda (2003:31) proponen que la “construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar” son una problemática de investigación emergente, y por ende, poco trabajada, sobre todo en el campo de la educación de adultos o especial (ídem, 39-52).

Ciertamente, aunque esta investigación surge de una inquietud profesional -un cuestionamiento desde la propia práctica docente en el ámbito de la educación especial-, es necesario hacer hincapié en que la postura de pensar la diversidad, privilegiando el campo de la educación especial o del alumnado con necesidades educativas especiales, es reforzar una mirada reduccionista de tal significado, porque desde esta perspectiva la atención a la diversidad en las escuelas no se corresponde sólo con la atención de aquellos alumnos sujetos de educación especial.⁵

La noción de diversidad, para efectos de este trabajo, coincide con los planteamientos de López Melero (1999:29), quien señala que “la diversidad hace referencia a la identificación de la persona por la que cada cual es como es y no como nos gustaría que fuera [...]. Este reconocimiento es precisamente lo que configura la dignidad humana”.

⁵ La educación especial a pesar tener como prioridad la atención a alumnos que presentan alguna discapacidad, como lo indica el artículo 41 de la Ley General de Educación, como se mostrará en el capítulo II, tanto sus planteamientos conceptuales como sus prácticas llevan a pensarla como todo un dispositivo que lleva implícito una construcción cultural de la diferencia. Un ejemplo de ello puede ser la tabla “Matrícula de los Servicios de Educación Especial”, en el mismo capítulo mencionado de este trabajo.

Sin embargo, yendo un poco más allá de la concepción de diversidad, para este trabajo es trascendente recuperar la significación social que históricamente se ha construido de ella en el espacio escolar, ya que los significados que se atribuyen a la diversidad y a su componente, la diferencia, de igual forma son una construcción social en el que intervienen los diversos discursos para narrar a los otros, a los que siempre se considera diferentes.

Bajo esta óptica, el trabajo de Pavan, Márquez, Peirotti, Biganzoli, Nates, González, et. al. (2008), permite ver cómo dentro del actual contexto social, económico y político, en Argentina, la presencia de los otros (inmigrantes) se construye como una amenaza que agudiza la crisis en la lucha por un espacio escolar y laboral que les “pertenece”, y que va dirigida al ciudadano local. En este estudio los autores retoman la narrativa biográfica de una estudiante de origen peruano que se traslada a estudiar a aquél país que en las propias palabras de los autores es documentada como sigue:

“Este trabajo permite estudiar la construcción del otro como inferior y estigmatizable [...] En el análisis del relato de la estudiante Wanca, puede observarse la construcción de estereotipos culturales de corte racista en el espacio universitario, y cómo los usos de esta diversidad permiten atribuir determinadas situaciones a capacidades. También es posible observar que la estigmatización de los inmigrantes, anticipa y permite analizar los modos de exclusión de otros grupos sociales, ya sea por su pobreza, por su falta de educación o por su edad” (Pavan, J.V., Márquez, E. et. al., 2008).

El objetivo de esa investigación, como queda documentado, consistió en analizar, desde el recorrido académico de una alumna que cursa en varias oportunidades una asignatura (repetidor), los conflictos sociales que subyacen a su experiencia

como estudiante universitario, utilizando las representaciones sobre la diversidad en la construcción del otro, y las teorías sociales del aprendizaje. En su análisis, los autores citan a Sinisi (1999), quien a propósito de la construcción de la diferencia en las relaciones nosotros-otros, en los espacios escolares, afirma que:

“En la relación nosotros-otros, la construcción de la alterización se realiza a través de procesos históricos, dinámicos y complejos, que se apoyan por un lado en la elaboración de marcos teóricos-conceptuales, y por otro en la carga de significados, interpretaciones y representaciones que los actores sociales le atribuyen a esas diferencias” (Pavan, J.V., Márquez, E. et. al, 2008: 7).

Pavan, J., Márquez, E. (et. al, 2008) retoman las aportaciones teóricas de Sinisi (1999), quien evidencia la problemática de entender la diversidad como un velo paradójicamente homogéneo que cubre a “todos los otros” considerados culturalmente diferentes de la cultura de referencia, pero homogéneos entre ellos. “Podría ser, que ser boliviano es ser miembro de una cultura atrasada, pobre, cuyo estigma estaría dado por ser “negro” y por la “lentitud”. Esta construcción va acompañada de una percepción sobredimensionada de la diversidad, se generaliza a partir de algunas observaciones y se hacen evidentes representaciones de la alteridad uniformes, simplificadoras y generalizables a todos los integrantes de la comunidad. En este proceso se construye un estereotipo cultural de connotaciones raciales.”

Con respecto al estudio de las prácticas docentes, Pavan J., Márquez, E.(et. al, 2008), consideran que las representaciones que los docentes otorgan el significado a sus prácticas; y en el caso particular de la diversidad sociocultural argumentan, sobre la repercusión de dichas representaciones en el rendimiento escolar de los alumnos, su asistencia o inasistencia a la escuela, y la manera de relacionarse entre maestros y compañeros, por mencionar algunas situaciones.

A la vez, sobre el proceso enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en el aula, los autores bajo referencia consideran que el aprendizaje entendido desde las aportaciones de Vygostki (1988), es una construcción social entre el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento, mediado por otra persona. Y agregan que el proceso de aprendizaje se da primero, dicen, a nivel de interrelación por la mediación que el otro (docente) realiza entre el “aprendiz” y el objeto de conocimiento, para luego interiorizarlo, actuando sobre la zona de desarrollo próximo.

Por lo demás dichos autores se cuestionen sobre el impacto que pueden tener las posibilidades de aprendizaje del alumno, y concluir su recorrido académico, cuando el otro, aquél que debe mediar entre el alumno y el conocimiento, aplica estereotipos con connotaciones raciales (*o de cualquier otra índole*⁶). Y si esto es así: ¿Cómo podrá la alumna (o alumno) de este caso construir su aprendizaje y procesos de pensamiento mientras es estigmatizada?

Un estudio realizado en México que da cuenta de los significado que los docentes de Centros de Atención Múltiple (CAM), atribuyen a su práctica Ponce Grima, Pérez Serrano, López Güitrón y Hernández Gutiérrez (2007), titulado “Prácticas y significados educativos de los agentes de los Centros de Atención Múltiple (CAM)”, que ofrecen educación primaria en el estado de Jalisco. Estudio en el que si bien la finalidad fue describir las prácticas de los agentes educativos que laboran en el CAM, el estudio terminó abarcando los significados que éstos les atribuyen a la misma.

Dicha investigación, cabe decir, se apoyó en instrumentos como el registro de clase, las entrevistas orientadas a recoger los significados sobre aspectos relacionados con la vida del centro y que tienen que ver de igual forma con la

⁶ Las cursivas son agregado mío.

orientación del servicio, hasta las funciones y procesos organizativos. De donde se extrae que:

“El trabajo con el currículo de educación básica es difícil y poco productivo; por el contrario, opinan que los modelos de atención anteriores, como la guía curricular y el trabajo con Grupos Integrados resultan más eficaces (...) Algunos refieren que llevan a cabo la atención de acuerdo con las necesidades de los alumnos y realizan además, sesiones de carácter terapéutico, que en opinión de los entrevistados dan mejores resultados por las características de los alumnos. Señalan que lo hacen aun cuando esas acciones van contra las actuales políticas de integración educativa” (Ponce Grima, Pérez Serrano, 2007:9).

Entre otros aspectos que tienen que ver con las prácticas y significados docentes, el trabajo menciona que:

“La mayor parte de las prácticas docentes se centran en trabajar contenidos dirigidos a desarrollar la conducta socioadaptativa de los alumnos o rutinas de hábitos y habilidades para la vida (...) De manera recurrente se emplea el tiempo en actividades rutinarias (...) Otra actividad repetida es la psicomotricidad (...) Aunque el ejercicio de actividades rutinarias es importante en la formación de los alumnos del CAM, el tiempo que se destina a ellas va en detrimento de la enseñanza de contenidos y habilidades más relevantes” (idem:23).

Desde estas prácticas finalmente, plantean los autores, se revela el significado que tiene para los docentes satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de

los alumnos, que citando a Torres (2000), coinciden en cómo los docentes pueden interpretar la satisfacción de las necesidades básicas:

“Un compromiso menor, destinado a garantizar a la población algunos conocimientos que les permitan enfrentar los problemas prácticos vinculados a la supervivencia, a lo inmediato, al ámbito de la vida cotidiana y de lo local en lugar de entender lo básico más allá de la mera supervivencia y los conocimientos instrumentales, asumiendo que lo que está en juego no es sólo la vida sino la calidad de vida de las personas” (idem: 23).

Más aún, dentro de las conclusiones generales que presentan, se considera que los cambios impulsados por la propuesta de la integración educativa no se lleven a cabo porque “en términos generales, se plantea que esos cambios en la organización surjan por decreto, sin considerar los elementos que hacen exitosa una reforma educativa” (Marchesi, 2000, citado por Ponce y Grima, et. al, 2008:21), mientras que de acuerdo con los autores, los elementos que no se consideraron son:

- 1) El tiempo: se percibe que por la urgencia política de integrar alumnos, el cambio no se ha consolidado y ha causado en los docentes irritación y desánimo.
- 2) El cambio: se concibió sin tener en cuenta el funcionamiento de los centros docentes y con base en esto, plantear un modelo de CAM global.
- 3) No se propuso conocer la cultura de los centros. Al reorientarse éstos, se desconocía la cultura de las escuelas, sus creencias, normas y valores, así como las relaciones que existían en cada centro.
- 4) No se tomó en cuenta el desarrollo profesional de los docentes.

En resumen, hemos visto en los párrafos anteriores, desde distintos contextos y abordajes teóricos metodológicos, el estudio de los significados que tienen los docentes respecto a la diversidad, mismos que se construyen tomando como referentes sujetos pertenecientes a contextos culturales distintos (inmigrantes), o bien, como se reportó al inicio de este capítulo, relacionado sólo con grupos indígenas, sobre todo en México, a través de los CAM, donde una de las situaciones que caracterizan a los sujetos que asisten a él, responde únicamente a que sus necesidades educativas se ven condicionadas por el desarrollo biológico, psicológico y social, es decir, una vez que presentan alguna discapacidad.

1.6 Justificación

Por eso mismo, el presente trabajo de investigación encuentra su justificación ahí: en el actual contexto histórico social, donde el quiebre de un imaginario de homogeneidad se intenta instituir desde diferentes ámbitos como lo es el Estado (a través de las políticas educativas como respuesta a las necesidades de la población), el aspecto cultural (entendido como las redes de significados que se establecen en distintos espacios de manera individual y colectiva) y el entorno social (los nuevos movimientos sociales como una forma de manifestación de los grupos excluidos, por encontrar un espacio de visibilidad digno). Tal contexto lleva a que la escuela, como lugar de formación de personas, continúe siendo el espacio de posibilidad para promover dichos cambios.

Así, esta investigación toma como principal referente el aula de la escuela primaria regular, en el cual hasta antes de la Reforma Educativa de 1993 (momento en el que desde la normatividad oficial se “abren las puertas a otro tipo de diferencias”, históricamente segregadas de la escuela regular), las características de los alumnos eran tratadas al interior desde otras respuestas políticas oficiales, que gestionaban la diferencia (en grupos integrados), en circuitos diferenciados (centros psicopedagógicos), o totalmente excluidas de la escuela regular (las discapacidades).

Al respecto, no es sino a partir de las iniciativas del Programa para la Modernización Educativa, que la escuela regular se proyectó como un espacio diferente donde la diversidad asiste y existe. Y como tal debe ser atendida, esto no quiere decir que la diversidad emerja como un fenómeno reciente en las aulas, más bien, que tal rezago evidencia que existió siempre el predominio de una mirada homogeneizadora, que se justificó como razón para dar un trato igualitario a la población, en detrimento (y nombre) de la diversidad.

El punto de arranque de este trabajo de investigación es, pues, la construcción simbólica de los procesos que se dan en la vida escolar, que a decir de Blumer (1982:3-5) son los significados los que orientan las acciones y los que, a la vez que se construyen en la interacción, también son reelaborados por cada sujeto de acuerdo a sus coordenadas de vida: espaciales, temporales y culturales.

Pero más que centrarse en el proceso-aprendizaje, lo que se pretende, coincidiendo con Anzaldúa (2004:39), es abordar la relación pedagógica, porque esta categoría considera los vínculos que se establecen entre el docente y los alumnos, mientras el concepto de aprendizaje, aún en su acepción constructivista, no considera dichos aspectos.

Postic (2000:15) señala que la “relación educativa refiere al conjunto de relaciones sociales que se establecen entre el educador y los que él educa para lograr los objetivos educativos”, ésta se inscribe en una estructura institucional dada, y que estas relaciones sociales poseen características cognitivas y afectivas identificables.

La intención global de este trabajo es, entonces, la comprensión de los significados en torno a la diversidad que se gestan en el espacio escolar, desde la mirada de los docentes que posibilitan u obstaculizan el transitar hacia espacios escolares más comprensivos de las diferencias, como parte de todos y cada uno de nosotros, y de sociedades más sensibles aún a nosotros, ya que en el ámbito

pedagógico, el reconocimiento de los otros, con todas sus diferencias, representa uno de los mayores retos para el maestro, no sólo de carácter conceptual o metodológico, sino de forma práctica, pues son ellos los que se enfrentan día a día con esas diversidades.

Capítulo II. La escuela y el reconocimiento de la diversidad: de la exclusión a la inclusión educativa en el discurso oficial

2.1 El discurso político educativo: una aproximación histórica desde la educación especial

Sin pretender hacer un amplio recorrido cronológico sobre el desarrollo de la educación especial en México, en este apartado se describen brevemente los modelos de atención que se han estructurado desde el marco de las instituciones oficiales como política de atención a la población escolar en educación básica. La importancia de dichas políticas traducidas en artículos normativos para la atención de un tipo particular de población, radica en que además de darles un derecho que por ley corresponde a cualquier persona (el derecho a la educación), lleva implícita la forma en cómo desde el Estado se visibilizan ciertas diferencias, traduciéndose en una respuesta institucional bajo el rubro de educación especial.

Sin embargo, esa educación especial es pensada para un colectivo de alumnos que durante su paso por la educación básica se suele construir como los “diferentes”, por lo que la intención en este capítulo es recuperar dicha mirada sobre la diferencia, ya que en últimas fechas el modelo de atención en educación especial se ha asociado desde el diseño de una política educativa con atención a la diversidad escolar, es decir, ya no sólo enfocada a aquellos sujetos con discapacidad⁷ o excepcionales (alumnos con actitudes sobresalientes), como lo marca el artículo 41 de la Ley General de Educación.

Y aunque la discapacidad sigue siendo el primer factor para que una población sea prioritaria de atención, los mismos desplazamientos teóricos, políticos y prácticos que ha venido sufriendo tal dispositivo (desde los diferentes actores que

⁷ El uso del término discapacidad en éste trabajo, no refiere a una condición que le pertenece al sujeto sino a la representación colectiva que se ha construido de la misma.

en él intervienen), han pretendido superar la triada educación especial-discapacidad-déficit para replantear la educación especial como un modelo más, de atención a la diversidad.

Y, si bien lo que se pretende ahora es el reconocimiento de la diversidad y de las diferencias en el espacio escolar, la duda que surge es si éstos cambios en los referentes conceptuales, con los que se pretende leer la diversidad desde los discursos oficiales, realmente rompe los antiguos esquemas de entender las diferencias, o si como dice Scott, “el poder de esas verdades proviene de la forma en que funcionan como hechos dados; premisas básicas para ambos lados en un debate, de tal manera que se enmarcan en un conflicto entre los terrenos discursivos y no en un cuestionamiento de esas verdades” (1992:88).

Dicho de otra forma, es preciso saber si el discurso que sustenta la política de la integración educativa, y su esquema más avanzado, la inclusión educativa, pretende identificar los rasgos principales y las estrategias empleadas en educación especial como campo privilegiado de la alteridad deficiente⁸, pues la misma Scott, considera al discurso toda una estructura histórica, social e institucionalmente específica de enunciados, términos, categorías y creencias, donde los terrenos discursivos tienen movimiento, no son atomizados, se influyen y compiten entre sí, y cada cual apela sus respectivas “verdades” en busca de su autoridad y legitimación.

Para ejemplificar estos planteamientos es indispensable recurrir a los datos que se presentan en la tabla “Matricula de los Servicios de Educación Especial”, que permite ver cada una de las discapacidades⁹ (que se encuentran perfectamente

⁸ “Entre las figuras de anormalidad que Foucault describió en *Los Anormales* (2000), está el individuo a corregir. Ese individuo a corregir puede corresponder a la imagen del otro deficiente, de la alteridad deficiente” (Skliar, 2003:115).

⁹ Otra cuestión sería indagar cómo se construye socialmente cada una de estas discapacidades en relación con el espacio escolar, o los alumnos considerados como sobresalientes, aunque en la vida cotidiana es común

delimitadas), y de los alumnos con aptitudes sobresalientes que representan los campos tradicionales de la educación especial, y además engloba un colectivo de alumnos bajo el rubro “otros”, a lo que habría que preguntar, ¿quiénes son esos otros?

Matrícula de los servicios de educación especial

Alumnos que presentan necesidades educativas especiales con discapacidad y que son atendidos por los servicios de educación especial	171 685
Alumnos con discapacidad visual	4 852
Alumnos con discapacidad auditiva	13 470
Alumnos con discapacidad intelectual	73 280
Alumnos con discapacidad motora	654
Otros	66 429
Alumnos con aptitudes sobresalientes	11 450
Alumnos con otra condición, como problemas de comunicación, problemas de conducta y problemas de aprendizaje, rezago escolar.	236 109
Total de alumnos con necesidades educativas especiales atendidos por los Servicios de Educación Especial a nivel nacional.	419 244

Tomado del Plan de Educación Primaria (2009:24). Fuente: ficha de datos generales de Educación Especial 2007-2008 (con información aportada por los responsables de los servicios de Educación Especial de las entidades federativas).

¿Pero qué concepciones teóricas y prácticas subyacen a estas estadísticas? Al respecto, la educación especial como campo de conocimiento, más que como sistema de servicios, racionalmente concebido y coordinado para ayudar a los

hacer referencia al término discapacidad, esto no quiere decir que se signifiquen de la misma manera cada una de ellas.

niños “discapacitados” en las sociedades occidentales, entre ellas México, específicamente en las últimas cuatro décadas, ha transitado por concepciones teóricas que no son ajenas a las formas culturales en las que históricamente nos hemos relacionados los sujetos “sin discapacidad” o “normales” con esos “otros” sujetos identificados como personas con discapacidad (y diferentes).

Por lo tanto es necesario retomar aquí algunas de las aportaciones hechas por Skrtic (1996:3-43) para problematizar este conocimiento de la educación especial, ya que en su análisis de las críticas al conocimiento tradicional de esa educación, el autor menciona que pueden dividirse en dos: la crítica a la práctica de la educación especial que “se refiere tanto a las habilidades y actitudes de los profesionales de educación especial, como a los modelos y procedimientos que los anteceden” Skrtic (1996:36); y la crítica teórica, que como su nombre lo indica, alude al conocimiento teórico en el que se sustenta la educación especial y al mismo tiempo al conocimiento aplicado.

En este sentido, de acuerdo con los planteamientos de Skrtic (1996), la primera crítica es la de mayor impacto o desplazamiento ha generado en la atención a las personas sujetos de educación especial. Esta crítica emerge de diferentes actores, desde los propios sujetos de atención, los padres de hijos con discapacidad, y en ocasiones algunos profesionales de la educación especial.

Uno de los primeros aspectos importantes que resaltan en esta crítica, es que ha girado sobre la relación educación regular y educación especial, en lo que concierne a la identificación, colocación y educación de estudiantes con discapacidades, básicamente.

En este tenor, autores como Álvarez-Uría (1996), Vislie (1996) y Guajardo Ramos (1994), coinciden en afirmar que la educación especial es el resultado de la institucionalización de la escuela obligatoria, como parte de otras instituciones tendientes a la normalización, en las cuales socialmente se establece la firme

creencia de que hay un tipo único de normalidad, tal y como, criticándola, la describe Goffman:

“Toda sociedad tiende a desarrollar sus propias representaciones de lo que considera como persona ‘normal’. Expresado en forma llana, lo ‘normal’ se ha concebido como una serie de atributos y características reconocidas y establecidas que debe poseer una persona en forma típica; [...] Cualquiera que carezca de alguna de esas características típicas (físicas, sociales, culturales, intelectuales, escolares, etcétera) se convierte automáticamente en alguien diferente o ‘anormal” (Citado en García Cedillo, et al: 2000).

Como se precisa en estas apreciaciones, el campo de la configuración de la educación especial en México no escapa a estas premisas de la escuela pública moderna, ni a las prácticas de selección y segregación de la misma, como lo son las identificaciones que se hacen desde la norma de un alumnado, no educable, o difícil de educar, o bien en términos recientes como el alumno con “necesidades educativas especiales”.

Cabe decir que las instituciones que forman parte de la historia de la educación especial en México¹⁰, permiten observar de alguna manera las disciplinas y las creencias que dieron sustento al modelo de educación especial como proceso histórico y cultural que forma parte de la actual redefinición.

En 1870, es creada en México la Escuela Nacional de Ciegos, destinada a jóvenes y adultos ciegos y débiles visuales, que hasta 1914 estuvo a cargo de la junta de

¹⁰ Dichos referentes son tomados tal cual aparecen en el documento: Lineamientos Técnico Pedagógicos de los Servicios de Educación Especial en el Distrito Federal, pp. 11-13.

Beneficencia Pública del DF, servicio que, luego, pasa al Exconvento de Santa Teresa en 1928, y en 1953 a depender únicamente de la Dirección de Rehabilitación de la Secretaría de Salubridad y Asistencia Pública. Y, si bien cabe señalar que tres años antes se fundó también la Escuela Nacional de Sordos, ambas. Son las primeras iniciativas del Estado Mexicano para brindar atención educativa a personas con necesidades “especiales”.

Y aunque en esa época no se conocía bajo el rubro de educación especial, la iniciativa muestra los indicios de la estructuración del campo de la educación especial, asociado a la disciplina médica. También puede entenderse este servicio como uno de los primeros espacios destinados y delimitados específicamente para aquellos que no podían compartir el espacio de la escuela regular.

En este mismo sentido, es inseparable su relación con la beneficencia y la caridad, sin olvidar de igual forma las alianzas con la ciencia médica, es decir, que se reflejan en él, a todas luces, las relaciones que hemos establecido históricamente con *los otros*: aislarlos, mirarlos como sujetos dignos de lástima y de caridad, o bien como sujetos enfermos.

Así, la educación especial en México al igual que en otras sociedades occidentales, es heredera de más de un siglo de trabajo sustentado en los conocimientos de las disciplinas médico biológica y psicométricas, bajo el predominio del pensamiento positivista, que se introdujo con los principios de Estado-nación liberal. A partir de ello, el desarrollo de la educación especial en el país siguió una línea de apertura de instituciones bajo el cobijo de la mirada médica positivista.

La primera escuela para personas con discapacidad intelectual en 1914, y las otras dos escuelas de orientación para hombres y mujeres que se crearon entre 1917 y 1929, en el Distrito Federal, lo demuestran. Al poco tiempo comenzaron a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica para la atención

de personas con discapacidad intelectual en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Más adelante, a finales de los años veinte y principios de los años treinta, el doctor Santamarina y el maestro Lauro Aguirre, reorganizaron la denominada Sección de Higiene Escolar, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, convirtiéndola en el Departamento de Sicopedagogía e Higiene Escolar. Este departamento se encargó de estudiar el desarrollo físico y mental por lo menos de una parte de los niños que habitaban en el Distrito Federal, llegando en sus estudios a afirmar que la desnutrición infantil en buena parte, de la población que asistía a las escuelas primarias, indiscutiblemente afectaba el rendimiento escolar. Ante esa situación se consideró necesario ahondar en dicho campo del conocimiento, y se creó un centro de investigaciones que dio origen a la Escuela de Recuperación Física, cuyas instalaciones se ubicaron en un anexo de la Policlínica número 1, en agosto de 1932.

Tres años después, en 1935, se expresaron las primeras inquietudes por institucionalizar la educación especial en México, planteamiento hecho, dicho sea de paso, por el doctor Roberto Solís Quiroga, en aquél entonces ministro de Educación Pública, el licenciado Ignacio García Téllez.

A partir de tal iniciativa se incluyó en la Ley Orgánica de Educación un apartado destinado a la protección de las personas con discapacidad intelectual por parte del Estado. Queda dicho, entre líneas, que hasta antes de esta propuesta, el Estado no estaba comprometido con la atención de estas personas en educación. Luego el doctor Solís Quiroga fundó el Instituto Médico Pedagógico, en Parque Lira. Y para 1937 fue fundada la Clínica de la Conducta y Ortolalia, que de acuerdo con el documento citado, durante casi dos décadas, funcionaron en México sólo estas dos instituciones de carácter oficial.

Es hasta el año de 1941 que se origina la propuesta de crear una escuela de formación de docentes en educación especial y, entonces, se realizan las modificaciones necesarias a la Ley Orgánica de Educación a través de la Cámara de Diputados e inmediatamente en la Cámara de Senadores. Cumplidas dichas modificaciones, mientras que, en 1943, comienza a funcionar la nueva Escuela de Formación Docente para maestros en educación especial, en el mismo local del Instituto Médico Pedagógico. Y, es sabido que las primeras líneas de formación docentes que se establecieron fueron las de deficientes mentales y menores infractores. Dos años después, en 1945, se agregaron las carreras de maestros especialistas en educación de ciegos y de sordomudos.

A la par de las anteriores situaciones, desde 1942 se fueron generando nuevos espacios ya dentro de instituciones de educación regular como los llamados grupos experimentales, instalados en la escuela anexa a la Normal Superior, los cuales para 1944 ascendían a un total de diez, como parte de los espacios de las escuelas primarias del Distrito Federal. Por igual, hasta 1954 se creó la Dirección de Rehabilitación y, en 1955, se agrega una carrera más de formación de maestros: la de especialista en el tratamiento de problemas neuromotores.

A finales de ésta década, en 1959, siendo oficial Mayor de la Secretaría de Educación Pública, el profesor Manuel López Dávila, se crea la Oficina de Coordinación de Educación Especial, que dependía de la Dirección General de Educación Superior e Investigaciones Científicas, misma que en un principio se abocó a la atención de los niños deficientes mentales, con lo cual nacieron las llamadas Escuelas Primarias de Perfeccionamiento 1 y 2, ya en 1960. Al siguiente año son fundadas las escuelas número 3 y 4, y así, durante la década de los sesenta, se van abriendo paulatinamente diferentes espacios en diferentes lugares del país, enfocados a atender aquella población que por sus características necesitaban un trato marcadamente diferencial.

Finalmente, en 1970 abre sus puertas la Dirección General de Educación Especial. Situación que es descrita por las instituciones oficiales, como respuesta diferente del Estado, para la población sujeta de educación especial:

“Más que un acto administrativo, este hecho representó un cambio de actitud del Estado hacia la atención de este tipo de educandos. Significó también la insoslayable respuesta a las demandas de los maestros mexicanos, que en su práctica diaria comprobaban la necesidad de un tratamiento especial para estos niños” (SEP/DEE, 1985: 9).

Además de lo anterior, el documento citado agrega que “por otra parte, se abrió un camino institucional para sistematizar y coordinar acciones hasta entonces dispersas y fragmentarias; significó por fin, un hito importante en la evolución sociocultural de México, al incorporarlo al grupo de países que, de acuerdo con las recomendaciones de la UNESCO, reconoce la necesidad de la educación especial dentro del amplio contexto de la educación general” (SEP/DEE, 1985:10).

En ese tiempo, 1977, la UNESCO describía a la educación especial como una “forma enriquecida de educación general tendente a mejorar la vida de quienes sufren diversas minusvalías; enriquecida en el sentido de recurrir a métodos pedagógicos modernos y al material actual para remediar ciertos tipos de deficiencia” (UNESCO, página 11, citado por Echeita, Sarrionandía, 2006:21).

Con tales ideas se legitimó, desde las instituciones del Estado, una educación con características particulares pensada para un grupo de sujetos considerados con demandas “visibles” de educación especial, y *nada más*. Como lo deja ver el texto siguiente: “El decreto de creación establecía que a la Dirección General de Educación Especial, dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica, le correspondía organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar, el sistema federal

de educación de estas personas y la formación de maestros especialistas” (SEP/DEE, 1985:10).

Con lo anterior comienza un momento diferente de política educativa para la atención de estas personas. Pero no fue sino hasta mediados de los años setenta cuando se inicia en México la experiencia con grupos integrados, que de acuerdo con García Cedillo (et. al, 2000), son los primeros antecedentes de las prácticas integradoras (el tema de integración educativa se desarrollará más adelante).

De esta manera, los grupos integrados A y B (GI), Centros Psicopedagógicos (CPP), Unidades de Atención a alumnos con Aptitudes Sobresalientes (CAS), y Centros de Orientación Evaluación y Canalización (COEC), dependientes de la entonces Dirección General de Educación Especial, y funcionaban meramente bajo modelos de atención educativos, clínicos y rehabilitatorios.

De acuerdo con el documento de la SEP/DEE (2004: 11), los grupos integrados A, realizaban actividades con alumnos de primer grado que presentaban dificultades para escribir y resolver problemas matemáticos básicos, pero que en un año de atención se incorporaban al grupo regular de la escuela; mientras que en los grupos integrados B, se brindaba atención y apoyo psicopedagógico a los menores que, siendo alumnos de la escuela regular, cursaban de 2° a 6° grado en un grupo especial, porque presentaban “problemas de aprendizaje”, “problemas de conducta” y/o “problemas de lenguaje”.

La atención ofrecida en los CPP era de carácter clínico; los menores asistían por lo menos dos veces a la semana a “terapia” de aprendizaje, conducta o lenguaje. Y esta era brindada por un especialista en un cubículo personal por espacio de una hora. Los COEC por su parte eran los responsables de realizar evaluaciones psicométricas y pedagógicas para canalizar a los alumnos al CPP, a un grupo integrado, o las escuelas de educación especial. Y en las unidades CAS se

atendía a alumnos que presentaban un rendimiento académico por encima del promedio del grupo.

Desde sus inicios a mediados del siglo XIX, y hasta la década de los años 70, el desarrollo de la educación especial se consideró como un avance (García Cedillo, et. al, 2000 y Guajardo, 1994), como una opción no excluyente para atender personas que no cubrían el perfil solicitado en las escuelas de educación regular. Todo ello de acuerdo al momento social e histórico desde el cual se estructuró el Sistema Educativo Nacional, y como parte de éste, la educación especial, que sustentada bajo un conocimiento de las causas positivas o naturales, la explicación de las mismas y las respuestas que de ellas se generaban para atender las diferencias del alumnado, centraban la explicación en mirar la condición del otro *como una enfermedad*, bien posible de corregir o bien imposible de curar, lo que llevaba a dudar de las posibilidades de educación para toda esa población sujeta a la mirada de criterios medico biológicos. Así se les daba pocas posibilidades de participar en otros espacios más abiertos que a los ciudadanos “comunes”.

En el ámbito académico, algunos de los cuestionamientos que comenzaron a plantearse y que pretenden desmantelar dichas creencias que subyacen a las disciplinas, de significar la diferencia como una patología cuya explicación se encuentra en el “anormal” desarrollo biológico y que orientaron de manera contundente el sentido de educación especial; son las presentadas por García Cedillo (et. al, 2000: 14-15). Una de ellas es contundente sobre la mirada académica de la educación especial como sistema totalmente paralelo a la escuela regular es como sigue:

“A pesar de todas sus virtudes, la educación especial se fundamentó en el modelo médico-clínico, poco apropiado para el ámbito educativo, debido a que el niño con discapacidad es considerado más paciente que alumno. En

consecuencia, se elaboran un diagnóstico y un programa para su curación o rehabilitación; como un programa de este tipo no puede ser individual, se forman grupos aparentemente homogéneos de niños y niñas que comparten el mismo diagnóstico o síndrome, y se crean instituciones para atenderlos (escuelas para alumnos con discapacidad intelectual, escuelas o institutos para niños con problemas de audición y lenguaje, escuelas para niños con síndrome de Down, etcétera). Si bien estas instituciones ofrecen atención profesional especializada, también favorecen la segregación y el “etiquetado”, que hacen difícil el proceso educativo de quienes las viven. Es bien sabido que cuando un niño es atendido por el subsistema de educación especial, difícilmente se reintegra al sistema regular. De esta manera es como el diagnóstico se transforma en destino educativo, social y laboral”.

Pero cabe mencionar que aunque la cuestión del tiempo lleva un orden cronológico, y hasta se ha organizado como lineal, los sucesos sociales e históricos no son así, pues al tiempo que se van dando respuestas educativas enmarcadas en un proyecto nacional, van dándose también nuevos movimientos en el ámbito internacional, como lo son la Conferencia Mundial sobre Educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, realizada en Jomtien, Tailandia (1990) y la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales (1994).

Los que provocan en México, como parte de un mundo globalizado, cambios enmarcados en políticas de organismos internacionales; así pues, en los años setenta, comienza a desarrollarse una nueva corriente en la que se sustentan las bases para reconsiderar la oferta educativa que hasta esa década ofrecían a las personas con “necesidades de educación especial”.

Los movimientos citados fueron la pauta que sentaron las bases legales para el desarrollo de políticas nacionales a favor de la integración educativa como un modelo nuevo de atención. Y es ahí, en dicho modelo, donde comienza a considerarse la noción de diversidad, con una fuerte asociación al término de sujetos con necesidades educativas especiales, como ahondaremos más adelante.

2.2 La integración educativa: nuevas aspiraciones.

El nuevo modelo de atención educativa para las personas con discapacidad convierte a la integración y la normalización en los aspectos claves que guiarán en adelante la política de reforma de la educación especial. Cabe anticipar, pues, que dichos cambios se viven como parte de la atención y el servicio que demanda esta modalidad de educación, en la que la educación regular se ve afectada de manera indirecta, tal vez vista hasta como una invasión en los espacios de las escuelas primarias, ya que quien estaba modificando su estructura organizativa y de funcionamiento, era propiamente educación especial, al plantearse como prioridad la integración de los alumnos con discapacidad a las escuelas regulares.

En México, en los años 80, (SEP/DEE, 2004: 12) aparece el documento *Bases para una Política de la Educación Especial*, en el que “se plantea un modelo de atención para la población, basándose en los principios de normalización, integración, sectorización e individualización de la enseñanza de los niños con requerimientos especiales y el derecho a la igualdad de oportunidades para su integración educativa, social y laboral”.

Para la Dirección de Educación Especial, la *integración* significaba “coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades. Se brinda así a cada individuo la posibilidad de elegir su propio proyecto de vida” (DGEE, 1991:4, citado en García Cedillo, 2000:44).

A la par del concepto de integración se introduce, desde el discurso oficial, un nuevo término para “reconocer” a los alumnos vistos como los “diferentes” en los espacios escolares, el de Necesidades Educativas Especiales (n.e.e). Esta nueva forma de nombrar a los alumnos sujetos de integración educativa, y a la nueva población sujetos de atención, que sin presentar una discapacidad podrían presentar n.e.e, es el intento por introducir cambios en la concepción de la comunidad escolar sobre alumnos sujetos de educación especial. Con ello se busca modificar las etiquetas descalificadoras con las que hasta hacía un tiempo se identificaba a dichos alumnos (débiles mentales, retrasados, sordos, ciegos, paralíticos, entre otros).

Una mirada diferente respecto a las n.e.e, la podemos encontrar en Riddell (1998:109), quien retoma las aportaciones que Oliver (1990) hace a las diferentes definiciones de la discapacidad y de las n.e.e. Así, presentan cinco tipos de planteamientos desde los cuales se ha teorizado la discapacidad, para concluir que más que desplazamientos entre unos planteamientos esencialistas a otros reconstruccionistas sociales, lo que existe es una nueva lógica de adopción del pensamiento esencialista.

En los planteamientos esencialistas, arguye, la discapacidad es vista como parte inherente del individuo que la porta, en ella “está implícita la creencia de que una característica o un déficit pertenecen al ámbito individual y es probable que tengan causas biológicas más que sociales” (Ridell, 1998:101-108), mientras que en los construccionistas sociales intentan superar la postura de que la discapacidad es una determinación biológica; “ponían en duda la realidad de las insuficiencia y afirmaban que debería entenderse la discapacidad, más que como algo inherente al individuo, como una etiqueta negativa que unas personas aplican a otras, y cuyo efecto es el reforzamiento de la marginación social” (ídem, 102). Este planteamiento emerge como un reto de la explicación esencialista de la diferencia,

en este caso de la discapacidad. Las aportaciones del enfoque construccionista social tuvieron desde luego impacto en la política oficial.

Ambos planteamientos, dice Ridell (1998), son los que se han reflejado en documentos políticos oficiales. Sin embargo señala también otros tres que se han encargado de cuestionar a los dos anteriores, y que han servido sobre todo para abrir otras perspectivas de análisis y explicación de las cosas. Estos son los planteamientos materialistas, postmodernistas, y del movimiento de la discapacidad.

Los *planteamientos materialistas* señalan que no sólo es un problema de interacción en el que se conceptualice al otro como inferior, sino que está condicionado por las estructuras económicas. “Sostienen que la opresión de los discapacitados no se puede reducir simplemente a problemas del individuo o de las actitudes de los demás, sino que está enraizada en las estructuras económicas” (Riddell, 1998:103, apoyado en Abberley, 1992):

Por su parte, los *planteamientos postmodernistas*, a grandes rasgos, se puede decir que critican cualquier tipo de metanarración para explicar alguna situación humana. “Los autores postmodernistas han cuestionado el valor de un proyecto de este tipo, por la razón de que la experiencia humana es demasiado compleja y diversa para que quepa en cualquier explicación única (...) y cualquier metanarración es opresora” (Riddell, 1998:105).

También, dentro del pensamiento postmodernista, la reflexión que hace Corbett (1993) sobre la deconstrucción del discurso, para comprender por qué se emplea el lenguaje como un instrumento de opresión, es significativa, como lo podemos observar:

“El término necesidad especial ya no es positivo ni útil.

Refleja propiedad profesional, en la que las definiciones

educativas y médicas clasifican qué puede ser especial y quiénes pueden alegar una necesidad. No encaja con el nuevo discurso del movimiento de la discapacidad que, al igual que el movimiento feminista antes, quiere hacerse con la propiedad del lenguaje que ha convertido a los discapacitados en los otros” (Corbett, 1993:552, citado por Ridell, 1998:106).

Los planteamientos del movimiento de la discapacidad, por su lado, sostienen que “la justificación básica de la teoría es su capacidad de favorecer el cambio social (...) Comprender las causas primeras y los mecanismos de la opresión que se basan en la discapacidad es menos importante que comprometerse en la acción política por el cambio” (Ridell, 1998:108).

Más allá de estas afirmaciones, en el campo de la integración educativa (desde la educación especial), el Informe Warrnock generado en Gran Bretaña, es el referente que da forma a documentos políticos claves (Ridell, 1998:106); como podrá leerse después, también es base de los planteamientos de reorientación educativa que impactan tanto a los servicios de educación especial como a los de educación regular en México:

“En lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable; la educación es un bien al que todos tienen derecho. Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños [...]” (Warnock, 1978, citado por García Cedillo, et. al, 2000:49).

La introducción de dicho término, de n.e.e, en el ámbito de educación especial, y de la educación general, implicaba la modificación de concepciones y prácticas

docentes tanto para maestros de educación especial como para los de primaria regular, sin apartarse de la comunidad escolar en su totalidad.

Entre otros propósitos, se buscaba desde el lenguaje hacer a un lado las “etiquetas” descalificativas que se heredaron del modelo esencialista, donde el sujeto en sí mismo era identificado como el sordo, el retrasado mental, el ciego, el inválido, el inteligente, etcétera; o bien, en el otro extremo, presentarse la situación que al no ser visible ningún rasgo físico o psicológico, construido como impedimento para un buen rendimiento escolar, simplemente son necesidades educativas que tienden a no verse porque no hay nada que justifique que el alumno sea portador de un problema.

No obstante, en palabras de Rockwell (1995:14), las políticas gubernamentales y las normas educativas desde luego influyen en el proceso pero no determinan el conjunto. La norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original, sino que es recibida y reinterpretada dentro del orden institucional existente, y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela.

Las políticas gubernamentales y la normatividad cobran distintos significados en los espacios escolares, por ello las aportaciones de Echeita (2006) son importantes porque presentan un nuevo análisis del impacto que tuvieron los conceptos de integración educativa y de n.e.e., y valorando además algunos procesos que se dieron, a partir de los mismos, en los espacios escolares, donde:

“El concepto de necesidades educativas especiales, uno de los elementos clave del informe Warnock (1981), aportaría en primer lugar, una visión menos estereotipada y peyorativa de este alumnado y que ayudaría, poco a poco, a que centráramos nuestros esfuerzos en las transformaciones y

en las ayudas de tipo educativo que dieran satisfacción a sus necesidades”.

Echeita (2006:57) considera que las buenas intenciones no condujeron a las grandes metas que de ellas se esperaban, pero tampoco niega que se “ganaron” espacios en la ubicación de los alumnos con discapacidad en las escuelas primarias. Tal evento no implicó que la mirada que históricamente se ha mantenido de la discapacidad se modificará. Más aún, ahora el mismo espacio físico ha marcado severamente la línea entre unos y otros, y el concepto de n.e.e, como cualquier otro concepto surgido de las disciplinas, no sólo se usa para señalar parte de la realidad escolar, sino que al mismo tiempo influye en su construcción.

Actualmente se construye la diferencia desde el criterio de las necesidades educativas especiales, pero con enfoques tan focalizados de las necesidades educativas, que automáticamente llevan en la práctica, ignorar todas aquellas necesidades que no cubren el criterio institucional. Y de esta manera legitimar la existencia de aquellas otras que sí los cubren, lo que lleva al juego de la exclusión-inclusión.

Para profundizar un poco más en la complejidad de la situación anterior, decidir quién tiene necesidades especiales y quién no, bien vale la pena citar la tesis de Agnes Heller en relación a las necesidades. Ella dice que:

“El concepto de necesidades verdaderas y falsas también tiene, inherentemente, un peligro práctico. Siempre que ya no es un teórico aislado sino un sistema de instituciones sociales el que se arroga el derecho de distinguir las necesidades reales de las necesidades imaginarias, lo que sobreviene es la dictadura sobre las necesidades. La estructura de poder permite sólo la satisfacción de aquellas

necesidades que interpreta como reales. No produce satisfacción de ninguna otra necesidad y oprime toda aspiración a ellas encaminada” (Heller, 1996:60).

Por último, para cerrar las consideraciones sobre integración educativa y necesidades educativas especiales, y continuar con el proceso histórico de la educación especial como camino del reconocimiento y la atención a la diversidad en la escuela, se considera válido traer nuevamente a colación las reflexiones de Echeita (2006: 58), quien al respecto expresa que:

“Lo abierto del concepto de NEE chocaba y lo sigue haciendo, con la idea, fuertemente arraigada, de que la educación de este alumnado máxime si nos ubicamos en el contexto de integración escolar- precisa de recursos humanos adicionales (profesor de apoyo, logopeda, etcétera), para cuya justa provisión parece necesario un esquema de identificación/etiquetación. Y como las etiquetas reflejan, sobre todo, las necesidades institucionales y las presiones externas, el término de alumno con necesidades especiales o el muy popular alumno de integración, sigue siendo, para muchos, sinónimo de alumno discapacidad, con un efecto negativo muy similar, sobre las actitudes y las expectativas del profesorado, los iguales y los propios alumnos afectados, al que antaño tuvieron las viejas etiquetas diagnósticas”.

2.3 De la integración educativa a la educación inclusiva

Aunque no agotado, el planteamiento de la integración educativa se halla en un momento crucial, cuestionado como nunca sus propios elementos y resultados. Esto, junto con la constante de cambio de la realidad, un proceso de construcción

social, y la globalización, es lo que lleva al “salto” en el discurso político de las instituciones y organizaciones gubernamentales por replantear la educación como estrategia de inclusión, ya no exclusivamente de los grupos de personas con discapacidad, sino de los diferentes grupos que se encuentran en situación de exclusión. Estrategia que se ha denominado “educación inclusiva”.

Se parte, ahora de la necesidad de transitar a una educación inclusiva, es porque innegablemente existe exclusión en los sistemas educativos, y por tanto en el contexto social más amplio. Sin embargo, el hecho de que los sistemas gubernamentales reconozcan y consideren ahora en sus políticas públicas a ciertos colectivos de la población, se debe a la propia presión que dichos grupos han ejercido y no sólo al resultado de políticas benevolentes (Gentili, 2001, citado en SEP/DEE, 2005:11).

2.3.1 La exclusión, una categoría social

No se trata sólo de reconocer la situación de exclusión de una cantidad de personas, que desde las políticas gubernamentales se engloban como grupos vulnerables, pues según Caballero (2004:21), la vulnerabilidad social “se refiere a la relativa desprotección en la se puede encontrar (migrantes, gente pobre, grupos amplios de jóvenes y mujeres, minorías sexuales, personas con nivel educativo bajo y otros grupos que viven al margen del sistema), sean potenciales daños a su salud, amenazas a la satisfacción de sus necesidades básicas o frente al respeto de sus derechos humanos debido a sus menores recursos económicos, sociales y legales [...] La vulnerabilidad es un indicador de la inequidad y las desigualdades sociales, y exige respuestas en el ámbito de la estructura social y política.”

La vulnerabilidad al igual que la exclusión es un proceso que termina por convertirse en un estado, una condición que se genera en el entramado de las dinámicas sociales. Pero no es un estado natural, es resultado de procesos económicos, políticos y sociales.

Al referirse a la exclusión educativa, hay que distinguir, siguiendo a Tenti Fanfani (2007), dos dimensiones. Una que tiene que ver con la cobertura del sistema educativo, y la otra con los procesos de exclusión que se dan al interior de los propios espacios escolares, porque:

“La exclusión del conocimiento es un fenómeno más complejo de la exclusión escolar. En ambos casos el problema no se resuelve únicamente expandiendo la oferta escolar, como lo hacía la política educativa tradicional. La escolarización y con mayor razón el desarrollo de conocimientos supone una demanda real por parte de los aprendices y sus familias.

También por su lado, Castel (2004), citado por Echetia (2008), describe una tipología de la exclusión en cuyos tipos continúan estando presentes, con toda la inhumanidad que los puede caracterizar, las acciones que someten a otras personas a experimentar situaciones de invisibilidad, de no contar, de existir muchas veces a costa de perder su dignidad.

Las prácticas pueden caracterizarse de tres maneras: exclusión “total” que nos habla de sustracción completa de una comunidad (matanzas, destierros, genocidios). Una segunda forma, de acuerdo con el autor, es aquella que se caracteriza por instituciones de “encierro” (manicomios, cárceles, hospitales) y aún cuando están dentro de la comunidad, son separados por espacios construidos para el aislamiento necesario.

Y la tercera forma de exclusión se relaciona con las transfiguraciones que pueden surgir a partir de las políticas de discriminación positiva, ya que hay una línea muy delgada entre querer compensar la desigualdad con políticas de compensación y la transformación de dichas medidas en un etiquetamiento que lleva a la desvalorización del otro:

“La atribución de un estatuto especial a ciertas categorías de población es, tal vez, la principal amenaza de la coyuntura presente. Esto se debe a las ambiguas políticas de discriminación positiva en las que podemos incluir la mayoría de las políticas de inserción (...) este tratamiento social estigmatiza muchas veces a las poblaciones implicadas (...) (porque) cabe temer formas de exclusión a través del encierro, no en un espacio vallado, sino en una etiqueta que discrimina negativamente a las personas a las que se le aplica cuando, en realidad, dicha etiqueta quería discriminarlas positivamente”.

Es de llamar la atención la clasificación que hace Castel porque al parecer la primera forma de exclusión aún existe, quizá con otras formas, con otros matices, desde otras racionalizaciones, pero presente de forma constante; las guerras recientes, el conflicto en la Franja de Gaza, son algunos ejemplos de exterminio de poblaciones, al igual que la guerra de los Balcanes.

Sobre la segunda forma de exclusión, en nuestra vale la pena cuestionar, si las escuelas de educación especial, tal y como funcionaron hasta antes de la reforma de 1993 (escuelas para sordos, para ciegos, para alumnos con discapacidad mental) junto con las actuales formas de coexistencia con la escuela regular en México, ¿no presentan algún rasgo de esta forma de exclusión? Como dato veamos los concursos de escolta, o del himno nacional, que realizan las escuelas regulares, donde deja de incluirse a la escuela de educación especial. Una posible explicación pudiera ser los fines por los que son realizados estos eventos escolares: ganar un lugar con ciertos criterios que considera la estética de la marcha o del canto, pensada desde parámetros de belleza. ¿Pero es suficiente tal argumento?

Y finalmente, una muestra de la tercera forma de exclusión son los resultados negativos que se dieron desde la lógica de la integración educativa, como ya se mencionó líneas arriba.

De acuerdo con estas apreciaciones, es posible mencionar que la situación de exclusión no es una cuestión que deba banalizarse; que consista en una condición natural o elección personal, sino que la exclusión como categoría construida socialmente supone una visión del mundo y de la sociedad. Así se reafirma desde la visión de García Pastor (2003), citado por Echeita (2006:77), quien arguye que la exclusión social es un fenómeno amplio que rebasa las condiciones de pobreza económica y atraviesa diferentes relaciones que se establecen en la sociedad, donde:

“El concepto de pobreza se ha construido desde la metáfora espacial de arriba y abajo, es decir desde la estructuración del espacio social. Los pobres son los que están debajo de la escala social y la medición de la pobreza se hace con indicadores económicos (...) La exclusión, por el contrario, se construye sobre la metáfora de dentro-fuera; los excluidos son los que no cuentan, son insignificantes y sobran (...) La exclusión añade a la pobreza la impotencia, la fragilidad de los dinamismos vitales, los contextos inhabilitantes. Mientras los pobres iban en la última fila del autobús, los excluidos no llegaron a subir a él, son poblaciones sobrantes”.

Con estas afirmaciones tiene mayor sentido la noción de inclusión educativa, no como el mero nombramiento desde las políticas internacionales, sino como una respuesta a los procesos de exclusión, producto de las políticas de mercado, gubernamentales y de los propios actores del proceso educativo. La inclusión educativa, entonces, puede ser planteada como acción preventiva de la exclusión social que, sin embargo, es una acción mucho más fácil de decir en el discurso

(como intención política), que trastocar todas las estructuras que son necesarias (para generar condiciones económicas, políticas, sociales y culturales que prevengan la exclusión en cualquiera de los rasgos mencionados).

2.3.2 Fundamentos de la educación inclusiva

En el ámbito exterior, es la UNESCO la que plantea una educación inclusiva que considere los diagnósticos y resultados de reuniones internacionales donde se ha abordado el tema, como la de Jomtien (Tailandia) en 1990 que reconoció la necesidad de asegurar el ingreso, por lo menos a la educación básica, para todos los niños, niñas, jóvenes, que se encontrasen al margen de este derecho. Fue aquí donde surgió la Declaración Mundial de Educación para todos. También de acuerdo con el documento de la UNESCO, Temario Abierto de Educación Inclusiva (2004), el trabajo de la conferencia partió del reconocimiento de un desalentador análisis del estado mundial de la educación básica, donde:

“Las oportunidades educativas eran limitadas, muchas personas tenían poco o ningún acceso a la educación; la educación básica estaba concebida en términos restringidos de alfabetización y cálculo, más que como una base amplia de aprendizajes para la vida y la ciudadanía; y ciertos grupos marginales –personas con discapacidad, miembros de grupos étnicos y minorías lingüísticas, niñas y mujeres, etcétera– enfrentaban el riesgo de ser totalmente excluidos de la educación” (Temario Abierto de Educación Inclusiva 2004:17).

Un antecedente más de la educación inclusiva lo encontramos en la reunión del año 2000 en Dakar, en el Foro Mundial sobre Educación, cuyo propósito fue revisar el progreso de las políticas sugeridas por la “Declaración de Jomtien”. Aquí se reafirmó la visión de la Declaración de Educación para Todos, y se

coincidió en términos similares al informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, conocido como Informe Delors (1996), el cual considera que:

“La educación es un derecho humano fundamental; la clave para el desarrollo sostenido, la paz y la estabilidad dentro y entre los países, y por ello constituye un medio indispensable para una participación efectiva en las sociedades y las economías del siglo veintiuno, que se ven afectadas por la rápida globalización” (Temario Abierto de Educación Inclusiva, 2004:18).

Pero analizando las “limitaciones” que de alguna manera no se consideraron en la Declaración de Jomtiem, el Foro Mundial de Educación Para Todos agregó que una educación para todos debe:

“Tomar en cuenta las necesidades de los pobres y los desventajados, incluyendo a los niños y niñas trabajadores, que viven en áreas rurales remotas y nómadas, niños y niñas, jóvenes y adultos afectados por conflictos, por VIH/SIDA, hambre y mala salud; y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje” (Temario Abierto de Educación Inclusiva 2004,19).

Sin embargo es ingenuo pensar que todo es cuestión de buena voluntad. Aún cuando la UNESCO juega un papel importante en la regulación de la convivencia entre países, también es cierto que las recomendaciones que de ahí se derivan, surgen, empleando la frase de Rodolfo Stavenhagen (2006:213), por “la presión desde abajo”.

Otra de las bases que dio sustento a la política de educación inclusiva, de acuerdo con el temario, es la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, realizada en 1994 en Salamanca España, aunque tal encuentro se centró en promover la atención a la diversidad solamente desde el concepto de n.e.e, y nada más.

Cabe señalar además, que el documento Temario Abierto de Educación Inclusiva, en el apartado 3.1, sobre Educación inclusiva, discapacidad y necesidades educativas especiales señala que:

“Al igual que la Educación para Todos, el sentido de la educación inclusiva es asegurar el derecho a la educación de todos los alumnos (...) sin embargo, esto no significa que a menudo las iniciativas de educación inclusiva no tengan un foco particular en grupos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativa. Entre estos grupos vulnerables, los niños y niñas con necesidades educativas especiales han sido, con frecuencia, los más marginados tanto dentro de los sistemas educativos como de la sociedad en general (Temario Abierto de Educación Inclusiva, 2004:21).

De acuerdo con esta tendencia política por priorizar (con justa razón) la atención educativa a las personas excluidas de los sistemas educativos, podemos decir que la historia de los grupos excluidos será la historia de la educación inclusiva, es decir, la educación inclusiva se justifica en razón de la existencia de grupos de personas colocadas en situación de exclusión, discriminadas, o en situación de desigualdad educativa o social. Tales discursos se prestan para equiparar diversidad con desigualdad, para encubrir una situación de inequidad económica y social bajo el (aquí conveniente) nombre de la diversidad:

“Nuestro sistema educativo tiene serias dificultades para acoger la idea misma de diversidad, dificultades que son máximas en su tramo de educación secundaria (...) Apoyándose en normativas explícitas o en sofisticados procesos de categorización, selección y competición, las exclusiones encubiertas en la escuela de la integración continúan aquí y fuera de nuestras fronteras” (Echeita:2006,84).

Los fundamentos normativos mencionados son retomados por los distintos países adscritos a los acuerdos internacionales y traducidos a políticas públicas nacionales. Y en el caso de México, que nos ocupa, a partir también de la descentralización educativa, aunque bajo un plan y programa de estudio nacional, cada entidad federativa, de acuerdo a su contexto económico, político, social y cultural, ejecuta la política educativa según las condiciones locales. En el Distrito Federal el modelo de inclusión educativa promovido desde la Educación Especial como una nueva forma de reconocimiento y tratamiento de la diversidad se detallará más adelante.

Sobre el particular, tenemos que desde la misma Dirección de Educación Especial actualmente se reconocen las consecuencias generadas por dicho modelo de integración educativa, que ha promovido la exclusión dentro de la propia institución escolar, por lo que:

“Entre los procesos más significativos, es importante mencionar que, desde un análisis contextual de la USAER y su interacción con la comunidad educativa, aún subyace una forma de entender, atender y actuar frente a la diversidad de manera excluyente. A la fecha, el proceso de atención se ha circunscrito a las tareas de detección, determinación de las necesidades educativas especiales, intervención y

seguimientos de alumnos, realizando, en la mayoría de los casos, el trabajo en solitario” (SEP/DEE, 2010:6).

Por ello habría que cuestionar rigurosamente estas categorías preestablecidas, sí las imaginamos como una red grande o pequeña, con un tejido muy cerrado o un tanto abierto que a su paso va seleccionando, clasificando donde pueden quedar “atrapados” muchos y otros “escapar”; donde las etiquetas por flexibles o “bondadosas” que se pretendan presentar no dejan a señalar sólo a unos cuantos como “diversos” asociados a ciertas significaciones culturales presentadas como “naturales”.

2.3.3 La educación inclusiva en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)

En el pasado ciclo escolar 2009-2010, las escuelas primarias a nivel nacional se incorporaron a la actual Reforma Integral de la Educación Básica¹¹ con un enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias¹², dicho proceso es parte de la política educativa iniciada en el 2004 con la Reforma de la Educación Preescolar, y en el 2006 en la Educación Secundaria.

¹¹ La RIEB forma parte del marco internacional globalizado (SEP/DEE, 10). Respecto a este último término, Díaz Polanco (2006) menciona de acuerdo con L. Grossberg, “la globalización se ha convertido en un noción sintomática de nuestro tiempo [...] la globalización conduciría más o menos gradualmente a igualar las condiciones socioeconómicas [...] el pensamiento crítico ha hecho polvo esta conseja ideológica, mostrando que por el contrario, [...] ha provocado un incremento de la desigualdad”. El otro aspecto es que la “globalización impulsa un sostenido proceso de uniformidad cultural, merced la hibridación, entre otros procesos, lo que iría esfumando la diversidad. Afirmación que de acuerdo con los planteamientos de Polanco, carece al igual que la homogenización del estado de bienestar de fundamento. La globalización no sólo no provoca la uniformidad cultural esperada o anunciada, sino que complica el hecho cultural y en su seno se registra un fuerte renacimiento de las identidades acompañado de luchas reivindicatorias en crecimiento” (2006:9-10).

¹² Es difícil negar el debate académico que ha generado el modelo educativo por competencias, sin embargo, no es la intención del trabajo ahondar en él, lo que tampoco imposibilita preguntarse sobre las consecuencias de dicho modelo cuando se relaciona con estándares internacionales de medición, que en el fondo buscan un “tipo de sujeto ideal” que se pretende formar y una educación que también se pretende formar en la diversidad, con la diversidad y para la vida en la diversidad.

El enfoque de la educación inclusiva considera el término de *barreras para el aprendizaje y la participación*, así como el de *situación de vulnerabilidad*. El primero hace referencia a todos los factores del contexto que dificultan y/o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de alumnos y alumnas. Se coincide con el planteamiento anterior de las necesidades educativas especiales que aparecen en la interacción del alumno con los diferentes contextos, sólo que ahora al parecer, se intenta descentrar la imagen del alumno como el portador de la problemática, es decir, ya no se justifica diagnosticar a un alumno con n.e.e, sino más bien los contextos (personas, políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas) (SEP/DEE, 2010:15).

En relación a la *situación de vulnerabilidad*, la perspectiva de la educación inclusiva sugiere que “la educación inclusiva no se preocupe sólo de los niños y niñas con discapacidad, ni de encontrar una alternativa a la escuela especial segregada, sino hacer referencia a todas aquellas poblaciones que aún sin presentar alguna discapacidad, se encuentran en situaciones marginales”, así:

“La educación inclusiva plantea el logro de una cultura que no discrimina (...), que encuentra en la diversidad de la población la posibilidad de avanzar hacia una sociedad más tolerante (...) El concepto de diversidad plantea que todos los educandos tienen necesidades educativas particulares (...) cuya satisfacción requiere de una atención pedagógica que responda a dicha individualidad” (SEP/DEE:2010:12).

En éste apartado intente recuperar, sólo algunas, sólo parte de las huellas, que se han ido plasmando en los discursos oficiales para el reconocimiento de la diferencia en el alumnado, sin embargo, qué tanto esas huellas se van desdibujando ó se sobreponen unas a otras, en los espacios escolares, varias preguntas quedan abiertas después de este recorrido, una de ellas es ¿los cambios en la construcción social y política de la diversidad que acabamos de

ver, ha impactado en la manera en que las y los docentes construyen la diversidad en los salones de clase? ¿Estos nuevos modos para nombrar la diversidad han modificado la relación que se establece con el otro?

Para intentar responder a estas interrogantes el siguiente capítulo propone algunas herramientas teóricas y metodológicas para la construcción del objeto de investigación.

Capítulo III. Herramientas teórico-metodológicas para una lectura de la diversidad en el aula

3.1 Apoyos conceptuales

En los siguientes apartados presento las nociones conceptuales y metodológicas desde las cuales se hizo el acercamiento al objeto de estudio, como una vía para la comprensión de los significados docentes de la diversidad. Sin embargo, si la diversidad es, de acuerdo con Montesinos, una característica propia de la humanidad en tanto que alude a características históricas diferentes, ¿cómo entonces en el espacio cotidiano de la escuela pareciera que la diversidad no existe y queda anclada sólo a unos cuantos alumnos (as), excluyendo al resto considerado “normal”?

Una vez considerado lo anterior, el acercamiento al espacio cotidiano de la escuela demandó diferentes elementos conceptuales para aprehender la realidad como una construcción social. Para ello me sitúo en las siguientes premisas: la realidad es socialmente construida (Berger y Luckman, 2008: 81-82), y por extensión, la diversidad, que en este trabajo se relaciona con la construcción social de la diferencia, y la diferencia es un también un hecho social, una construcción, una invención de los propios sujetos, al igual que su contraparte, la homogeneidad.

Para tales planteamientos me apoyé en los estudios postestructuralistas de McLaren que ofrecen una propuesta del multiculturalismo crítico de resistencia, y enfatizan el rol que el lenguaje y la representación juegan en la construcción del significado y la identidad, pues “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, 1997:155). También, siguiendo a Scott (1995:87), las palabras y los textos no tienen significados intrínsecos o inmutables. Es más pertinente entonces ahondar

en cómo, y en qué contextos específicos, o entre qué comunidades humanas, y a través de qué procesos textuales sociales, se adquieren esos significados.

Volviendo con McLaren, para el multiculturalismo crítico la diversidad en sí misma no es apreciada como una meta, pero tampoco se le ha de pensar como una lista precisa y definida de ciertas diferencias que son tratadas con programas específicos, en los cuales, dicho sea de paso, se ignoran los juegos de poder que intervienen al nombrar al otro como “él, la, los”, o al final, “ellos, los diferentes”.

Según las premisas de McLaren, la noción de diversidad debe “ser afirmada en una política de criticismo cultural y en un compromiso con la justicia social, además de prestar atención a la noción de diferencia, pues esta última siempre es producto de la historia, la cultura, el poder y la ideología” (McLaren, 1997:155).

En la propuesta del multiculturalismo crítico, “las diferencias siempre son diferencias en relación a algo, no se dan nunca en el aire, es decir, no son vistas como algo absoluto, irreductible e intratable, sino más bien como indecibles y como relacionadas social y culturalmente (Ebert, 1991, citada por McLaren, 1997:161).

De ahí que los significados de los sujetos sobre la diversidad se encuentren estructurados desde un referente cultural que existe en un contexto histórico y social dado, marcado desde luego por ciertas condiciones que posibilitan que esa realidad sea percibida y tipificada de determinada manera y no de otra. Lo cual da pie para interrogar este proceso de producción de significados de la diversidad en el espacio escolar.

3.2 Metodología

Bourdieu (1995:163) dice que dentro de las ciencias sociales (y para algunos científicos) existe la creencia de que la importancia social o política del objeto (el

tema de investigación) basta por sí solo para fundamentar la importancia del discurso que se le dedique. En este caso, si fuese así, diríamos que de acuerdo con el momento histórico, político y social en el que se inscriben las instituciones educativas, en particular el sistema de educación básica en México, el discurso de reconocimiento a la diversidad (desde las instituciones oficiales) bastaría para creer que al estar presente en la agenda de las políticas públicas actuales, lo que se diga sobre él será relevante, sin importar en lo absoluto los sustentos que le dan forma a; o las bases teóricas que lo sustentan, es decir, el quehacer científico desde el cual se construyen esos discursos.

Bourdieu acota que es preciso construir el objeto y poner en tela de juicio los objetos preconstruidos. Y en tal premisa se apoya lo que pretende esta investigación, es decir, documentar la construcción de la diversidad en la escuela primaria desde los significados de los docentes, los actores.

Como sabemos, desde las instancias oficiales se han propuesto distintos discursos de la diversidad, que en las últimas décadas se ha relacionado con términos como lo “bilingüe-bicultural”, “necesidades educativas especiales”, e “integración educativa” (1993, Acuerdo para la Modernización Educativa), y en tiempo más recientes el término “intercultural” (2006 en adelante) y “barreras para el aprendizaje y la participación”, todo desde la propuesta de educación inclusiva del año 2010, dentro de la Reforma Integral de la Educación Básica.

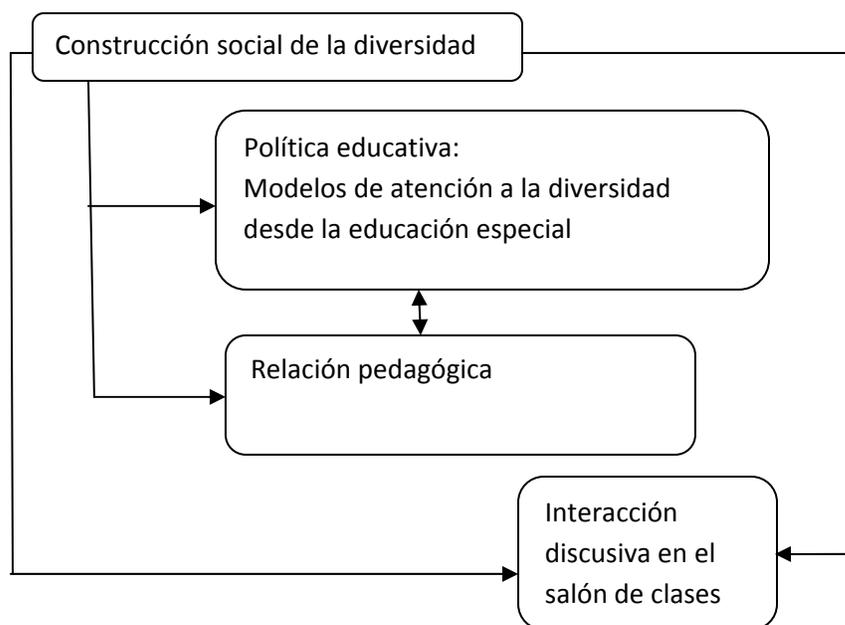
Por ello, la investigación en ciencias sociales, como la propone Bourdieu, tiene que cuestionar la objetividad de la realidad que se nos presenta, lo que se ha dicho sobre un tema, y no sólo quedarse en los discursos marcados por el Estado o lo que se diga en la academia, ya que en ninguno de los dos casos se trata de un discurso neutral. Ningún discurso en sí lo es.

Cabe entonces decir que las posturas con respecto a la teoría y métodos propuestos en esta investigación se enmarcan, en palabras de Bourdieu

(1995:168), en términos de relaciones del objeto, donde no hay una ruptura entre la teoría y la metodología, donde el dato se reconoce como algo relacionado al contexto inmediato (situación en la que se construye el dato), y donde la construcción hace posible ubicar la situación dentro de la gran estructura social.

El dato aquí, concluye el teórico, es producto de una abstracción, no algo inmanente a la realidad que se estudia, sino algo que se construye: “precisamente un dato empírico cualquiera sólo puede funcionar como prueba o como (...) evidencia, en función de un cuerpo de hipótesis derivado de un conjunto de premisas teóricas” (1995:167).

En el esquema siguiente presentamos la relación de estudio que se establece para recuperar los significados que los docentes de primaria construyen en torno a la diversidad.



Son pues, desde estas sugerencias metodológicas, que esta investigación hace uso de la recuperación del discurso, a partir de los entornos en los cuales los actores interaccionan. Para ello se emplearon como técnicas de recopilación de información: a) el registro de observaciones de clase, b) el registro de situaciones

que fueron surgiendo en el mismo espacio escolar, y c) el uso de entrevistas en profundidad.

a) Observación

La observación permitió recuperar la interacción simbólica que se da entre el docente y los alumnos al interior del salón de clase. Con ella fue posible documentar que, dentro de una misma escuela, las interacciones entre una maestra o maestro y su grupo, y más aún entre el docente y ciertos alumnos en particular, cobra sentido en relación con las características de cada grupo de referencia.

Siendo así, se asume que cada contexto, entendido como un salón de clase o grupo, estructura sus propias formas de interacción, sin dejar de lado el papel predominante del docente en la guía general de estas interacciones. La observación efectuada, como dice Rodríguez Gómez:

“Permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce (...) es entendida como un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema. Como tal proceso, en él intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado (...) La observación es un procedimiento [...] que nos proporciona una representación de la realidad de los fenómenos en estudio” (Rodríguez Gómez, 1999:149-151).

b) Entrevistas no estructuradas

La observación previa fue el punto de enlace con el contexto escolar y base para las entrevistas que se realizaron después en el mismo grupo estudiado. Una vez aplicadas a las maestras, surgió la inquietud de indagar también con las docentes de USAER, ya que en las respuestas que dieron las primeras hacían constantemente referencia a este servicio educativo; era para ellas la forma de identificar a ciertos alumnos como diferentes.

Las entrevistas abrieron la posibilidad de reconocer, al igual que con el registro de observación, las representaciones simbólicas de los docentes sobre los significados que atribuyen a la de la diversidad en las aulas. También fue posible, a partir de ellas, identificar los saberes, emociones, sentidos y expresiones de los actores inmersos en la producción y reproducción cotidiana de los contextos de las aulas, que como hemos señalado, significan la diversidad.

3.3 Selección de la escuela y los grupos de observación

La selección de la escuela como referente empírico de la investigación tuvo que ver con la posibilidad de ingresar a las primarias. Consideré que por ser uno de los requisitos de la maestría, la presencia constante en las clases, el seleccionar una escuela primaria de horario vespertino me causaría menores complicaciones para continuar obteniendo las herramientas de formación profesional. Pero esta decisión, de alguna manera, ya estaba llevándome al contexto particular de las escuelas de turno vespertino.

Es una cuestión familiar escuchar hablar de que a los turnos vespertinos, por lo menos en lo que respecta a las escuelas primarias, asisten los alumnos con mayores dificultades, que hay muchas más problemáticas que en los turnos matutinos, que son alumnos con otras características, que muchas veces puede que sólo logren concluir la primaria.

Otro factor en la selección de la escuela fue la propia apertura hacia el trabajo de investigación que mostró el supervisor de zona. En una plática previa a la entrada del campo cuando se le planteó el proyecto, sugirió una escuela ubicada al norte del Distrito Federal, colindando con el municipio de Ecatepec, podría ser el lugar perfecto para realizar la investigación, debido a que en dicha escuela asistían niños indígenas provenientes de un lugar llamado la Cañada, adscrito al mismo municipio.

Pero el propio supervisor de zona, llegado el momento de ingresar al campo, sugirió cambiar la selección de la escuela. La explicación fue que la primaria estaba pasando por un momento difícil, que tres maestros estaban poniendo a los padres de familia en contra de la directora, y que para evitar cualquier dificultad sugería la propia escuela donde se encuentra la zona de supervisión. Comentó, además, que allí también asistían niños de origen indígena, mazahuas. Por esa recomendación, fue fácil percatarse que el supervisor asociaba la diversidad con los alumnos pertenecientes a grupos indígenas, idea de sentido común muy extendida en el ámbito educativo.

a) La escuela primaria

El trabajo de campo se realizó finalmente en una escuela primaria pública de turno vespertino, ubicada en la Colonia Vasco de Quiroga, de la Delegación Gustavo A. Madero, que cuenta con diez grupos: dos primeros grados, dos segundos, dos terceros, dos cuartos, un quinto, un sexto y un grupo de 9-14 multinivel. Al momento de iniciar el trabajo de campo se reportó un total de 183 alumnos matriculados.

Los grupos de primer grado son los que albergan mayor población. Ambos tienen veinte alumnos, y de ahí en adelante la cantidad de alumnos varía en cada grado, más o menos entre 14 y 16 alumnos. Sexto es el grupo menos poblado con 9

estudiantes, mientras que el grupo de 9-14 atiende a 22. Debido a la falta de maestros este último grupo se encuentra organizado como multinivel.

Con respecto a la plantilla docente, en el mes de septiembre 2009, la escuela contaba con la directora, 10 maestros de grupo, un apoyo técnico pedagógico, dos maestra de USAER, la psicóloga que asiste los días martes, de acuerdo con su agenda de trabajo, la maestra de lenguaje o comunicación que asiste los días jueves, y dos trabajadoras más de apoyo manual.

En la escuela hay además una persona que transporta a un grupo de niños, dieciocho en total, que vienen de la Colonia Altavilla perteneciente al Estado de México, quienes se caracterizan por ser de escasos recursos económicos y porque algunos son de origen mazahua. Ella se hace cargo de llevarlos a la escuela y regresarlos a sus casas por diez pesos diarios, además comenta que cuando tiene oportunidad les apoya a los padres de familia con algún material para la escuela de los niños o les da la oportunidad de que le paguen cuando puedan.

La señora (“maestra” como se refieren a ella algunas docentes de la primaria) permanece la jornada escolar completa, desde el ingreso de los alumnos a la 1:50 PM hasta las 6:30 de la tarde. Tiene dos años realizando esta rutina, lo que la ha llevado a convertirse en un personaje al que los docentes recurren cuando necesitan que cuide un grupo, por si llega a faltar un maestro o tienen que ausentarse por alguna razón. Además, es común ver a la señora trabajando en la mesa que está en uno de los pasillos, con algún alumno, con frecuencia los niños que ella transporta; o algún otro niño que alguna maestra solicite su ayuda para “regularizarlo”.

b) Los grupos

En los primeros acercamientos con el personal docente de la escuela primaria, se percibió inmediatamente que al igual que el supervisor, asociaban la diversidad con el origen étnico, ya que al comentarles el propósito de la investigación hablaban una y otra vez de “ese” grupo de niños transportados desde sus casas a la escuela por la Señora Yolanda. Y coincidían en que estos niños no tenían ningún problema en la escuela, sólo había dificultad con quienes no hablaban español. También mencionaban a los alumnos atendidos por USAER.

Si bien es cierto que lo anterior llamó mi atención, tenía muy presente que en este trabajo no pretendía detectar a los y las alumnas indígenas en particular, como tampoco a las y los alumnos con discapacidad. El objetivo era precisamente partir de las interacciones que se dan en el aula, para centrar la mirada en aquellas relaciones educativas que se establecían entre los docentes y el grupo.

La primera observación se llevó a cabo en el primer grado Grupo B. Al día siguiente el primero A. En ambas ocasiones, persistía la idea que orientó este trabajo, por ello al observar lo que sucedía en el grupo, es decir, la interacción que se establecía entre la maestra y una alumna en particular, así como la interacción entre los compañeros del grupo con esta niña, me llevó a decidir que primero A sería uno de los grupos de observación.

Posteriormente, visité los grupos de segundo grado, con los cuales el resultado fue complicado. Una de las maestras se encontraba con incapacidad y la otra, tal vez molesta por mi presencia, siempre trató de evitarme, dejándome varios minutos fuera del salón para finalmente no atender la solicitud de observación que le hacía.

Con respecto a los terceros grados, la oportunidad de platicar con ambas maestras se dio de forma fácil, aunque una de ellas estaba a escasos quince días

de retirarse definitivamente de la escuela para ejercer su jubilación, y la otra, aunque me concedió la entrevista, finalmente no se tomó como grupo de observación debido a que en las ocasiones que asistí a observar, ella no estaba. Meses después fue retirada del grupo debido a las ausencias constantes.

De alguna manera, existió la relativa posibilidad de realizar las observaciones en cualquiera de los diez grupos “regulares”. Todos fueron visitados. Sin embargo, el propósito de la investigación, la disposición de los docentes y las primeras observaciones realizadas, me llevaron a seleccionar como espacio de investigación, el cuarto B, donde también fue posible observar que algunos alumnos en particular, eran “vistos” y “tratados” de una manera que sobresalía del resto del grupo.

Sexto grado también se consideró un espacio interesante de observación porque en él existía una interacción entre la maestra y el grupo, que hablaba de una relación de diálogo algo distinta a las observadas en los grupos anteriores.

Después de transcurridas las primeras semanas de observación en cada grupo, me di cuenta que existía un patrón recurrente de actuación en cada maestra para llevar a cabo su clase y una forma particular de relacionarse con los alumnos. Entonces esa dinámica de interacción entre el docente y los alumnos fue lo que me permitió centrar la atención en ciertos alumnos en particular, no obviando que son parte también del grupo.

Los alumnos (as) y maestras fueron considerados como actores de este trabajo, debido a que en el periodo de observación se percibía una relación educativa marcada por la discriminación, la indiferencia, la violencia, la sobreprotección, o bien, una relación que se caracterizó por el dialogo entre docente y alumnos. Esto me hizo considerar que ahí, en el espacio del aula, es donde también se construye la diferencia del otro, bien como desigualdad, bien como alguien que pertenece a *un nosotros*, en otras palabras, que es ahí, en ese microespacio del aula, donde

también se traza una línea que separa-construye a un “nosotros” y “otros” diferentes.

Durante las sesiones de observación era sumamente difícil no involucrar los propios sentimientos, conmoverse por la forma de interacción entre las maestras y aquellos alumnos cuyas diferencias eran construidas como desigualdad. Fue hasta el momento de transcribir los registros de observación y las entrevistas, y después de varias lecturas del material, cuando se fueron seleccionando aquellas categorías desde las cuales las maestras de esta investigación significan la diversidad.

Los aspectos que se observaron y registraron en las acciones docentes fueron la relación educativa que se establecía con el grupo en general, de donde simultáneamente surgía una relación educativa particular que se daba sólo con algunos alumnos. Esto se manifestaba en el lenguaje verbal y corporal que empleaban para dirigirse a ellos(as), el apoyo o no hacia sus trabajos, el reconocimiento o no reconocimiento que prestaban las maestras al trabajo de estos alumnos

Otro aspecto importante dentro de esta interacción en el aula se manifestaba por el lugar asignado a dichos alumnos dentro del salón de clase. Fue posible observar que ese lugar asignado podría ser precisamente fuera del grupo o algún lugar al final de cualquier fila.

3.4 Análisis de la información

En un primer acercamiento al contexto y a los actores que participan en la investigación, se detectó la distribución y el uso del espacio escolar en relación con ciertas diferencias e interacciones, desde donde se estableció la primera categoría de análisis: ¿Un espacio para la diferencia?

Para ello las aportaciones de Alfonso Mendiola, fueron de utilidad al posibilitar el reconocimiento de las primeras líneas de distinción, de separación, que trazan las docentes para identificar la diferencia.

También en las lecturas realizadas respecto a la noción de poder, desde la perspectiva de Foucault (2001:242), fue posible encontrar que precisamente el sistema de diferenciaciones es a la vez la condición y el efecto que permite actuar sobre la acción de los otros, junto con los objetivos que se persiguen en esta acción, las modalidades instrumentales empleadas para ejercer el poder y las formas de institucionalización del mismo. Lo anterior me llevó a una lectura del poder como un desplazamiento entre relaciones de poder y hechos de dominación para construir la diferencia como desigualdad.

Posteriormente se fueron identificando en la interacción cotidiana los modos de relacionarse y el uso del lenguaje para describir, a los alumnos etiquetados como “diferentes”.

En concordancia con la importancia que cobra el lenguaje y el discurso, mencionados en este mismo capítulo, se presentan algunas de las herramientas para el análisis a partir de las sugerencias de Fairclough y Wodak (2001:370-371). Asimismo, para el análisis crítico del discurso, se presenta los sustentos teóricos en lo que se denomina el marxismo occidental. Este último le asigna mayor importancia al proceso cultural en que se inscribe el discurso, subrayando que las relaciones capitalistas se mantienen y reproducen gracias a la dimensión cultural, y no primordialmente en la base económica como lo plantea el marxismo ortodoxo.

El término crítico, de acuerdo con los autores, se asocia al pensamiento de la Escuela de Filosofía de Frankfurt. Esta escuela de pensamiento filosófico, sostiene que “no es posible tratar los productos culturales como meros epifenómenos de la

economía”. También esta postura señala que los productos culturales son expresiones relativamente autónomas de contradicciones dentro de un todo social.

En resumen, estas herramientas, y las construcciones discursivas que serán desarrolladas con más amplitud en los siguientes capítulos, permitieron dar cuenta de los modos de enunciación y de las formas de visibilidad que cobra la diferencia en el espacio de la escuela primaria.

Capítulo IV. Los grupos y sus actores

4.1 ¿Un espacio para la/las diferencia/as?

La finalidad de este capítulo es exponer el material empírico que se recabó durante el trabajo de campo realizado. Al mismo tiempo, se ahondará en la descripción de los grupos, las alumnas o alumnos, y las maestras (os). Estos últimos como los actores que en sus interacciones construyen los significados docentes de la diferencia. También se mencionarán aquellas características que dentro del espacio escolar cobran sentido en la construcción de esa misma diferencia.

Antes es pertinente señalar que aunque la inscripción a la escuela primaria se pensaría como irrestricta para cualquier alumno, pues así lo establecen los mandatos oficiales bajo la política de integración educativa, las escuelas de educación básica recientemente “abrieron” sus puertas a aquellas “otras” diferencias para las cuales también oficialmente habían permanecido cerradas.

La presencia de estas “otras” diferencias, principalmente relacionadas con la discapacidad, transformaron diametralmente el espacio físico y simbólico de la escuela primaria, desde los recursos financieros para instalar rampas, baños adecuados, elaborar nuevos libros de texto en presentación macrotipos y sistema braille, mesas-bancos para niños zurdos, entre otras innovaciones (con la intención de disminuir las barreras físicas), hasta los recursos humanos para adaptarse al cambio y a la diferencia.

Pese a ello, hoy día aún permanecen otro tipo de obstáculos en el espacio escolar, más allá de los físicos, y que no son tan fáciles de desarraigar, los cuales se relacionan con las creencias y prácticas desde las cuales se significa la diversidad.

Tales prácticas van trazando una línea divisoria en el uso del espacio para unos y para otros alumnos. Al respecto, Polonio considera que “la construcción del espacio a través del grupo y la construcción de lo social vinculada al propio espacio son indisolubles. El espacio es un espejo del grupo que lo construye y, a su vez, es construido por él. La acción, el lenguaje (las miradas, el cuerpo, las palabras), los símbolos, los juegos (...), son las vías para entender un mapa de esa construcción” (Polonio, 2005:52).

Algunos indicios para concebir ese mapa de la construcción de la/s diferencia/as en este espacio de la escuela primaria son, precisamente, las significaciones manifiestas en la relación educativa que presentan las maestras y alumnos para relacionarse con aquellos considerados como diferentes. Las miradas, las palabras, el distanciamiento o la cercanía hacia otros cuerpos en la relación pedagógica, son los elementos que nos hablan de la capacidad para relacionarse con la diferencia, con la alteridad, al interior del salón de clase. Según Montesinos (2008), las capacidades para juzgar las diferencias entre, “y el diferente a”, consisten en operaciones culturalmente mediatizadas.

En este sentido, Skliar (2008:9), precisa que “los diferentes obedecen a una construcción, una invención. Son el reflejo de un largo proceso que podríamos llamar diferencialismo [...], una actitud racista de separación y de disminución [...] de algunos trazos, de algunas marcas”, lo que a todas luces lleva al establecimiento de ciertas identidades en relación con una inmensa generalidad de diferencias.

Pero, ¿qué estrategias se emplean o qué mecanismos hacen que unos alumnos sean contruidos y signados al espacio de los *diferentes*? A decir de Mendiola (2000, 183:18), existe una operación para establecer la realidad. Esta operación es la observación, ya que la realidad sólo existe en tanto es observada.

Lo anterior indica que para el autor no existe una realidad independiente de la observación, no hay pues siquiera una realidad en sí misma, sino que toda

realidad existe en relación a la observación y comunicación que los sujetos hacen de ella.

Por otra parte, la conceptualización de la observación que propone Mendiola dista de aquella en la que normalmente se distingue de la acción o del hacer, es decir, deja de pensarse como una cuestión pasiva y, por lo tanto, receptiva. En su planteamiento, la observación se concibe como operación, se observa y “no es pasiva sino activa, por ello, cuando afirmamos que la realidad es realidad observada, nos referimos a que lo *real* sólo se hace presente cuando se realiza una operación particular, la cual denominamos observación” (Mendiola, 2000:187).

Más adelante el autor agrega que la operación de observar consiste en indicar un lado de una distinción:

“Antes que cualquier otra cosa, para que la observación se lleve a cabo se debe trazar una distinción (esto y no lo otro), y después para que se actualice es necesario indicar o marcar uno de los dos lados de la distinción realizada, pues no habría distinción alguna (...) si no elegimos un lado de la misma” (Mendiola, 2000:189).

Aún más, de acuerdo con el mismo autor, en cualquier operación de observación, “aunque sólo se indique uno de los lados de la distinción, ambos existen en simultaneidad” (Mendiola, 2000:189).

Tales premisas plantean una exigencia metodológica, y a la vez abren la posibilidad de observar al narrador en lo que relata, pasar al otro lado de la distinción, “pasar el trazo que permitió construir la diferencia” (Mendiola, 2000, citado en Pereda, Alfonso, 2008:304). Entonces, para este trabajo, ¿qué diferencias se delimitan desde los trazos que establecen las maestras, y cómo se van construyendo? Vayamos por partes.

Al solicitarle a la maestra de primer grado las características del grupo escolar que atiende, estableció las siguientes diferenciaciones: Unos niños están en USAER

(lo que siguiendo la lógica propuesta por Mendiola, permite situar el otro lado de la distinción, es decir los que no están en USAER); otros, los niños que no asisten a clase regularmente, que son “faltistas” (frente a los otros que sí asisten, y considera que éstos son los que van perfectos); y algunos otros que son indígenas (cuyo otro lado de la distinción son los alumnos no indígenas); y otra más, tipificada como la alumna con discapacidad (caso en el que se construye la discapacidad entre los no discapacitados). A esta última diferencia también se le asigna una manera “correcta” de nombrarla, la de “necesidades especiales”.

Otra cuestión relevante en estas diferenciaciones es que en el acontecer cotidiano la maestra les atribuye diferentes significados, los cuales marcan la relación que se establece con cada una de ellas.

En el grupo de cuarto grado, al caracterizar a los alumnos, la maestra establece una diferenciación similar a la construida anteriormente: a) alumnos que faltan mucho y los que son constantes, b) alumno con necesidades especiales, en este caso el trazo es muy claro, todos los demás son alumnos sin necesidades especiales, y c) alumno con rezago.

En otras palabras, dentro de este grupo se establecen tres líneas de diferenciación: a) aquella en donde el grueso de alumnos no presenta necesidades especiales ni rezago, mientras que los otros dos bloques representados por dos alumnos, respectivamente, son clasificados como b) alumnos con necesidades especiales, y c) con rezago escolar, por lo que resulta muy interesante identificar cómo se significan las dos últimas diferencias y la relación que la maestra establece con cada una.

A diferencia de las clasificaciones anteriores, la maestra de sexto grado caracterizó a los alumnos (as) de la siguiente manera: a) como un grupo respetuoso (en relación con lo agresivos que son otros), b) afectuosos (en relación a otros grupos que se muestran distantes, c) un alumno inteligente pero agresivo, y d) una alumna que es muy tranquila y respetuosa.

De esta manera, los actores colectivos (grupos) y los actores individuales que se describen a continuación, responden más bien a un recorte basado en el énfasis por intentar analizar cómo se construyen las diferencias en el aula, desde los significados que otorgan los docentes.

4.2 Los grupos y sus actores principales

Al respecto, en el grupo de primer año se presentan como actores “principales”, la maestra de grupo, y las alumnas Victoria y Verónica, debido a que en las interacciones que se daban en la relación educativa maestra-alumnas, la “mirada” de la docente en Victoria la posicionaba como alguien cuyas diferencias son valoradas, reconocidas y aplaudidas; mientras que en el otro lado de la línea, esa misma “mirada” en Verónica, construía “las diferencias” como algo indeseable, por lo tanto reconocible desde la descalificación.

a) El grupo de primer grado

El grupo cuenta con 20 alumnos registrados en lista, 12 hombres y 8 mujeres; el salón se encuentra organizado en tres filas. De acuerdo con la información proporcionada por la maestra (en entrevista, 07-06-2010) dicha organización, en un principio, tenía el sentido de ubicar a los alumnos según su rendimiento, los más lentos en la fila frente al escritorio, los “más o menos” en la fila de en medio, y los más adelantados en la fila que se encuentra entrando al salón. Lo anterior según aclara la maestra, sin que los alumnos lo supieran, pero sin embargo, los alumnos no respetaron esta organización y terminaron sentándose donde quisieron.

En el supuesto de que esta primera organización-clasificación para tener un mejor avance en el rendimiento de los alumnos haya pasado desapercibida para ellos, en la interacción diaria, es posible establecer otras distinciones que señalan

ciertas diferencias entre unos y otros, convirtiéndolos así en los alumnos(as) diferentes, situaciones que se presentarán en el siguiente capítulo.

En este grupo de primer año se pudo observar que durante el transcurso de la jornada algunos alumnos, suelen, cambiarse de lugar para acercarse a otros compañeros en busca de apoyo, mientras que en otras sólo lo hacen para corroborar que no estén haciendo “trampa” al realizar las planas (*no se vale hacer el trabajo de escalerita*¹³).

Esta acción de estar comparando los trabajos, manifiesta una situación de competencia para alcanzar las mejores calificaciones y evidenciar, ante los demás y la maestra, a quienes obtienen las notas contrarias, como sucedió con el caso de Adrián.

Por ejemplo, cuando Adrián se levanta de su lugar, un compañero lo señala y dice: “*mira, ahí va el copión*”. La maestra ignora completamente la acción y el comentario (registro de observación del día 15-10-09). Adrián es uno de los niños de origen mazahua que asiste a la escuela en el transporte de la señora Yolanda. En su caso la diferencia étnica no tenía ninguna visibilidad para la maestra. Lo que sí observaba en él era el atraso en la adquisición de la lectoescritura, como ella misma lo expresaba, indicándole a la profesora de USAER, que él y Verónica eran los más atrasados del grupo, “*yo creo que voy a tener que iniciar otra vez con ella (...) lo que es ella y Adrián no más no*” (registro de observación 20-10-09).

Adrián no tiene un registro formal en el servicio de USAER, pero durante las visitas, hubo una ocasión en que la maestra lo llevó al aula de apoyo junto con Verónica. Él dejó de asistir a la escuela un poco después de la fecha mencionada, al parecer los escasos recursos económicos, entre otras situaciones familiares que influyeron en ello. Para los turnos vespertinos la deserción escolar es algo que sucede normalmente.

¹³ La frase “hacer el trabajo de escalerita”, forma parte del lenguaje común de los alumnos (as) de este grupo, para hacer referencia a que en la elaboración de las planas indicadas por la maestra las sílabas o palabras solicitadas no deben elaborarse de manera vertical, sino siguiendo la forma horizontal del reglón.

Además de Adrián, en este grupo se encuentra Reina, que es prima suya, y Gloria, también de origen mazahua. No obstante, al responder Gloria a los criterios de exigencia de la maestra (ir accediendo a la lectoescritura), es reconocida como uno de los elementos fuertes del grupo, a pesar de su condición étnica (la maestra en entrevista el 07-06-10).

En una evaluación que se realizó con la maestra del grupo, debido a que solicitó mi apoyo para conocer los niveles de escritura de los alumnos, y de acuerdo con la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, se detectó que la mayoría del grupo se encontraba en un nivel presilábico con características variables, y sólo tres o cuatro alumnos en un nivel silábico.

Sin embargo, el trabajo de escritura del grupo no considera estos niveles, ya que se caracteriza por la repetición de “carretillas”, por ejemplo, ma, me, mi, mo, mu, sa, se, si (...), ta, te (...), etcétera, y la elaboración de planas. El trabajo con matemáticas se relaciona con la escritura de planas de número y la resolución de sumas representadas por dibujos en el pizarrón. No se hace uso de ningún libro de texto.

Verónica

Esta alumna asiste a clase con un uniforme en buen estado, y lleva consigo los útiles necesarios para trabajar (cuadernos, lapicera, sacapuntas, pegamento). Sus libros de texto se encuentran siempre en el salón. Esta menor recibe apoyo de USAER, para lo cual ingresa al aula asignada, es decir, no recibe el apoyo dentro del grupo regular (por lo menos no durante el tiempo que duró la observación en el grupo). Cabe decir que es la segunda vez que cursa el primer grado, y que desde el año pasado fue reportada por la maestra de grupo para ingresar a USAER.

Verónica se sienta al final de la fila que se halla entrando al salón, y aunque las mesas de trabajo son por lo menos para dos alumnos, durante las visitas al grupo, ella siempre estuvo en la mesa de trabajo sola, contrario a la gran mayoría del

grupo, ya que nunca tuvo un compañero de mesa, o bien, como se comentó, acercándose a otros compañeros para comunicar alguna cuestión sobre sus trabajos.

Ella siempre está callada, no participa en clase, se le dificulta realizar las copias de las sílabas, palabras o números que la maestra escribe en el pizarrón (principal instrumento de trabajo de la maestra), por lo que generalmente no termina las planas asignadas, o las realiza sin cubrir los criterios establecidos (buena letra, tiempo y forma). Algo similar sucede cuando se trata de escribir números (en el trabajo con matemáticas).

Las interacciones con sus compañeros de grupo son nulas, sólo lo hacen cuando ellos se acercan para señalar que la niña está trabajando mal, o para quitarle algunos de sus útiles escolares, pues sin su consentimiento, los otros simplemente toman lo que necesitan y se retiran, sea un color, una goma, el pegamento o algún objeto que les llame la atención, después se lo devuelven, y ante eso Verónica solamente los mira. Pocas veces alcanza a colocar su mano sobre la lapicera para impedir que sus compañeros tomen las cosas.

En algunas otras ocasiones, Verónica cubre su cabeza y su cuaderno con el suéter, como aislándose o tratando de impedir que sus compañeros observen su trabajo, ya que si lo hacen, enseguida gritan desde el lugar: "*Maestra, Verónica está haciendo mal las letras*". Aquí la maestra no interviene para comentar algo sobre las acciones de los compañeros.

En una visita a inicios de mayo, observé a Verónica y a otro de sus compañeros de nombre David, trabajando en una mesa fuera del salón, sobre uno de los pasillos del patio. Con ellos estaba la señora Yolanda. Al preguntarle qué hacían ahí, ella respondió: "*La maestra me pidió que le ayudara con ellos, dice que en su grupo no quieren trabajar*".

Otro día él, al encontrarme en el patio cerca del lugar, donde Verónica toma sus clases, pasó junto a nosotras la maestra de grupo y me saludó, agregando: "*Sólo*

así maestra, ya ve que es bien berrinchuda, en el grupo no quiere trabajar". Y siguió su camino hacia la dirección.

Durante las siguientes visitas que realicé, hasta el día 09-06-10, Verónica y su compañero trabajaban durante toda la jornada escolar fuera del grupo, en la mesa del pasillo, con la supervisión de la señora Yolanda.

Victoria

Victoria se sienta en la fila que se encuentra en medio del salón, en la primera mesa, y comparte el lugar con otra compañera. La niña asiste a clase con un buen uniforme, limpia y peinada; lleva los útiles necesarios. De acuerdo con lo observado, es una alumna que presenta un nivel silábico alfabético en su escritura, por lo que presenta un mayor avance escolar respecto a sus demás compañeros.

Ella interacciona de manera constante con los otros alumnos, y también ellos se acercan para observar cómo está escribiendo las palabras, o realizando alguna plana. En ocasiones la toman como referencia para realizar el trabajo. Hay además un mayor acercamiento con el círculo de compañeros que se sientan en su misma fila. Ella participa de manera constante cuando la maestra solicita leer las sílabas que va escribiendo en el pizarrón, por lo que la docente le otorga un reconocimiento afectivo (felicitaciones, aplausos) y material (algún objeto que represente un premio), e inmediatamente la coloca frente al grupo como alguien a quien deben parecerse.

La maestra de grupo

La maestra Norma cursó la Normal Básica en una institución particular. Tiene doce años en el magisterio. Inició dando clases en una escuela privada y posteriormente en un espacio de gobierno. En el turno matutino, de este centro escolar, tiene además funciones de apoyo técnico (secretaria), como ella misma lo menciona. Dentro de las labores asignadas como colectivo de esta escuela, la maestra forma parte de la comisión de acción social, por lo que cuando se acerca

un evento de carácter social, son frecuentes sus salidas pues tiene que participar en la organización y todo lo que ello implique.

Durante las visitas, se observó que la relación educativa que ella establecía en el desarrollo de las actividades didácticas, sobre todo lectoescritura y matemáticas, se caracterizaba por no retomar las aportaciones surgidas de experiencias de vida de los alumnos; a la vez observé que las respuestas de éstos tenían que ser puntuales de acuerdo con la pregunta para satisfacer las expectativas de la maestra.

Por ejemplo, ella escribió en el pizarrón: “El sol sale”, y pregunta a los alumnos cómo dice, pero inmediatamente sin dar tiempo a que ellos respondan, vuelve a leer la oración alargando el sonido de cada palabra, “Eeell-sssooll-ssaalle”. Enseguida de manera espontánea un niño responde, “el sol es amarillo”, y ella dice: *¡No! No estés inventando, José*. Otra alumna interviene alegando que “sí, porque hace frío, y el sol en las mañanas calienta”.

Lo que esperaba la maestra es que logran repetir la oración completa tal y como ella la leía, ya que en la siguiente oración escribió: “Mí tío usa moto”, y al repetir los alumnos la lectura tal y como ella lo dijo, agregó, “*ya ven cómo sin inventar se puede leer*”.

Ante esas exigencias tan rígidas de trabajo, sólo aquellos alumnos que contaban con mayor apropiación de la lectoescritura, como el caso de Victoria, eran colocados del lado de la línea en que se encuentra la maestra: los que saben leer y escribir.

Por lo que se puede deducir de las características analizadas en este grupo, es que el criterio de organización de la clase presenta una clasificación de tres bloques de rendimiento cognitivo y una distribución del espacio con base en las capacidades de los alumnos. Y aunque la maestra considera que ellos “rompieron” esta organización-clasificación, quizás sólo funcionó para el lugar que ocupan algunos, pero no para todos. El lugar físico en que se ubica Verónica dentro del

grupo, por ejemplo, tiene que ver con la significación desde el cual se le construye como alumna y compañera.

Esa situación puede explicarse desde la propuesta de Mendiola, pues permite develar las distinciones que traza la maestra, pero ¿qué es lo que deja del otro lado de la distinción? Al parecer la frontera más amplia es aquella que se establece entre la capacidad para adquirir la lectoescritura y los que no tienen tal capacidad o facilidad, o bien, presentan un lento proceso de adquisición.

Esta frontera establecida en el grupo sirve para remarcar otras diferencias de quienes van alejándose cada vez más de la misma, como el caso de Verónica, que de tanto distanciarla termina por excluirla con palabras y con hechos del mismo espacio escolar. Esta situación se reafirma cuando la maestra Norma dice que Verónica trabaja mejor fuera del salón, con otra persona que realice con ella, lo que tendría que realizarse normalmente dentro del grupo.

En esta distinción podemos descifrar: “tú trabajas mejor allá afuera del grupo, vete”, lo que simultáneamente se construye en “tú no puedes trabajar en el grupo, no es un lugar para ti”. Ambas expresiones, totalmente excluyentes.

Por último, en el otro lado de la línea, está lo que podría llamarse “valorado, aceptable, lo apreciado”, representado por aquellos a quienes sí se les facilita la lectoescritura.

Pero aún aquí, en este proceso de selección desde la lectoescritura, quedan desdibujadas otras diferencias que terminan por ser irreconocibles, ya que son incluidas desde un enfoque asimilacionista, el cual se caracteriza por “promover un proceso de adaptación cultural del alumnado hacia los cánones hegemónicos(...), y opta por la estrategia de ignorar a los diferentes” (Gunther y García, 2003:239), como es en el caso de Gloria cuya lengua, vestimenta y etnia, desaparecen en el espacio del salón de clases, porque lo que cuenta es que sepa leer y escribir.

b) El grupo cuarto grado

En el grupo cuarto B están Daniel, Cristian y Diego como protagonistas. En este salón, al igual que en el grupo de primer año, los alumnos sobresalieron porque durante la observación realizada fue notorio que la “mirada” de la maestra se posicionaba sobre ellos. Es decir que el criterio de selección de estos alumnos fue la atención que les brindaba la docente de grupo.

Daniel es pensado como el niño “flojo” al que nada le interesa, sólo el juego; Cristian por su parte no ha presentado avances en la lectoescritura, y al no contar con un diagnóstico sicopedagógico que “avale” esa deficiencia, ésta no es justificable; Diego, por el contrario, es mirado como el niño “enfermo”, lo cual lo convierte en alguien digno de consideración o lástima.

El grupo está conformado por 16 alumnos, ocho hombres y ocho mujeres. La distribución de los alumnos es por filas de acuerdo con el lugar que la maestra les asigna. Los alumnos y alumnas tienen pocas oportunidades de levantarse de su sitio o comentar algo, ya que la profesora está siempre muy pendiente de que no se escuchen voces y se encuentren todos sentados.

En una ocasión, la maestra organizó equipos integrando a todos los alumnos al trabajo, pero esa situación puede verse como excepción porque las observaciones evidenciaron que Cristian permanecía siempre aislado del resto del grupo, esperando generalmente a que la maestra lo llamara; sólo así pasaba al escritorio para llevar la tarea, o para que la maestra le “*tomara lectura*”.

La maestra, igual que en otros grados, tiene que interrumpir los contenidos de clase para atender actividades extra, así lo demanda la escuela (organización de ceremonias, festivales, revisión de síntomas relacionados con la influenza, etcétera).

La mayor parte del tiempo la docente evita ponerse de pie y dirige las actividades desde su escritorio; por ejemplo, toma el libro de texto y da lectura a las instrucciones de la actividad, al tiempo que solicita a los alumnos que respondan

de acuerdo con la pregunta. Una vez concluida la indicación, los alumnos resuelven el ejercicio y van pasando al escritorio para que ella revise sus trabajos.

Otra situación particular que también es de considerar en este grupo, es el caso de una alumna de nombre Laura, quien se encuentra oficialmente registrada en él, pero ella se halla en segundo grado. La maestra titular de cuarto grado, en entrevista realizada el día 11-05-10, comentó que la directora le informó al iniciar el ciclo escolar que tendría a la alumna en su lista oficial, pero que la niña tomaría sus clases en el segundo grado. Tal decisión fue tomada entre las maestras de USAER, la directora de la escuela y la madre de la menor.

Cuando acudí con la maestra de USAER para conocer un poco más sobre esta situación, describió a Laura como una niña que tiene discapacidad intelectual, que ingresó el año pasado a esta escuela trayendo documentos para ser inscrita en cuarto grado. Sin embargo, al ser evaluada por la profesora Maribel, también de USAER, se dieron cuenta que no sabía ni la vocales, por lo que la niña comenzó a recibir el apoyo sicopedagógico del servicio, y al final del ciclo escolar se decidió que la niña no sería enviada a quinto, sino que estaría mejor ubicada pedagógicamente dentro de un segundo grado.

Cristian

Los lugares que tienen asignados los alumnos en el grupo se encuentran distribuidos en tres filas, conformados por mesas como de 120 centímetros de largo, por 70 centímetros de ancho, lo que da una sensación de mayor espacio entre lugar y lugar. Y aún cuando todos comparten la mesa de trabajo con otro compañero, Cristian, que se sienta al final de la fila, no tiene a nadie tanto al frente como del lado derecho e izquierdo.

A diferencia del resto de los compañeros del grupo, que además de trabajar sobre las mismas actividades tienen la posibilidad de comentar o compartir el material con alguien más, Cristian está solo. En su caso se observó cómo el alumno trabaja solamente con un libro de apoyo que contiene actividades de primer grado.

Aunque la maestra le asigna ejercicios específicos para mejorar la lectoescritura, y le deja tareas con características similares.

Cristian es evaluado con exámenes correspondientes al primer año, y a pesar de la dificultad que presenta en la lectoescritura, principal herramienta de trabajo en los salones de clase, no se encuentra canalizado al servicio de USAER. En la entrevista realizada el 31-05-10, la maestra de grupo mencionó que la valoración aplicada por la docente de USAER, determinó que el niño no tiene ningún problema, y que todo es descuido de casa. Cristian cursa por segunda ocasión el cuarto grado.

Daniel

Él se sienta en la primera mesa de la fila de en medio, y se comunica de manera constante con sus compañeros para pedirles generalmente algo prestado; muestra mucha disposición para participar en clase, y en algunas ocasiones se acercó a mi durante el recreo y me platicó cuestiones familiares, entre otras, que sus papás venden plantas, que durante la semana anterior no había pagado los desayunos escolares porque su papá necesitaba el dinero para pagarle al señor que les vende las plantas, y que la vivienda que habitan es rentada.

En las ocasiones que se acercó, llegó incluso a comentarme que tenía hambre pero que no tenía dinero para comprar nada; se juntaba con otros compañeros a los cuales llamaba compadres, y me preguntaba si sabía hablar como ellos (náhuatl) o pronunciar algunas palabras en esa lengua.

El día 27 de noviembre de 2009, al llegar a la escuela primaria, como a las tres de la tarde, el grupo de Daniel, junto con el quinto grado, estaba en la clase de educación física, por lo que la maestra de grupo se hallaba en el patio observando la actividad como marcan los lineamientos. Me acerqué y le pregunté por Daniel, a lo que respondió que hacía tres semanas que no asistía a la escuela, y que seguramente ya no vendría.

Daniel es uno de los alumnos que asistía a la escuela en el transporte de la señora Yolanda, por lo que pregunté a la maestra si era por cuestión de cubrir el costo del transporte, y le comenté que tal vez se pudiera hacer algo por ello, y nuevamente contestó que no tenía ningún caso, que Daniel solo venía a la escuela a perder el tiempo, que no trabajaba, que no le gustaba la escuela, y que ella consideraba que era un alumno flojo.

Aunque la maestra estaba enterada que en la casa de Daniel las cosas no eran nada sencillas, consideraba que no había nada que hacer ya que el papá del menor prefería gastarse el dinero en bebida, y dejar al resto de la familia en condiciones difíciles para cubrir las necesidades básicas.

Diego

Diego se sienta en la fila de en medio, en la tercera mesa, y comparte su lugar de trabajo con un compañero o compañera. Cuando resuelven alguna actividad del libro de texto o problemas matemáticos, Diego copia lo que está realizando su compañero de mesa, lo que le permite entregar a tiempo los trabajos.

Tal situación cuenta con la aprobación de la maestra de grupo, quien reconoce que el alumno puede trabajar al mismo ritmo que sus compañeros, aunque no tenga el mismo nivel de comprensión. En ocasiones la maestra de USAER se presenta en el grupo y se lleva a Diego para trabajar con él en el aula de apoyo, de manera individual.

Sus compañeros suelen dirigirse a él como “Dieguito”. Su arreglo personal luce impecable, de acuerdo con el informe de USAER, el niño tiene discapacidad intelectual.

La maestra de grupo

Tiene veintiséis años de servicios; estudió la escuela Normal Básica en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, y posteriormente, cursó la Normal Superior en el Estado de Oaxaca, pero nunca ha dado clases en nivel secundaria,

y a decir de ella misma, sólo está esperando que pasen dos años más para jubilarse, ya que “*esto está cada día peor*”.

La relación que ella establece con el grupo se caracteriza por el control. Esa es una de las primeras sensaciones que se perciben en el ambiente. Usa frases como “¡callados!” Y subiendo cada vez más el tono de la voz, llega incluso a acompañar la expresión con un golpe en la mesa. Son aspectos recurrentes para controlar todo: la participación, el comportamiento, los movimientos, hasta el desplazamiento de los alumnos de un lugar a otro dentro del grupo.

Casi todos los actos o expresiones que realizan los alumnos se viven bajo este clima. En ocasiones, la maestra suele emplear frases como “*cara de chango*”, para dirigirse a algún alumno, las cuales causan las risas del grupo.

En este cuarto grado, Diego y Cristian son contruidos como los diferentes. Diego porque “*su*” diferencia se encuentra oficializada desde las instancias pertinentes (USAER) y desde el diagnóstico médico (no puede comer dulces porque “*se acelera*”), por lo que la convivencia con él se establece desde la enfermedad, lo que lo hace digno de consideración o lástima; Cristian porque el diagnóstico “no lo favoreció”, su situación es un dato en su contra que se justifica más por el descuido de casa, unido a la falta de interés por aprender, circunstancias que no le han permitido superar “*su*” problema. Para los demás él es el “*burro*”.

En el caso de Laura ni siquiera se le dio oportunidad de pertenecer al grupo, la decisión de su pertenencia a él fue valorada desde parámetros claramente establecidos, desde la mirada médica-psicológica, disciplinas que como señalamos anteriormente, han sustentado la práctica de la educación especial en México, y que sólo explican la condición del sujeto desde lo biológico.

Entonces, Laura es reconocida desde “*sus*” limitaciones, o sea, de las que vistas por la maestra le imponen su capacidad cognitiva. Además, como el problema está en ella, la mejor solución pedagógica encontrada por la maestra es colocarla

con aquellos a quienes se “parece”, así el grupo de cuarto grado queda “liberado” de intentar cualquier modificación sobre las relaciones que se establecen en él.

En el otro lado de la redistribución de la discapacidad en el espacio escolar está Diego quien, al igual que su compañera, es identificado desde el diagnóstico médico-psicológico como un alumno con discapacidad. Pero en la línea de distinción que se traza entre él y su compañera, resalta que Diego *sí trabaja* con la lectoescritura, y ello le abre las puertas para permanecer en el cuarto grado. Aunque como lo comentó la maestra del grupo, sigue siendo evaluado con exámenes de primer grado.

c) El grupo de sexto grado

En este grupo tenemos a Pablo y Nalleli, quienes, según la maestra, son “dos casos” que llaman su atención. En este grupo se observó claramente que las relaciones con la diferencia en este grupo distan mucho de las descritas anteriormente.

El grupo se integra por nueve alumnos, quienes tienen un lugar asignado por la maestra aunque, en ocasiones, y con autorización de ella, los alumnos pueden colocarse en el lugar que quieran. Sólo cuando la maestra considera que están platicando demasiado, les solicita que regresen a su lugar.

Durante las visitas se observó que la maestra utiliza el dictado para aquellos textos o apuntes que considera necesarios. También solicita que realicen las actividades que marca el libro. Generalmente los alumnos trabajan en voz baja, y se levantan todas las ocasiones que deseen para que la maestra les aclare alguna duda.

Algunas características constantes en este grupo son que los alumnos hacen sus preguntas en voz muy baja y la maestra responde en el mismo tono, o que mientras ellos resuelven la actividad, la maestra revisa y califica algún otro trabajo de los cuadernos o libros, y también que cuando encuentra algún “error” les solicita que se acerquen y lo analizan en conjunto.

Por lo demás, la información recabada muestra que la maestra revisa las actividades de manera grupal, lo que provoca que los alumnos intervengan de manera espontánea, a veces de manera precipitada y hablando al mismo tiempo, a lo cual la maestra solicita que levanten la mano para participar.

Hay un alumno que sobresale por su ímpetu de hablar, y eso llega a molestar a sus demás compañeros, porque dicen “*no respeta los turnos*”. El lado opuesto es una niña que permanece callada la mayoría de las veces, y a quien la maestra solicita que participe, aunque sin presionarla demasiado.

Pablo

Pablo es uno de los alumnos que más participa en la clase, siempre muestra mucho entusiasmo, al grado que en ocasiones la maestra le pide que ceda el turno a otros compañeros, y que levante la mano antes de hablar.

La maestra dice que Pablo ha recibido mucha agresión, que vive con su abuelita, y que el niño ha mencionado que lo encierran. Él se autoagrede, tiene sus brazos marcados, y explica que su papá le ha dicho que quien no tiene un carácter fuerte, que se deja, es débil, y no sale adelante. Esas son algunas de las creencias con las que Pablo considera que debe afrontar la vida.

En una de las visitas Pablo se acercó y me mostró un desarmador muy pequeño, dijo que era su arma para defenderse de un niño que lo molestaba, no sin antes aclarar que él no se mete con nadie, pero “*si me buscan me encuentran*”. Dijo además que: “*Se lo puedo enterrar en el cuello y ahí queda*”. Sin embargo Pablo se relaciona dentro del grupo sin agredir a nadie.

Nalleli

Ella se encuentra ubicada muy cerca del escritorio de la maestra, se presenta con un buen uniforme escolar, y muy arreglada. A diferencia del resto de sus compañeros, Nalleli no participa de manera espontánea, por lo que la maestra le

pregunta directamente, y cuando no contesta inmediatamente, ella le dice que puede pensarlo un rato.

Nalleli fue apoyada desde el cuarto grado por el personal de USAER de este centro escolar, (ahora se da seguimiento a su caso). Según el diagnóstico de las maestras del servicio, Nalleli presentaba problemas de autoestima (se aislaba de sus compañeros, no hablaba).

Pese a ello, la actual maestra de grupo la describe como una niña muy tranquila y respetuosa, que trabaja con sus propias características y sus posibilidades, a la vez que destaca y reconoce que Nalleli puede tener mejores notas que sus compañeros; por ejemplo en matemáticas, aunque la escritura se le dificulte mucho, pero “solo es cuestión de darle reconocimiento a sus logros”.

La maestra de grupo

La maestra tiene solo dos años en esta escuela, pero 33 en servicio. Es profesora normalista. Estudió en la Escuela Nacional de Maestros, y estuvo un año en Argentina porque le dieron una beca para hacer unos cursos en la universidad, y otros en una escuela donde “preparaban a los maestros”. Dice que cursó además la licenciatura en Administración Educativa en la UPN, y la maestría en Planeación Educativa. Se describe como una maestra que toma con frecuencias diversos cursos.

La relación educativa que establece con su grupo, es de control y confianza, ya que los alumnos tienen la libertad de levantarse cada vez que les sea necesario, sin permitir conductas que excedan las normas establecidas, las cuales son claras: no se permiten ofensas de ningún tipo, ni críticas que puedan ofender. Por el contrario, abiertamente les pide que se apoyen entre ellos sin caer en el abuso.

Estas semblanzas, que son parte de un primer acercamiento descriptivo de los espacios y los actores, nos revelan cómo se significa y construye la diferencia (a los diferentes), las primeras líneas de distinción sobre ella, las significaciones,

señalan un trazo entre los que no asisten o requieren apoyo de USAER/ y los que asisten a USAER.

En esta escuela estar incluido o excluido de USAER cobra un fuerte sentido simbólico entre los que necesitan ayuda, entre lo que es normal y no es normal, y de cómo se puede decidir sobre la escolaridad de estos alumnos o alumnas.

Otra línea de distinción, mencionadas por las maestras, se establece entre los que trabajan con lectoescritura, o muestran capacidad para adquirirla/ y los que presentan serios problemas en este punto, lo que casi automáticamente los coloca en el espacio de USAER.

Sin embargo aquí, como dice Mendiola (2000), continúa presente la operación de la observación como una línea de distinción, que bien podría expresarse en las siguientes operaciones:

- Contar con lectoescritura o mostrar capacidad para adquirirla define a los alumnos que pertenecen al espacio del aula regular.
- No contar con lectoescritura y presentar discapacidad intelectual oficializada por USAER, define a un sujeto de la educación especial, y su presencia en el aula regular es vista como una condescendencia por los docentes y compañeros de grupo.
- Contar con lectoescritura y presentar discapacidad intelectual oficializada por USAER, se aproxima a la situación anterior: Más como un alumno sujeto de educación especial, aunque con el beneficio de la lectoescritura.
- No contar con lectoescritura y no presentar discapacidad intelectual oficializada por el diagnóstico de USAER, establece la condición de atraso escolar que se atribuye a la familia y al propio alumno, el cual es segregado dentro del propio salón de clase.

En resumen, retomando la definición de Polonio (Op cit.), es posible decir que las miradas, los gestos, el lenguaje, la colocación de los cuerpos en la discapacidad,

nos hablan invariablemente del espacio donde se van entrelazando las percepciones subjetivas - las significaciones - de cada maestra y los dispositivos oficiales de atención a la diferencia, para establecer y tomar decisiones sobre el “mejor lugar” que deben tener los alumnos, de acuerdo con la valoración que se ha hecho de “sus” diferencias.

Y por supuesto también se va confirmando, al mismo tiempo, el espacio de la otra diferencia, de quienes cuentan con este criterio tan valorado de la lectoescritura, que de manera natural, por mérito propio, los ubica en el espacio del aula regular.

Aunque esta misma distinción de la lectoescritura invisibiliza otras diferencias que bajo este criterio de selección, terminan por ser invisibles, como el caso de los niños indígenas.

Entonces ya no sólo son necesarias las rampas, las sillas de ruedas, los baños adaptados, para un libre transitar en el espacio de la escuela y de los salones de clase, sino más bien el espacio necesita ser rediseñado desde las relaciones que se establecen con la diferencia y con aquellos contruidos como diferentes. Distinciones que serán descritas más minuciosamente profundamente en el siguiente capítulo, junto con las relaciones educativas que las docentes de esta investigación determinan en el acontecer cotidiano de la escuela primaria.

Capítulo V. Las relaciones educativas con la diversidad: crónicas del éxito y del fracaso escolar anunciado.

5.1 La diferencia como desigualdad

A continuación se presentan y analizan las prácticas discursivas de los grupos descritos en el capítulo anterior y se retoman las recomendaciones de Van Dijk (2008:21) respecto del discurso, quien lo considera como un fenómeno práctico, social, cultural, y también como interacción social. Para Van Dijk, los usuarios del lenguaje son miembros de determinadas categorías sociales, y al emplear el discurso realizan actos sociales y participan en la interacción verbal social, que se encuentra enclavada en diversos contextos sociales y culturales.

En este sentido, los y las docentes de educación primaria, como usuarios del discurso, participan de un contexto discursivo común que es la escuela, la cual se nos presenta como una realidad objetivada, como un espacio ya instituido, conformado por sujetos identificados como maestros (as), alumnos (as), autoridad del plantel (directora/or), entre otros, y con lineamientos claros como los horarios, la distribución graduada de alumnos, los planes y programas de estudio, y los parámetros de evaluación, etcétera. Además de instalaciones con ciertas características que asemejan una escuela a otra, dentro de un área y perímetro delimitado, que indica el dentro y fuera. Todo en conjunto conforma una representación en el sentido común de lo que es la escuela.

Desde dicho contexto, en *la escuela*, de acuerdo con la postura del discurso señalada, se plantea una relación constante entre un discurso particular y el contexto social, lo que implica que tanto el suceso discursivo, como la situación en que acontece en él, se constituyan mutuamente:

“Lo social moldea el discurso pero este, a su vez, constituye lo social: constituye situaciones, los objetos de conocimiento, la identidad social de las personas y las relaciones de estas y de los grupos entre sí” (idem: 367)

El discurso entendido como práctica social es el medio por el cual se institucionalizan las maneras de construir la realidad, pero también es posible instituir nuevas prácticas sociales por medio de él. Visto de esta manera, el discurso plantea importantes cuestiones, relativas al poder, es decir:

“Las prácticas discursivas pueden tener efectos ideológicos de peso, pueden ayudar a producir y reproducir relaciones de poder desiguales entre las clases sociales, las mujeres y los hombres, las mayorías y las minorías culturales o étnicas, por medio de la manera como representan los objetos y sitúan a las personas” (idem:368)

El lenguaje y el discurso, lejos de ser solamente el medio desde el cual se describe lo que ya “existe”, “hacen su propia contribución a la reproducción y/o a la transformación de la sociedad y la cultura, incluidas las relaciones de poder” (Faircolugh y Wodak, 2008:390)

¿Cómo es entonces que viene al caso la cuestión del poder en la construcción social de la diferencia? Para Foucault, “el ejercicio del poder se entiende como una manera en que unos pueden estructurar el campo de acción posible de los otros, lo propio de una relación de poder es que esta sería un modo de acción sobre acciones” (2001:241).

En consecuencia, el análisis de las relaciones de poder, para Foucault (2001:241), exige el establecimiento o la consideración de ciertos elementos, entre otros, el sistema de diferenciaciones, que es al mismo tiempo la condición y el efecto de dichas relaciones, en otras palabras, el sistema de diferenciaciones permite actuar sobre la acción de los otros.

Para ello se establecen todo tipo de diferencias imaginables: económicas, jurídicas, de riquezas, de estatus y privilegios, de ubicación en los procesos de producción, y por supuesto, diferencias lingüísticas o culturales, en las destrezas y en las competencias.

En estas relaciones de poder también existen un tipo de objetivos que se persiguen, y que pueden ser cuestionados, por ejemplo, ¿para qué el sistema de diferenciaciones? Esto definitivamente depende de los intereses de aquellos que pretenden ejercer la acción sobre otros: mantener privilegios, acumular riquezas, hacer funcionar la autoridad estatutaria, ejercer una función u oficio, entre otros.

El poder a decir de Foucault, necesita instrumentos a través de los cuales es ejercido, que van desde el uso de instrumentos amenazantes como las armas, por efecto de las palabras, desde la posición económica, por mecanismos más complejos de control, sistemas de vigilancia, el establecimiento de reglas, o bien aquellas que se encuentran de manera implícita, con o sin dispositivos materiales.

Por último, el mismo Foucault (2001:241) menciona las formas de institucionalización de poder: aquellos modos a través de los cuales se ejerce el control social, ya sea por medio de disposiciones tradicionales como las estructuras jurídicas, fenómenos relacionados con la costumbre. En otras palabras aquellas maneras que se hayan cristalizadas en la interacción cotidiana de los sujetos.

Sin embargo, esta institucionalización del poder también puede tomar la forma de un dispositivo cerrado con lugares específicos, reglamentos propios, estructuras jerárquicas cuidadosamente diseñadas, y una relativa autonomía funcional, piénsese por ejemplo en la descripción del espacio escolar que se mencionó al inicio de este apartado.

Ahora bien, ¿por qué apoyarse en el análisis del discurso, para el estudio de los significados docentes de la diversidad? Una respuesta tentativa es que en la vida cotidiana o en la actitud natural de la vida diaria, suelen pasar desapercibidas tanto la función que juega el lenguaje como las relaciones de poder que subyacen en la forma de nombrar y configurar la realidad a través del discurso, por ello, en el análisis del discurso que aquí hacemos, se propone hacer más visibles estos aspectos encubiertos.

Por lo que toca al discurso docente y su relación con la construcción social de la diferencia en el espacio escolar, este radica en que en el conocimiento cotidiano, el lenguaje se asume como una manera natural de describir al otro, ya sea simplemente en una plática entre dos estudiantes o cualquier otra acción.

Así, en el sentido común, difícilmente nos detenemos a pensar en la múltiples prácticas discriminatorias que promovemos cotidianamente a través del lenguaje, dejando a un lado, o muy encubiertos, los prejuicios desde los cuales se construye la diferencia en el otro como un acto de discriminación. Hornabat dice:

“Cuando en el discurso cotidiano se nombra a individuos o grupos sociales con términos en apariencia sólo descriptivos, lo que en realidad se está haciendo es una ejercicio de clasificación permeado de valores, juicios y cargas emocionales que con frecuencia provocan como efecto inmediato la discriminación”

En este sentido, ¿qué tipo de diversidades reconocen las maestras? ¿Cómo se significan esas diversidades? ¿Cómo se valoran? ¿Qué consecuencias tiene ser diverso, o ser construido como diverso, para quien es ubicado en ese lado de la distinción? Para intentar responder habrá que analizar primero el tipo de discursividad que orienta las significaciones docentes en relación con la diversidad.

De esta manera, con la intención de ir presentando mayores aproximaciones a una comprensión de algunas de las significaciones que las docentes atribuyeron a la diversidad, se citan las siguientes frases que las docentes emplearon al referirse a ciertos alumnos:

“Niños que están en USAER, niños faltos de lenguajes, su discapacidad, su etnia, sus necesidades, los que vienen, los que no vienen, él sabe escribir, ella no sabe nada, los que no deben tener hijos,

los elementos fuertes del grupo, está en ellos, no quiere perder” (Entrevista hecha el 31-05-10, primer grado).

“Necesidades educativas especiales, rezago escolar, los que faltan mucho, los que son constantes, discapacidad, la enfermedad, el burro, la edad, sus intereses, saber leer, no saber leer” (Entrevista hecha el 12-05-10, cuarto grado.)

Como leemos, las maneras desde las cuales son identificados y nombrados los “otros” en la vida cotidiana, provienen de ese acervo de conocimiento que se ha establecido como certezas para significar la realidad que se nos presenta como dada, de esta manera el lenguaje se torna como un mero reflejo de la realidad y no como el medio a través del cual también se construye. El significado de estas frases cobran mayor sentido a través de las relaciones educativas que se establecen con el alumno o la alumna en el espacio del aula.

Los siguientes relatos muestran el caso de Verónica y Cristian, de primero y cuarto grado respectivamente, en quienes se conjuntan una serie de factores, tanto familiares como condiciones biológicas, que de acuerdo con la valoración establecida respecto a estas diferencias, se alejan del prototipo de alumno “ideal”.

Estas características de los alumnos son tomadas, en la relación educativa, como justificación para colocarlos en una posición de desigualdad, ya no sólo en la relación maestro-alumno, sino basada en construir la diferencia del otro en una experiencia negativa, sustentada en la creencia de que la condición biológica o cognitiva del alumno indica en qué categoría ha de ser “colocado”. Así, la visibilidad que cobran estos alumnos, desde la mirada de los otros, se relaciona con situaciones de estigmatización que llevan al rechazo, la marginación la discriminación y la violencia.

5.1.1 Algunos rostros de la diferencia: discriminación y estigmatización

En qué pensamos cuando escuchamos o decimos: *“parece que tiene pulgas”*. Muy probablemente en un animal, un gato o un perro tal vez, o quizá nos lleve a

visualizar un descuido, suciedad, abandono de quienes lo padecen, alguna molestia para aquellos con quienes se convive, en fin. Pero “parece que tiene pulgas”, fue la frase que uso F para referirse a su compañera Verónica cuando ella solicitó permiso para ir al baño.

Vista de manera aislada, la frase nos puede llevar a pensar que se trata de una “broma”, de un juego, pero cuando se contextualiza dentro del desarrollo de una serie de eventos que se dan en el transcurso de una jornada escolar, y que se emplea junto con otras acciones para designar a una compañera (ro) de grupo, puede entenderse como una serie de recursos que se emplean para construir y mantener al otro en la posición del “diferente” desde la discriminación (sea él o ella).

Horbath (2007:9) arguye que el término discriminación tiene dos acepciones gramaticales, una entendida como un proceso lógico de separar, distinguir, diferenciar una cosa de la otra, que también tiene que ver con el hecho de discernir. Y la otra que alude al trato de inferioridad, de diferenciar a una persona o colectividad por diferentes motivos, ya sean raciales, étnicos, por edad, por capacidad, etcétera.

La primera definición, de acuerdo con el autor, hace referencia a un proceso de razonamiento que no posee efecto valorativo. Pensemos en el proceso de desarrollo del pensamiento lógico matemático, en el cual el aprendiz pasa por un proceso de discriminación de figuras por color y por tamaño, hasta llegar a la forma. En cambio la segunda acepción habla de una situación de trato desigual hacia un individuo o grupo social. Este trato desigual no tiene por qué ser necesaria o naturalmente injusto. Para el autor se presentaría una situación ambivalente, que:

“Será valiosa (discriminación positiva), cuando la acción está ligada a proporcionar un trato si desigual, pero privilegiando a personas desfavorecidas o discriminadas y será contraproducente (discriminación negativa) cuando se

determina un trato desfavorable hacia una persona o colectividad produciendo la fragmentación de los sujetos” (Horbath, 2007:10).

Lo anterior, de acuerdo con el autor, lleva a considerar la discriminación como fenómeno social y cultural, que no se justifica en las diferencias biológicas, físicas o sociales particulares de cada individuo, sino en la valoración que socialmente se impone de las mismas.

Estas valoraciones sociales en las que se fundamentan los actos de discriminación, “se construyen sobre ciertos criterios de ordenación social que son masivamente compartidos y se sostienen en el tiempo gracias a las razones sociales. Esas razones son prejuicios y estereotipos que permiten justificar la diferenciación, y con esto la marginación y la exclusión en distintos contextos sociales” (Horbath:2007:10).

Dicha valoración social remite al proceso inclusión/exclusión que puede ser expresado en prejuicio y estigma para algunos sujetos. Específicamente para Goffman (2003:13), “el estigma hace referencia a un atributo profundamente desacreditador”.

En el siguiente segmento de registro se muestra cómo en la interacción cotidiana, la diferencia de Verónica se va conjuntando con el estigma y la discriminación.

El día nueve de septiembre del 2009, fue la primera ocasión que visité al grupo de primer grado. Tras saludar a la maestra Norma, solicité permiso para entrar al grupo. Ella se encontraba de pie frente al pizarrón, pero enseguida tomó su lugar en el escritorio, y solicitó a los alumnos el cuaderno para calificar el dictado, los alumnos se formaron a un costado del escritorio, esperando el turno.

Yo me coloqué al final de la primera fila que se encuentra entrando al grupo. Durante el tiempo de revisión algunos niños se acercaron al lugar donde me encontraba. Verónica que estaba sentada justo delante de mí, volteaba con frecuencia, ella me dice el nombre de una de sus compañeras, percibí algo de

dificultad en su expresión, enseguida sus compañeros agregaron *“ella es Verónica, ella hace su trabajo mal, todo lo hace mal nada más hace puras rayas”*.

Mientras las actividades de lectoescritura continuaban desarrollándose en el grupo, de pronto Verónica intenta levantarse y se cae con todo y la silla de metal; acto seguido sus compañeros comienzan a reírse, y la maestra, desde su escritorio, sólo levanta la mirada sin decir nada, como si las risas burlonas sobre el accidente de Verónica no existiesen. Pasaron varios minutos antes de que la maestra solicitara silencio, pero porque le molestaban a ella misma, y no por detener la agresión a la alumna.

Transcurrido un tiempo, decidí colocarme en otro lugar, ya que Verónica continuaba volteando con frecuencia, y temí estarla distrayendo. Al levantarme, le comenté a la maestra el motivo del cambio de lugar, y con un marcado tono de indiferencia, la maestra respondió: *“Ay, de por sí”*.

Los alumnos continuaron trabajando en su lugar, realizando el trazo de la letra S. La maestra preguntó, ¿qué letra estamos haciendo? Y ellos respondieron *“la ssss”*. En el transcurso de esta actividad, un niño se levanta de su lugar y se acerca al de Verónica para tomarle el cuaderno, luego se lo enseña a la maestra, y ella responde, *“está mal”*, a lo que el niño aclara que no es suyo, sino de Verónica. La docente remata diciendo en voz alta y fuerte: *“¡Déjala, que lo haga como quiera!”*

Un poco antes del diez para las cuatro, entra la maestra del otro primero, y comentan algo sobre salir al patio a ensayar. Cuando la otra maestra sale, Verónica se levanta de su lugar y se acerca para pedir permiso de ir al baño. La maestra le responde elevando el tono de voz: *“¡Otra vez Verónica! Ya fuiste, ¿verdad que ya fue?”* (como pidiendo el respaldo del grupo). Y en un coro grupal, se escucha la respuesta: *“¡Siiiiiiiiii!”*

Ahí es cuando otra niña, entre las filas, grita: *“Parece que tiene pulgas”*. A lo que la maestra de grupo sólo agrega: *“Pues no sé, pero ya fue”*. Poco después la

docente suspende la actividad para salir a ensayar como había acordado anteriormente con su otra colega.

En estas situaciones descritas, se ejemplifica la manera de relacionarse con Verónica por parte de sus compañeros, constantemente reforzada por la relación de la maestra con ella, devolviéndole a Verónica de una u otra manera la mirada de lo despreciado, y dejando un nulo espacio en este grupo para la negociación de otras formas de ser.

En posteriores visitas a este mismo grupo, con frecuencia se creaban en la dinámica de interacción, situaciones con Verónica que estaban matizadas por este tipo de prácticas agresivas, tanto por la maestra como por los compañeros. Así pues, para los integrantes del grupo, en el día a día se iban construyendo ciertas relaciones de interacción marcadas por la estigmatización y la discriminación.

Verónica es claramente visibilizada desde la descalificación y el etiquetamiento: *“ella hace su trabajo mal, todo lo hace mal, nada más hace puras rayas”*. Verónica es colocada en el lugar de la marginación, de la invisibilidad, y cuando necesita ser reconocida de otra manera, se construyen frases por parte de la docente como: *“Ay, de por sí, déjenla que lo haga como quiera”*.

En este proceso se llega a una fuerte desvalorización de la persona, desde el *“parece que tiene pulgas”*, y la legitimidad que confiere a esta frase la respuesta de la maestra, desde su posición de autoridad: *“¡No sé, pero ya fue!”*

Cabe recordar que esta es sólo la experiencia del primer grado, los “primeros encuentros” que se dan en el espacio común del salón, con ello no implica afirmar que los actores que aquí intervienen, sean una tabla rasa al llegar al salón de clase, lo que se pretende es resaltar cómo en este proceso social presentado, se va construyendo a otro, como un sujeto minoritario o disminuido. Lo que Skliar (2003:26) denomina la construcción de la alteridad deficiente.

Para este autor, la alteridad deficiente “es una expresión que remite no al individuo o al grupo de individuos deficientes, o a su deficiencia específica, sino a su invención, a su producción como otro” (2003:26).

Es decir, podría pensarse, que Verónica como “sujeto” de la educación especial es, por naturaleza, la alteridad deficiente, pero la expresión no se refiere a ello, sino a cualquier otro, construido desde la mirada de la desvalorización, llámese, mujer, niño, niña, indígena, anciano, negro, etcétera.

En el cuarto grado, aunque de una manera no tan explícita, también se encontraron situaciones de rechazo hacia ciertas características, por lo que fue palpable que las consecuencias del rechazo se traducen en la marginación del alumno dentro del propio grupo, aunque en este caso, por el mismo control en las interacciones que ejerce la maestra, la marginación fue más visible desde las acciones de ella, que entre los propios compañeros. ¿Qué diferencias se reconocen entonces y cómo se valoran en el grupo de cuarto grado?

De acuerdo con la descripción que la maestra hace de su grupo, en este hay faltas con frecuencia: “*vienen cuando se les da la gana*”. Aunque también señala que tiene alumnos que son constantes. Luego de esta primera caracterización, comentó que tiene un alumno con “*necesidades educativas especiales, Dieguito*”, y enseguida mencionó a Cristian “*que tiene rezago escolar porque según las maestras de USAER, no tiene otra cosa*”. Y es a través de la situación de Cristian que ilustramos otra de las formas de significar la diversidad en el aula.

Cristian tiene dificultades con la lectoescritura, y esa es una condición que las maestras explican por el descuido en casa, las faltas constantes a clase, y no porque haya una “necesidad educativa especial”, ya que desde el diagnóstico elaborado por las maestras de USAER, no hay ningún problema más.

Ese etiquetamiento coloca a Cristian como un alumno con rezago, situación que pareciera sin mayores consecuencias. Sin embargo, desde las concepciones de la docente, el que un alumno sea atendido o no por USAER, justifica una manera de

relacionarse con él o con ella, y la atención de sus características, como se muestra en el siguiente registro.

El grupo se encuentra recortando un material de matemáticas (tiras que contienen fracciones), mientras tanto la maestra me pregunta si asistí al festival del diez de mayo. Al contestarle que no, que estuve con las maestras de USAER, se dirige a los alumnos y les dice: *“apúrense ya se tardaron”*. Enseguida les indica que *“hay que pagar desayunos”*. Los alumnos se levantan para entregar el dinero, y después de cobrar, la maestra le avisa a un niño que a él le toca repartir los desayunos. Ella va indicando a quiénes entregarlos.

Mientras eso sucede, Cristian se encuentra al final de la fila, con los lugares de su lado derecho, izquierdo y enfrente, desocupados. No tiene ningún material de trabajo, por lo que comienza a jugar con las cajitas de leche.

Después de aproximadamente cincuenta minutos de iniciadas las labores, la maestra le pide a Cristian que se acerque al escritorio: *“tráeme tu libro de juguemos a leer, niño”*. Cristian se acerca al escritorio, y la maestra abre el libro, le pide que lea una palabra, y el niño lee “nide” por nido. La maestra le señala otra palabra, y Cristian pregunta, *¿y qué dice ahí?* *“No sé, es lo que quiero que tú me digas”*, entona la maestra. Cristian sólo mueve la cabeza de un lado a otro y se recarga en el pizarrón, encoje los hombros y dice: *“no sé”*.

La maestra subiendo el tono de la voz, advierte: *“vas a leer o no”*. Y Cristian recargado en el pizarrón responde: *“no me acuerdo de esa letra”*. Sin decir más, la maestra cierra el libro con un severo gesto de enojo y se lo entrega al niño. Él se regresa a su lugar. La maestra se dirige al grupo pidiéndoles que se den prisa.

Enseguida se dirige nuevamente a Cristian y le dice: *“Sabes qué Cristian, tú no quieres trabajar aquí con nosotros, verdad. Vente, trae tu mochila, te voy a llevar con la maestra (se refiere a la maestra Norma de primer grado), a ver si con ella sí quieres trabajar.”*

Cristian se levanta de su lugar y guarda sus cosas poco a poco. La maestra también se levanta del escritorio y lo espera en la puerta, le indica que se apresure, “*espéreme estoy guardando mis cosas*”, dice el niño. Cristian se levanta y camina hacia la puerta, dos de sus compañeros le dicen, “*adiós Cristian*”, y él sin voltear al grupo, dice “*hasta luego*”, en su rostro se percibe una sensación de incomodidad, de tensión.

Algunos alumnos comentan sobre lo sucedido, que Cristian va a regresar llorando (lo que hace creer que no es la primera vez que ocurre esta situación). Otra de las niñas agrega: “*ya ves, ahí viene la maestra con Cristian, nada más le dio un susto, ¿verdad maestra?*”

Aquí podemos ver que los procedimientos empleados como “estrategias pedagógicas”, para atender las necesidades, se caracterizan por la indiferencia, el etiquetamiento y la humillación. En esta mirada, al igual que en el caso de Verónica, la diferencia es construida como un problema, que sólo le pertenece a quién lo porta, naturalizando así en la cotidianidad de la vida escolar, el proceso mismo de interacción desde el que la diferencia se traduce en desigualdad escolar. Para Rosato, esa desigualdad (2005:49) se fundamenta en:

“una relación de dominación de algunos hombres, de algunos grupos y de algunas sociedades, sobre otros hombres, grupos y sociedades [...] Se funda en una apropiación desigual de bienes materiales y simbólicos”.

Esta apropiación tiene como consecuencias, relaciones sociales asimétricas que se expresan en formas diversas, “entre sexos, entre parientes, entre clases sociales, entre sociedades, entre grupos; y que se expresan en formas culturales, económicas, políticas y sociales distintas” (Rosato: 2005:49).

De acuerdo con Perronoud (1996:13), las desigualdades escolares tienen una doble vertiente, es decir, “son desigualdades, reales, en lo que respecta al saber y al saber hacer, que se valora en la escuela”. También agrega que no tendrían la

misma importancia simbólica ni las mismas consecuencias prácticas, si la evaluación escolar no la tradujera en jerarquías explícitas. La cuestión de acuerdo con el autor, es que social y escolarmente se establecen ciertos estándares que se presentan nuevamente como la norma válida de lo bueno, lo correcto, la excelencia escolar, que como hemos visto aquí, trae como consecuencia, para quienes no logran los parámetros establecidos, la descalificación y la marginación.

En el caso de Cristian y Verónica, ciertamente existe una apropiación desigual con respecto al saber y al saber hacer, basado en la currícula escolar, y debido al valor simbólico que se le asigna, a la apropiación de la lectoescritura, y que al no cubrir con tal requisito, indispensable para pertenecer a la cultura de la norma, su presencia en la escuela es construida como un gran problema, un problema que a todas luces tiene que resolverse, como ya se mencionó anteriormente, a pesar de la violencia que en ello se emplee.

No obstante, en la línea de análisis de la discriminación y estigmatización, de que son sujetos estos alumnos, cabe agregar que de acuerdo con Goffman (200:11-13), “los medios y atributos que pasan como naturales y corrientes para identificar a una persona dentro de una categoría, son establecidos socialmente así en el trato cotidiano con las personas”. Las identificamos desde estas categorías previamente establecidas, y estas anticipaciones previas las transformamos en expectativas normativas hacia los otros.

Pero si en ese encuentro cotidiano, la persona rompe con el estereotipo o atributo esperado, lo convierte en alguien menos apreciado, y en caso extremo agrega Goffman, en “una persona casi enteramente malvada, peligrosa o débil”. De ese modo, dejamos de verlo como una persona total y corriente para reducirlo a un ser inficionado y menospreciado.

Para ilustrar esta situación, se retoman aquí la palabras que la maestra usa para conceptualizar a Verónica: “*Verónica, que está aquí afuera* (la niña se encontraba trabajando con la señora Yolanda), *no ha logrado nada, esta niña aparte de perezosa, a ella no le importa si estudia o no*”.

En este pequeño fragmento se muestra cómo la discriminación-exclusión de Verónica, del grupo, se justifica al afirmar la diferencia de la alumna desde lo despreciado: ella es perezosa. Sin embargo esta manera que emana del sentido común, en apariencia meramente descriptiva, lleva implícita una clasificación permeada por la cultura dominante, donde sólo existe una manera válida de ser y hacer en la vida, lo que lleva a menospreciar y discriminar otras maneras de ser.

Así, inscrita en el sentido común, naturalizada, la discriminación pasa a encubrirse bajo la razón biológica de la diferencia y no en procesos culturales que producen y reproducen las condiciones de desigualdad.

Además, desde la concepción de la maestra, la diferencia de la alumna traducida como un problema intrínseco a la misma, se justifica sobre todo en la herencia biológica de la familia de la menor:

*“Me dijeron, que la niña así va seguir, que tiene un atraso, está en el informe (se refiere al diagnóstico proporcionado por las maestras de USAER), la mamá la abuelita, todas son igual que Verónica, yo no sé cómo tuvieron hijos ¿no?”
(Entrevista realizada el 31-05-10).*

Al parecer la niña presenta un daño neurológico, y eso le comento a la maestra, a lo que ella termina diciendo: *“pero también la mamá y el papá están un poquito menos, Verónica ahí va a estar hasta que pase, a 9-14”*.

En el proceso de escolarización y discriminación de Verónica se conjuntan la atención del servicio de USAER, pensada desde la política institucional como una discriminación positiva, pero como se comentó en el capítulo II, debido a las disciplinas que sustentan las prácticas de la educación especial, también tiende a reproducirse más una cuestión de etiquetación de la diferencia que una valoración positiva de la misma.

Por otro lado, las valoraciones subjetivas con que cuenta la maestra respecto a la discapacidad intelectual, llevan a visualizar a las personas con estas

características como sujetos limitados en sí mismos, y no en relación con el contexto en el que se establece la diferencia.

En el caso de la maestra de cuarto grado al no encontrar una razón psicológica que explique la condición de rendimiento de Cristian, “su” diferencia es construida como un problema que depende de su falta de interés para aprender a leer y a escribir y del descuido familiar, tal situación lo ha colocado en el lugar de un “burro” y a decir de la maestra la integración o marginación dentro del grupo, dependen única y exclusivamente de las capacidades del propio alumno.

Retomando nuevamente lo dicho por Goffman, hay tres tipos de estigmas. El primero son las abominaciones del cuerpo, diferentes deformidades físicas; luego están los defectos del carácter, estos últimos inferidos de los informes sobre perturbaciones mentales, reclusiones, adicciones a las drogas, etcétera, y finalmente los estigmas tribales de la raza, la nación y la religión.

En todos los anteriores ejemplos de estigmas se encuentran los mismos rasgos sociológicos: “un individuo que podía haber sido fácilmente aceptado en un intercambio social corriente posee un rasgo que puede imponerse por la fuerza a nuestra atención (...) anulando el llamado que nos hacen sus restantes atributos” (Goffman, 2003:15).

Así, en el caso de Cristian, al parecer, la principal manera desde la cual es reconocido es por la carencia de lectoescritura, situación por demás “inexplicable” y sumamente difícil de sobrellevar para quien no cuenta con un diagnóstico psicopedagógico que justifique tal carencia.

A partir de este recorrido que hemos narrado aquí, se puede decir que uno de los modos que se emplean en el espacio del aula para construir al otro como diferente, se da precisamente a través de la estigmatización de “su” diferencia.

El mismo Goffman señala que nosotros los “normales”, construimos toda una ideología del estigma desde la cual se justifica el lugar de inferioridad en la que es colocada la otra persona, y agrega que en nuestro discurso, sin darnos cuenta,

hacemos usos de imágenes que aluden directamente al estigma, como en el caso de los alumnos citados, los términos que se aluden son: perezosa, burro, floja, flojo, etcétera.

En este sentido, al estudiar la construcción social de la diferencia, pareciera hasta paradójico considerar que es la estigmatización, la que puede llegar a provocar un efecto discapacitador en el alumno, y no su condición psicológica o física, o lo que en términos de Goffman construye una suerte de “identidad averiada”:

“La sociedad conceptúa el estigma en función de lo que constituye la "diferencia" o "desviación", y aplica reglas o castigos que conducen a una suerte de "identidad averiada" en el individuo en cuestión” Citado en Paker y Aggleton (2002).

Por lo que concluimos, que las tipificaciones desde las cuales las docentes construyen y significan la diversidad en el aula, se dan principalmente en relación con tres dominios de la vida social que constituyen, y se constituyen a la vez, en discurso, así tenemos que:

<p>En las representaciones del mundo cotidiano escolar</p>	<p>La diferencia es significada como una cuestión genética que predetermina el futuro escolar del sujeto hacia la exclusión-inclusión, para ingresar a otro programa compensatorio que no necesariamente modifica los significados que se tienen de la diversidad, llámese USAER o Programa 9-14</p>
<p>En las relaciones educativas que se establecen con los “diferentes”</p>	<p>Estas se encuentran matizadas por distintos actos de discriminación que van desde el uso de la palabra a las acciones.</p> <p>Son distantes y por lo mismo ajenas al sentir de</p>

	los alumnos estigmatizados.
En las identidades sociales atribuidas	Se caracterizan por la desvalorización de la imagen del otro, como portador de una diferencia indeseable.

En concreto, la estigmatización, la discriminación y la violencia son los elementos recurrentes que, precisamente por ese proceso de naturalización, se han presentado cotidianamente en esta escuela primaria, en la construcción de la diferencia como desigualdad. Aquí, la violencia es una de las consecuencias más lamentables que acarrea dicha construcción, como pretende mostrarse en el siguiente punto.

5.1.2 El etiquetamiento de los “otros” a través de la violencia

Las manifestaciones de rechazo, indiferencia y hostigamiento sustentados en prejuicios, y que forman parte del acervo de conocimientos de las docentes son las que se transmiten a los alumnos en la interacción cotidiana del aula, y se manifiestan de igual forma en la relación educativa que se establece con aquellos a los que se les construye como los *diferentes-deficientes*.

Esas manifestaciones de rechazo, indiferencia y hostigamiento constituyen agresiones de violencia hacia el alumno o alumna, que es colocado arbitrariamente en la posición del “diferente”.

Y aunque no es la intención, presentar evidencias de la violencia simbólica que, según Bourdieu, entraña toda acción pedagógica,: *“Toda educación es una imposición doble: de unos determinados contenidos y de una determinada forma de inculcarlos”* (1977). La intención es más bien presentar una lectura de la violencia que algunos alumnos experimentan como un medio a través del cual son señalados.

Tampoco es la intención señalar a culpables y víctimas, sino centrar la atención en las redes culturales que entran en juego para atender la diversidad en el salón. La finalidad es detallar una lectura de la violencia, experimentada sólo por algunos alumnos en el día a día, y como un medio a través del cual son señalados y etiquetados.

En este sentido, Skliar (2008) señala que las diferencias no pueden plantearse como buenas o malas, como eficientes o deficientes, otra cuestión es, a decir del autor, el proceso por el cual se construye a los diferentes. Por lo tanto, el análisis se centra en la violencia manifiesta o encubierta, ejercida de manera consciente o inconsciente, como uno de los recursos que se emplea en los grupos de primero y cuarto grado para significar la diferencia desde la estigmatización.

Para realizar dicha lectura de la violencia que se ejerce en contra de Verónica y Cristian en la relación educativa, son de gran utilidad las aportaciones de Patfoort (2004: 23-24). Esta autora considera que las situaciones de violencia pueden agruparse bajo tres categorías.¹⁴

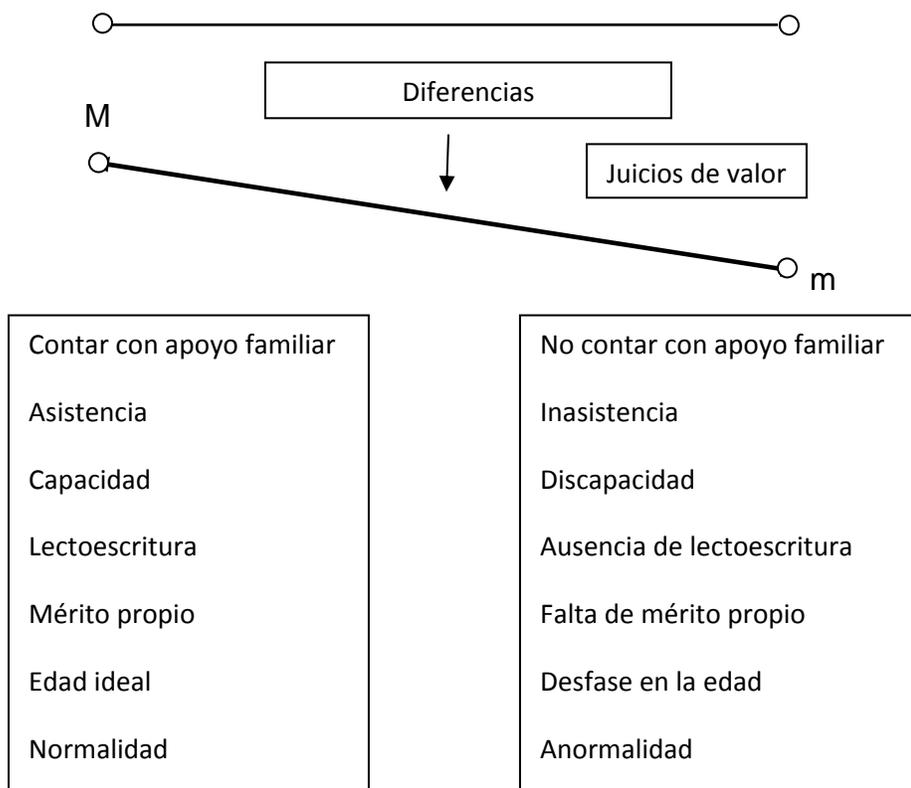
Para efectos de este apartado, se retoma la primera de ellas, que es la relación desigual entre dos posiciones de poder, basado en el sistema que describe M-m, la base o raíz de la violencia, se da porque (m) es construida como menor que (M).

De esta forma, una característica de (M) es que puede estar no consciente de la posición que ocupa, puesto que las posiciones desiguales asimétricas generan un desequilibrio en la relación que se establece. Tal desequilibrio tiene origen en el uso que se hace de las diferencias, al no encontrarse unas al lado de las otras; y también al ser resultado de una producción cultural. En sí, son una construcción social, una selección sesgada de tipificaciones desde las cuales se trazan

¹⁴ La segunda categoría se refiere a la comunicación como medio de poder específico que generalmente acentúa y refuerza el estatus del Mayor o del menor. La tercera categoría se refiere a las consecuencias del sistema M-m. Patfoort (2004:55).

sistemas de clasificación jerarquizados que mantienen esta misma lógica de reproducción.

Son precisamente juicios de valor del orden moral, político y social dominante lo que instaaura algunas diferencias como “mejores” que otras; así, retomando el esquema de Patfoort (2005:25), el rechazo, la indiferencia y el hostigamiento podrían leerse como resultado de situaciones violentas que se establecen desde la relación (M-m) de poder, donde (M) representa aquellos atributos o estereotipos que son considerados como positivos por la cultura escolar, y (m) los atributos o estereotipos considerados como negativos desde la experiencia de las docentes de primer y cuarto grado. Aquí el esquema:



Como vemos, desde el planteamiento de la construcción social de la realidad, estos estereotipos se encuentran en el pensamiento de sentido común, del conocimiento cotidiano; son modos culturales a la vez que históricos desde los cuales aprehendemos la realidad.

De la misma manera que hay una construcción social de los estereotipos en el discurso, también hay una de los prejuicios, enraizados en el sentido común a través de construcciones históricas relacionadas con el pensamiento hegemónico de la cultura dominante, donde los “otros” son siempre vistos con menor valía.

Para Sanisi (2005:4), el pensamiento cotidiano se caracteriza por ser fijo en la experiencia, pero también empírico y al mismo tiempo ultrageneralizador:

“Este proceso ultrageneralizador se lleva a cabo por dos caminos: por un lado asumiendo estereotipos o esquemas ya elaborados, y por otro, se adquiere a través del medio en que crece el individuo. Si bien el prejuicio puede ser individual, la mayoría de nuestros prejuicios tienen raíz social, ya que solemos asimilarlos directamente de nuestro ambiente. En este esquema la función integradora del prejuicio sirve para mantener la cohesión de la identidad nosotros, ante los sujetos objetos de discriminación”.

En el primer grado existe una clara apropiación de los esquemas de violencia desde los cuales los alumnos van reconociendo a Verónica. Tal apropiación lleva a la cohesión de unos cuantos del grupo, esos que señalan con mayor frecuencia a su compañera, que la mayoría de las veces coincide con los “más adelantados” del salón.

En el caso de Cristian, como hemos dicho, debido al control de las interacciones que ejerce la maestra, es ella la que establece si es necesario o no dirigirse a otro compañero, esto aunado al aislamiento físico entre Cristian y el resto del grupo, y considerando además que el alumno sólo en ocasiones excepcionales es integrado a las actividades grupales. Así, desde el ejercicio de esta práctica docente y de la relación educativa que allí se crea, se tiende a limitar la convivencia entre los alumnos, llevando a cabo un manejo de la exclusión encubierta.

En el cuarto grado esa línea es más clara, en la dominación que ejerce la maestra hacia el grupo en general, tratando de controlar casi cualquier expresión de los alumnos. Aquí las interacciones entre ellos son bajo el control de la docente.

En el grupo de primer año, si bien durante el desarrollo de las actividades curriculares (lectoescritura) se establece una línea de control respecto a cómo deben ser las respuestas a nivel grupal, en las interacciones entre los alumnos es posible observar la reproducción de las relaciones de poder en el sometimiento de otros construidos como más débiles. En el siguiente registro se ilustra lo anterior.

El 21 de octubre de 2009, la maestra inicia las actividades. Primero escribe la fecha en el pizarrón, y coloca los números del 1 al 5 para tomar el dictado de palabras; un minuto después se acerca a algunos lugares para corroborar que los alumnos estén escribiendo en el cuaderno, se detiene justo en el lugar de Verónica, y con voz fuerte, le dice: *aquí, aquí, aquí*, señalando con el dedo de manera enérgica las hojas que la alumna había dejado en blanco.

Poco tiempo después, cuando la maestra solicita que lleven hasta su escritorio el cuaderno azul, Verónica se acerca como todos sus compañeros para escuchar tajantemente que ella no hará dictado. Podría pensarse que la docente está reconociendo que tal actividad no es para Verónica, pero al pedirle que mejor elabore una plana con su propio nombre, exigiéndole que lo haga con las mismas características que ella: *“escríbelo, pero así de bonito como yo, Verónica, así de precioso”*, nos damos cuenta que en realidad no hay un reconocimiento positivo de las cualidades de Verónica.

La clase en este grupo transcurre al “ritmo” que marca la maestra, con la lectura de las sílabas; en el transcurso un compañero se acerca al lugar de Verónica sólo para evidenciarla, ya que enseguida grita: *“maestra, Verónica está haciendo los puntos con pluma”*; a lo que la maestra responde, también gritando: *“¡Ay, ya déjala, que lo haga como quiera! Ahorita le reviso, nada más quiero que esté mal, Verónica, y lo haces como veinte veces, porque lo tuyo es pura flojera, puro descuido”*.

La reacción de Verónica, ante tales manifestaciones de violencia, es quedarse callada, pensativa, recargada sobre la mesa, con la mirada fija en algún punto del salón.

Por otro lado, las actividades de lectoescritura continúan en el grupo, entre la pauta que marca la maestra para seguir la lectura en el pizarrón con la unión de sílabas y el copiado de las palabras. Así, al llegar el momento de la revisión, la maestra pide que pasen al escritorio, y Verónica se forma nuevamente junto con sus compañeros, sólo para recibir de la docente una indicación: que le ponga palito a todas las letras “a”. Verónica se va a su lugar y corrige el trabajo tal como se lo pidió, luego regresa al escritorio, y la maestra le desprende fuertemente del cuaderno la hoja del ejercicio, pues al parecer “*estaba muy sucia*”, y le refuta: “*Ay, Verónica qué voy hacer contigo*”, casi suspirando, para pedirle de manera poco amable que realice otra vez la misma plana.

Cuando Verónica se encuentra intentado realizar una vez más el ejercicio, su compañero D se acerca al lugar para decirle, “*a ver, Verónica, qué haces*”. Y enseguida hace un gesto con la mano extendida (en forma de amenaza de acusación), y le dice a la maestra que Verónica está trabajando con pluma.

La intención de D, era claramente agredir, es decir, señalar, reproducir, el poder (M) de la maestra; una especie de “ya conocemos aquellas dificultades que presenta Verónica, y sabemos que le molestan a la maestra”.

Otro ejemplo en el cual puede apreciarse que los alumnos reproducen el ejercicio del poder y las manifestaciones de violencia que los cohesiona con el “nosotros” de la maestra, se dio un día que la docente salió un momento del grupo; varios niños se encontraban de pie, y en general, nuevamente eran los niños “más avanzados”, otros más trabajaban en la plana que correspondía. L se acercó al lugar de Verónica, miró el cuaderno y golpeándolo con la mano abierta, le decía: “*mal, mal, mal*”.

En esa ocasión intervino, y le pregunté, ¿por qué molestas a tu compañera? Él me miró como sorprendido, y volví a decirle, “*no la molestes*”; él asintió con la cabeza y se retiró del lugar.

Poco tiempo después, aún la maestra no regresaba al salón, se acercó otro niño más al lugar de Verónica, pero en esta ocasión ella inmediatamente volteó hacia mí, y dijo: “*maestra, este niño está molestando*”. El alumno se retiró del lugar sin hacer nada más. Le pregunté a Verónica en qué la había molestado el compañero y respondió que quería agarrar sus cosas.

Esta última situación es un acto de abuso que con frecuencia cometen algunos compañeros contra Verónica, ante lo cual, ella no contaba con recursos para defenderse, debido a que el único reconocimiento que tenía de la maestra era devaluador. Sin embargo, podría argumentarse por su respuesta en esa ocasión, que precisamente el trato continuo de violencia y marginación que recibía cotidianamente, es lo que la colocaba en la mayor condición de vulnerabilidad y no en sí sus características personales. He aquí algunos de esos acontecimientos:

Una de las niñas pasa junto al lugar de Verónica, estira el brazo y toma una pastilla de dulce, se da cuenta que la veo y la coloca nuevamente en la lapicera de Verónica, esta la mira y no dice nada.

Dos niñas y un niño se acomodan atrás de la mesa de Verónica, platican entre ellos para elaborar una pizza de plastilina, Verónica se gira para ver lo que hacen, pues está muy cerca de ellos; los observa callada, ellos hablan con emoción sobre cómo elaborar su pizza. Una niña se acerca al lugar de Verónica y toma la tapa de su Pritt (resistol) sin que ella se dé cuenta, la niña va a su lugar e introduce la tapa en la plastilina para hacer una figura y enseguida regresa al lugar de Verónica y con gesto indiferente le regresa la tapa. Verónica toma el objeto y sin decir nada, limpia la tapa que quedó sucia de plastilina.

Alexis se acerca al lugar de Verónica y revisa su lapicera, ella lo mira pero no le dice nada, el niño se retira sin tomar nada. Verónica vuelve a mirar a los compañeros que están atrás de ella y enseguida toma el papel crepé intentando hacer las bolitas.

La maestra avisa que ya son las 4:30, durante el tiempo de estos acontecimientos la docente ha permanecido en su escritorio revisando material.

A decir del contenido que se presentó en los registros precedentes, es posible reconocer que desde el punto de vista de las posiciones que se ocupan en el aula, es decir, como docente, alumno, adulto o niño, o como sujeto cuyas capacidades permiten participar de una cultura mayoritaria en lo económico y en lo social, la relación que se establece con el alumno, por lo menos en lo que respecta a la educación primaria pública, es una relación totalmente asimétrica.

Y desde esa relación asimétrica se es muy proclive a ejercer la violencia cuando esta se ha asumido como manera natural para dirigirse al otro. Más aún, cuando ese otro ha sido colocado por un proceso histórico de desigualdad en el grupo de los “minoritarios”; en una situación de vulnerabilidad, que aparece ante nosotros los “normales”, los competentes, como un estado natural de “su” condición de vida.

Así, en el caso de Verónica, es importante hacer hincapié en las características familiares de escasos recursos económicos y analfabetismo, junto a su condición de infante (que ya la hace vulnerable en relación con los adultos), y también en la posición que tiene entre sus propios compañeros, que la colocan en desventaja.

A todo eso le podemos agregar la condición de niña, que la hace vulnerable en una sociedad donde las relaciones de género están marcadas por la desigualdad, de acuerdo a las representaciones y significados que se atribuyen a las características específicas de hombres y mujeres.

Y por si fuera poco, también las características biológicas de discapacidad, que son construidas socialmente como una desventaja que sólo se atañe a ella, lo que la coloca de igual manera en mayores condiciones de vulnerabilidad en relación al proceso global de escolarización.

En el caso de Cristian con otros tonos, con otras acciones, “sus” diferencias son significadas, de igual manera, en la posición de (m), desde donde se justifican socialmente las razones para discriminarlo y separarlo del grupo.

Por otro lado, el hecho de que la mamá de Cristian no acuda a los llamados que le hace la maestra, se convierte en un gran motivo de represión hacia el menor. Así, en el alumno se van acumulando una serie de elementos que se relacionan con la tradición de inequidad en la que se ha manejado la escuela pública, es decir, bajo el principio de igualdad de oportunidades para ingresar a la educación primaria, se pierden o se ignoran y se hacen invisibles las condiciones de desigualdad de partida, en las que se encuentran muchos de los alumnos, y desde las cuales son convertidos en el elemento no deseado, menospreciado, por no ajustarse al estereotipo de alumno ideal. El siguiente registro ilustra lo anterior.

Son las 2:15 de la tarde, saludo a la maestra y ella me responde que pase al grupo. Me coloco como siempre en una de la mesas al final de las filas, y al instante escucho cómo la maestra cuestiona a Cristian.

Maestra: ¿Dónde está tu mamá?

Cristian: No vino.

Maestra: Te dije que si no venía tu mamá, tú no vinieras.

Cristian: Pero no vino.

Maestra: Pero tenía que venir.

Cristian: Pero no vino.

Maestra: Ahorita te voy a llevar con la maestra.

Observación: Ahí detiene momentáneamente la interacción con Cristian, y se dirige al grupo preguntándoles, ¿cuánto sacaron? Después inicia el pase de lista, y al llegar a Cristian le insiste:

Maestra: Cristian te voy a poner falta, porque no tenías que haber venido, hasta que venga tu mamá.

Cristian: Pues ya no vengo.

Nuevamente los contextos familiares (la mamá de Cristian es madre soltera con un hijo más en secundaria, proveedora material y emocionalmente de las necesidades de los hijos, y tiene un trabajo en el cual cambia constantemente de horario), son antepuestas aquí.

La maestra explica: *“yo adquirí el compromiso de enseñarle a él, pero si fuera alumno regular ya debiera estar leyendo y escribiendo, pero como no es alumno regular, no viene con la regularidad que se necesita, pues cuesta”* (Entrevista realizada el 12-05-10).

Sin embargo, la docente también ha empleado otro tipo de “estrategias” para responder a las características del menor, estas más bien coercitivas, pero que ante la resistencia de Cristian no han logrado concretarse. Una de las estrategias “pedagógicas” empleadas por ella, era colocar a Cristian en primer grado, sólo que ante el llanto del menor, argumentando que iba a ser sujeto de burlas, es que no se concreta dicha medida, pero permanece como una “amenaza” latente para Cristian.

Tal contexto vivido por el menor, parece indicar, como dice Skliar, que una cuestión es la diferencia y otra distinta es cómo cada día inventamos a “los diferentes”. Lo que equivale a decir que los “diferentes” son una construcción. Así, al preguntarle a la maestra cuál ha sido su trabajo para integrar a Cristian al grupo, sólo responde que sí hay, pero que él mismo es quien se aleja del grupo.

Quizás este “distanciamiento” del alumno pueda ser una respuesta ante la misma línea de separación que establece la maestra en el trato desigual en relación con sus demás compañeros, ya que actividades donde Cristian puede participar al igual que todos, es tratado como el que “sobra”.

En otra ocasión (06-05-10), cuando el grupo se encontraba ensayando para el festival del día de las madres. Todos los alumnos practicaban los pasos de baile, excepto Cristian, quien se encontraba sentado al fondo del salón, junto con el mobiliario arrumbado, observando el ensayo, y desde ahí movía sus pies al ritmo de la música. Para explicar el aislamiento, la maestra comentó que *“en el otro grupo sobraron niñas, por eso Cristian bailará con el otro grupo de cuarto año”*.

Durante una hora aproximadamente, Cristian permaneció observando el ensayo, posteriormente se presentó una alumna del otro cuarto solicitándole a la maestra que lo dejara salir para que ensayase con ellos. Así, el grupo de Cristian bajó al patio, y él se quedó practicando con el otro cuarto.

Las prácticas descritas confirman aquella frase: “la inclusión educativa no se da por decreto”, y aunque estas legislaciones son necesarias, la verdad es que toda razón en torno a conceptualizar la diferencia, desde la cultura docente, cobra mucha mayor fuerza al momento de poner en práctica tales legislaciones.

En ello se comprende lo que planteaba Gentili, respecto de las diferentes maneras de exclusión, en la que se corre mayor riesgo de conformar *el apartheid* de la diferencia que pertenece a los “otros”, por medio del uso de la violencia. Por ello tenemos que:

En la configuración del mundo cotidiano escolar	El significado de la diversidad y la construcción de la diferencia, se asocia a una naturalización de actos de violencia hacia algunos alumnos contruidos desde la carencia de capacidades físicas, económicas y sociales.
En las relaciones educativas que se establecen con los “diferentes”	El poder se ejerce para marcar las diferencias de capacidades cognitivas, evidenciar la falta de competencia como un problema del otro, ya sea

	explicada desde la situación familiar o personal.
En las identidades sociales atribuidas	Se reproduce y refuerza la imagen del otro como desvalorizado a través de relaciones de dominación con efectos como el rechazo, la descalificación, etiquetamiento y exclusión.

Sin embargo, en torno a la construcción de la diferencia en el espacio escolar, también se construyen estereotipos positivos, que mientras más próximos a la norma establecida, mejor. Así tenemos que hay diferencias que son valoradas y aplaudidas y que entran dentro la mirada mayoritaria del consenso.

La diferencia valorada como positiva, como lo deseable en el espacio escolar, tiene que ver principalmente con contar con lectoescritura para convertirse en el punto de referencia al que se debe aspirar a llegar. Es el caso, por ejemplo, que se presenta con Victoria, y que lleva implícito la no valoración desde la lógica de la escuela.

En las siguientes líneas es posible establecer la relación que la política de visibilidad juega al oficializar ciertas diferencias, que no por eso son convertidas en diferencias valorada en sí, sino más bien lo son desde el orden establecido, donde nuevamente la discapacidad puede ser apreciada como una enfermedad y el sujeto convertido en objeto de benevolencia. Y los que establecen una relación desde estos parámetros de benevolencia, serán sin duda, la clase de buenos samaritanos.

5.2 Otros rostros de la diferencia: La lectoescritura como jerarquía de referencia para establecer la diferencia.

La construcción de la diferencia como desigualdad es producto del sistema de diferenciaciones que se constituyen desde la experiencia de vida de los sujetos, la

cual también es social, debido a la intersubjetividad que caracteriza la experiencia de vida.

De acuerdo con el análisis que se ha presentado hasta ahora, en la red de significación y sentido, a través de la cual se construye la diferencia, las docentes establecen relaciones de oposición entre lo deseable y no deseable.

Aunque hasta el momento se ha mostrado un sólo lado de la línea trazada, hay que recordar que de acuerdo con Mendiola, la operación de la observación traza siempre una línea de selección entre una cosa u otra, pero eso no omite que ambas situaciones se encuentren siempre presentes.

Se puede decir entonces que la construcción del estereotipo positivo de la diferencia surge a la par de un lado negativo, y que las diferencias reconocidas y valoradas como atractivas se inscriben dentro de un “nosotros”, en relación con un “otros”.

El reconocimiento de esas diferencias se relaciona con lo que social y escolarmente se establece como deseable, en este caso la lectoescritura, que es el parámetro socialmente validado para mostrarse competente en cualquier ámbito de la vida cotidiana.

Al respecto, Perronoud (1996:17) presenta un análisis del éxito y del fracaso escolar entendido desde la metáfora de la fabricación. Tal metáfora, en palabras del autor, refiere a que los juicios y las jerarquías de excelencia, como todas las presentaciones, son el resultado de una construcción intelectual, cultural, y social.

Para este autor (1996:13) las diferencias culturales son transformadas en desigualdades escolares, y estas últimas se caracterizan por ser reales en el nivel de lo que cada alumno sabe, y de las habilidades con que cuenta para realizar aquello que es valorado por la escuela.

Es preciso señalar que estos distintos saberes y maneras de hacer, son valorados en el espacio escolar en relación con las jerarquías de excelencia, que pueden ser formales o informales, y que se establecen únicamente en tal espacio.

Siguiendo con el autor, a la escuela no le compete exclusivamente el establecimiento de estas jerarquías, pero las promovidas ahí tampoco son aisladas de las que se establecen en la sociedad, es decir, no se limitan al mundo escolar, la lectoescritura es ejemplo de ello: “el dominio de la lengua tiene su sitio entre las jerarquías de excelencia de todos los ámbitos, cuyas prácticas tengan que ver con la expresión y la comunicación, orales y escritas” (Perrenoud: 1996:14).

Como vemos, la escuela y las aulas no son ajenas, no pueden ser totalmente ajenas a la exigencia del mundo social, por lo mismo estas jerarquías constituyen una de las exigencias en las que se inscribe el quehacer docente, sentido de la escuela asignado desde su conformación en el siglo XIX.

“Los vínculos existentes entre las jerarquías escolares y otras jerarquías de excelencia, son tanto más explicables en la medida en que se pretende que la enseñanza constituya una preparación para la vida: en este sentido, las clasificaciones escolares no son sino la prefiguración de las jerarquías vigentes en la sociedad global, en virtud de modelos de excelencia que reciben una valoración suficiente como para ocupar un espacio en el currículum” (Perrenoud, 1996:15).

Este espacio en el currículum, quiérase o no, establece el referente explícito de la jerarquía de excelencia esperada, aunque es la misma organización de la escuela pública primaria la que establece otras maneras informales de fabricar las jerarquías que marcan lo esperado.

En este tenor, la adquisición de la lectoescritura, el aprender a leer y escribir, podemos reiterar que es el centro de la evaluación en el primer grado escolar, mientras que en el segundo año se mira como el espacio de consolidación de esas habilidades. De ahí en adelante el trabajo escolar hace especial hincapié en saber leer y escribir.

Para Perrenoud (1996:17), la anterior concepción del trabajo escolar y del currículum, con respecto a la lectoescritura, “origina jerarquías de excelencia que no tendrían la misma importancia ni las mismas consecuencias, si no se exigiera el dominio de la lectura hasta los 8 o 10 años.” Así, de acuerdo con el autor, la fabricación de la excelencia escolar comienza desde el momento en que se decide evaluar el saber leer.

Con estos referentes macrosociales y culturales, los y las docentes van privilegiando la adquisición de la lectoescritura como una diferencia sumamente valorada, y que debe ser aplaudida, convirtiéndose en el estereotipo positivo de la diferencia o lo que podríamos llamar la “otra diferencia”, la de “nosotros”.

Las maneras de reconocimiento de esa diferencia se caracterizan por proporcionarle mayores elementos a quien ya de por sí los tiene, es decir, se le da un reconocimiento afectivo positivo, en este caso se le otorga además un reconocimiento material (un juego, alimento), marcando con ello, aún más, las desigualdades entre los que se encuentran en una posición de desventaja en relación con recursos materiales y simbólicos. Para muestra, he aquí algunos registros más.

21 de Octubre de 2009

La maestra escribe en el pizarrón sílabas para formar palabras y pregunta a los alumnos, ¿qué dice? Ante lo cual ellos mencionan palabras cercanas a la solicitada, pero no exactamente la correcta, entonces la maestra, desesperada les dice que tienen que juntar las carretillas, si no nunca van a leer.

Cuando la maestra se hallaba en la revisión de la actividad anterior, se presentó un señor a vender dibujos hechos en pellón, dibujos alusivos al día de muertos. La maestra contó a los alumnos, y después le dijo al señor que vendiera los dibujos. Los que traían dinero se levantaron del lugar para adquirirlos.

La docente escribe una nueva oración: Mi tío usa moto, y continúa la misma secuencia; sólo tres alumnas logran repetir la oración, no necesariamente porque haya una relación sonoro-gráfica, sino por la repetición memorística de la misma. Para la siguiente oración la maestra solicita que estas tres alumnas guarden silencio y les pide a los demás que le digan cómo dice lo que escribe: “la mesa es lisa”. Y aunque solicitó el silencio de las tres alumnas, termina por pedirle a una de ellas que repita la lectura.

La niña no logra hacerlo, entonces le pide a Victoria que lo haga, y la niña realiza la lectura sin dificultad al establecer la correspondencia sonoro-gráfica en cada palabra. A lo que la maestra expresa: *“A ver, sólo Victoria sabe leer, a ver, un aplauso para Victoria, es más, le voy a dar una estrellita”*. Después de eso, la maestra se dirige a mí y me dice cuánto le preocupa todo esto (se refiere a que los alumnos aprendan a leer y escribir).

Tiempo después la maestra autoriza que iluminen los dibujos que compraron, y a otros alumnos que no compraron nada, les entrega hojas en blanco, para que iluminen, pero al darse cuenta que Victoria no tiene dibujo, dice: *“a ti te voy a dar un dibujo porque ya sabes leer”*, y agrega: *“los que quieran premio, aprendan a leer”*.

Es así como en la lógica de la escuela, donde la formación del alumnado de primer grado, se piensa casi exclusivamente en la adquisición de la lectoescritura, para formar parte, de lleno, en lo aceptado, los “otros”, casi siempre los de menores recursos materiales y simbólicos, quedan al margen de estos procesos, reproduciendo con ello las desigualdades materiales simbólicas, que son las mismas con las que llegan algunos alumnos al espacio del aula.

Este valor del mejor alumno, que se convierte inmediatamente en toda una norma, va asimilándose como lo común en el aula, sustentado en la dinámica de interacción que se establece para tal fin: la relación de competencia entre los alumnos donde hay ganadores y perdedores de los reconocimientos.

Otro de los registros que ilustran como el sentido simplemente funcional que se le atribuye a la adquisición de la lectoescritura en este grupo, se convierte en un peligroso mecanismo de reproducción de desigualdad e inequidad social, es el siguiente.

22 de octubre de 2009

La maestra escribe en el pizarrón: “El oso es mío”. Lee la oración y luego le pide a un niño que haga lo mismo. El niño cambia la última palabra por “sale”. La maestra pide la intervención de otra niña, y esta lee estableciendo la relación sonoro-gráfica correspondiente, entonces la docente pide un aplauso. A Verónica, que se encuentra de pie junto al pizarrón sacando punta a un lápiz, la maestra le dice: *“quita, hazte para allá, Verónica”*.

La maestra escribe otra oración: “El mimo es Tito”. De nuevo solicita que lean en su mente y después levanten la mano, y quien lea bien se ganará un premio. Después de intentarlo varios niños (as), ante los cuales la maestra agregaba: *¡No, váyanse a su lugar!* Finalmente, como era de esperarse, Victoria, quien presenta un nivel de lectoescritura silábico alfabético, fue la que logró leer sin dificultad.

Con ello se establece un juego en el que la maestra se apoya principalmente en Victoria, para colocarla en el lugar del ejemplo a seguir, reforzando esa imagen con el reconocimiento verbal y material: *“si aprenden a leer como Victoria les voy a dar un juego, pero mientras no se animen, y no aprendan a leer, no les voy a dar nada”*. Después le dice a Victoria que tome un jugo del estante. Adrian y Reina (niños de origen mazahua), observan con mucha atención cómo su compañera saca el jugo del mueble.

Estos dos últimos niños, son los que difícilmente tendrán la oportunidad de llevar dinero para comprar algo en la escuela, o por lo menos los desayunos escolares, es decir, este caso, como muchos otros niños (as) que vemos en las aulas de la escuela primaria pública en México, se caracteriza por la carencia real para satisfacer las necesidades básicas de alimentación, vestido y vivienda, lo que sabemos se presenta como un obstáculo real en el acceso, permanencia y conclusión de los estudios primarios.

Esa condición no tendría que ser sinónimo, ni mucho menos justificación, para desdibujar o invisibilizar la diferencia cultural en el aula; y si a esto le agregamos que la lengua materna de estos dos niños no es el castellano (más adelante se presenta y se profundiza en la relación que se establece con niños indígenas en este contexto), el problema se agudiza.

El idioma español es la única forma de comunicación que se emplea en este espacio del aula, no hay siquiera la posibilidad de buscar otra manera de acercar los contenidos escolares a estos alumnos. Lo que hace casi imposible que los niños que ingresan a la escuela con estas desventajas, participen de los reconocimientos desde las jerarquías de excelencia, valoradas escolar y socialmente.

El hecho de que la lectoescritura se considere la jerarquía de excelencia, y que existan tiempos específicos para su adquisición en el espacio escolar y otro tanto en el espacio social, explica en alguna medida las prácticas pedagógicas que se emplean para llegar a tal fin. La lectoescritura en la escuela primaria puede cobrar varios sentidos, el convertirse en una herramienta que de entrada da prestigio a quien la posee en mayor grado: el alumno más inteligente. Y también en buena medida es el criterio de satisfacción de las maestras o maestros que imparten el primer ciclo escolar, mientras más alumnos logren el nivel alfabético mayor satisfacción para el docente. Todo en relación a la jerarquía social que asigna a este saber.

Esta situación de la jerarquía establecida para lectoescritura viene a cuenta por el reconocimiento que hace la maestra de primer grado para quien va cubriendo dicha expectativa. Tal situación coloca a esta alumna en el mejor lugar, sobre el resto de sus compañeros, y ya ni decir de aquellos que presentan serias dificultades para la actividad.

El criterio de la lectoescritura significado como una herramienta funcional, junto otras jerarquías informales, inscritas más en las prácticas docentes cotidianas como valorar la presencia de los padres del menor, o que este último muestre disposición para “integrarse” y participar en las actividades, llegan a relativizar el significado de la discapacidad aún cuando haya sido oficializada. Esto es relativo en el sentido que no únicamente se le ve como algo indeseable, sino como algo tolerable porque el sujeto que la porta es conceptualizado como un enfermo.

5.2.1 La tolerancia hacia la discapacidad

Al parecer, de acuerdo con lo observado en el grupo de cuarto, la relación educativa que la maestra establece con Diego, y a la exposición de argumentos que ella misma hace, el niño, con todas sus características, es una presencia mucho más fácil de aceptar que Cristian. Al parecer algunos factores más próximos a la cultura escolar presentes en las condiciones del alumno, son los que influyen para que él sea construido como un “diferente” aceptable.

Diego a diferencia de Cristian, participa de todas las actividades curriculares y sociales del grupo, y comparte su lugar de trabajo con los demás compañeros. Esto último con una intención bien definida: la maestra considera que los compañeros de mesa de Diego trabajan como sus monitores. En otras palabras, *“le ayudan a hacer, a terminar su trabajo, le corrigen en donde está mal”* (Entrevista realizada 12-05-10).

Al comentarle en una ocasión a la maestra de grupo, que había observado al alumno realizar las actividades del libro de texto, ella expresó que la “integración” de Diego al grupo depende de la disposición que muestra el alumno y la manera

como sus compañeros lo significan: *“Sí, como que se trata de integrar más, y los demás, como saben que esta enfermito, le tienen paciencia y le ayudan”* (Entrevista realizada 12-05-10).

Al detenernos un poco en la frase “como que se trata de integrar más”, podemos encontrar que en la percepción de la maestra, la cuestión de la integración depende del alumno. Esto pareciera un rasgo sin importancia, pero viéndolo desde la cuestión de la política de integración educativa, que como ya se comentó, actualmente se plantea como una cuestión de inclusión educativa, resulta una situación más compleja, entonces ¿de quién son las barreras de acceso a la participación?

Desde la práctica docente de la maestra, no se estaría hablando de escuelas que integran o escuelas inclusivas, sino que la responsabilidad de participación o inclusión dependerá de los recursos materiales, emocionales e intelectuales con los que el alumno cuente, todo evidentemente ajeno a la cultura escolar en la que se desenvuelve.

La percepción de que Diego está “enfermo”, tal vez algo desvalido, se crea en relación con la atención que el alumno recibe del servicio de USAER, y la información que la madre del niño proporcionó al informar que no puede comer dulces porque se “alteraba” y a decir de la maestra porque los compañeros de Diego lo han visto cómo se pone cuando come golosinas.

En este caso, la condición de discapacidad intelectual de Diego no es percibida como gran problema, debido que pudo trabajar la lectoescritura: *“el problema de este Cristian es que no maneja la lectoescritura como Diego, Diego si la maneja entonces Diego lee, lee y escribe rápido, pero este Cristian no lo maneja, esta como que más atrasado que Diego”* (Entrevista del 12-05-10).

Aún con la percepción de enfermo hacia el alumno, el contar con lectoescritura, además de la valoración que existe sobre los apoyos familiares, le han abierto posibilidades más “optimistas”, o menos hostiles, en relación con sus otros dos compañeros (Laura, para quien la decisión de estar de manera económica en un segundo grado fue tomada de antemano sin considerar a la maestra de grupo, y Cristian que es visible en el grupo a costa de vivir con frecuencia mayores situaciones de imposición, como el lugar aislado que ocupa en el salón, el no participar de las actividades cotidianas del mismo, y realizar otras de acuerdo a su competencia, desde las cuales se le va reconociendo como incapaz).

Así, en el caso Diego, el apoyarlo en su trabajo coloca a los otros compañeros del alumno en una posición de salvadores: *“si tu le ayudas a Diego vas hacer tu buena obra del día”*, y son estimulados a través de una recompensa que se refleja en su calificación: *“además de que yo te voy a poner medio punto más”*. Ante eso los compañeros de Diego responden de manera positiva. Las características de Diego entonces son por lo tanto muy “aceptadas” en el grupo, y todos se refieren a él como “Dieguito”.

En Diego la maestra de grupo reconoce las diferencias del menor como algo que condiciona el ritmo de aprendizaje, y que es tomado en cuenta por ella sin causarle mayor conflicto. En tanto que para la maestra de USAER, Diego es un niño sujeto de atención del servicio debido a la discapacidad intelectual que se le diagnosticó. Las frases, “hacer su buena obra del día” o “es aceptado por sus compañeros”, “le tienen paciencia”, “lo consideran bastante”, nos lleva considerar la noción de tolerancia como una manera políticamente correcta de relacionarse con los “otros”, significados, claro está, como los diferentes.

Ese discurso de la tolerancia, para Guillermo Almeyra (2004:7), se define desde sus raíces por el acto de soportar, de sufrir aquello que no se comparte, en la tolerancia, pues “se sufre al escuchar opiniones que uno no comparte [...] Se permite algo aunque moleste”.

Para este autor la tolerancia es la intolerancia del primitivo, pero ahora con nuevos ropajes, unos ropajes civilizados digamos, urbanos, y en este tipo de tolerancia “la cortesía y el don de gentes, llevan a aceptar la existencia del diferente, pero sin llegar hasta el intento de comprenderlo y darle al menos, la misma dignidad que uno cree tener” (Almeyra, 2004:7).

Mirar la diferencia desde la tolerancia siguiendo la idea del autor, supone la condescendencia hacia el otro que lleva implícita la firme creencia de superioridad de quien tolera, ya que desde la concepción de tolerancia “no hay duda sobre sí mismo y, en cambio, existe un juicio previo, un pre-juicio sobre el valor de lo que se aguanta porque no hay más remedio” (Almeyra, 2004:8).

Tolerar dista mucho pues del comprender, y en los significados docentes como en las relaciones educativas que se establecen con los “otros” considerados como diferentes, es posible encontrar, dadas las anteriores manifestaciones de violencia, arraigadas en las prácticas de las docentes, el reconocimiento de la diferencia desde este tipo de tolerancia, el del otro que necesita ser aceptado, el que necesita de la paciencia y consideraciones de los “otros”, los normales, los que razonan sin dificultad de acuerdo a los requisitos establecidos por la institución escolar. Es el “diferente” el que debe mostrar disposición, capacidad y en sí, recursos personales para su integración.

En el comprender, siguiendo con Almeyra, (2004:8) “está implícito el esfuerzo por entrar en el modo de pensar y de actuar del Otro, al cual se le atribuye, potencialmente, por diferente que sea, la misma capacidad y dignidad”.

Entonces, si es que la tolerancia se hace necesaria para detener manifestaciones mayores de violencia en su expresión extrema, como puede ser la muerte social o física de las personas o grupos discriminados, coincidiendo con la idea del autor, debe ser considerada sólo como un imperfecto punto de partida sin negar las relaciones de poder que desde ella se establecen, en aras de lograr una sociedad más justa.

Por lo anterior, nuevamente puntualizamos en relación con los ámbitos del discurso que producen y reproducen este fragmento de la realidad, que:

<p>En la configuración del mundo cotidiano escolar</p>	<p>En la significación de la diversidad y la construcción de la diferencia, la lectoescritura se jerarquiza como categoría de excelencia predominante ante otras competencias que se pretenden desarrollar en la formación del alumnado en la escuela primaria como son: competencias para la convivencia, para la vida en sociedad, para el aprendizaje permanente, para el manejo de información y de situaciones.</p>
<p>En las relaciones educativas que se establecen con los “diferentes”</p>	<p>Desde la anterior concepción del mundo se establecen y refuerzan relaciones que van marcando la frontera entre los buenos y los malos alumnos. De esta manera las pretendidas relaciones de respeto a la diversidad quedan atadas a los programas especiales generados para su atención.</p>
<p>En las identidades sociales atribuidas</p>	<p>Se cristaliza la imagen del buen alumno, de lo deseado y lo valorado en la cultura escolar, desde el principal parámetro de la lectoescritura.</p> <p>La identidad del alumno con discapacidad no se modifica, el contar con lectoescritura, interviene como factor que garantiza cierto éxito en la escolarización primaria, pero éste no deja de ser visto como deficiente.</p>

5.3 Ser indígena: ¿la diferencia invisible?

En esta escuela existe un grupo de alumnos, cuya presencia es inmediatamente nombrada por los docentes al hacer referencia a la diversidad, resulta muy interesante ir trayendo a colación los significados que atribuyen algunas de las maestras a tal situación, como las que se obtuvieron en algunas pláticas informales en los primeros acercamientos.

La maestra Josefina, que el año pasado impartió clases en primer grado, se acercó a la mesa del pasillo donde me hallaba sentada y comentó que en esta escuela asisten varios niños indígenas, específicamente mencionó a Gloria, dado que la niña se encontraba muy cerca de la mesa; la maestra le lanza una serie de cuestionamientos, preguntándole por los colores de sus vestidos, con la intención de que me entere del tipo de ropa con que asistía la niña. La maestra le dice que están muy bonitos, pero que ahora ya use el uniforme. Enseguida le pide a Gloria que traduzca algunas palabras en su lengua.

Esta es la una de las miradas, más bien folclorizadas, que se tiene de los niños (a) que asisten a esta escuela, y es ahí exactamente, desde el criterio pedagógico donde deben mantenerse. Ya dentro del aula, el ser indígena es suprimido, ya que en el grupo a todos se les trata igual, al centrar la tarea escolar en la adquisición de las herramientas básicas de la lectoescritura, dejando sólo en los programas oficiales el discurso de la interculturalidad.

En general para las maestras, los alumnos mazahuas no representan ningún trabajo pedagógico particular, ya que la *“maestra Yolanda, los regulariza”*. Más bien representan un problema sólo aquellos niños indígenas que no han modificado sus costumbres, los que aún hablan su dialecto: *“creo que con ella si va a ver dificultad, porque con los niños que yo tuve más bien ya tenían las costumbres de aquí, aquí nacieron ya no hablan el dialecto” (Plática informal del 07-09-09)*.

Sin embargo, aún habiendo nacido en el Distrito Federal, no necesariamente implica que estos niños hayan sido educados por sus padres en la castellanización, más bien es el propio contexto de la escuela el que les impone o les limita expresarse en su lengua de origen.

Aquí podemos percatarnos claramente de la falta de comprensión hacia el otro, de la imposición de la lengua dominante, y de la manera en que se ven las identidades indígenas como exótico, como un adorno.

Otra manera de significar al indígena en el espacio del aula, es aquella en la que se le relaciona con la carencia, debido a las condiciones de marginación económica y social las que los han colocado en esa posición. Esto también ha servido para naturalizar dichas condiciones, es decir, ante el sentido común, la pobreza aparece como algo propio del ser indígena. Para Díaz Coudier (1998:11):

“cuando se trata de formular un perfil de los pueblos amerindios, las más de las veces el retrato resultante es el de la carencia; carencia de recursos económicos y materiales, carencia de condiciones de higiene y sanitarias adecuadas, carencia de educación (y por tanto deficitarios culturalmente), e incluso carencia idiomática («ni siquiera hablan español» o «lo que hablan no es un idioma, es un dialecto»). De este modo la carencia aparece como uno de los rasgos principales de la indianidad”.

Menudo reto se les impone a los niños de origen indígena, cuando el reconocimiento de la diferencia étnica en la escuela primaria se establece básicamente desde tres elementos: vestimenta, condición de pobreza y la lengua.

Esta interpretación de la “indianidad” conlleva a otras consecuencias en el significado docente de la diferencia cultural, pues al ser considerada esta como una condición de carencia propia de los pueblos indígenas, los resultados académicos acordes a las exigencias escolares son vistos como un merito propio

del alumno, un esfuerzo que es valorado, y desde el cual la excepción debe convertirse en la regla.

Es en este momento cuando nuevamente cobra sentido el pensamiento ultrageneralizador que se mencionó anteriormente con Sinisi (2005), es decir, todo está en el alumno, más allá de las condiciones de desventaja que presenta cada uno. Así se reconoce la procedencia indígena de los alumnos (as), y en el actuar docente se subsume o se invisibiliza bajo la mirada dominante de la escuela monocultural, donde la maneras de ser y de hacer corresponden a la norma mestiza de la cultura occidental.

Aquellos alumnos que responden de mejor manera a estos estándares son reconocidos como “mejores” a pesar de su etnia, como menciona la maestra de primer grado. Para ella las condiciones de etnia están relacionadas tanto con la actividad laboral que realizan los padres, como con la condición económica y su manera de vestir.

Aquí se hace referencia una vez más a una condición de etnia, que se asocia con la pobreza, y se habla del estado en que se encuentran dichas personas, pero el ser pobres se asocia sólo con ser indígenas.

En esta escuela, desde el conocimiento cotidiano con el que se interacciona, es interesante rescatar que los alumnos indígenas no representan en la práctica pedagógica, y en la relación educativa, ninguna diferencia cultural “significativa”, debido a que ellos ya no hablan su lengua. Y con respecto a su vestimenta, el significado que las docentes le atribuyen tiene que ver con la tan difundida imagen de folclor.

Aunque estas no son las únicas maneras de vivir del ser indígena en la escuela primaria, tal vez el caso más difícil es cuando tienen que abandonar las aulas por falta de recursos materiales; situación que al parecer ya no sorprende a los docentes, para ellos simplemente se ha vuelto parte de la realidad cotidiana, sobre todo, un rasgo distintivo de los turnos vespertinos.

Por otro lado, como ya dijimos en un primer acercamiento a los sujetos en los cuales se señala o se visibiliza con mayor fuerza la diferencia, Daniel es uno de los alumnos en los cuales la crónica del fracaso escolar se hizo realidad, a muy corto tiempo de haber iniciado el ciclo escolar; las condiciones de pobreza económica, de violencia física dentro de la familia, o tener que trabajar a su corta edad, influyeron en su temprana deserción escolar, pero ¿cómo fue visto Daniel durante los pocos meses que permaneció en la escuela?

Con base en esta mirada que se tenía de él, podríamos preguntarnos si el trato que recibía en su grupo, forma parte del problema o de la solución, para que Daniel permaneciera en la escuela, o si sólo aumentó sus condiciones de vulnerabilidad. Los siguientes registros pueden proporcionarnos una aproximación a esa respuesta.

La maestra de cuarto grado solía asociar a Daniel con el calificativo de flojera, de sueño, de desgano, y así se lo expresaba directamente al menor. Además de considerar que no era una acción adecuada proporcionarle apoyo material al niño, tal vez por la creencia que así fomentaba más la “irresponsabilidad” del alumno.

Hacer referencia a la estancia de Daniel o de cualquier otro alumno dentro del salón de clase, es hablar a la vez de ciertas condiciones particulares sobre ellos. En ocasiones uno se entera de las situaciones que viven por medio de los padres, u otras veces por pláticas con los propios docentes, y no pocas veces por los acercamientos que suelen darse entre los alumnos y el docente. Pero, ¿hasta donde somos sensibles, o mantenemos la sensibilidad, hacia las condiciones y características que viven ciertos alumnos? ¿Cómo es que se convierten sólo en el obstáculo a partir del cual se justifica la deserción de él o ella?

Como vemos, la pobreza material que padece Daniel es proyectada en todo su ser. En él no se valoran otros recursos, cognitivos o emocionales, sólo la carencia es visible, “no trajo la tarea”, aunque él argumente que es por la falta de luz eléctrica, a lo que la maestra considera “podías hacerla en el día”. También, como la propia maestra comentó en la entrevista realizada el 12-05-10, las condiciones

de vida del niño son hostiles, pues *“el papá es alcohólico y creo que le pega a la mamá. Daniel tenía muchos problemas, la mamá los dejaba encerrados. A veces no le daba el dinero a la maestra para traerlo en la combi”*.

De acuerdo con lo que me platicó Daniel, su vida cotidiana era estar perfectamente enterado que en casa es difícil conseguir el dinero. Lo primero que hay que hacer es cubrir el costo de las plantas que ellos tienen que vender y pagar la renta del cuarto donde viven, luego ir cubriendo las necesidades básicas inmediatas para sobrevivir. La escuela en ese contexto resulta un esfuerzo extra que costear.

Pero aún conociendo estas condiciones, la maestra resalta: *“siempre la flojera, siempre el sueño, ni ganas de trabajar, él nunca trae nada ni ganas de trabajar”*. Es claro, y está por demás decir, que la escuela en sí misma no generó estas condiciones de pobreza de Daniel, pero ¿hasta dónde las relaciones educativas que se establecen en el aula, se convierten en parte del problema que pretende solucionar la falta de equidad en la atención educativa? Si es fácil percibir que en la propia cultura escolar, y en el pensamiento docente, se asume como algo más que natural, común, aceptable, que ciertos alumnos deserten, *“ya que sólo vienen a perder el tiempo”*.

La escuela tal como funciona ahora, no tiene una respuesta para garantizar la permanencia de la población más vulnerable, pero si posibilita con estas relaciones educativas que se establecen en el espacio escolar con las distintas diferencias, la reproducción ruptura y exclusión de estos alumnos de la institución escolar. De acuerdo con la apreciación que tiene la maestra de la ausencia de Daniel, es mejor que él ya no asista a la escuela (*Entrevista realizada el 08-06-10*).¹⁵

¹⁵ Estas palabras en el discurso de la maestra, muestran que Daniel junto con sus hermanos tendrán que asumir el costo de su “falta de compromiso” para con la escuela, y para con lo que los docentes esperaban de ellos y no lo cubrieron, no obstante, de acuerdo a los registros de observación y a las pláticas con otras maestras, es posible encontrar más apreciaciones de la situación escolar de estos niños, uno de ellos es hermano de Daniel.

En resumen, aquí, en la construcción del mundo cotidiano, y las relaciones establecidas con la diferencia y la identidad, de la siguiente manera¹⁶.

<p>En la representación del mundo cotidiano escolar</p>	<p>La diversidad y la construcción de la diferencia en los niños indígenas, se les reconoce como pertenecientes a un grupo culturalmente distinto, pero esta diferencia es relacionada con algunos aspectos particulares como la vestimenta y la lengua indígena. El uso de la lengua materna se restringe al uso fuera de la escuela, dentro de ésta puede ser vista como un problema que obstaculiza la adquisición de contenidos curriculares. La deserción de los alumnos indígenas es naturalizada desde las condiciones de pobreza en que se encuentran, considerando que tanto “su éxito” como “su fracaso escolar” dependen</p>
---------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

El menor se encontraba en el grupo de primer grado, donde también se realizaron observaciones, y es el alumno citado con el nombre de Adrián, quien sin estar formalmente canalizado a USAER, asistía al aula de apoyo al parecer de manera informal para trabajar con la maestra Alicia. Adrián se caracterizaba en el grupo por ser un niño muy callado, delgado, de pequeña estatura y cabello despeinado; asistía con un pantalón azul desgastado y decolorado, una playera blanca, grande para la talla del menor, y trabajaba tal vez lento, tratando de cubrir las planas que la maestra solicitaba. El otro, el hermano, se encontraba en segundo grado, y de él se tienen algunas referencias de manera indirecta gracias a la entrevista que se realizó con la otra maestra de USAER, donde ella corrobora las condiciones de vida hostiles de Daniel y sus hermanos, pero considera que los niños son listos: “yo conocí a Daniel y Miguel (el de segundo grado), bueno, así en el trabajo curricular, son listos, quizá les falta algo de vocabulario y tener la oportunidad de conocer situaciones escolares porque los niños en realidad rápido aprenden” (Entrevista realizada el 12-05-10).

¹⁶ Para cerrar este apartado sobre la presentación del material empírico, vale la pena hacer referencia la siguiente información: Las entidades del país con una mayor proporción indígena—Puebla, Michoacán, Guerrero, Oaxaca y Chiapas—se ubican en los últimos cinco lugares de la clasificación del Índice de Desarrollo Humano en el plano nacional...En general, 75% de la población indígena no ha terminado la primaria, cuando a nivel nacional no lo ha hecho 36%; asimismo, la desnutrición entre los indígenas menores de cinco años alcanza el 58%, mientras que el promedio en el país es de 38.5%. Citado en Gutiérrez (2005:39)

	de su tenacidad.
En las relaciones educativas que se establecen con los “diferentes”	Son reguladas desde el mundo mestizo, los alumnos indígenas deben comprender todo desde la lengua castellana, si esto es asimilado por ellos entran al mundo de un “nosotros”.
Las identidades sociales atribuidas	Se les reconoce como indígenas mazahuas por la actividad económica a la que se dedican (venta de plantas), por su lengua y por su vestimenta, puede pensarse que son gente floja y su etnia como un problema a superar.

5.4 Otro espacio para la construcción de la diferencia

La construcción del espacio, de acuerdo con Polonio, es una configuración social, un reflejo de las relaciones que se establecen entre los sujetos, donde los signos para conocer dicho espacio se manifiestan a través de las miradas, los gestos, las palabras, la convivencia de los cuerpos, en suma, el lenguaje desde el cual se establece la relación con el otro.

Dichos vínculos que surgen en la interacción diaria del aula se caracterizan, a decir de Foucault, como una relación de fuerza entre dos puntos, una especie de juego estratégico abierto, donde los participantes alteran constantemente la relación de fuerza. Para este autor el poder no es el mal, pues hay una distancia entre las relaciones de poder y las relaciones de dominación, y para ilustrarlo menciona que en la institución pedagógica el problema no se encuentra en el hecho de que un o una docente aún *“sabiendo más que otro, le dice lo que hay que hacer, le enseña, le transmite un saber”* (1999:413).

El problema consiste más bien en saber cómo evitar en las relaciones con los alumnos, y en la cuales el poder no deja de estar presente, que éstas se conviertan en actos de dominación, pues el resultado sería *“un chaval sometido a la autoridad arbitraria e inútil de un maestro o que un estudiante se halle bajo la furia de un profesor autoritario”* (*idem*).

Ahora bien, analizando las relaciones observadas en el grupo de sexto grado, es que vislumbramos “otro espacio en la construcción de la diferencia”, alejado de esas prácticas de dominación, descritas en los grupos anteriores. Aquí en sexto año las miradas son distintas, son otros gestos, otras expresiones desde las cuales se manifiesta el lenguaje y el discurso que configuran este espacio de la realidad social.

Hablamos entonces de una relación matizada por el dialogo, donde se establecen otras maneras de ejercer el poder, donde la inercia del pensamiento cotidiano no va sustituyendo con tanta facilidad unas libertades por otras, las libertades reales diría Aguilar (1998:221), por *“libertades restringidas, libertad de decir sí de varias maneras o de enfrentar situaciones dilemáticas violentas en cualquier caso”*.

Se trata de un espacio de clase donde la maestra sin dejar su papel central de autoridad en la organización y manejo de conocimientos, plantea reglas claras de convivencia que los alumnos van asumiendo y atribuyendo su propio sentido a la vez, es decir, ellos deciden cuándo y cómo responder ante ciertas circunstancias.

En este espacio se establece una relación donde escuchar al otro tiene importancia, donde las formas de expresión de los alumnos pasan de la participación espontánea a la respuesta guiada, y donde la composición de textos y la música son también maneras de expresión aceptadas y promovidas.

Como recordaremos, una de las primeras cuestiones planteadas al inicio de este trabajo, se relaciona con el reconocimiento de la diversidad que se ha venido haciendo en los espacios escolares desde hace poco más de una década. En concreto cuestionamos esa forma de reconocimiento que sólo se relaciona con las

necesidades educativas especiales, las cuales habían venido estableciéndose en términos de una carencia, ya fuera como una cuestión que se mira o una situación intrínseca del alumno (ritmo de aprendizaje, diferencia de capacidad o de aptitudes), o por situaciones asociadas con el contexto familiar (descuido de los padres, falta de atención hacia el menor o falta de compromiso hacia la escuela), o bien, por la situación social del alumno, (situaciones de marginación y pobreza) que pueden estar relacionadas o no con la pertenencia a un grupo étnico.

Respecto a estas manifestaciones de la diversidad en la escuela, Puigdemívol (2000:12) señala que van mucho más allá de las diferencias que se piensan como déficit, ya que considera que *“las formulaciones requeridas por una educación que pretenda asumir la diversidad como valor y como instrumento educativo, tiene repercusiones más allá de la atención o del tratamiento educativo de los alumnos con necesidades especiales”*.

Lo que despertó en mí el interés por conocer los significados docentes respecto a la diversidad, no partiendo de un tipo de alumno en particular, sino conocer de manera general los significados posibles respecto a las diversas diferencias, desde el propio espacio escolar, intentando, desde luego, no reproducir el esquema de pensar la diversidad sólo en relación con un grupo particular de alumnos.

Por ello, más adelante, en algunos registros que expondremos, se leerán desde el propio discurso de la maestra esas significaciones, aunque cabe señalar que en este grupo de sexto grado no se encuentra ningún alumno con discapacidad, como sucedió en los grupos anteriormente descritos, ni tampoco existe la presencia de alumnos de origen indígena, lo cual no quiere decir bajo ninguna circunstancia que la diversidad esté ausente, pues evidentemente existe aunque con otras manifestaciones, con otras características, con otros rostros, con otras historias.

Negar o rechazar la presencia de la diversidad en este contexto, es reforzar la concepción de diversidad relacionada única y exclusivamente con las necesidades

educativas de alumnos llamados “especiales”, es decir, con necesidades, la mayoría de las veces, identificadas como déficit, y si no es clasificada en esta categoría, invariablemente se coloca en lo “normal”.

Quizá debido a las propias condiciones del grupo, sobre todo el escaso número de alumnos, la relación educativa en este espacio, parece sensiblemente diferente a las caracterizadas en los otros grupos de estudio; esta es una relación a nivel grupal, donde hay un acercamiento de los alumnos con la maestra sin obstáculos autoritarios, pero tampoco abusos por parte de los alumnos.

Es común que los alumnos (as) se levanten de su lugar y se acerquen a la docente, para hacer una pregunta en voz baja, situación a la que la docente responde de manera similar, además de observarse la intervención constante de, por lo menos, ocho de los nueve alumnos que conforman el grupo, lo que resta dominancia al número de intervenciones de la maestra, sin que esto quiera decir que las intervenciones de los alumnos queden al “aire”, ya que siempre son retomadas y ubicadas dentro del tema que se estudia, de acuerdo como se detalla en el siguiente registro.

05-10-09, es el primer día de visita al sexto grado. Al llegar, los alumnos están junto al escritorio de la maestra, entregando sus libros de historia, enseguida ella les pide que pasen a sus lugares. Ante mí presencia, algunos alumnos preguntan si voy a observar cómo se les da la clase, y la maestra contesta que no, que sólo voy a observar cómo se comportan ellos.

Enseguida comienzan una actividad de biografía. La maestra les indica que levanten la mano para hablar, y varios la alzan para insistir: “yo, yo, yo, yo”. La docente pregunta qué se necesita para hacer una biografía, y Pablo responde que “saber desde que nació hasta la actualidad”.

La maestra agrega que primero se necesita que la persona sea importante para nosotros, y acto seguido pregunta qué personaje importante se recuerdan. Un

alumno responde que “*de Sor Juana*”, y agrega que era monja, que aprendió a leer a los 13 años, y que nació un 12 de noviembre.

La maestra indica que generalmente en la biografía hay que poner muchos detalles, y en la autobiografía aún más, por lo que es necesario usar muchos adjetivos. Luego les solicita realizar una actividad para identificar cualidades de los otros compañeros, es decir, cómo nos perciben los otros, todo con la intención de identificar los adjetivos calificativos que les proporcionen mayores elementos a los alumnos para redactar su autobiografía.

Los alumnos se ponen de pie para que la maestra les entregue media hoja y un pedazo de cinta, con el fin de colocar la hoja en la espalda de cada compañero, inmediatamente después, la maestra pide que pongan la mayoría de adjetivos calificativos que sean cualidades. Al cabo de unos minutos les dice que pasen a sus lugares y lean lo que escribieron.

Alumna: Risueña, amigable, amigable, juguetona.

Alumno: Acomedido, acomedido, amigable.

Alumna: Amigable, amigable, coqueta, alegre, feliz.

Alumno: Amigable, bueno, buena onda, juguetón, chido.

Alumno: Feo

Maestra (interviene): No, no eres feo, eres muy guapo.

Alumno: Pecosó

Alumno: Tengo manchas cafés

Maestra (vuelve a interferir): ¿Eso será un defecto?

Ante la actitud del alumno de autodescalificarse, la maestra interviene dando su propia apreciación positiva respecto a la imagen, y cuestiona si eso es un defecto. Tales intervenciones de la docente, pudieran verse como una manera de

promover la aceptación de las características físicas de otros, sin embargo también puede apreciarse que cuando se trata de actos que ofenden la dignidad de otros, es señalada como un defecto.

Los alumnos comienzan a redactar su autobiografía haciendo distintas preguntas a la maestra como dudas ortográficas, o sobre cómo debe ir el lugar de nacimiento, si su autobiografía puede ser muy corta, etcétera, a lo que la maestra responde que no, “*que son once o doce años muy valiosos*”. Tiempo después, les pide que lean el trabajo terminado.

Alumno: No quiero, me da pena.

Maestra: ¿Qué dijimos? Que aquí todos estamos para aprender, y no nos debe dar pena.

A decir de lo observado, la maestra promueve una relación de respeto ante las distintas respuestas de los alumnos, no es propiamente la búsqueda de la respuesta que daría la maestra desde sus saberes, sino que abre las distintas posibilidades que expresan los alumnos, considerando así los referentes desde los conocimientos previos de los mismos.

También es posible mostrar desde los propios registros de observación, la confianza que sienten los alumnos para expresar, junto con sus pensamientos, manifestaciones a través de su comportamiento, acciones que sin duda pueden hablar del ambiente que se vive al interior del grupo, así, por ejemplo, luego de concluir la redacción de la autobiografía, se da paso a la lectura del texto para lo cual los alumnos se desenvuelven, entre alguna llamada de atención cuando es necesario (porque están hablando cuando otro lee), o el aplauso espontáneo para aquel compañero que va concluyendo su lectura, lo que seguramente va reforzando la sensación de bienestar en cada uno de ellos.

Al igual que en el primer y cuarto grado, en este grupos hay algunos alumnos que por ciertas características tienen una presencia más marcada. Dichos alumnos suelen llamar la atención de los maestros por alguna cuestión, sin embargo, aquí

en sexto grado, la relación que se establece con ellos dista mucho de ser de descalificación.

Entonces, es posible pensar en espacios de posibilidad, donde podemos encontrar otras formas de entender la diversidad, donde existe la inquietud y el cuestionamiento por lo que el docente hace o deja de hacer, y reconocerse en el conflicto, entre lo que se espera que haga el otro, lo que le es posible hacer y lo que exige el propio micro y macro contexto institucional que debe hacerse.

En entrevista con la maestra (100610), ella reconoce una relación de afecto con el grupo que la hace sentir a gusto, en relación, sobre todo, con el ambiente de indisciplina que considera, predomina actualmente en los grupos escolares de nivel primaria. *“Con los dos grupos que tengo, tanto en la mañana como en la tarde, los dos sextos, puedo decirle que soy privilegiada, porque finalmente los niños soy muy latosos y muy groseros, o inquietos, pero son respetuosos en cierta forma, y me he sentido a gusto en cuanto a disciplina, en cuanto a lazos afectivos”*.

La maestra explica que los niños le tienen confianza para platicarle cosas, y hasta existe la amistad para bromear. Ella también explica que el ambiente familiar cobra especial importancia en las conductas agresivas de algunos alumnos en el ambiente escolar. Específicamente en el caso de Pablo, la maestra considera que muchas de las actitudes del menor se deben a las experiencias de agresión que ha vivido en casa, las cuales le han sido inculcadas de manera directa y explícita.

“Como que Pablo tiene mucho resentimiento, mucha agresión contenida, es un niño muy noble, muy inteligente [...] piensa que con el sólo hecho de que lo vean ya es señal de que lo están criticando, que algo le van hacer, y agrade, pero es muy listo y va bien”.

Como podemos leer, la maestra se mueve, entre intentar guiar el comportamiento de Pablo, sin romper la relación de afecto que existe con el menor, y sin dejar tampoco de lado su papel de principal responsable de cualquier situación que

podiera ocurrir a los alumnos, es decir, que para ella Pablo es un alumno inteligente, que su aprendizaje se caracteriza por escuchar, por participar de manera verbal, espontánea y muy acertada, pero el contexto social fuera de la escuela, es necesario demostrar lo que uno sabe cumpliendo el requisito de la escuela, porque además así lo exige el mercado de trabajo.

“Él sigue participando mucho, le digo alza la mano porque no me gusta que todos hablen al mismo tiempo; él tiene muy buenas participaciones, pero en cuanto al trabajo no hace absolutamente nada, me imagino que es su estilo de aprendizaje. Es auditivo, no quiere escribir casi nada, en ese sentido es flojo, pero se nota que ve videos educativos, que lee, no sé cómo será el nivel cultural de su familia porque no tengo mucho trato con ella, pero sí es un niño que sabe mucho”.

Aunque el discurso de la maestra considera que los alumnos pueden tener diferentes estilos de aprendizaje, la realidad escolar con todas sus exigencias no se puede dejar de lado, conjuntándose así con los propios recursos pedagógicos con que cuenta cada docente.

A pesar que la maestra explica buena parte de la situación de Pablo asociada al contexto familiar, también reconoce la necesidad de mayor formación que le permitan intervenir de manera inmediata, de acuerdo con las características que van mostrando los alumnos, es decir, de alguna manera habla de una responsabilidad compartida para dar respuesta a las necesidades educativas de Pablo, necesidades entendidas no como una carencia sino como una característica singular en el estilo cognitivo del alumno, que pide al medio escolar otro tipo de respuestas.

Por otro lado, los casos de Pablo y Nalleli tienen otros matices, como se mencionó desde la primera visita a su grupo, la maestra se acercó a mí para comentar la situación de estos dos alumnos en particular. Nalleli tenía antecedentes en el servicio de USAER, pero no por ello era vista distinta a los demás, sino como alguien con posibilidades, no estigmatizándola ni señalándola, alguien que como

el resto de sus compañeros es igual, y a la vez diferente, como podemos ver en el siguiente registro.

Los alumnos se reúnen para formar tres equipos, uno con tres niñas donde se encuentra Nalleli, otro de tres niños y uno más conformado por dos niñas y Pablo. La maestra les pide que comiencen a leer, y les hace preguntas en relación al dibujo que aparece en el texto. Ella va reafirmando los comentarios de los alumnos, y al terminar la lectura les dice que entreguen los libros de español y el cuaderno de letra *script*.

Alumno: Maestra, ¿qué título ponemos?

Maestra: Sólo pongan el número de la actividad.

Alumna: ¿Qué ponemos?

Los equipos trabajan en voz baja, y levantándose del lugar sólo para hacer alguna pregunta a la maestra, al menos eso sucede con el equipo de Nalleli, que tiene un Atlas y se acercan a la maestra para mostrar la ilustración. Este equipo es el primero en terminar, y las tres niñas obtienen diez de calificación.

También fue posible observar, en alguna ocasión, que Nalleli no respondió al cuestionamiento de la maestra y no por ello fue evidenciada, simplemente se consideró que podía necesitar de un poco de tiempo para pensar.

Maestra: Imaginen que viven en otra época y van a escoger un arma (en la ilustración del libro de texto aparecen varias armas)

Alumna: Maestra, Pablo quiere hacer todo.

Maestra: A ver, Lesly, cuál escogerías.

Pablo: Yo escogería el martillo.

Maestra: Por qué.

La maestra cuestiona a Pablo sobre sus razones, y también pregunta a Nalleli cuál arma escogería ella; la alumna se queda callada, y la maestra le da la palabra a otro niño, diciendo que mientras tanto ella lo piense.

Quizá en el reconocimiento que la maestra muestra hacia las características de participación o no, de Nalleli, se deben valorar de distinta manera las posibilidades de trabajo de la alumna, ya que la maestra ve en la alumna, a alguien con cierta timidez para expresarse, pero que cuenta con otras características que también son valoradas, por ejemplo su desempeño en matemáticas.

Lo anterior ha ayudado a modificar las percepciones que tenían los propios alumnos de su compañera, quien era vista como alguien que no podía hacer las cosas, de este modo es importante recuperar el papel que desempeña la maestra en la significación de cada uno de los otros.

“En el caso de Nalleli, aparte de que es una niña muy tímida, un poquito insegura, también me di cuenta que sus compañeros la veían como que ella no podía, pero por ejemplo cuando yo aplicaba exámenes, sobre todo en matemáticas, ella salía bien porque es un niña que sí puede dar mucho, pero que necesita hacerse notar más”.

Por último, es claro que en este espacio del aula, la construcción de la diferencia y la diversidad:

En la representación del mundo cotidiano escolar	Son significadas desde las características particulares de cada alumno, las cuales no son convertidas en desigualdad.
En las relaciones educativas que se establecen con los “diferentes”.	El juego del poder es más flexible, de donde se equipotencian las relaciones entre los distintos integrantes del grupo, a través de la expresión de los alumnos y sus pensamientos, opiniones y sentimientos,

	respecto a sus experiencias de vida.
En la identidad social atribuida	Se muestra mayor apertura a diferentes maneras de ser y de hacer en la escuela, lo que no resta el conflicto que generan dichas maneras, sin embargo esto deja apertura a una construcción de un sujeto solidario que va aprendiendo a comprender la diferencia no como un pretexto para la desigualdad, sino como otras maneras de ser y hacer en el mundo.

CONSIDERACIONES FINALES: Significaciones docentes en torno a la diversidad

El punto de arranque de este trabajo fue cuestionar las maneras cotidianas que se entretienen en el espacio de la escuela primaria regular y la USAER (educación especial) para la “atención a la diversidad”, y de esa forma develar las significaciones que los docentes atribuyen a la diversidad, además de saber cómo estas orientan y se hacen explícitas en la relación pedagógica, y extra aula, que se establece en el espacio escolar.

Por lo tanto, sí la diversidad, recordando a López Melero¹⁷, *“hace referencia a la identificación de la persona por la que cada cual es como es y no como nos gustaría que fuera”*, o para Montesinos¹⁸ que la entiende como *“una característica propia de la humanidad en tanto alude a experiencias históricas diferentes”*, ¿cómo es que la significación de la diversidad queda anclada a unos cuantos? Es decir, a aquellos individuos y grupos que se construyen socialmente como diferentes.

Para tales efectos, fueron necesarios los planteamientos del multiculturalismo de McLaren, donde la diversidad no se considera como una meta en sí, más bien lo que interesa es cuestionar la manera en que se construye la diferencia. Esa construcción se hizo a partir del discurso que emplean las docentes en el espacio del aula, y cuyo análisis hizo visible algunos de los mecanismos o estrategias por las cuales se construye a algunos alumnos (as) como los diferentes, lo cual nos habla de los significados que desde el quehacer docente se atribuyen a la diversidad.

¹⁷ Citado en el capítulo I, página 13.

¹⁸ Citada en el capítulo III, página 46.

Así, el análisis del discurso realizado permitió ver que uno de los primeros mecanismos desde el cual se establecen las líneas de distinción entre los diferentes y los no diferentes, es el uso del espacio del aula.

Dentro de algunos salones de clase todavía son vigentes la distribución de los alumnos por su capacidad cognitiva, y, aunque en algunos casos también es posible que los propios alumnos logren romper con este orden, dicha ruptura sólo es accesible para unos cuantos alumnos, ya que para aquellos otros que se encuentran más distanciados de la norma esperada, suelen ser colocados a la mayor distancia posible de las maestras bajo el argumento de que depende de los propios alumnos esa ubicación.

El otro mecanismo que nos habla de los significados de la diversidad en relación al uso del espacio, es el colocar a los alumnos (as) “diferentes” fuera de su grupo correspondiente como estrategia “pedagógica” de atención a la diversidad, como es el caso de Laura, quien presentando la documentación que avala su inscripción en cuarto grado, se encuentra “integrada” en segundo.

La escuela visitada ha desarrollado también ciertas estrategias “emergentes” propias para atender a ciertos alumnos, como recurrir a una persona ajena al personal docente, pero que se encuentra ahí dentro de la escuela brindando un servicio educativo no normativo, y que ha dado pie para que una de las alumnas presentadas en este trabajo, sea colocada fuera de su salón, junto a esta persona, como respuesta “pedagógica” a “su” diferencia.

De igual manera el uso “estratégico” del aula de apoyo de USAER, se significa como espacio de atención a lo “anormal”, ya que las maestras trabajan sólo con ciertos alumnos y no con la diversidad como tal.

Estas situaciones bien podrían convertirse en futuras investigaciones en el marco de la actual política de la educación inclusiva, y del actual contexto político, social y cultural que atraviesa a las escuelas de educación básica, ¿cuándo y cómo

considerar que una escuela es inclusiva? ¿Cuáles son las acciones en la vida cotidiana escolar que caracterizan a una escuela inclusiva?

Por otra parte, ya en el análisis más detallado de los discursos de la docentes, fue posible establecer una fuerte tendencia a construir la diferencia y significar la diversidad como un problema que se señala a través del uso de lenguaje, como un medio por el cual pareciera que sólo describe lo que ya existe, lo que ya es así, ocultando el mecanismo por el cual se construye la diferencia que etiqueta, estigmatiza o discrimina en la relación docente-alumno (a).

Dichos modos de relación pautados por la relación pedagógica que establece la docente con los alumnos construidos como los diferentes, se da como parámetro para que los propios compañeros de grupo establezcan una relación similar de descalificación hacia la manera de ser del otro, a quien se mantiene al margen de la relación “nosotros”.

El uso del poder como dominación, traducido en actos de violencia manifiesta a través del lenguaje y las acciones, deja ver otro de los significados que se atribuye a aquello que se mira como diferente, o como diverso. En dos de los tres grupos observados existe claramente una línea de distinción entre el “nosotros” y los otros, donde el “nosotros” se corresponde con la no discapacidad, con la alfabetización, con lo mestizo, con poseer los recursos económicos “suficientes” para permanecer en la escuela.

Estas posiciones desiguales entre el “nosotros” con los “otros”, son empleadas en el pensamiento cotidiano por las maestras, y reproducidas por algunos alumnos junto al uso del poder como mecanismos de dominación a través de cual se construye la diferencia y se invisibiliza la diversidad.

Estos significados y las estrategias, por las cuales se construyen, adquieren carta de naturalización en el acontecer cotidiano a través de la procesos de repetición y procesos de rutinización desde los cuales son aprendidos los “otros”.

De esta manera, pautados por la relación educativa que las docentes de primero y cuarto grado establecen con aquellos alumnos (as) vistos como “diferentes” desde la violencia, la estigmatización y discriminación, es que el grupo socializa y legitima dichos modos de relacionarse con la alteridad, situación que se asimilará en los procesos formativos de estos alumnos como la manera “correcta”, “normal” de reproducir las relaciones de desigualdad.

En este sentido resulta un problema realmente delicado que el espacio del aula se emplee como uno de los lugares donde se “siembra” la semilla de la descalificación y el desprecio por el otro. Al ser la escuela uno de los instrumentos de socialización de los modos de ser y de hacer en el mundo de los sujetos que asisten a ella, participa en este sentido en la construcción de los muchos significados del mundo cotidiano, entre ellos, los modos de convivencia con la diversidad.

Así, al tiempo que participa en la reproducción de viejos esquemas de construcción de la diferencia y significación de la diversidad, también puede participar en la deconstrucción de dichos esquemas y en la búsqueda y adopción de nuevas maneras de relacionarse con el otro.

En esta escuela o centro escolar, la construcción de la diferencia como desigualdad, se actualiza en diferentes espacios sociales, y el lenguaje y las prácticas discursivas participan en el procesamiento de la diversidad y la construcción de la diferencia, que conlleva a relaciones de poder en las que un determinado rasgo de identidad es utilizado como estrategia simbólica para justificar la descalificación, la desvalorización y la marginación del otro.

Este mecanismo constituye al mismo tiempo la identidad del “nosotros” valorado, donde la diferencia no necesariamente se reconoce como diversidad, pues es la construcción de la diferencia valorada por la lógica de la cultura escolar, restringida a competencias de lectoescritura, las cuales tienen sentido en razón de cubrir el requisito inmediato de promover al siguiente grado escolar, alejadas del

sentido, que pueden ser herramientas para modificar la relación de desprecio hacia los otros.

Por otro lado, la diferencia de etnia y la desigualdad económica son invisibilizadas: Se es diferente por ser indígena pero esto no cuenta como una diferencia que deba ser considerada en el trabajo cotidiano, aún más, es el alumno (a) indígena quien tiene que hacer aún lado su lengua materna y su construcción del mundo.

La desigualdad económica en este mismo sentido también se invisibiliza para ser construida como un problema que se limita a la responsabilidad o irresponsabilidad de los padres, al no proveer los recursos necesarios para que los hijos permanezcan en la escuela, ya que la escuela exige y ofrece a todos -se dice- “por igual”, independientemente de sus condiciones de vida.

Sin embargo, aún con esta situación presente en el espacio escolar, la realidad es de alguna manera parcializada, es decir, siempre hay espacios de ruptura.

La escuela, cabe señalar, es n lugar de reproducción y producción de diferentes maneras de sentir, de imaginar, de crear. En este sentido, es que dentro de las prácticas observadas se encuentran otros modos discursivos de significar la diversidad, como se mostró en el grupo de sexto grado, donde las prácticas cotidianas hablan de otros significados que se alejan de las prácticas discriminatorias, estigmatizantes y violentas encontradas en primer y cuarto grado.

En este grupo se presentan otras orientaciones de sentido en la construcción de la diferencia y en la significación de la diversidad que tienen, al igual que las otras experiencias señaladas, efectos concretos sobre la porción de la realidad, en la cual intervienen.

Por último, es necesario agregar, que si bien en el mundo cotidiano los significados suelen asumirse como algo obvio, en el espacio escolar es necesario quitar lo “obvio” a dichos significados, ya que estas construcciones de sentido en los casos relacionados con la invisibilización, la violencia, la estigmatización y la

exclusión, necesitan ser constantemente cuestionadas sí se quiere avanzar en relaciones de equidad, con quienes han sido colocados en posición de desventaja.

Uno de los retos es desnaturalizar las acciones y las palabras a través de las cuales se construye la diferencia como desigualdad, y que lleva también a hacer invisibles las condiciones de marginación y exclusión en la que se coloca a determinados alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Rivero Mariflor (1998). "Violencia y micropoderes". El mundo de la violencia. Adolfo Sánchez Editor. UNAM/FCE.
- Almeyra Guillermo (2004). "Tolerancia, racismo, fundamentalismo y nacionalismo." En Política y Cultura, núm. 2. Universidad Atonoma Metropolitana, Xochimilco.
- Berger Peter y Henry Kellner (1985). "El acto de la interpretación", en *La reinterpretación de la sociología*, Madrid: Austral. Col. Espasa Calpe.
- Bertely Busquet María (Coord).2002 Educación Derechos Sociales y Equidad. Tomo I. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.
- Bourdieu, P. y L.J.D. Wacquant (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*, México: Grijalbo.
- Díaz Coudier Ernesto. "Diversidad cultural y educación en Iberoamérica". En revista Iberoamericana de Educación No. 17. En línea <http://www.rieoei.org/oeiurt/rie17aOlpdf>
- Dirección de Educación Especial. 1994 Cuadernos de integración educativa. núm. 4
- Echeita Sarrionandia G. (2006). Educación Para la Inclusión o Educación sin Exclusiones. Madrid. Narcea.
- Echeita (2008) REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2008, Vol. 6, No. 2. P. 10. Consultado en: www.rieoei.org/numeros_anteriores.htm.
- Foucault Michel (1999). La ética del cuidado de sí como práctica de libertad", en Estética, ética y hermenéutica. Buenos Aires, Paidós.
- Foucault Michel (2001), "El sujeto y el poder", en Hubert L. Dreyfus y Paul Rabinow (comps.) Michel Foucault. Mas allá del estructuralismo y la hermenéutica, Buenos Aires, Nueva Visión.

- García Cedillo, Escalante Herrera (et al, 2000). La integración Educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. México. SEP/Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica. México-España.
- Gentili Pablo (2001). La exclusión y la escuela: al apartheid educativo como política de ocultamiento. En SEP/DEE Taller General de Actualización ciclo escolar 2005-2006.
- Goffman Erving. 2003. Estigma. La identidad deteriorada. Buenos Aires- México.
- Goffman E, (1963), en Richard Parker y Peter Aggleton (2002), El estigma y sus efectos discapacitadores, [en línea], <http://www.equidadecuador.org/es/todo/ATT112145190-1>
- Guajardo Ramos (1994). Artículo 41, Comentario de la Ley General de Educación. Cuadernos de Integración Educativa. No.2 . México Dirección de Educación Especial/SEP.
- Gunther Dietz. (¿?) . Multiculturalismo e interculturalidad. En Muñoz Cruz Héctor (coord.). Lenguas y Educación en Fenómenos Multiculturales. México. UAM I/UPN Unidad 201.
- Gunther Dietz (2001). Del multiculturalismo a la interculturalidad: un movimiento social entre el discurso disidente y la praxis institucional, en Javier Prado Rodríguez (ed). Diversidad Cultural, identidad y ciudadanía. Córdoba, Instituto de Estudios Transnacionales.
- Gunther Dietz y Mateos Cortes L (2009). El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo. En Valladares de la Cruz Laura R. Pérez Ruiz Maya L., Zárate M. Coordinadoras. Universidad Autónoma Metropolitana. U. Iztapalapa. Juan Pablos Editor. México.
- Heller Agnes 1996. Una revisión de la teoría de las necesidades. Barcelona. Paidós.

- Horbath Corredor Jorge E. (2007) "Las percepciones de las diferencias físicas en la ciudad de México: La discriminación que vive la población, obesa, con discapacidad, con cicatrices, tatuadas, con perforaciones en la piel, darketos, punkeros, personas cuya apariencia indica pertenencia indígena o a grupo religiosos, entre otros. Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación.
- Jordán José Antonio (1994). La escuela multicultural. Un reto para el profesorado. España, Paidós.
- Karsz Saul 2004. La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En Karsz S. La exclusión: Bordeando sus fronteras. Definiciones y matices. Barcelona. Gedisa. P 208-209
- Korinfeld Daniel. Educación y alteridad. Las figuras del extranjero textos multidisciplinares. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires- México.
- López Melero Miguel.(1999).Ideología, diversidad y cultura: Una nueva escuela para una nueva civilización. En Esteban Rubio Rivera y Laura Rayón (coords.) Cuadernos de cooperación educativa. No. 9. Publicaciones M.C.E.P.
- Martuccelli, Danilo. (2006). Las contradicciones políticas del multiculturalismo. En: Gutiérrez Martínez Daniel (comp) Multiculturalismo desafíos y perspectiva. Colegio de México, Siglo XXI editores. México.
- Mercado Ruiz E. 2004. Ser maestro: Prácticas, proceso y rituales en la escuela norma. Tesis Doctoral. Cuernavaca Mor.
- Natanson Murice. 2003 (comp.). En Schutz Alfred. El problema de la realidad social. Escritos I. Amarrourtu
- Pavan, J.V., Márquez, E. C., Peirotti,G., Biganzoli, P., Nates, S.V., González, et al 2008. La construcción de las diferencias en el espacio universitario: un análisis desde las teorías sociales del aprendizaje. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 10, No. 2, 2008. P 7-10; 16. Consultado en: http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido_pavanmarquez.html.

- Patfoort Pat. (2004) *Erradicar la Violencia. Construyendo la no violencia*. Lumen. Buenos Aires.
- Pereda Alfonso, Alicia Estela (2008). "Del 'yo' autobiográfico al 'nosotros' colectivo", en "El contrato conyugal y la negociación del poder en la pareja heterosexual", México: El Colegio de México, tesis de doctorado en Ciencia Social con especialidad en Sociología,
- Piña J.M. y Seda (2003). En Piña J.M., Furlan A., Sañudo L. (coord.). *Acciones, actores y prácticas*. Libro 2. México. Comie.
- Plan de Estudios Educación Básica Primaria (2009). Secretaría de Educación Pública. México.
- Ponce Grima, Perez Serrano, López Güitron y Hernández Gutierrez (2007). *Prácticas y significados educativos de los agentes de los Centros de Atención Múltiple que ofrecen educación primaria en el estado de Jalisco*. México. SEP/CONACYT. Consultado en: dgdgie.basica.sep.gob.mx.
- Polonio Raquel (2005). *La construcción de lo social*. En Cabanellas, Isabel y Clara Eslava (ccords.) *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona, Graó,
- Riddell Sheila 1998. *Teorizar sobre las necesidades educativas especiales en un clima político cambiante*. En L. Barton (comp.) *Una sociedad discapacitada*. Madrid. Morata.
- Rockwell Elsie(1995). *De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana de la escuela*. En: E. Rockwell (coord.) *La escuela cotidiana*. México. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Gómez Gregorio, Gil Flores. J. García Jiménez E.(1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Granada, España.

- Rosato Ana. Antropología y construcción de alteridades. En: Pablo Vain y Ana Rosato (coord.) Comunidad, discapacidad y exclusión social. La construcción social de la normalidad. Alteridades, diferencias y diversidad.
- Sassier Monique. (2004). "La exclusión no existe yo la encontré". En: Saül Karsaz (coord.). La exclusión: bordando sus fronteras. Definiciones y matices. Barcelona, España: Gedisa.
- SEP/DEE 1985. La Educación Especial en México.
- SEP/DEE 2004. Lineamientos Técnicos Pedagógicos de los Servicios de Educación Especial en el Distrito Federal. México.
- SEP/DEE 2005. Taller General de Actualización ciclo escolar 2005-2006. El Fortalecimiento de las prácticas en el aula y la planeación desde la educación inclusiva. México.
- SEP/DEE. 2010. Modelo de Atención de Servicios de Educación Especial. CAM. Centro de Atención Múltiple y USAER Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.
- Secretaría de Educación Pública. Programa Sectorial de Desarrollo Educativo. 2007-2012. www.sep.gob.mx/
- Sinisi Liliana. La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. En línea www.piie.mendoza.edu.ar/pdf/cos/n19a08.pdf.
- Scott, Joan W. (1992) Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista. En Los usos de la teoría. Debate feminista núm. 5, marzo, 1992.
- Stavenhagen, Rodolfo 2006. La presión desde abajo: Derechos humanos y multiculturalismo. En Gutiérrez Martínez Daniel (ed.). Multiculturalismo. Desafíos y Perspectivas. México. Siglo XXI UNAM-El Colegio de México. 2006.

Skliar, Carlos. 2003. ¿Y si el otro no estuviera ahí?. Notas para pedagogía (improbable de la diferencia). Madrid. Miño y Dávila .

Skliar, Carlos. 2007. La educación (que es) del otro. Argumentos y desacierto de argumentos pedagógicos. Buenos Aires-México. Noveduc.

Skliar, Carlos y Téllez Magaldy. Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Noveduc. Buenos Aires- México.

Skirtic (1996) En Franklin Barry. La interpretación de la discapacidad

Tenti Fanfani 2004. En: Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas.

Tenti Fanfani E. 2007. La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. Siglo XXI, Buenos Aires .

UNESCO (2004). Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas.