



**CENTRO DE INVESTIGACIONES
Y ESTUDIOS SUPERIORES EN
ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

“DISCAPACIDAD EN EL AULA”.
SUBJETIVIDADES DE MAESTRAS
DE LA USAER 127, EN CUILÁPAM
DE GUERRERO, OAXACA

T E S I S

PARA OPTAR AL GRADO DE
**MAESTRA EN ANTROPOLOGÍA
SOCIAL**

P R E S E N T A

**WENDY LETICIA HERNÁNDEZ
LÓPEZ**

DIRECTOR DE TESIS:

LUIS ALEJANDRO MARTÍNEZ CANALES

**© WENDY LETICIA HERNÁNDEZ LÓPEZ 2024
TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS**



**CENTRO DE INVESTIGACIONES Y
ESTUDIOS SUPERIORES EN
ANTROPOLOGÍA SOCIAL
UNIDAD PACÍFICO SUR**



PÁGINA DE FIRMAS

El presente Comité y jurado evaluador ha decidido aprobar, como parte de los requisitos para optar al grado de Maestro en Antropología Social, la tesis: **“Discapacidad en el aula”. Subjetividades de maestras de la USAER 127, en Cuilápam de Guerrero, Oaxaca**” presentada por: **Wendy Leticia Hernández López**.

Dra. Beatriz Estela Calvo Pontón

CIESAS Ciudad de México

Dr. Luis Alejandro Martínez Canales

CIESAS Noreste

Dra. Velia Torres Corona

CIESAS Pacífico Sur

Dra. Andrea Cristina Moctezuma Balderas

CIESAS Golfo

Septiembre de 2024

La diferencia no se reduce a la diferencia de uno consigo mismo, ni simplemente a la de uno con otro, sino que es la experiencia viva de una irrupción –de la palabra y de la mirada– que es la que hace posible esas otras formas de la alteridad [...]

Ángel Gabilondo

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis, como muchos proyectos contruidos con el corazón, no hubiera sido posible sin el apoyo de varias personas esenciales. Agradezco, en primera instancia, a las maestras de la USAER 127: Yadira, Mireya, Sol, Sandy, Érika, Francisca, Leticia y Nancy, por su apertura a participar en esta investigación. Gracias por permitirme conocer sus historias de vida, sus profesiones, sus ideas y emociones, así como sus aulas. Aprecio la amistad que hemos construido y espero poder, de algún modo, corresponder y contribuir a su labor a través de estas reflexiones.

También agradezco a las y los diferentes actores escolares de las escuelas que conforman la Unidad 127, especialmente a la primaria Vicente Guerrero. Agradezco al profesorado con quienes pude conversar animadamente durante horas, a los intendentes que me orientaron sobre las aulas en mis primeros días en la escuela, y a los directivos de los planteles, que, aunque constantemente ocupados, destinaron algunas horas para conversar. Por supuesto, agradezco la confianza de las mamás y de la y los niños con los que trabajé de manera muy cercana desde mi lugar como psicóloga-antropóloga. Sus historias y reflexiones hicieron posible este trabajo.

Agradezco infinitamente a mi familia: Martha, Pedro y Daira, quienes fueron un soporte esencial para poder realizar esta tesis. Sus cuidados y amor hicieron de este proceso algo más cálido y transitable. Gracias por recordarme la importancia de confiar en mí. También agradezco a quienes me escucharon y me retroalimentaron con sus ideas, especialmente a Sofi y a Nacho, grandes amistades de la maestría.

A mi director de tesis, Alejandro Martínez Canales, cuyas palabras siempre fueron una guía atinada, comprometida y empática. Agradezco sus observaciones profundas y rigurosas, que me permitieron confrontar mis propias ideas en pro del análisis del texto. También le agradezco su comprensión frente a mi situación de salud crónica, sin su apoyo no habría logrado concluir este trabajo. Alejandro es un académico y persona admirable. Aprecio profundamente su compañía en este sendero.

Agradezco a Andrea Cristina Moctezuma Balderas, cuya experiencia en el tema de discapacidad fue sustancial para nutrir las reflexiones. Gracias por su constante revisión y tiempo para conversar sobre un tema que nos mueve el corazón a ambas. Y, por supuesto, a mis lectoras

Velia Torres Corona y Beatriz Calvo Pontón, quienes con sus atinados comentarios y preguntas detonadoras me permitieron afinar mi proyecto.

Agradezco al CIESAS Pacífico Sur y a las maestras por todas sus enseñanzas en estos años de profunda reflexión en torno al quehacer de la antropología social, así como a Mara por su siempre cálido acompañamiento en todo el proceso administrativo. Finalmente, agradezco al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT) por la beca otorgada que me permitió dedicarme de lleno a esta labor formativa e investigativa.

RESUMEN

TÍTULO DE LA TESIS:

"DISCAPACIDAD EN EL AULA". SUBJETIVIDADES DE MAESTRAS DE LA USAER 127, EN CUILÁPAM DE GUERRERO, OAXACA.

FECHA DEL GRADO:

SEPTIEMBRE 2024

NOMBRE:

WENDY LETICIA HERNÁNDEZ LÓPEZ

GRADO PREVIO AL QUE OPTA:

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

INSTITUCIÓN PREVIA:

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Esta investigación, situada en el campo de la antropología de la educación, reflexiona sobre las subjetividades en torno a la discapacidad construida por las maestras de educación especial de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) 127, en la comunidad de Cuilápam de Guerrero, Oaxaca. El estudio considera la discapacidad como una construcción social y una categoría política, enfatizando los procesos sociales e institucionales que la configuran, rompiendo así con la tradicional perspectiva médico-rehabilitatoria.

Mediante un enfoque etnográfico que incluyó más de cuatro meses de trabajo de campo y utilizando la observación participante y entrevistas en profundidad como herramientas metodológicas, se encontró que la construcción de subjetividades en torno a la discapacidad por parte de las educadoras de la Unidad 127 refleja una intersección compleja de influencias y perspectivas. Las educadoras articulan y tensionan su pensar y sentir en el marco de las subjetividades institucionales, los saberes propios de su quehacer docente y su vida personal, en un contexto de doble precarización vinculado al sistema educativo de educación especial.

Las prácticas educativas institucionales a menudo encuadran la discapacidad como un problema individual, utilizando términos como “estudiantes con problemas educativos” o “necesidades educativas especiales”, perpetuando así una visión estigmatizante y reduccionista que contribuye a la exclusión de los estudiantes con discapacidad. Además, las maestras de la USAER enfrentan desafíos significativos incluyendo limitaciones formativas, restricciones en la capacitación y condiciones

materiales precarias en las escuelas. Su trabajo está influenciado tanto por una perspectiva médica arraigada en diagnósticos clínicos, y por una reflexión crítica constante que generan sobre las nociones convencionales de discapacidad, buscando un entendimiento más dinámico que permita en su conjunto imaginar otro tipo de escuela.

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| INTRODUCCIÓN..... | 14 |
| Antecedentes | 18 |
| Planteamiento del problema..... | 24 |
| Objetivos..... | 32 |
| Asidero teórico y referencial | 33 |
| 1. Lo que hemos llamado discapacidad: la arista educativa | 33 |
| 2. Subjetividad y subjetividad vinculado a la discapacidad en las escuelas..... | 41 |
| 3. Las prácticas docentes en el escenario de la “discapacidad” | 44 |
| Ruta metodológica..... | 48 |
| Orden de la tesis..... | 56 |
| | |
| CAPÍTULO I. EL UNIVERSO USAER 127..... | 57 |
| 1.1 La organización de la USAER..... | 58 |
| 1.1.1 Una mirada desde el papel..... | 58 |
| 1.1.2 Alumbramiento de la USAER en Cuilápam..... | 63 |
| 1.1.3 Las mujeres de este universo | 65 |
| 1.1.4 Las listas de estudiantes..... | 69 |
| 1.1.5 Fisonomía del trabajo | 72 |
| 1.2 Las maestras de la Unidad: su perfil docente | 78 |
| 1.2.1 ¿Por qué estudiar educación especial? | 79 |
| 1.2.2 Las deudas de la Normal de educación especial..... | 82 |
| 1.2.3 Profundizando los conocimientos formales..... | 85 |
| 1.2.4 El cimiento legal | 87 |
| 1.3 Cultura material de la USAER..... | 91 |
| 1.4 Protocolo de atención para personas con discapacidad en las escuelas | 99 |
| Reflexiones finales | 101 |
| | |
| CAPÍTULO II.- CALEIDOSCOPIO DE LA DISCAPACIDAD..... | 102 |
| 2.1 Nombrar no es ingenuo: “Yo les llamo capacidades diferentes” | 103 |
| 2.1.1 “Los burros” son los que van a USAER | 107 |
| 2.2 Entre la maldición, la diversidad y el déficit..... | 112 |
| 2.3 Volvamos a pensar lo normal | 118 |
| 2.3.1 Diagnóstico clínico: usos, abusos y tensiones..... | 120 |
| 2.4 Integración vs inclusión educativa | 125 |

| | |
|---|-----|
| Reflexiones finales | 130 |
| CAPÍTULO III: TRAVESÍAS ESCOLARES. HISTORIAS SOBRE LAS | |
| INFANCIAS | 133 |
| 3.1 Procesos de patologización: la experiencia de Evan en el plantel | 135 |
| 3.2 ¿Abandono o deserción escolar?: Bere no asistirá a la secundaria | 152 |
| 3.3 Violencias escolares-capacitistas..... | 166 |
| Reflexiones finales | 177 |
| CAPÍTULO IV: LOS AVATARES DE LA PRÁCTICA DOCENTE | |
| 4.1 La jerarquización de la educación: USAER vs educación regular | 182 |
| 4.2 Estrategias didácticas: un conocimiento construido colectivamente..... | 185 |
| 4.2.1 Enseñar Lengua de Señas Mexicana: identidad y derecho | 189 |
| 4.2.2 Implementando ajustes razonables..... | 192 |
| 4.3 Percepciones del trabajo USAER: una mirada de las y los actores escolares | 196 |
| 4.3.1 Percepciones al interior de la Unidad 127 | 204 |
| 4.4 Los etcéteras del quehacer de las maestras de educación especial | 208 |
| 4.4.1 Entre el cuidar y el autocuidado: el cuerpo interpelado | 209 |
| 4.5 “Construyendo una sociedad incluyente para las personas con discapacidad” | 214 |
| Reflexiones finales | 219 |
| CONCLUSIONES..... | 222 |
| BIBLIOGRAFÍA | 228 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Participantes y tipo de entrevista | 53 |
| Tabla 2. Maestras de la USAER 127 | 65 |
| Tabla 3. Población USAER | 69 |
| Tabla 4. Ajustes razonables | 193 |

ÍNDICE DE IMÁGENES

| | |
|---|-----|
| Imagen 1. Mapa de la ubicación de Cuilápam | 28 |
| Imagen 2. Ubicación de las escuelas en Cuilápam | 50 |
| Imagen 3. El salón de Mireya | 57 |
| Imagen 4. Reunión de familiares | 74 |
| Imagen 5. Evaluación psicológica | 102 |
| Imagen 6. Historias escolares | 133 |
| Imagen 7. La maestra Sol en su aula | 181 |
| Imagen 8. Matemáticas en el piso..... | 186 |
| Imagen 9. Collage del foro | 214 |

INTRODUCCIÓN

Era mi primera semana de trabajo de campo en la Primaria Vicente Guerrero, de Cuilápam de Guerrero, Oaxaca. Entré por la puerta blanca de rejas que queda cerca de la dirección del plantel; saludé al director de la escuela, Adán, quien estaba recibiendo y “sanitizando” a las y los estudiantes de quinto y sexto grado, a propósito de la pandemia por Covid-19 en la que nos encontramos. Le pregunté dónde quedaba el salón de ‘las maestras USAER’ para dirigirme hacia allá. La USAER es la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, una instancia oficial responsable de brindar asistencia en materia de educación especial en el nivel de educación básica, la Unidad con sede en la primaria donde realicé mi estudio es la 127.

Llegué al aula que se ubica al final de los salones de cuarto grado, frente al aula de cómputo. La puerta del salón USAER estaba cerrada, me asomé por una de las ventanas y vi un espacio amplio, todo de concreto, con colores cálidos; había unas ocho mesas rectangulares encimadas en un rincón y unas cuantas sillas grandes, en las paredes había un pizarrón blanco, hojas con dibujos de animales, números y vocales. Un estante gris ocupaba una de las esquinas, en éste había varias carpetas amarillas, papeles amontonados y algunos libros; en otra parte del salón alcancé a ver juguetes, juegos de mesa y cuentos. El piso se veía sucio como si no hubiera venido nadie en un tiempo.

Habían pasado unos 10 minutos después del toque del timbre y nadie llegaba al salón. Como no había ningún señalamiento o letrero de USAER, pensé que quizás me habría equivocado de lugar; fui a preguntarle al intendente y me llevó al otro salón USAER, que tampoco tenía ningún señalamiento. El aula se encontraba frente a las canchas, la puerta estaba abierta, me quedé en el marco y saludé a las dos maestras que se encontraban acomodando sus cosas. Me presenté con confianza puesto que ya habíamos conocido con anterioridad, en una videollamada que organizó Yadira, la directora de la Unidad; percibí en ellas cierto rechazo mientras yo sonreía nerviosamente bajo mi cubrebocas, era evidente que no me esperaban. Las razones de esta tensión inicial las sabría más adelante.

Mireya, una de las maestras, me cuestionó de dónde venía y cuáles eran mis intenciones en la escuela, yo les hablé muy honestamente de mi proyecto de investigación buscando abrir las posibilidades de la colaboración. Cabrini, la otra maestra, dijo que las necesidades urgentes

recaían en la evaluación psicológica a las y los estudiantes que asisten a la USAER, pues prácticamente ninguno tenía un diagnóstico, lo cual entorpecía su trabajo y el de las maestras de grupo. Me preguntaron si yo tenía competencias para ayudarles y asentí, les hablé de mi experiencia en psicología clínica; sin embargo, acoté que no me podría comprometer a realizar los diagnósticos pues implicaría más tiempo del que podría estar en la escuela.

No obstante la aclaración que hice a las profesoras, me di cuenta de que el trabajo de campo fluiría mejor si realizaba algunas de las evaluaciones solicitadas, que podría ser estratégico, pues me permitiría conocer con mayor detenimiento y profundidad la rutina y avatares de las maestras de la Unidad en esta escuela. Me comprometí con la evaluación de cinco estudiantes, ellas aceptaron. Grosso modo les compartí mi posicionamiento acerca de los diagnósticos y sobrediagnósticos, sobre el estigma que puede generar en quienes son etiquetados y sus familias, la importancia de hacer crítica sobre esa psicología imperante que ha contribuido a la segregación y discriminación de las personas con discapacidad de manera histórica. Ellas me dijeron que la intención era tener más elementos para acompañar mejor los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes y no para señalarlos.

La solicitud de apoyo urgente de las maestras para elaborar diagnósticos muestra la insuficiencia de personal y recursos que les impide cumplir con la tarea de reconocer estudiantes susceptibles de recibir orientación por parte de la Unidad, entre otros apoyos para las docentes de la escuela Vicente Guerrero. Dicha tarea se enfrenta a un primer obstáculo vinculado a las percepciones que se tienen en torno a la discapacidad y al servicio por parte de docentes de grupo como de las y los cuidadores.

La USAER 127 no se limita a este plantel, realiza acompañamiento en otras cuatro escuelas de Cuilápam, en donde atienden alrededor de 150 estudiantes de distintos grados, de los cuales únicamente el 8.6% padece alguna discapacidad o neurodivergencia¹ diagnosticada, la mayoría de la población atendida en esta Unidad están ubicados en la categoría de ‘dificultades severas del aprendizaje’, aunque muchas veces sean estudiantes enviados por sus profesores de

¹ Se refiere a otras formas de procesamiento neurocognitivo que son distintas a la neurotípica (desarrollo y funcionamiento neurológico estándar), desde donde podemos entender condiciones como dislexia, dispraxia, déficit de atención con hiperactividad (TDAH), o autismo.

grupo para su nivelación curricular, pues desconocen el trabajo que realizan las maestras de la USAER 127 y la población foco.

Las maestras de apoyo de la Unidad 127 de la escuela en donde realicé mi investigación y quienes dieron autorización para dar a conocer sus nombres son las licenciadas en educación especial, Mireya de 50 años y Marisol de 35 años, cuya experiencia docente inicia al salir de la Escuela Normal de educación Especial de Oaxaca y data de hace 25 y 12 años respectivamente.

La discapacidad, como categoría analítica y política, ocupa el foco de esta investigación. La arista desde la que me aproximó es la antropología de la educación, pues el discurso pedagógico como discurso de poder colonial ha sido uno de los que más han contribuido a la creación de cuerpos y consciencias monológicas (Vargas, 2016). Me sitúo en una escuela primaria pública desde donde considero necesario comprender qué sucede con la discapacidad en el aula, cómo se construyen las subjetividades en torno a este tema, a partir de la mirada de las maestras.

A lo largo de los últimos, prácticamente, treinta años, el sistema educativo mexicano ha abordado la discapacidad desde lo que ahora llamamos educación inclusiva. Si bien se ha considerado que las y los docentes son el pilar fundamental para su implementación (Rubio, 2015; Castillo, 2016; Flores, García y Romero 2017; Sevilla, Martín y Jerano, 2018), paradójicamente, tienen poca o nula voz en la conformación de las políticas en inclusión (García y Romero, 2019). Las y los maestros no son meros aplicadores de las políticas, son artífices del sistema educativo, agentes sociales cuyas experiencias y perspectivas deben ser escuchadas (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

En esta investigación cualitativa de corte etnográfico busco acercarme a los sentires, pensares y prácticas docentes de las dos maestras antes mencionadas, en el contexto de la escuela primaria “Vicente Guerrero” con USAER 127, ubicada en Cuilápam de Guerrero, Oaxaca. Contreras et al. (2021) dan cuenta de la relevancia de sistematizar las experiencias en torno a la discapacidad, como una posibilidad de construir conocimiento situado y de aporte epistémico. Sin embargo, dicha sistematización en el campo de la discapacidad ha sido escasa. Yarza de los Ríos, Sosa y Pérez (2019) advierten que, dentro de las ciencias sociales en Latinoamérica, los estudios en discapacidad tienen una reciente historicidad, es a partir del siglo XX que intelectuales y académicos del campo de la educación y la salud realizan investigaciones en este

tema, aunque, como mencionan los autores, el velo positivista –en gran medida patologizante, medicalizante y normalizante– ha impuesto su paradigma.

Con este trabajo pretendo seguir abonando a la construcción de conocimiento crítico en torno a la discapacidad, dar cuenta de las realidades cotidianas que vive el profesorado que trabaja con infancias con discapacidad, a poner en la mesa del debate el mandato de inclusión ideado desde una estructura imperante y, a reflexionar sobre un tema que atraviesa los cuerpos, la dignidad y la vida de las personas con discapacidad.

Esta investigación mueve fibras sensibles en mí. Desde el plano familiar he sentido rabia, dolor y pena por las múltiples violencias que ha sufrido Evelin, mi prima materna, en la escuela, en la familia, en la colonia. Recibió golpes de sus maestros bajo la idea de que su falta de habla se atribuía a flojera y rebeldía; ha habido mucha incomprensión, ignorancia y exigencia social-familiar-escolar hacia Evelin. Ahora mi prima es adolescente, no estudia y aunque mi familia ha movilizad ideas, sentires y comportamientos hacia ella, aún la apodan y juzgan por su forma de comunicarse.

Por otro lado, desde hace siete años, convivo con una enfermedad crónica de la piel que me hace extremadamente sensible a varios químicos, telas, polvo, y humedad. Mis manos y pies son las áreas más afectadas, y en ocasiones, actividades que antes me eran sencillas como lavar mi cabello, escribir o ponerme los calcetines se vuelven dolorosas debido al contacto o la fricción. Estos años han estado marcados por altibajos, y la frustración por las exigencias de la vida cotidiana, enmarcadas en un sistema capitalista de hiperproducción, donde se espera hacer todo “bien y rápido”. Sin embargo, necesito tomarme mi tiempo, ya que la prisa solo empeora el dolor en mis manos. Es una situación compleja, y aunque no profundizaré en mi historia en este texto, es un aspecto clave de mi perspectiva sobre la discapacidad.

La idea de lo normotípico, tanto en mi caso como en el de mi familia, ha sido tan profundamente interiorizada en nuestros imaginarios colectivos que ha causado un daño significativo, intencionado o no. Por eso considero fundamental trazar un camino hacia la construcción de una noción y práctica de la discapacidad que permita una convivencia digna y equitativa en términos de derechos, accesos y relaciones humanas.

Antecedentes

El objetivo de este apartado tiene dos aristas, la primera es analizar la construcción de otredad que posibilita la idea artificial de un “nosotros-normales” antagónico a un “extraños-deficientes”, generando dinámicas de desigualdad y discriminación. Las personas con discapacidad han sido históricamente ubicadas como ese ‘otro’, razón por la que me interesa situar esta discusión antes de abordar propiamente la noción de discapacidad, como lo haré en el asidero teórico.

La segunda arista pretende evidenciar las políticas en torno a la educación inclusiva en México, políticas bajo las que se rige la escolarización de estudiantes con discapacidad en nuestro país y que remiten necesariamente a la educación especial.

Ambas aristas permiten una comprensión integral de la discapacidad, que pretende ser una base para comprender y reformular las subjetividades y estructuras sociales que afectan a las personas con discapacidad.

La otredad: los diferentes, los locos, los deficientes

Desde tiempos remotos el encuentro con miembros de otras comunidades humanas ha constituido, en primer lugar, un problema cognitivo, que implica ver a otras personas como ‘otros’ y evaluar su posible humanidad, pensamiento bajo el cual se cimenta, a su vez, la idea de un ‘nosotros’ (Krotz, 1994). A menudo, hablar de lo diferente implica un lugar tensionado entre relaciones de poder y desigualdad. Se ha construido en los imaginarios sociales que aquello que no sea o se acerque al estándar dominante es un problema; se erige así la idea de otredad que está fuera de nosotros y que es indeseada (Dussel, 2004). La experiencia de ello, según explica Sabido (2009), es una constante de nuestra existencia humana, aunque los sentidos y reacciones tengan siempre un referente sociohistórico particular; siguiendo a la autora, lo extraño es una forma social, un modo de “ser con otros”, es decir, lo extraño no es inherente a las personas, es la relación que los ubica en esa posición. Alteridad, otredad, significa un tipo particular de diferenciación que tiene que ver con la experiencia de lo extraño cargada de etnocentrismo (Krotz, 1994).

En esta línea, Skliar (2002) menciona que “el otro, deficiente, ha sido inventado en términos de una alteridad maléfica, de una negativización de su cuerpo, de una robotización de su mente” (p. 125), que irrumpe nuestra tranquila mismidad. La otredad, como plantea el autor,

es eso incorregible a corregir, que las instituciones abnegadamente se dieron a la tarea de remediar, el otro se naturalizó como anormal y la normalización como natural. La voracidad de esta invención hace necesaria la “deconstrucción de la propia hegemonía naturalizada de una ficción que se establece a propósito del cuerpo normal, lenguaje normal, comportamiento normal, aprendizaje normal” (Skliar, 2012, p. 182).

Las consecuencias de la experiencia de alteridad como un problema han sido crueles, violentas y mortales, integran vivencias concretas de exilio, segregación, exterminio, etc. (Sabido, 2009), tal como el genocidio a Palestina. Y es que ese ‘nosotros’ que se posiciona casi como antagonico de la otredad no tiene ni una pizca de neutralidad, viene a montar todo un aparato de control y poder —epistémico, ontológico, corporal—, sobre aquello que se sale de su imagen. Se erige así la vara de la normalización (Foucault, 2006) bajo ejercicios de poder y biopoder.

Evaluar y poner en tela de juicio la humanidad de ciertos grupos parece ser un lastre hasta nuestros días; más sofisticado, burocrático, institucionalizado, pero igual de arrogante y violento. Este es el telón de fondo bajo el que se ha clasificado, segregado y oprimido a las llamadas personas con discapacidad. Son ese otro, loco, deficiente, que incomoda nuestra autoconstruida identidad de normales, por lo que considero de vital importancia profundizar en las reflexiones sobre lo que asumimos como otro, como nosotros, como normalidad, nociones que han sido arraigadas en nuestros esquemas individuales y sociales, pero que su análisis podría posibilitar los caminos de la transformación. Como dice Larrosa y Pérez de Lara (1997):

Se trata entonces de ver cómo la mirada del loco (...) o del deficiente es capaz de inquietar el edificio bien construido de nuestra razón, de nuestra madurez, de nuestra cultura, de nuestra buena socialización o de nuestra normalidad. El otro, al mirarnos, nos pone en cuestión, a lo que nosotros somos y a todas esas imágenes que hemos construido para clasificarlo, excluirlo, para protegernos de su presencia incómoda, para atraparlo en nuestras instituciones, para someterlo a nuestras prácticas y, en el límite, para hacerlo como nosotros (...). La atención a la mirada del otro, pensábamos, acaso permita la emergencia de otra forma del pensamiento y, quizá, de otro tipo de práctica social (p. 12).

Qué es eso de la educación inclusiva en México

La historia de la inclusión educativa en México está intrínsecamente relacionada con la educación especial, sin embargo, ésta no se restringe a las personas con discapacidad, sino que comprende a todo el estudiantado, ya sean personas consideradas indígenas, migrantes, hablantes

de una lengua distinta al español, con diferente identidad de género y orientación sexual, nivel socioeconómico, entre otras características. La educación inclusiva, en palabras de Dussel (2004), es un proyecto fundamental en sociedades que han excluido sistemáticamente a ciertos grupos sociales, supone la integración de las minorías en un “nosotros” (mayoría) preestablecido. El camino de la educación inclusiva en México conduce hacia los años noventa del siglo pasado, en ese contexto se gestaron diferentes encuentros y declaraciones internacionales que permitieron el surgimiento del paradigma de la integración educativa que se transformaría en un modelo de inclusión que entendemos hoy como educación inclusiva (Zardel, Vargas y Paredes, 2013).

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990) es uno de los antecedentes cruciales en la lucha por una educación menos excluyente (Blanco y Duk, 2011). En su artículo 3º sobre la universalización del acceso a la educación y el fomento de la equidad, menciona que es necesaria una educación básica de calidad para todos los niños, jóvenes y adultos que se encamine hacia la reducción de las desigualdades en educación, y la eliminación de las discriminaciones de los grupos “desasistidos”. Alude a que las necesidades básicas de aprendizaje de las ‘personas impedidas’ requieren especial atención por lo que se deben tomar medidas para garantizar su acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo (UNESCO, 1990).

Cuatro años más tarde, en 1994, se crea la Declaración de Salamanca (DS) que conforma un hito en la democratización de la educación a nivel mundial, pues planteó el derecho de las personas con necesidades educativas especiales (NEE) –ahora barreras para el aprendizaje y la participación²– a acceder a la educación en las escuelas regulares. Uno de los argumentos fue que las escuelas especiales a las que tradicionalmente asistían las personas con discapacidad reforzaban el estigma hacia la diferencia. El modelo propuesto por la DS fue la educación integradora o la integración educativa en el que las escuelas regulares debían atender a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras (García y Romero, 2019).

² Refiere a la serie de factores que impiden o dificultan el pleno acceso de estudiantes a la educación y a las oportunidades de aprendizaje que se producen durante las interacciones entre los sujetos y los contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas (SEP, 2011).

En México hubo una gran influencia de la DS, lo cual derivó en que se iniciara un proceso formal de incorporación de alumnos con NEE a las escuelas regulares que, inspirado en la propia DS, nombró “Integración Educativa”. Ese proceso se apoyó en el subsistema de educación especial que apenas en 1970 había iniciado su consolidación con la fundación de la Dirección General de Educación Especial (Romero y García, 2013). La educación de los estudiantes con discapacidad en México está contemplada en el Artículo 41 de la Ley General de Educación (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2014). El estudiantado puede asistir a los Centros de Atención Múltiple (CAM) o en las escuelas regulares integradoras (ERI), las cuales cuentan con el apoyo de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) lo que, según Romero y García (2013), implicó, en 1993, un cambio en la orientación de los servicios, pasaron de trabajar bajo las directrices del modelo médico a un modelo social-educativo.

Las USAER están conformadas por profesionales de educación especial que acuden a las escuelas de educación regular y trabajan coordinadamente con éstas; se alinean con la propuesta de la DS de ofrecer a estudiantes con NEE apoyos continuos, adecuados y adicionales a los programas regulares. Además, algunas USAER han asumido como una de sus funciones la capacitación de los docentes iniciando por procesos de sensibilización hacia lo que se denomina diversidad (García y Romero, 2019).

Es importante resaltar la mirada de derechos que entiende a los estudiantes con discapacidad como sujetos con capacidad jurídica, lo cual se constata desde los marcos del derecho internacional y nacional, desde la Convención sobre los Derechos del Niño, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CPDP), que México reconoce desde el 2011 y que integra a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su art. 1°. Las disposiciones de la CPDP en México se armonizan con la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD) cuyos fundamentos son la equidad, la justicia social, la igualdad de oportunidades, la dignidad inherente, la autonomía individual, etc.

Las políticas educativas de inclusión en México en los últimos años, según el INEE (2019), se dan a través del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) y la Estrategia de inclusión de 2017. Esta última generada en el marco del “nuevo modelo educativo”, quizá no tan nuevo, impulsado por el gobierno de Enrique Peña Nieto, bajo la consigna de una “educación integral para todos”. En la actualidad, la Nueva Escuela Mexicana (NEM), impulsada

por el gobierno de Andrés Manuel López Obrador, tiene como uno de sus ejes articuladores la “inclusión” la cual se enuncia de manera muy ambigua y escueta en el documento del Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana.

No obstante, según el estudio realizado por Vargas (2024): “la inclusión en la Nueva Escuela Mexicana. Un análisis documental”, explica que la NEM propone una visión sociocrítica de la inclusión educativa que trasciende la mera accesibilidad o adaptación de espacios y contenidos. Busca, en cambio, reconocer y valorar la diversidad como un componente enriquecedor del aprendizaje y la convivencia escolar.

Siguiendo a la autora, la implementación efectiva de esta política enfrenta diversos retos a nivel normativo, organizativo, pedagógico y cultural. Normativamente, es necesario articular y dar coherencia a las políticas educativas, con claridad y operatividad en los conceptos y estrategias de inclusión. A nivel organizativo, se requiere una mejor coordinación y corresponsabilidad entre los diferentes actores del sistema educativo, así como una asignación más adecuada de recursos humanos, materiales y financieros. Pedagógicamente, es crucial ofrecer mayor capacitación y acompañamiento al profesorado para atender la diversidad estudiantil, junto con una mayor flexibilidad en los planes y métodos de enseñanza y evaluación. Culturalmente, se necesita sensibilizar y concienciar a toda la comunidad educativa sobre el valor de la diversidad, fomentando la participación activa de las familias y la sociedad civil en el proceso educativo.

Según Vargas (2024), la Nueva Escuela Mexicana ofrece una oportunidad y responsabilidad para mejorar la educación en México hacia una mayor inclusión, equidad y calidad. La inclusión educativa es un desafío que va más allá de lo técnico y administrativo, implicando un enfoque ético y político ³que trata la educación como un derecho humano y bien público. Este enfoque requiere prácticas educativas transformadoras, centradas en el estudiante y su contexto, que fomenten el diálogo, la colaboración y la creatividad.

³ A lo largo de esta tesis, se diferenciará entre “lo político” y “la política”. Al mencionar “lo político” será entendido como un espacio disruptivo y de confrontación, donde se disputan y reconfiguran identidades, significados y formas de organización social. A diferencia de “la política”, que se refiere a la administración de las instituciones y el estado, lo político se centra en la emergencia de antagonismos y en la posibilidad de cuestionar y transformar el orden establecido, aunque es claro que constantemente se encuentran ligadas (Mouffe, 1999; Laclau, 2005; Rancière, 1995).

Aunque el panorama que plantea la NEM es ambicioso, es crucial prestar atención a su implementación para evitar que, al igual que muchas convenciones y declaraciones ratificadas en el pasado, se quede en meras “buenas intenciones”. Las políticas educativas suelen enfrentar una desconexión entre el ideal y la práctica, y sin un seguimiento riguroso, mecanismos de rendición de cuentas y la asignación adecuada de recursos, existe el riesgo de que esta propuesta se diluya en el discurso.

Breve mirada histórica de la educación especial en México

La educación especial en México comenzó institucionalmente con la creación de la Escuela Nacional para Sordomudos, seguida por la Escuela Nacional para Ciegos en las décadas de 1860 y 1870, respectivamente. En sus inicios, lo “especial” se atribuía a características visibles, físicas y psicológicas, como la ceguera, la sordera y los problemas de adaptación social (Trujillo, 2020). En ese momento, se creía que estas instituciones podían lograr la “superación plena” de las limitaciones de las personas.

El desarrollo de la educación especial fue lento, influenciado por un entorno disciplinario y científico que promovía un proyecto estatal transformador de sociedad, cultura, política y economía. Este proyecto buscaba crear poblaciones homogéneas en términos raciales, físicos y mentales. En este contexto, lo que se desviaba de la norma debía “corregirse”; pese a ello las políticas educativas nacionales se enfocaron en la educación regular, y solo una vez establecidas, se prestaba atención a la educación especial. Las escuelas especiales eran vistas como establecimientos dedicados a la educación de las y los estudiantes ciegos, sordomudos e idiotas y solo debían expandirse si eran útiles para la “educación” de estos individuos (Meneses, 1983).

Fue hasta el siglo XX que se empezaron a reconocer las limitaciones psicológicas, acompañadas de conceptos como “anormal” y “atípico”, reforzadas por Rodolfo Menéndez, en 1906, quién estableció una separación entre los “niños con desarrollo regular” y aquellos “diferentes”, clasificando estas diferencias en cinco categorías de niños “anormales”. Tomando estos preceptos, en 1908, se propuso la implementación de escuelas o enseñanzas especiales para “normalizar” el desarrollo infantil, a través de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y el Centro de Atención Múltiple (CAM).

Planteamiento del problema

Todo el sustento de derechos en el papel pareciera indicar un avance sustancioso en la eliminación de barreras sociales para las personas con discapacidad, pero como mencionan Zardel, Vargas y Paredes (2013) esto es insuficiente ante un contexto –político y social– que de manera persistente mantiene las formas históricas de discriminación, o bien, las solapa revistiéndolas bajo otros disfraces. A casi treinta años de la implementación de políticas para la integración e inclusión educativa, los informes internacionales y nacionales muestran su poco impacto en la realidad escolar, lo cual hace necesario poner las políticas en cuestionamiento. No es posible seguir solapando una ficción jurídica.

Según el Informe Mundial sobre Discapacidad (2011), algunos de los obstáculos que enfrenta el proyecto de inclusión son que no se destina presupuesto suficiente para condiciones básicas de infraestructura y capacitación; el diseño de políticas públicas en educación no siempre cumple con las normas existentes sobre discapacidad; y hay una gran carencia de datos comparables sobre la operativización de los programas implementados. Como dice Skliar (2008), “la paradoja está, entonces, en pretender discutir la magnitud de un problema sin tener a disposición datos que permitan identificarla con claridad” (p. 2). El informe recalca la necesidad de cambios y compromisos estatales para adoptar una legislación apropiada; proporcionar una orientación normativa clara, elaborar un plan de acción nacional, infraestructura adecuada, crear capacidad de ejecución y a su vez asegurar una financiación a largo plazo.

Desafortunadamente, la voluntad política que se requiere para acortar las brechas entre la legislación, los discursos bonitos y la implementación es de lo que más carece nuestro país, así que toca reclamarla, para lo que es necesario conocer las dimensiones que atraviesan el problema: ¿qué es exactamente lo que se demanda y para qué? Considero que el marco de derechos es sustancial como una base que permita la exigibilidad de las condiciones mínimas de vida digna de las personas con discapacidad, sin embargo, no es la única vía para las transformaciones estructurales y socioculturales, es necesario un análisis profundo sobre las bases que sustentan la desigualdad desde las configuraciones subjetivas.

Las personas con discapacidad en México no son una minoría, según el INEGI (2020), hay 20 millones 838 mil 108 personas con discapacidad, que representa 16.5% de la población total, pero, cuántos realmente pueden ejercer su derecho a la educación. Según Hermida (2022)

el 99% de personas con discapacidad que asisten a la escuela lo hacen en el sistema público, el cual dista mucho de ser efectivo.

En México, la atención a la niñez con discapacidad que asiste a una escuela primaria regular es deficiente, del 67% de las escuelas que tiene por lo menos un estudiante con discapacidad, sólo 33.8% de ellas cuenta con personal que proporcione algún tipo de atención para la diversidad (INEE, 2019). En Oaxaca, según el INEGI (2020), hay 842,598 personas con discapacidad, limitación o con alguna condición mental, de los cuales 60 916, es decir, el 7.2%, pertenecen al grupo etario de 5 a 14 años, edad en la que usualmente asisten a la primaria. Si comparamos los datos de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2020), que reporta 4 099 estudiantes de educación especial, de los que 2.823 asisten a un USAER y 1.276 a un CAM, notaremos que solo 6.72 % de niñas y niños van a la primaria con 433 docentes especialistas.

Es innegable que hay grandes desigualdades respecto al acceso y permanencia de la niñez con discapacidad en las escuelas primarias de Oaxaca, no existen condiciones suficientes en los espacios escolares, pues como menciona Toribio (2020), solo 3.7% de las escuelas de nivel básico cuentan con una infraestructura física y de materiales diversificados para personas con discapacidad. Pero, qué sucede más allá de las estadísticas, cómo se traducen estas desigualdades en el cotidiano escolar.

Molina (2015) menciona que los aprendizajes y desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad dependen en gran medida de las realidades que surgen en la vida diaria de cada escuela, relacionadas con la organización escolar, las estrategias de aprendizaje, los esfuerzos y metas de los docentes, las interacciones entre la familia y los intereses de los niños y niñas en sus propios procesos educativos. Las motivaciones y actitudes personales de las y los maestros impactan en sus prácticas docentes que benefician no solo a la niñez con discapacidad y al grupo en general (Naranjo, 2005), pues los procesos educativos implican a la comunidad escolar en sus relaciones de tensión, colaboración o indiferencia.

Me interesa destacar que la educación especial se ha entendido como independiente de la educación general, no obstante, su cooperación es necesaria para responder a las necesidades diversas del estudiantado (Molina, 2015). Las preocupaciones de las y los maestros de USAER tienen que ver con la falta de planeación, de comunicación del personal regular y especial, y de

la necesidad de crear una comunidad entre todos los participantes dedicados a hacer posible una educación significativa para todos los estudiantes (Acle, 2013). La tarea implica que el profesorado —como los demás actores implicados— reflexione sobre sus creencias, opiniones, actitudes alrededor de la discapacidad, de la inclusión educativa y de sus prácticas encaminadas a ello.

Ortíz (2010) menciona que la noción de discapacidad en espacios escolarizados sigue siendo patologizada y representada como enfermedad o retraso, generando estigmas que impactan en las condiciones de vida, de construcción identitaria, de ajuste social y autoestima de las personas con discapacidad; hay un gran desconocimiento sobre la discapacidad y un gran temor a vivirla de cerca. Olmos, Romo y Arias (2016) dan cuenta de la importancia de que la docencia desnaturalice y repiense las nociones de discapacidad, diversidad y de prácticas de inclusión pues éstas tienen un efecto en la percepción y trato sobre los estudiantes, así como en las estrategias y prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Ante un escenario educativo, que sigue reforzando desigualdades, hay que mirar la cotidianidad escolar, qué sucede en el aula, cómo se viven y agencian las políticas de inclusión, cómo interactúan docentes y estudiantes —con discapacidad y sin discapacidad—, qué tipo de materiales existen, las vivencias profesionales y personales del profesorado en torno a la discapacidad. En fin, todo lo que construye subjetividades y que influye en las prácticas docentes. Es necesario porque uno de los caminos hacia las transformaciones necesita las voces de quienes viven día a día un mandato de inclusión en un contexto de precarización.

La relevancia social de investigar y reflexionar sobre este tema, como señala Alvarado (2018), radica en que nos permite conocer, explicar y proponer —y, añadiría, exigir— a quienes toman decisiones, qué acciones se pueden implementar para mejorar las condiciones escolares, las políticas educativas y su ejecución. Coincido con la necesidad de transformar las condiciones socioescolares vinculadas a la discapacidad, ya que es indiscutible que queda mucho por hacer en términos de formación y capacitación del profesorado, sin perder de vista la responsabilidad estatal de proporcionar espacios, recursos y materiales adecuados en las escuelas.

En términos cuantitativos, según datos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), aunque ha habido un aumento en los estudios sobre educación especial e inclusiva —del 0.09 % en la década de 1990-2001 al 0.33 % en la década de 2002-2011—,

persisten vacíos de conocimiento en torno a la educación especial/inclusiva en México (Acle, 2013; Yurén, Hirsch y Barba, 2013), lo que evidencia la necesidad de abordar cómo se viven en el aula las políticas de integración e inclusión (Naranjo, 2005). Considero urgente e indispensable dar cuenta de la realidad escolar desde la perspectiva de los actores educativos; sin embargo, esto es apenas un punto de partida dentro de la estructura imperante que, en gran medida, condiciona e influye nuestras prácticas y subjetividades.

Es pertinente abordar este trabajo desde la antropología, ya que, desde sus inicios, esta disciplina ha tenido en la otredad o alteridad una de sus categorías centrales (Krotz, 1994). Además, ofrece una perspectiva sociocultural y sociohistórica que posibilita un estudio más profundo de la discapacidad, en relación con categorías estructurales. Los estudios antropológicos de la educación han permitido abrir esa “caja negra” llamada escuela, aunque aún persisten zonas de claroscuros que requieren atención para generar acciones sensibles y contextualizadas, como en el caso de estudiantes con discapacidad.

Mis motivaciones son genuinas, pero no ingenuas, esta investigación busca detonar reflexiones conjuntas en el proceso investigativo, sumar al conocimiento que, más tarde y en convergencia con otras investigaciones, actores, colectivos, movimientos, pueda encontrar y construir los caminos del cómo transformar-se.

a) El contexto local



Imagen 1. Mapa de la ubicación de Cuilápam

Cuilápam de Guerrero es un municipio con influencia mixteca, conocida originalmente como Sahayuco, que significa “al pie del cerro”. Posteriormente, adoptó el nombre de Cuilápam, derivado del náhuatl y que se traduce como “río lamoso”. El apellido “de Guerrero” se añadió en honor a Vicente Guerrero, un destacado personaje de la independencia de México, quien fue fusilado en este lugar en 1831 (H. Ayuntamiento de Cuilápam de Guerrero, 2017). Cuilápam es un municipio territorialmente pequeño, con poco menos de 50 kilómetros cuadrados de extensión (INEGI, 2010), con una población total de 26 882 habitantes (INEGI, 2020).

La escuela primaria Vicente Guerrero (en adelante también me referiré como “el plantel”) se encuentra en el municipio de Cuilápam de Guerrero, en la periferia de la región de Valles Centrales de Oaxaca. A pesar de que su cabecera municipal es muy cercana a la ciudad de Oaxaca, capital del estado, cuyo ámbito sociocultural es más cosmopolita debido al turismo y los procesos de gentrificación⁴ (entre otros factores), Cuilápam guarda rasgos culturales y dinámicas socioeconómicas que, aunque no lo aíslan de dinámicas externas, sí influyen en sus pobladores.

⁴ Según Luis Alberto Salinas Arreortua, investigador del Instituto de Geografía de la UNAM, la gentrificación es un proceso en el que se transforman las relaciones sociales dentro de un área urbana. Implica que grupos con mayor poder adquisitivo se establecen en zonas urbanas que poseen ciertas características deseables, como áreas verdes, una buena ubicación, instalaciones adecuadas e infraestructura. Estas zonas también suelen tener un valor cultural elevado, lo que las hace especialmente atractivas para el capital inmobiliario (Salinas, 2024).

La imagen 1 permite ilustrar la ubicación y cercanía con la capital del estado y las principales comunidades aledañas.

A menudo, familias de la comunidad se desplazan hacia la capital para trabajar, hacer compras en supermercados de municipios vecinos como Xoxocotlán, o vender productos agrícolas en Oaxaca de Juárez, en Zaachila o en Xoxocotlán. A su vez, el municipio vibra con un sentido de comunidad que se expresa especialmente en sus celebraciones tradicionales. Una percepción común de las y los pobladores del municipio, entre ellas, las maestras de la Unidad 127, es que “Cuilápam es muy fiestero”.

Las mayordomías⁵ de los siete barrios de Cuilápam y de su santo patrono, Santiago Apóstol, son eventos de gran relevancia que marcan el calendario local durante prácticamente todo el año. En estas celebraciones, la comunidad se entrega al baile de la tradicional Danza de la Pluma, cuyos elaborados y coloridos penachos son confeccionados por artesanos/as locales. Estas fiestas, que pueden llevar a la suspensión de actividades escolares, o a la ausencia de las infancias en los planteles, son un claro ejemplo de cómo la vida cultural de Cuilápam influye en el funcionamiento del plantel. En las celebraciones, es muy común observar a los niños, adolescentes y juventudes danzando con sus penachos.

Durante el medio ciclo escolar en el que realicé mi trabajo de campo, las maestras de la USAER 127, aunque no pertenecientes al plantel de estudio, llevaron a cabo visitas al ex convento de Cuilápam, que data del siglo XVI, una construcción no concluida de grandes dimensiones. Este exconvento, considerado importante en la arquitectura dominica novohispana, se encuentra justo al lado del plantel. Durante estas visitas, interactuaron con los estudiantes para conversar sobre la historia del lugar, promovieron la realización de dibujos alusivos, y coordinaron actividades como la creación de maquetas y tareas de investigación para profundizar en los aspectos históricos, como una manera de construir conocimientos desde la propia cultura.

⁵ La mayordomía es un sistema tradicional de celebraciones, generalmente de carácter religioso, en el cual una persona, conocida como él o la mayordoma, asume la responsabilidad de organizar y coordinar todos los aspectos de una festividad. Esta persona, que se ofrece voluntariamente un año antes del evento, se encarga de disponer la música, la comida, el lugar, y otros elementos esenciales para la celebración.

En otra línea de ideas, Cuilápam se rige por partidos políticos, aunque la asamblea sigue siendo esencial para la toma de decisiones en la vida comunitaria. Bajo la administración del presidente municipal Javier Moreno Colmenares, para el período 2022-2024, se desarrolló el “Plan Municipal de Desarrollo 2022-2024”, en el que se alinean los objetivos locales con los de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas y los planes de desarrollo a nivel nacional (política social) y estatal (Oaxaca Incluyente con Desarrollo Social). En este marco, el plan municipal configura el Eje I: “Personas y Mundo Incluyente”, que integra un apartado sobre “grupos vulnerables” (aunque tendría que escribirse “grupos vulnerados”), abordando superficialmente a la población con discapacidad. Se entiende a la inclusión como la participación de estos grupos en las actividades cotidianas, lo que requiere la implementación de prácticas y políticas diseñadas para identificar y eliminar barreras físicas, de comunicación y actitudinales que obstaculizan su plena participación en la sociedad. No obstante, el enfoque sigue siendo abstracto.

El documento en cuestión se menciona a Rufina Flores Ramírez, quien dirige la Unidad de Grupos Vulnerables, adscrita a la Regiduría de Desarrollo Social. Se destaca que Rufina es una joven con discapacidad psicomotriz y de lenguaje, aunque el texto parece justificar su nombramiento al señalar que estas discapacidades “no le impiden realizar sus actividades de manera eficiente” (p. 061). Este tipo de enunciados revela una visión reduccionista de la inclusión, en la que se valora a las personas con discapacidad en función de su capacidad para cumplir con los estándares de eficiencia establecidos, sin abordar de manera crítica la transformación necesaria en las estructuras sociales que perpetúan su exclusión. En el último capítulo será posible abordar algunas de las ideas expuestas por Rufina.

En cuanto a las acciones concretas propuestas, se menciona la gestión de recursos ante distintas dependencias para proporcionar aparatos de apoyo (auditivos, ortopédicos, visuales, entre otros) y la afiliación al seguro médico. Sin embargo, estos esfuerzos, aunque necesarios, se quedan en un nivel asistencialista y no abordan profundamente la transformación estructural necesaria para garantizar la plena inclusión. La referencia a la creación de programas en colaboración con diferentes niveles de gobierno y la sociedad civil sugiere una intención de acción conjunta, pero carece de especificidad y claridad sobre cómo se implementarán estas políticas y cómo se medirá su impacto real en la vida de las personas con discapacidad en Cuilápam.

La perspectiva de la discapacidad de las autoridades en Cuilápam aún parece estar anclada en un enfoque de caridad y asistencia. Sin embargo, debería centrarse en la justicia social, reconociendo los derechos de las personas con discapacidad a participar plenamente en la vida política de su comunidad, más allá de su superación personal o su eficiencia en el trabajo.

En el apartado metodológico y durante el desarrollo de la tesis, se abordarán algunos otros aspectos del contexto sociocultural de Cuilápam de Guerrero, así como características específicas del plantel de estudio.

b) La USAER de Cuilápam

En el año 2021 se inauguró la USAER 127 en dicho municipio, formada por nueve maestras que asisten a las cuatro escuelas que integra la Unidad. En el plantel se encuentran dos educadoras, Mireya y Marisol, y la directora Yadira cuya ‘oficina’ se encuentra en esa escuela. De manera oficial una USAER debería estar conformada por cinco áreas: una dirección, maestros de apoyo, psicología, comunicación y trabajo social. La Unidad 127 cuenta únicamente con tres de ellas, dirección, maestras de apoyo y comunicación. La carencia de un profesional de la psicología, según dan cuenta las maestras de la USAER, ha dificultado la evaluación pertinente de las y los estudiantes del plantel, por lo que la mayoría de las niñas que asisten al servicio se encuentran en la categoría de “dificultades severas del aprendizaje”, en consecuencia, la construcción de estrategias de apoyo se complica.

En el proceso de detección de estudiantes candidatos a recibir apoyo por parte de las maestras de la Unidad las profesoras se enfrentan a dos retos: el primero es la falta de conocimiento de las y los educadores titulares de grupo acerca de la población foco con la que trabajan en la USAER así como a las percepciones que construyen en torno a la discapacidad, a la neurodivergencia y a las dificultades severas del aprendizaje, por lo que canalizan una gran cantidad de niños y niñas con dificultades de lectura o escritura, pero también emocionales o de conducta, que las maestras deben evaluar cualitativa y pedagógicamente para valorar si formarán parte de sus listas (o no) y notificar a los profesores de grupo.

El segundo reto para las maestras de la Unidad es informar a las y los cuidadores de las infancias que se consideran para el servicio, pues, en gran parte, existe resistencia y negación a que sus hijos ‘tengan algo’, por lo que rechazan el servicio o una vez que lo consienten, dan

información diferenciada a lo que reportan las y los maestros de grupo durante las entrevistas. Además de las condiciones económicas de las familias, por lo que no pueden solventar una evaluación clínica privada de las infancias, también hay un fuerte sentido de evasión al tema de los diagnósticos.

Hay un escenario intersubjetivo entre las y los actores escolares dónde se disputan, se negocian, se amplían o recortan las nociones en torno a lo que es y hacen en la USAER como a lo que significa la discapacidad, esto enmarcado en condiciones materiales y de capacitación insuficientes tanto para las maestras de la Unidad como para el profesorado de grupo.

Significar, sentir y accionar en relación con la discapacidad se moverá entre la historia de las docentes y las estructuras que les permean. Por ello es importante aproximarse a las subjetividades docentes desde su expresión práctica diaria en la escuela, desde sus experiencias escolares y trayectorias profesionales y desde sus propias historias de vida en su contexto comunitario y social. Me cuestiono entonces cuáles son las subjetividades y práctica docente que el profesorado construye en torno a la discapacidad en la escuela primaria Vicente Guerrero.

Objetivos: General y específicos

Analizar cómo se configuran las subjetividades y prácticas docentes, en torno a la discapacidad, de maestras de educación especial de la escuela primaria Vicente Guerrero.

- Caracterizar la figura de maestra de educación especial adscrita a USAER desde los lineamientos oficiales y no oficiales: organigrama, funciones, población con la que trabajan, formación inicial y continua.
- Identificar con las docentes los sentidos en torno a la discapacidad a partir de sus experiencias de vida y de trabajo con estudiantes con discapacidad.
- Analizar la atención proporcionada por las maestras de la Unidad a estudiantes que asisten a la USAER, en el marco de la organización y los recursos disponibles en cada escuela.

Asideros teóricos y referenciales

Este apartado busca evidenciar los engranajes entre la triada discapacidad, subjetividad y prácticas docentes, desde una perspectiva crítica y social, mirada bajo la que se adscribe esta investigación. Por lo que, aunque de manera artificial ubico estas categorías en tres subapartados, éstos se vinculan de manera dialéctica en el transcurso de la realidad escolar cotidiana.

En el primer punto, recupero las aportaciones teóricas y conceptuales de autores(as) latinoamericanos(as) que reflexionan sobre la discapacidad desde las ciencias sociales, aunque no específicamente desde la antropología, ya que el abordaje de este tema en dicha disciplina ha sido limitado. En el siguiente subapartado divido la discusión en dos ejes, el primero en torno a la relevancia y modo de comprender la subjetividad más allá de su concepción mentalista, para después discutir las subjetividades en torno a la discapacidad en espacios escolares para lo que recupero a dos autoras cuyos trabajos se sitúan en contextos de nuestro sur. Cierro con los aportes conceptuales sobre la práctica docente y las dimensiones de interés para esta investigación, y ubico algunos trabajos que dan cuenta de los avatares del quehacer docente con estudiantes con discapacidad en escuelas de nivel básico en México.

Lo que hemos llamado discapacidad: la arista educativa

Al hablar de discapacidad “no es posible definirla en forma unívoca sino que es abordada desde diferentes modelos y perspectivas que se conforman a partir de características estructurales y hegemónicas en momentos históricos determinados” (Campero, García, Heredia y Rusler, 2019, p.22), donde la escuela y su discurso pedagógico como discurso de poder colonial han tenido un rol relevante en la construcción de cuerpos y consciencias monológicas, de normalidad y normalización (Vargas, 2016; Sosa, Mirc, Acuña, Conese y Ruffo, 2019)

Como plantea Cobeñas (2016, 2022), los modos en que denominamos el mundo no son inocentes, tienen consecuencias, efectos subjetivantes y políticos, las concepciones y denominaciones que están vinculadas a lo que hoy nombramos discapacidad han variado en el tiempo y contextos, clasificando y entendiendo a diversos grupos como personas con discapacidad. Destaca la autora que tales concepciones y clasificaciones inciden en cómo viven y se piensa que pueden ser vividas las vidas de las personas con discapacidad y, por tanto, los espacios y trayectorias educativas que se les asignan. Es bajo esta perspectiva que Cobeñas (2016,

2022) realiza un estudio titulado: 'Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa', sus discusiones se enraízan en una perspectiva foucaultiana y en una metodología feminista y de la investigación emancipadora.

La mirada histórica sobre el concepto de discapacidad permite entenderla en su contexto de origen y en su devenir hacia el significado que actualmente se socializa, empero, como mencionan Yarza de los Ríos, Sosa y Pérez (2019) —coordinadores del libro 'Estudios Críticos en Discapacidad. Una Polifonía Desde América Latina'—la genealogía histórica sobre la discapacidad se ha explicado principalmente desde los modelos anglosajones, neocolonizados, que conforman los 'Disability⁶studies'. Esta aclaración no implica desconocer sus aportes académicos, políticos y sociales, más bien, busca tejer un diálogo crítico entre esos estudios y las coordenadas epistémicas, geopolíticas y sentipensantes latinoamericanas. Intenciones dialógicas que también comparte esta investigación.

En esta línea, Campagno (2020) en su texto 'Una mirada histórica de la discapacidad', con un acercamiento histórico-antropológico, muestra un recorrido por diferentes sociedades occidentales desde la antigüedad hasta la modernidad, con la intención de historizar la asociación entre discapacidad y anormalidad. Su argumento principal es que:

(...) si bien todas las sociedades tienen figuras de lo que se reconoce como normalidad, esas figuras son sumamente variables. Entonces, tenemos figuras de normalidad muy diferentes a lo que nosotros llamamos discapacidad y, por otra parte, tenemos tratamientos muy distintos para las marcas que nosotros llamamos discapacidad. Así, ni toda marca física que acostumbramos a llamar discapacidad es históricamente universal, ni las figuras de normalidad de nuestra sociedad equivalen necesariamente a las que instituyen otras sociedades. Tan pronto se advierte esto, la asociación discapacidad/anormalidad se despidе de cualquier asunción procedente del dominio natural y se instala definitivamente en el campo sociocultural (p. 45)

⁶ El concepto de discapacidad o disability en inglés, según Jullian (2022), fue originalmente usada en el ámbito militar para referir a aquellas personas que por edad o condición física no eran aptos para la guerra. Sin embargo, se populariza a finales del siglo XVIII y principios del XIX en Inglaterra, en el marco de la Ilustración, donde la pobreza a causa de la Revolución Industrial permitió la creación de casas de trabajo estatales para sufragar los gastos de quienes no podían hacerlo, no obstante, un cúmulo de personas fingían estar incapacitadas para trabajar y así tener la ayuda estatal sin esfuerzo. Esto obligó a hacer distinciones y a regular qué personas sí eran capaces de trabajar y cuáles no. Según el autor, la concepción de disability, en su origen inglés, no tenía una connotación despectiva o segregativa, más bien, hacía alusión al derecho justo del subsidio sin trabajo.

Mi intención aquí no es hacer un símil del trabajo del historiador argentino Campagno pero sí ubicar la centralidad del ojo histórico en la concepción de la discapacidad que permite entender el carácter plural de los imaginarios sociales respecto a esta categoría. Esta investigación parte de la noción de discapacidad, en resonancia con Campero, García, Rusler y Heredia (2019) como:

(...) una construcción social, cargada de controversias, incertidumbres y tensiones, definición que no pretende anular la materialidad de la circunstancia individual, sino hacer hincapié en los procesos sociales, intelectuales y políticos que se han dado en torno a ésta para revelar la heterogeneidad que la constituye como categoría y como fenómeno en sí. En tal sentido, resulta un significativo aporte el acercamiento al tema desde una mirada crítica y contextualizada, en la que se piensan las categorías de manera relacional, como polisémicas, encubridoras de procesos históricos donde se dan negociaciones de sentidos y disputas por su definición, que implican dinámicas de exclusión/inclusión, modelos de sociedad, construcción de valores, definición del rol del estado y las políticas públicas, de la educación, de la idea de género, de clase, de cuerpo y persona (p. 22).

Este modo de entender a la discapacidad, como categoría sociohistórica y política, se circunscribe bajo la perspectiva de las humanidades, que bien podría situarse como parte de los estudios críticos en discapacidad que abordaré más adelante y bajo los que me interesa situarme.

Desde el plano educativo, según las autoras de la publicación argentina ‘Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social en la escuela’, Cortese y Ferrari (2006), antes de 1800 “el problema” de la educación para las infancias con discapacidad en occidente no existía, pues el trato común hacia la niñez con “deficiencias”, en la edad media y moderna, era brutal: eran escondidos, mutilados, abandonados o encarcelados en albergues, por lo que su educación era casi impensable. En este tenor, Palacios (2008) explica cómo la característica de prescindencia o innecesaridad atribuida a las personas con discapacidad, aunada a las creencias religiosas y a las vastas complicaciones derivadas de la crianza con estas características, generaba en la antigüedad la tarea eugenésica del infanticidio. Muchas de estas prácticas persisten hoy, aunque con otros matices, señalamientos y consecuencias éticas y legales.

Cobeñas (2016) enuncia que ya en el siglo XIX los términos técnicos provenientes de la psicología y la pedagogía, usados para denominar “científicamente” a la niñez y juventudes que no se adecuaban a los parámetros, que tanto disciplinas como instituciones establecían como normales, son términos que en hoy en día siguen siendo usados, pero ahora como insultos, tales

como “idiota”, “imbécil”, “débil mental”, “retrasado”, “retardado”, “mogólico”, “anormal” y “subnormal”.

La serie de calificativos mencionados, como señala Dussel (2004), únicamente se cargan de sentido cuando se contrastan con “la persona normal”, por lo que no es casual que en ese tiempo se inicie la clasificación estudiantil según sus capacidades, y que se confine a los “anormales” en instituciones especiales. La pedagogía normalizadora es parte de la revisión que hace Dussel (2004) a la historia de la escuela en Argentina y en América Latina apoyándose de las teorías postestructuralistas sobre identidad, donde analiza cómo se construyó la equivalencia narrativa entre igualdad y homogeneización en los espacios educativos, y cómo esto situó a las diferencias como amenaza o deficiencia.

Es innegable que la escuela fue creada bajo el signo de la “normalidad” en el que la diversidad se vuelve diferencia respecto al “normal” y por tanto es patologizada y segregada (Najmanovich, 2020). Dos disciplinas protagonistas en esta dinámica segregacionista han sido: la medicina, a través del diagnóstico patológico, y la psicología, mediante pruebas de inteligencia que determinaban la normalidad o anormalidad de las infancias aprendices; las conclusiones diagnósticas servían entonces para rotular y separar niñeces del sistema educativo común para ser parte del subsistema de educación especial (Tomé, 2019). En este clasificatorio las y los docentes y profesionales de la educación también tienen un lugar central, según lo afirma Cobeñas (2021). En este escenario “Las desigualdades quedan biologizadas y se exaltan las intervenciones que corrijan los “defectos” cerebrales o genéticos. Allí es donde las etiquetas diagnósticas cumplen su función clasificatoria ordenando el caos (...)” (Untoiglish, 2020, p. 29).

En este punto es sustancial enunciar a uno de los paradigmas predominantes de la discapacidad, el modelo médico. Este modelo, citando a Cobeñas (2021), se desarrolla durante la segunda mitad del siglo XIX tras el surgimiento de los Estados Nación. El paradigma no considera como ciudadanos plenos o sujetos completos a las personas con discapacidad, sino como individuos fallados que necesitaban ser tutelados y protegidos. Este modelo se basa en la curva hacia la normalidad biológica con el sello de calidad científica, en el que las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias —como en el modelo tradicional⁷—

⁷ El modelo tradicional, moral o religioso es parte de los esquemas individualistas, es decir, centran el problema en el sujeto. Desde este modelo, el ‘cuerpamente’ diferente se ve como un mal, un defecto o un pecado que posiciona

sin embargo, son las poseedoras de un cuerpo deficiente, anormal y patológico que necesita ser curado, rehabilitado o adaptado a través de procesos de normalización (Pérez y Chhabra, 2019; Rodríguez y Cardona, 2021; Palacios, 2008). Se ve a la discapacidad como un déficit individual cuya reparación, en el caso de las infancias, se da a través del trabajo asistencial de la educación especial (Broyna, 2014).

El modelo médico generó un fuerte impacto en la forma de entender la educación de las personas con discapacidad. Como plantea Dussel (2004) la pedagogía tomó como referente preponderante a la biología, la cual rápidamente se medicalizó, y, como he argumentado antes, fundamentó una ola clasificatoria del estudiantado, que según la autora “trajo como consecuencia el determinismo en la consideración de quiénes podían triunfar en la escuela y quiénes iban a fracasar” (p. 321).

Es importante colocar en la discusión estudios como el de Enríquez (2021) en México y el de Testa y Ramacciotti (2014) en Argentina, ya que evidencian que la estructura educativa y la noción de infancia anormal se edificaron teórica y conceptualmente desde el ‘higienismo’, bajo el amparo del racialismo científico de finales del siglo XIX. Los autores explican que a través de las escuelas las y los profesionales de la salud buscaron implantar prácticas de regulación del cuerpo y la conducta tanto individuales como sociales, y, mediante el discurso sobre retraso escolar, se gestionaron intervenciones psicopedagógicas para las infancias anormales.

Rodríguez y Cardona (2021), autoras de ‘Concepciones de la discapacidad’, explican que los aportes del paradigma médico no solo cumplen la tarea del diagnóstico, las clasificaciones y provisión de servicios y políticas, “sino que adquieren connotaciones de índole subjetivo y social, como significados compartidos en la construcción de realidades paradójicas y anormalizadoras que afectan la vida de las personas designadas y sus familias” (p. 28). En esta línea, la cyberactivista con discapacidad, Herrera (2023), denuncia: “este modelo es la principal fuente de discriminación a las personas con discapacidad, lo que se conoce como capacitismo, y es la razón por la que nos temes tanto”.

a la persona como inferior, víctima defectuosa y frágil, que además es símbolo de vergüenza personal y familiar (Pérez y Chhabra, 2019).

El denominado modelo social de la discapacidad es otro de los grandes paradigmas que es necesario ubicar pues es bajo esta mirada que los reflectores cambian de posición: del sujeto deficiente a la sociedad y sus barreras. Esta perspectiva surge en los años setenta, en Inglaterra, debido a la organización y lucha de las personas con discapacidad por sus derechos (Pérez y Chhabra, 2019), muestra la experiencia de asumir una posición teórica, política, y una intervención que promueva cambios en la sociedad como plantea la argentina Rusler (2020) en su tesis de maestría ‘Estudio de espacios específicos sobre discapacidad en la Universidad de Buenos Aires en las últimas dos décadas. Ser para dejar de ser’. Una característica predominante de este modelo es que se comprende a la discapacidad como una forma de opresión social (Hughes y Paterson, 2008; Ferrante, 2014).

Este “cambio paradigmático” de un esquema médico hacia uno social permitió entender la discapacidad como un campo político y social (Gómez, 2016). En el que los debates en torno a las personas con discapacidad ya no se limitan a la medicina y su fuerza rehabilitatoria, sino que amplían la discusión hacia temas institucionales, económicos, culturales, y sociales; se repiensa la construcción social de la normalidad y busca posicionar las propuestas contrahegemónicas propuestas por, para y desde las mismas personas con discapacidad y sus colectivos (Barnes, 1998).

Un trabajo relevante en torno al modelo social de la discapacidad es el de Ferrante (2014), el cual busca caracterizar este paradigma buscando hacer un mapeo de sus usos actuales y si éstos responden a sus planteamientos originales. La autora concluye que:

La internacionalización del movimiento por los derechos de las personas con discapacidad permitiría que el modelo social traspasara sus límites geográficos y tuviera gran impacto en diversas áreas de lo social que incorporarían sus propuestas. Revisando tal proceso en las definiciones médicas, en el plano de los derechos y el de las políticas de Estado, hemos visto que los usos del modelo social pueden no ser fieles a sus bases, y, en vez de promover la emancipación de las personas con discapacidad, naturalizan modos de dominación (p. 50)

Lo anterior tiene un vínculo estrecho con la arista escolar pues, aunque la educación especial se inició bajo los principios segregacionistas, luego integracionistas del modelo médico, actualmente se inscribe en el modelo social de la discapacidad con una visión inclusiva. Desde esta perspectiva fueron redactadas la declaración de Salamanca (UNESCO, 1990) y la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), así como

diversos tratados internacionales y políticas educativas (Terigi, 2021) que, a pesar de atribuirse una perspectiva social, podrían estar ignorando los pilares simbólicos, históricos y encarnados de su origen.

No es posible dejar de mencionar los aportes de Palacios (2008), quien bajo una perspectiva de derechos realizó un examen profundo sobre la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad como manifestación del modelo social. La mirada social e inclusiva pretende desarticular la noción de normalidad educativa, por lo que las infancias con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de desarrollo que las sin discapacidad. La educación obligatoriamente debe estar adaptada a las necesidades de todos y todas, reservándose la educación especial como última medida. Así mismo, no se reduce a las condiciones de infraestructura y orden escolar pues:

Desde el modelo social se resalta que una educación inclusiva no es una cuestión tan simple como la modificación de la organización de la escuela, sino que implica un cambio en la ética de la escuela. No se requiere simplemente que los maestros adquieran nuevas habilidades, sino que se necesita asimismo un compromiso. No alcanza con la aceptación de la diferencia, sino que se requiere una valoración de la diferencia. Lo que se necesita —en definitiva— es un compromiso moral con la inclusión de todas las personas dentro de un sistema educativo, como parte de un compromiso más amplio que aspira a la inclusión de todas las personas dentro de la sociedad (p. 132 y 133)

Aunque hay discusiones que no he problematizado en esta ruta teórica, como la noción de integración e inclusión educativa, desarrollaré esos puntos en el capítulo II de esta tesis e iré agregando elementos teórico-conceptuales como guías analíticas para discutir la realidad empírica de los capítulos.

Cómo último punto quisiera traer a este asidero los estudios críticos sobre discapacidad que datan de este siglo, que “representan una evolución en los estudios hechos en y desde América Latina, su apuesta es la generación de epistemologías y teorías que den cuenta sobre este fenómeno desde nuestras realidades” (Gutiérrez, 2019; p. 60). Este modelo busca analizar y profundizar en la matriz colonial entendida no únicamente como dispositivo de dominación sino como productor de inter-subjetivación; centra la atención en la configuración de subjetividades otras, donde se cuestiona la ideología de normalidad en América Latina, sin dejar de lado los debates relacionados a la educación inclusiva (...)” (Yarza de los Ríos, Sosa y Pérez, 2019).

Siguiendo a Gutiérrez (2019), en América Latina el nacimiento y construcción de pensamiento crítico sobre discapacidad es diferente al contexto anglosajón, es generado principalmente por profesionales de la pedagogía, la psicología y el trabajo social. Las investigaciones con enfoque crítico datan en el primer lustro del siglo XXI con las aportaciones del Grupo de Trabajo sobre la Problemática de la Discapacidad de la Universidad de Mar del Plata y, en particular, con el equipo de investigación de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). En este último, se ocupan de revisar los fundamentos teóricos desde los cuales estaban pensando, produciendo conocimientos y generando prácticas en torno a la discapacidad, ponen en el centro del debate el cuestionamiento de las nociones de déficit y del binomio normalidad-anormalidad, haciendo una relectura crítica de los Disability Studies.

En México, a partir del Primer Coloquio de Estudios Críticos sobre Discapacidad — organizado por el colectivo La lata ⁸— que se realizó en el 2018 y que tuvo como sede a la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se desprende la publicación Estudios críticos sobre discapacidad. Hacia un diálogo multidisciplinar, trabajo que, posteriormente, fue editado en el 2021 por la universidad que fungió como sede (López, 2022). De esta publicación destaco el texto de Gustavo Enríquez, “Ciudadanía e infancia anormal a principios del siglo XX en México: la perspectiva de José Gómez Robleda”, en el que hace un recorrido sobre los programas públicos sobre las infancias “anormales” de 1920 a 1940.

Los modelos explicativos de la discapacidad que he expuesto a lo largo de estos párrafos no son progresivos, pues se encuentran imbricados en los imaginarios sociales, en las subjetividades, en las legislaciones, en las políticas educativas y en los discursos oficiales. Para esta tesis utilizaré la categoría discapacidad pues es la concepción legal y bajo la que se reconocen las personas con discapacidad en México.

Esta tesis se sitúa desde la perspectiva de los estudios críticos sobre discapacidad, dado que pugna por entender la discapacidad como una categoría social, política y cultural, como he

⁸ Este colectivo nace en 2017 en la Ciudad de México y está conformado por una serie de investigadores independientes provenientes de diferentes universidades y centros de investigación públicos de este país, cuyo trabajo se centra en la discapacidad desde una mirada crítica.

evidenciado más arriba desde la noción de Campero, García, Rusler y Heredia (2019), que involucra una trama histórica y de relaciones sociales dinámicas, en donde es posible tejer transformación (Brojna, 2019). Su problematización es igual que la de sexo, género y raza, y permite un abordaje interseccional y socioculturalmente situado, imbricado y plural en los imaginarios sociales.

Subjetividad y subjetividad vinculado a la discapacidad en las escuelas

González (2013) menciona que no ha habido un compromiso real en el estudio de la subjetividad dentro de las ciencias sociales, ya que se ha asociado a dinámicas “mentalistas” y, por tanto, no objeto de análisis sociocultural. Su estudio, según Ortner (2006, 2016), “(...) es una dimensión fundamental de la existencia humana, e ignorarla en la teoría significa empobrecer el sentido de lo humano en las ciencias humanas” (p. 130). Destaco entonces, la relevancia teórica de esta categoría, desde un abordaje histórico, dinámico y transformador.

Es preciso mencionar que la ruta hacia las subjetividades implica una parada necesaria en la teoría de las representaciones sociales (RS) de Moscovici (1961). Rescato de las RS (Moscovici, 1981) la idea de que las personas “son cualquier cosa menos receptores pasivos, [pues] piensan autónomamente y producen y comunican” (p. 183), es decir, tienen un carácter productor de significados. Recupero su foco en las actitudes, opiniones, creencias, estereotipos, roles, etc., sin embargo, discrepo en que el conocimiento sea una producción únicamente socio-cognitiva, como también lo expresa Jodelet (1986), una forma de pensamiento social, donde la subjetividad individual y la emoción juegan un papel secundario, de acompañamiento, en la conformación de las representaciones sociales (Moscovici, 2000).

Considero, siguiendo a González (2008), que las representaciones sociales son producciones simbólico-emocionales compartidas que tienen diferentes correlatos en la subjetividad individual, pero que en su procesualidad son parte inseparable de la producción de conocimiento social que, además, “no siempre van en la dirección de las formas hegemónicas de institucionalización social” (p. 235). Esta relación recíproca entre las producciones sociales-individuales de significados es lo que posibilita ver la agencia de los actores sociales. En esta línea se vincula otra base teórica relevante para este estudio, la de agencia-estructura:

(...) 1) en un plano muy general, los agentes humanos no aceptan nunca pasivamente las condiciones externas de la acción, sino que se reflejan de manera más o menos continua en ellas y las reconstruyen a la luz de sus circunstancias particulares ; 2) en un plano colectivo y a la vez individual, sobre todo en condiciones de modernidad, existen numerosas zonas de apropiación colectiva como consecuencia de la creciente reflexividad de la vida social; 3) no es válido argumentar que, mientras que las circunstancias mínimas de acción son maleables, los sistemas sociales más amplios constituyen un trasfondo incontrolado (Giddens, 1995 p. 222)

Hay una relación dialéctica entre agencia-estructura en la que los sujetos sociales son agentes conscientes de su capacidad transformadora, sin que esto desdibuje las violentas formas en que los sistemas estatales buscan aprisionar sus mentes-cuerpos-corazones. Ortner (2006, 2016) menciona que la subjetividad es la base de la agencia; necesaria para comprender las intenciones y acciones de las personas, define a la subjetividad como un cúmulo de modos de percepción, afecto, pensamiento, deseo y temor que dinamizan a los sujetos. Esta autora plantea que:

(...) una antropología de la subjetividad puede constituir la base de la crítica cultural y permitirnos formular interrogantes incisivos acerca de la configuración cultural de las subjetividades en un mundo de relaciones de poder salvajemente desiguales, así como sobre las complejidades de las subjetividades personales dentro de ese mismo mundo. (p. 149)

Me hace sentido la apuesta por una subjetividad corpórea, sintiente, crítica, política e históricamente situada, que posiciona a la acción transformadora como uno de sus nodos centrales, sin caer en un romanticismo ingenuo. Dice Zemelman (2010) que la subjetividad tiene miras hacia el engrandecimiento de la conciencia histórica, y con el corazón en la utopía para contestar al poder hegemónico. Estas nociones de la subjetividad me permiten entenderla desde su carácter relacional y dialéctico con las estructuras, en una suerte de entretejido o unidad simbólico-emocional (González, 2013), política e históricamente situado, que se transforma y que transforma, que es capaz de crear nuevas formas de realidad.

La subjetividad es un campo de disputa, se encuentra atravesada por tensiones, desigualdades, luchas mezcladas en dinámicas de poder, en un sistema hegemónico neoliberal que busca configurar subjetividades convenientes a ese sistema, existen fuerzas estatales que operan bajo el control simbólico y material de la vida, generando la ilusión de libertad y libre albedrío.

En lo siguiente ubico a dos autoras latinoamericanas que han abordado las subjetividades vinculadas a la discapacidad en escenarios educativos.

Cúpich (2008) aborda las subjetividades en torno a la discapacidad, y explica que desde las relaciones de producción-reproducción de bienes las personas incluidas en este campo semiótico son destinadas a ser arrojadas fuera de su perímetro. Lo están, dice la autora, no por sus particularidades biológicas, “sino por la introducción de significados producidos en la larga noche de la modernidad, los cuales se expresan en códigos y subcódigos que “explican”, justifican, reiteran la diferencia y justifican la discapacidad como distancia de la norma, del desempeño y del rendimiento” (p. 235). En lo pedagógico y educativo, menciona Cúpich (2008) se desarrollan las estrategias más viables para que las infancias puedan acceder a las habilidades, potencialidades y capacidades que se ponderan dentro de una normatividad social predominantemente productiva.

Es evidente que desde la macroestructura se construyen subjetividades bajo la necesidad rapaz del actual modelo económico político de perpetuarse, lo cual afecta a las personas con discapacidad en el transcurso de sus vidas, así como en los espacios escolares, espacios dónde las y los docentes juegan un papel clave para perpetuar una ideología afín al sistema. No obstante, no me interesa anclarme en las teorías de reproducción, pues como ya he referido unos párrafos arriba, la configuración subjetiva tiene un diálogo de ida y vuelta entre la agencia y la estructura. De este modo, las y los profesores no son meros reproductores del discurso pedagógico capitalista que constriñe a las infancias con discapacidad, si no que se encuentran implicados en una serie de negociaciones, contradicciones y reconstrucción de sus modos de entender la discapacidad en las escuelas.

En esta línea, Muñoz (2018) analiza la construcción de subjetividades alrededor de la discapacidad y su impacto en los procesos de inclusión educativa. Retomo una de las aristas que propone la autora para aproximarse a los sentidos y significados en torno a la discapacidad: “1) la confrontación entre el saber experto y las emociones encarnadas en los profesionales encargados de atender a las personas con discapacidad”. Sobre este primer punto la autora explica que el encuentro de las y los docentes con estudiantes con discapacidad puede llevar al profesorado a contradicciones que se evidencian en la interacción cotidiana, por lo que a partir de su lenguaje no verbal (gestos, postura) o sus actitudes, podrían dar mensajes que repliquen las

ideas estigmatizantes hacia las personas con discapacidad -de sobreprotección paternalista o de negligencia- y, en vez de apoyar los procesos de inclusión, podrían generar acciones involuntarias de exclusión.

Según explica Honnet (1992), la o el docente tiene influencia en la vida de las personas con discapacidad de dos modos: directa e indirecta. La primera tiene que ver con la interacción cotidiana entre ambos actores escolares y la segunda cuando el profesorado se relaciona con la familia para modificar el estilo de vida o significados que han construido sobre su familiar con discapacidad. La familia influye en la vida de la persona con discapacidad por medio de su “capital familiar” (p.25) y, a su vez, tiene influencia en el profesorado, ya que la familia es quien permite que la o el educador entre en su vida privada. Es en las ideas, las emociones y las imágenes de cada persona donde se puede establecer un medio de comunicación efectiva que permita lograr el objetivo común que decidan proponerse a través del amor, “sentimiento propuesto por Miller (1997) como el único capaz de romper toda barrera establecida por los sentidos construidos por la sociedad, y por el reconocimiento intersubjetivo como la práctica que apoya la integridad de la persona humana” (Honneth, 1992, p. 25).

Bajo esta serie de planteamientos me aproximo a la comunidad docente. Es fundamental comprender a las y los maestros como agentes, como personas que organizan su vida y trabajo en las condiciones materiales de cada escuela y se apropian selectivamente de saberes (Rockwell y Mercado, 1988); a la vez, se confrontan consigo mismos en su conocimiento experto y universo emocional. Considero que el profesorado está imbricado en un mapa de relaciones, tensiones, resistencias, reivindicaciones, pero también de reproducción e indiferencia, que implica gamas de conciencia histórica, política, cultural.

Las prácticas docentes en el escenario de la “discapacidad”

Desde un contexto colombiano, Plata (2018), en su texto ‘Subjetividades docentes en tiempos de la excelencia educativa’, reflexiona sobre los lugares contradictorios y complejos en los que se encuentran las y los maestros sujetos a una labor producida, casi totalmente, como objeto de un dominio externo, donde los renovados y engranados dispositivos de sujeción funcionan mediante la labor docente, los discursos y políticas educativas, que terminan por constituir una subjetividad institucional neoliberal, “que se esfuerza en ser lo que otros (agencias-estado) quieren que sean, (profesionales-empresa, agentes del mercado educativo)” (p. 300).

Por otro lado, dice la autora, que las y los docentes hacen parte de una labor educativa desde la cual se construye lo humano, y para lograrlo es necesaria la creatividad, motivación y decisión para hacer un mejor vivir colectivo, solidario, sensible, lo cual implica “traspasar las múltiples barreras y trampas que hoy distraen y constriñen el pensar de otro modo, las formas y devenires de la educación y del ser maestro artesano de sus prácticas educativas” (p.300).

En un contexto mexicano, Piña (2002) plantea que estudiar las prácticas escolares de un actor requiere tomar en cuenta las circunstancias históricas y las estructuras que lo rodean, pero sobre todo sus procesos, experiencias y las prácticas escolares inscritas en la vida escolar cotidiana.

Siguiendo a Fierro, Fortoul y Rosas (1999), en esta investigación hablaré de práctica docente refiriendo a aquella que más allá de una concepción técnica de aplicación de didácticas, se sitúa en la intersección del sistema escolar y los grupos sociales particulares. El trabajo del profesorado implica mediar entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, realizando una labor cara a cara. Esta práctica es social, objetiva e intencional, involucrando los significados, percepciones y acciones de todos los participantes en el proceso educativo, incluidos estudiantes, docentes, madres y padres y autoridades educativas. Además, está influenciada por aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que repercuten en las funciones o tareas desarrolladas por las y los educadores, según el proyecto educativo de cada país.

Recupero las seis dimensiones de la práctica docente planteadas por las autoras recién mencionadas, que permiten el análisis y la observación en la realidad empírica escolar. 1) dimensión personal: los cruces entre las cualidades, las motivaciones profesionales, la trayectoria personal y de vida; 2) interpersonal: las múltiples formas de relacionarse con la comunidad escolar, en colaboración, antagonismo, tensión, etc.; 3) la social: las exigencias institucionales, escolares, personales y de la misma comunidad escolar; 4) la didáctica: los procesos de enseñanza, la forma en que se enfrentan los problemas académicos, del estudiantado como de los docentes; 5) la institucional: como el escenario de socialización profesional; 6) la valoral: que evidencia las percepciones, actitudes y juicios sobre la vida.

Es importante acentuar, como las autoras, el posible alcance social de la práctica docente desde la noción de equidad, donde se ponen en juego las políticas de inclusión, las ideas sobre

igualdad, diferencia, normalidad y diversidad. Enuncio a continuación algunos estudios en torno a las prácticas docentes vinculadas a la discapacidad cuyo filtro implicó: educación especial en escuelas de nivel básico, en un contexto mexicano, cuya focalización fueran las y los docentes.

Un trabajo, el único consultado, que aborda el tema de las subjetividades de docentes en torno a la discapacidad es el de Estrella (2020); en su trabajo, de corte pedagógico, con maestros de educación especial en la CDMX, comparte la experiencia docente desde la noción de sentido y significado de González Rey. La autora resalta la importancia de escuchar las historias de los docentes no solo a nivel de sus estrategias y formas de enseñanza, sino también desde sus propias historias de vida que los han conducido a ese lugar como maestros. Ella se posiciona políticamente y defiende el término de diversidad funcional separada de la concepción de discapacidad.

Naranjo y Candela (2006) trabajan con un maestro de primaria sin capacitación docente para el trabajo con personas con discapacidad, quien imparte la clase de ciencias a un grupo con un alumno ciego. Las autoras dan cuenta de que enseñar ciencia -como otros contenidos- implica una diversidad de saberes que se transforman y adecúan en la práctica cotidiana en el aula. Su “(...)idea central es que la transformación, reelaboración y generación de nuevos saberes docentes ocurren en el transcurso mismo de la actividad desplegada en el aula” (p.826).

El texto es relevante pues se centra en el trabajo docente, las autoras recién citadas retoman a Rockwell y Mercado para destacar el concepto de saberes docentes, imprescindible para entender la función mediadora de los maestros, pues se refiere a la diversidad de conocimientos que no son sistematizados ni explicitados como tales, que además sustentan la práctica cotidiana del maestro en el aula y de la escuela. Al igual que Estrella (2020) destacan la relevancia las historias de los maestros y sus intenciones pedagógicas en los procesos de enseñanza, mencionan que el interés que los profesores tienen por los estudiantes y el acceso a los contenidos es relevante para la transformación de los saberes docentes.

Naranjo y Candela (2006) consideran la improvisación como recurso necesario del trabajo docente en función de la imprevisibilidad, “(...) ante condiciones de especial exigencia, los saberes docentes son puestos a prueba, adaptados, transformados y enriquecidos” (p.822).

El trabajo de Pedraza y Acle-Tomasini (2009) analiza las formas de interacción que se gestan en aulas que integran niños con discapacidad intelectual. En particular, se estudió la comunicación verbal, no verbal y las acciones que tres maestros regulares realizaban con tres alumnos con esta discapacidad durante las clases de español. Este texto permite mirar los retos de la práctica docente que se contrasta con lo planteado desde políticas en inclusión. Los maestros tienen pocas oportunidades de interactuar y atender las diferencias de todos los niños, sobre todo porque hay entre 30 y 35 estudiantes por grupo, lo que va en contra de las sugerencias de la Declaración de Salamanca.

En la realidad escolar, según Pedraza y Acle-Tomasini (2009), los niños y niñas con discapacidad intelectual: a) no se benefician del diálogo que los maestros establecen con el resto del grupo, b) no comprenden ni realizan de manera independiente las actividades correspondientes a su grado escolar y c) no reciben la atención de educativa que requieren para “superar” sus necesidades especiales y participar adecuadamente en las actividades del aula regular. Las autoras dan cuenta de la carencia de trabajos que permita ver la cultura escolar de los estudiantes con discapacidad.

Reyes (2019) se centra en el estudio sobre la evaluación inclusiva la cual se define como un enfoque de la evaluación en los centros regulares, en donde la política y la práctica están estructuradas para promover el aprendizaje de todo el alumnado, a partir de un proceso sistemático y riguroso de atención docente. Ella focaliza en cómo la política puede evidenciarse en la normativa, los sistemas de apoyo y los valores compartidos (creencias, actitudes, supuestos) así como en las prácticas, en los procesos, estrategias y recursos utilizados por los docentes. Concluye que el papel de los docentes sigue siendo fundamental en la implementación y desarrollo de la educación inclusiva, y que la formación inicial normalista presenta lagunas y ausencias formativas que necesitan ser atendidas.

Quesada (2009) desarrolla su trabajo en un CAM de la CDMX, es una tesis que cuestiona si las escuelas de educación especial son un medio propicio para que inicie la socialización en personas con discapacidad que no refuerce las estigmatizantes. Es una tesis bastante exploratoria sobre las interacciones entre pares y entre docentes y estudiantes con discapacidad. Ella menciona que en el CAM es posible entablar relaciones más igualitarias al estar con personas que presentan características similares.

Ruta metodológica

Meses antes de comenzar el trabajo de campo, me dirigí al municipio de Cuilápam de Guerrero, Oaxaca, con la intención de ubicar al plantel de estudio. Fue fácil identificarlo, ya que está situado en la avenida principal de la localidad, junto al palacio municipal, la casa de la cultura, el edificio de seguridad pública y cerca del mercado, además de estar justo al lado del exconvento. Esta primaria pública, de gran tamaño, cuenta con cuatro puertas de acceso, ubicadas en cada uno de sus muros perimetrales. La estructura es de concreto, y desde el exterior se pueden ver las copas de varios árboles que habitan el interior del plantel. En los alrededores, las bancas que rodean la escuela no solo sirven como punto de espera para los padres y madres que recogen a sus hijos, sino también como lugar de descanso para los transeúntes y quienes pasean por la zona.

En este periodo previo, me reuní con Yadira, la directora de la USAER 127, para conversar sobre el proyecto de investigación, solicitar su permiso para entrar a las aulas, dar cuenta de mi formación como antropóloga y psicóloga, y la posibilidad de colaborar en alguna necesidad específica dentro del plantel. Su entusiasmo y aceptación me motivó enormemente, especialmente después de un proceso complejo para encontrar un espacio de investigación. Durante la construcción del protocolo, muchas escuelas se negaron a participar, argumentando que se trataba de “alumnos vulnerables”, refiriéndose a niños y niñas con discapacidad, sobre quienes no se podía investigar.

La dificultad para acceder a espacios escolares que trabajan con infancias con discapacidad no es un caso aislado; Yurén y Andrade (2013) también han señalado esta problemática. Este rechazo recurrente me llevó a reflexionar sobre dos aspectos cruciales: primero, cuán desafiante y precario podría ser el entorno educativo para las infancias con discapacidad, y segundo, cómo la idea de fragilidad o vulnerabilidad “intrínseca” a esta población puede influir en la percepción de que no son aptas para ser sujetos de estudio.

Un mes antes del inicio del ciclo escolar, Yadira me presentó a las maestras de la Unidad en una videollamada. Aunque noté una cierta seriedad en el ambiente, después de explicar en detalle mi propuesta de investigación, cada una de las maestras compartió sus necesidades en relación con mi posible colaboración. La mayoría de ellas expresaron una urgente necesidad de realizar diagnósticos clínicos para sus estudiantes, lo que me generó cierta preocupación. Les

aclaré que mi estancia se concentraría principalmente en el plantel, lo que limitaría mi capacidad para comprometerme a realizar diagnósticos en todas las escuelas. En su lugar, propuse ofrecer un taller para ellas, el cual aceptaron, aunque con cierta decepción.

Durante la reunión, experimenté un fuerte deseo de comprometerme a contribuir en cada una de las escuelas; sin embargo, me autorregulé, reconociendo que las necesidades de las escuelas eran numerosas y que no podría abarcar todas. Comprendí que el trabajo de campo conlleva constantes negociaciones y que, aunque mi investigación no se alineaba completamente con una etnografía colaborativa, como la que Denzin (2005) describe—en la que la colaboración se integra deliberadamente en todas las etapas del proceso etnográfico, desde el campo hasta la escritura—, aun así, podía incorporar ciertos elementos de este enfoque, tal como la posibilidad de detonar reflexiones conjuntas con las maestras, hacer una devolución a partir de sus propios intereses en consonancia con mis propias posibilidades.

En septiembre de 2022 realicé una inmersión en campo, ese “estar ahí” de Geertz (2005, 1975), durante cuatro meses, en el plantel. Es imperioso escuchar las voces de quienes viven y dan sentido a la realidad escolar cotidiana, por lo que las agentes principales de este estudio fueron las maestras de la Unidad, Mireya, Cabrini y Marisol. No obstante, considerando que la cultura escolar se enmarca en interacciones entre diversos actores, entablé diálogo con el resto de las profesoras pertenecientes a la USAER, con las y los directores de los cuatro planteles, estudiantes —con y sin “discapacidad”—, así como con las madres de dichos estudiantes.

Quisiera acotar que, mis primeros encuentros con Cabrini y Mireya fueron tensos, como mencioné en la introducción de la tesis. Tiempo después, me explicaron que inicialmente pensaron que yo podría tener algún vínculo o privilegio en el magisterio oaxaqueño, lo que explicaría mi acceso a la escuela y la insistencia de Yadira en que colaborara con ellas. Sin embargo, a medida que tuvimos más conversaciones sobre mi llegada al plantel, mi historia con el tema de la discapacidad y conforme nuestra confianza creció, esa tensión inicial se disipó por completo.

Durante los últimos dos meses del trabajo de campo conocí el resto de las escuelas involucradas en la investigación. Para ubicar geográficamente a los planteles, es preciso mencionar que Cuilápam se divide en Barrios, colonias y agencias, en ese orden de cercanía al municipio, las escuelas tienen presencia en cuatro de los siete barrios y en una colonia; Barrio

Grande, Rancho Quemado, el Rosario y la colonia Lomas de San Juan, tal como se muestra en la imagen 2. A excepción de la secundaria, las demás escuelas están ubicadas a mayor distancia del plantel, con caminos que incluyen secciones de terracería y con dimensiones notablemente menores en comparación con la primaria Vicente Guerrero. Tanto directivos como docentes fueron bastante amables y receptivos a participar en la investigación.

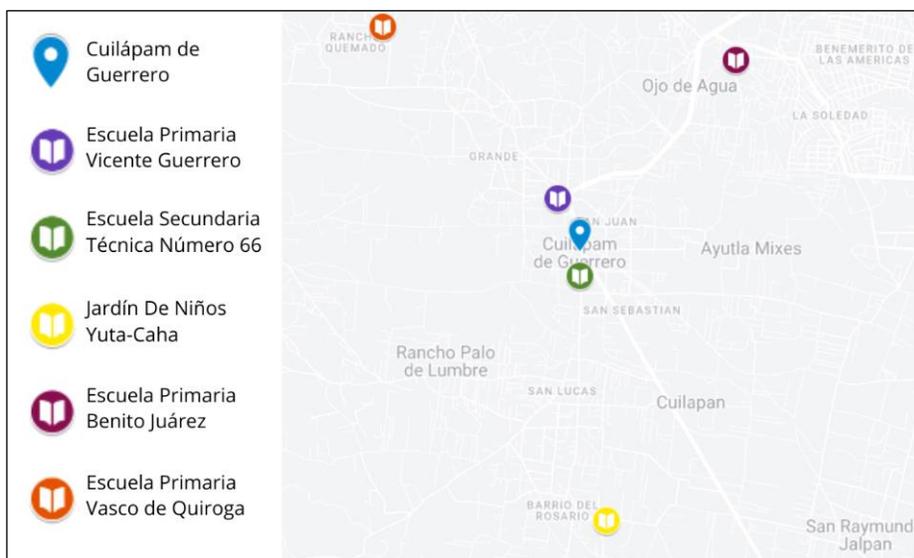


Imagen 2. Ubicación de las escuelas en Cuilápam

Durante mi trabajo de campo entendí a la etnografía como un enfoque que implica una concepción y una práctica de conocimiento, que comprende los fenómenos sociales desde la mirada de las y los agentes (Guber, 2001). Ya que esta concepción permite romper con la noción de etnografía vista únicamente, y de manera separada, como teoría, técnica o método, para mirarla como una perspectiva y lugar epistemológico de hacer investigación.

Siguiendo a Restrepo (2018), mi labor etnográfica se enfocó en observar las relaciones entre las prácticas (lo que las maestras de la Unidad hacen) y los significados que adquieren estas prácticas en sus múltiples tensiones, congruencias e incongruencias, pues permiten comprender la densidad de la vida social. Esta noción me permitió aproximarme a los diversos cruces entre los significados sobre la discapacidad que configuran las y los actores educativos y sus prácticas docentes.

El proceso de construcción de conocimiento fue una experiencia situada y encarnada, en la noción de Haraway (1995), donde se tejieron intersubjetividades entre las interlocutoras

principales, Mireya, Cabrini y Marisol, así como el resto del equipo docente de la Unidad, y yo, como persona, investigadora, psicóloga y antropóloga en formación, en un marco contextual; comunitario, escolar y de contingencia sanitaria específico. No hay conocimiento neutro, por lo que a lo largo de esta investigación me posiciono política y epistemológicamente, considerando que “ocupar un lugar implica responsabilidad en nuestras prácticas” (Haraway, 1995, p. 333), lo cual me compromete a un ejercicio constante de reflexividad y vigilancia epistemológica (Bourdieu, 2003, 2004) la cual busqué evidenciar, discutir y analizar durante toda mi estancia en la escuela a través de mi diario de campo.

La relación que mantuve (y aún mantengo) con las profesoras de la unidad implicó una apuesta a la horizontalidad, no romantizada, que, como plantea Speed (2010), no niega las tensiones y las relaciones de poder, tanto dentro de las interacciones de las maestras con otros actores escolares como las mías con ellas como interlocutoras, al contrario, las discute de manera sistemática durante todo el proceso investigativo. Busqué alejarme de esa pretensión de verdad y autoridad antropológica verticalista y reconocer el vínculo socioafectivo recíproco construido, del que habla Jimeno, Castillo y Varela (2012), cargado de empatía, confianza y colaboración con un necesario carácter político y ético.

La investigación horizontal parte del supuesto de que los sujetos sociales tienen una experiencia relevante, son ellos los que conocen y saben sobre sus prácticas y sus culturas, saberes que representan un valor no solo para ellos en sus propias vidas, sino también para el investigador profesional y el campo científico en general. La horizontalidad implica tanto el reconocimiento de la agencia de los sujetos en el proceso de investigación como el respeto de sus saberes, de su cultura y de los bienes comunes, en contra de las prácticas colonialistas de la antropología occidental. (De la Peza, 2020, pp. 166, 167)

Apuntan Wolcott (1999) y Bertely (2000) que la labor etnográfica implica necesariamente la inscripción de la cultura social y escolar. Mirar desde los lentes cualitativos me permitió describir lo observado y comprenderlo en el contexto global en el que están insertos (Cook y Reichardt, 2001). Así, la práctica docente y los sentidos y significados sobre discapacidad no existen en un vacío ni se circunscriben solo al plano local —escolar o áulico—, sino que se configuran en un contexto social amplio desde donde busqué comprenderlos e interpretarlos. Además, como menciona Rockwell (2009), “la posibilidad de recuperar lo particular y lo significativo desde lo local, pero además de situarlo en una escala social más amplia y en un

marco conceptual más general, es la contribución posible de la etnografía a los procesos de transformación educativa” (p. 34).

Esta investigación me hace sentido como una etnografía educativa, pues permite el estudio y análisis, desde la descripción e interpretación, de la cultura de las instituciones y los procesos educativos. Como señalan Yuni y Urbano (2005), “la etnografía educativa reconstruye las representaciones y prácticas propias de la cultura escolar y analiza los procesos por los cuales estas se modifican históricamente” (p. 115). Mirar desde la etnografía educativa permitió acercarme a la escuela y a sus agentes, en su devenir y en su día a día, donde se conforman – como diría Fals Borda (1986)– sentipensares y acciones con relación a la diversidad de estudiantes, al quehacer docente, a las normativas institucionales en inclusión, a las condiciones materiales y formativas, etc.

Las estrategias de construcción de información relevantes para este estudio fueron la observación participante (OP), la entrevista a profundidad y semiestructurada y el registro fotográfico. La OP, considerada el corazón de la etnografía (Goetz y LeCompte, 1988; Ferrándiz, 2011; Cervera, 2021), me permitió conocer las prácticas de las agentes sociales (Jociles, 2018) y aprender de sus reglas culturales, sociales y políticas (Ferrándiz, 2011). Pude dar cuenta del entramado relacional en el espacio escolar asociadas o no a las prácticas de enseñanza-aprendizaje, mirar las estrategias didácticas, instruccionales, explicativas y de evaluación, el lenguaje verbal y corporal, la contención y apoyo emocional, el cuidado del cuerpo y el cómo se nombra.

Dice Ferrándiz (2011) que, “aparte de los datos obtenidos mediante la observación, los ejercicios comunicativos más importantes que los etnógrafos hacemos en el campo son escuchar, hablar y preguntar” (p. 111). Para acercarme a los significados, ideas, emociones, experiencias profesionales, formativas y de vida que construyen las docentes sobre la discapacidad y sus prácticas en ese tenor, realicé 9 entrevistas a profundidad (Vela, 2001) dirigidas a las maestras de la Unidad. Respecto a las perspectivas de otros miembros de la comunidad escolar, llevé a cabo 16 entrevistas semiestructuradas (Márquez, 2021) a directivos, docentes de grupo y al presidente del comité de madres y padres de familia, y, bajo un tinte híbrido entre entrevista clínica y semiestructurada, concreté 9 entrevistas a estudiantes y madres. En la siguiente tabla ubico a las personas entrevistadas y el tipo de entrevistas aplicadas.

| No° | Persona entrevistada | Función | Escuela | Tipo de entrevista |
|-----|----------------------|---|---------------------------|--------------------------|
| 1 | Marisol | Maestra USAER | Primaria Vicente Guerrero | A profundidad |
| 2 | Mireya | | | |
| 3 | Cabrini | | | |
| 4 | Érika | | Secundaria técnica no°66 | |
| 5 | Francisca | | Rota en las escuelas | |
| 6 | Leticia | | Primaria Benito Juárez | |
| 7 | Sandra | | Primaria Vasco de Quiroga | |
| 8 | Nancy | | Preescolar YutaCaha | |
| 9 | Yadira | Directora USAER | Primaria Vicente Guerrero | Semiestructurada |
| 10 | Adán | Directivos de las escuelas | Primaria Vicente Guerrero | |
| 11 | Elsa | | Preescolar Yuta Caha | |
| 12 | Clara | | Primaria Vasco de Quiroga | |
| 13 | Ultiminio | | Secundaria técnica n° 66 | |
| 14 | Joselino | | Primaria Benito Juárez | |
| 15 | Blanca | Docentes de grupo | Primaria Vicente Guerrero | |
| 16 | Éric | | | |
| 17 | Cindy | | | |
| 18 | Pablo | | | |
| 19 | Guadalupe | | | |
| 20 | Silvina | | | |
| 21 | Raquel | | | |
| 22 | Ángel | | Secundaria técnica no°66 | |
| 23 | Elizabeth | | Primaria Vasco de Quiroga | |
| 24 | Arely | | Preescolar Yuta Caha | |
| 25 | Christian | Presidente del comité de padres y madres de familia | Primaria Vicente Guerrero | |
| 26 | Berenice | Estudiantes que asisten a la USAER | Primaria Vicente Guerrero | Clínica-semiestructurada |
| 27 | Evan | | | |
| 28 | Dylan | | | |
| 29 | Alan | | | |
| 30 | Ezequiel | | | |
| 31 | Isabel | Mamás de la y los estudiantes | | |
| 32 | Graciela | | | |
| 33 | Perla | | | |
| 34 | Alejandra | | | |

Tabla 1. Participantes y tipo de entrevistas

Ambos tipos de entrevista, a profundidad y semiestructurada, las entiendo como “no directivas” (Guber, 2004), en la que todas –investigadora e interlocutoras– estamos al tanto de la estrategia en proceso (Ferrándiz, 2011) y, siempre con la escucha, los sentidos y el cuerpo partícipes. Siguiendo con esta lógica de transparencia, el consentimiento fue un requerimiento

indispensable para llevar a cabo cualquier técnica, las maestras tuvieron pleno conocimiento de todo el proceso investigativo y sus fines. Aunque tenía considerada la videograbación como estrategia discursiva (Rodrigo, 2017), fue negada debido al cuidado de la identidad de las infancias; únicamente se me permitió un registro fotográfico que no mostrara sus rostros.

Planifiqué un taller para docentes con base en las sugerencias y necesidades planteadas por las maestras, Mireya y Marisol, sin embargo, tuvo que ser cancelado debido a los constantes cambios de fecha por parte del director de la primaria Vicente Guerrero. Según las maestras, la reticencia del director podría estar motivada por el temor a que yo conociera aspectos negativos de la escuela o de su gestión. Empero, me fue posible colaborar en la organización, logística y desarrollo de un panel y stands en torno al día internacional de las Personas con Discapacidad, el tres de diciembre de 2022, evento dirigido a la comunidad de Cuilápam en el atrio del palacio municipal. Respecto a este evento ahondaré en el último capítulo de la tesis.

Es relevante señalar que, la relación que construí con las docentes de la Unidad se volvió muy cercana. En varias ocasiones me invitaron a actividades como bailar zumba, tomar café, y compartir momentos fuera del entorno escolar. Durante estas interacciones, a veces me preguntaban, medio en broma, si en esos espacios también actuaría como investigadora, si anotaría su falta de coordinación o aspectos relacionados. Este comentario, aunque dicho en tono de humor, me llevó a reflexionar sobre cómo me percibían. Cuando abordé este tema con ellas, me comentaron que, después de un tiempo en la escuela, mi rol de antropóloga solía pasar desapercibido. Sin embargo, cuando me veían tomar notas, recordaban que estaba realizando una investigación. Aunque nuestra relación se basaba en mucho cariño y cercanía, me exigió mantener un alto nivel de ética respecto a la información que compartían conmigo. Como amiga e investigadora, siempre solicité su permiso para utilizar cualquier información que se hubiera compartido en esos momentos de confianza.

Por otro lado, me comprometí a compartir los resultados de la investigación con las y los interlocutores una vez que la tesis esté impresa. El momento de devolución es crucial para mí, no solo como una responsabilidad inherente a mi labor antropológica, sino también como una oportunidad para continuar reflexionando y buscar generar un impacto significativo de la academia en las realidades escolares.

Por último, es importante señalar que todo el trabajo de campo estuvo profundamente influenciado por el retorno a clases presenciales, tras un largo periodo de virtualidad debido a la pandemia de COVID-19. Este contexto afectó significativamente la organización del horario escolar y la asistencia estudiantil, así como los espacios a los que tuve acceso y los modos de interacción posibles. Los recreos fueron cancelados y, durante los primeros meses del medio ciclo escolar, las clases de educación física no se llevaron a cabo, lo que convirtió a las aulas en el principal escenario de interacción entre estudiantes y docentes.

El protocolo de sanitización fue estricto: se prohibió la entrada a quienes no portaran cubrebocas o presentaran síntomas como fiebre, tos o gripe. Además, no se permitía comer o beber agua dentro del salón de clases, y se intentaba minimizar el contacto físico entre el estudiantado, prohibiéndoles compartir materiales. Sin embargo, hacia el último mes del medio ciclo, algunas profesoras optaron por no usar cubrebocas durante las clases, ya que dificultaba la comunicación. A su vez, los niños y niñas comenzaron a prestarse lápices y tijeras, a abrazarse y a jugar entre ellos, reflejando la necesidad humana de interacción y contacto social, restringidos por la pandemia.

Las maestras de la Unidad señalaron que el uso prolongado del cubrebocas dificultaba la percepción de las expresiones faciales de las y los niños, una fuente crucial de información sobre su bienestar emocional y su experiencia en el aula. La imposibilidad de ver y mostrar sus rostros completos limitaba la conexión humana en el proceso educativo, afectando tanto la enseñanza como el aprendizaje. La pandemia reconfiguró las dinámicas educativas, subrayando la importancia del contacto humano y la expresión emocional, que, aunque a menudo dados por sentados, resultan fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Orden de la tesis

El capítulo I se enfoca en caracterizar las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en varias dimensiones, comenzando con la visión oficial sobre su estructura y funciones. Luego se particulariza en la USAER 127: su origen, los roles de quienes la conforman, cómo trabajan y con quiénes colaboran, así como aspectos cruciales como la formación docente, la infraestructura disponible y los materiales educativos utilizados. Este análisis permite comprender el contexto educativo específico en el que operan las profesoras de esta unidad.

En el segundo capítulo, se exploran los componentes clave asociados a la categoría de discapacidad. Se discute cómo se conceptualiza y nombra la discapacidad, los significados implicados, la noción de normalidad frente a la inclusión, y la relevancia de los diagnósticos clínicos en este contexto.

El capítulo III se sumerge en la realidad escolar a través de las historias de cuatro estudiantes identificados como personas con discapacidad o “anomalías”. Se profundiza en la tendencia a patologizar la infancia, los desafíos del proceso de expulsión y violencia escolar desde una perspectiva capacitista.

El capítulo IV explora las prácticas educativas de las maestras de la USAER, destacando la relación dinámica entre las percepciones subjetivas sobre la discapacidad y su correlato en la práctica escolar. Se abordan las diferencias materiales y simbólicas entre la educación especial y regular, las estrategias didácticas de las maestras de la unidad, sus percepciones sobre la efectividad de su enseñanza, los cuidados para sí mismas y para los estudiantes, y la aspiración compartida hacia una educación inclusiva donde todos encuentren su lugar.

CAPÍTULO I. EL UNIVERSO USAER 127



Imagen 3. El salón de Mireya

Elegí la palabra “universo” como una analogía que me permite adentrarme a la Unidad 127 desde su dimensión espacial y temporal, dando cuenta de: su origen; su ubicación en la comunidad y en las escuelas donde participa; de los elementos sustanciales que la configuran, incluyendo a las maestras de educación especial en interacción con otras/os actores escolares; así como de la infraestructura, materiales y constantes que la conducen.

Pretendo en este capítulo identificar la estructura y organización de la USAER en Cuilápam, así como la forma en que, quienes la constituyen, maniobran y se apropian de los lineamientos oficiales que dictan “el deber ser de su práctica”, dando cuenta de una organización presa de los avatares en busca de la congruencia entre el cotidiano escolar y los discursos oficiales sobre educación inclusiva, específicamente de personas con discapacidad, surgidos de la política oficial y de acuerdos supranacionales, que son reproducidos por los institutos en educación pública, federal y estatal, como parte de la ‘normativa’ en educación especial.

En este tenor, Ramírez (2023) se cuestiona si es posible hablar de una fehaciente política en educación inclusiva en México cuando la realidad de las escuelas va en contra de la misma

Constitución y de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ello debido a una deficiente implementación y a la falta de financiamiento, recursos materiales, capacitación insuficiente y estructura adecuada.

1.1 La organización de la USAER

1.1.1 Una mirada desde el papel

Las USAER son instancias técnico-operativas de la educación especial cuyo objetivo es proporcionar apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales a las escuelas regulares de nivel básico, mediante el trabajo del equipo docente interdisciplinario que conforma la Unidad. Su labor se concentra en garantizar, de la mano con la escuela regular, el derecho de todo el estudiantado a recibir una educación inclusiva, focalizando la atención a población con discapacidad y personas con riesgo de ser excluidas de su proceso de escolarización, es decir, con Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), así como aquellas con capacidades y aptitudes sobresalientes (SEP, 2011a, 2011b, 2018). Pero ¿cómo se debería lograr esto?

En lo subsiguiente retomaré documentos oficiales emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para dar cuenta de los elementos que dan forma a las USAER y aproximarnos a una respuesta teórica sobre el cómo se hace efectiva la meta-mandato de una educación inclusiva en nuestro país, desde la educación especial. En principio, es sustancial decir que —de acuerdo con el informe que realizó en 2022 la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), titulado: ‘La USAER en voz de sus docentes. Evaluación diagnóstica del proceso de atención en escuelas primarias’— hoy en día, el Sistema Educativo Nacional (SEN) se encuentra desprovisto de un modelo que instaure las directrices del proceso de atención de las USAER en las escuelas.

Como reporta dicho informe, algunos estados de la república han desarrollado instrumentos guía, sin embargo, la mayoría de las Unidades, como es el caso de Oaxaca, basan su trabajo en documentos como el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE) (SEP, 2011a), las Orientaciones para la Intervención Educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las Escuelas de Educación Básica⁹ (SEP,

⁹ Este documento está elaborado a partir de los lineamientos del MASEE, por lo que sus contenidos son equivalentes.

2011b) y las Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (SEP, 2006).

Aunque ya lo he esbozado anteriormente, es importante recordar las áreas y principales funciones que conforman la estructura de la Unidad: una dirección, el área de apoyo secretarial y el equipo interdisciplinario, que implica a su vez, al profesorado de apoyo y especialistas en psicología, trabajo social y comunicación (SEP, 2011a). Como se muestra en el siguiente diagrama.



Fuente: elaboración propia a partir de SEP (2011a)

La estructura de las USAER está encabezada por la dirección, responsable de guiar, acompañar y asesorar al personal, además de coordinar el equipo interdisciplinario y mantener la comunicación con directores escolares y otros actores educativos (SEP, 2011b). A continuación, se encuentra el área administrativa, encargada de tareas normativas y administrativas que facilitan el funcionamiento del servicio (SEP, 2011a). Finalmente, el equipo interdisciplinario cuyo objetivo conjunto es identificar y analizar la información del contexto educativo, a partir de una evaluación inicial para determinar las BAP, planear y organizar apoyos implementados y realizar una evaluación de los apoyos ejecutados (SEP, 2011b).

La atención de las USAER se compone del análisis de los contextos: escolar, áulico y sociofamiliar, guiándose por principios de colaboración, corresponsabilidad y la participación,

desde una perspectiva intercultural ¹⁰cuyo referente central recae en el currículo¹¹ (SEP, 2011a, 2011b). El trabajo de intervención escolar de las USAER implica cuatro momentos: 1) la construcción del análisis contextual (evaluación inicial), 2) planeación y organización de los apoyos, 3) implementación, seguimiento y sistematización de los apoyos y, 4) evaluación de los apoyos para la mejora del logro educativo (SEP, 2011b).

En el primer momento, la evaluación inicial busca comprender las características únicas del entorno educativo e identificar las BAP, en colaboración con la comunidad escolar. Esto implica que el área de apoyo analice información clave sobre la comunidad escolar, incluyendo relaciones, evaluaciones del estudiantado y el dominio del currículum, así como prácticas, políticas y cultura inclusiva en la escuela. También se deben distinguir los procesos de enseñanza-aprendizaje en todos los grados y grupos, los estilos y ritmos de aprendizaje, la disponibilidad de recursos en el aula, y las expectativas y actitudes hacia la “diversidad”. Además, la o el trabajador social y psicólogo deben identificar la participación de las familias en el éxito educativo de las infancias, la estructura y dinámica familiar, así como las expectativas y participación en actividades escolares (SEP, 2011a, 2011b).

El análisis contextual es el momento uno para la planeación estratégica del servicio, por lo que un paso fundamental, de este momento, es reconocer las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) a través de la valoración de los múltiples factores que intervienen en la enseñanza-aprendizaje, reconociendo a quién o a quienes perjudica, e integrar la mirada de la totalidad de profesionales en esta valoración. Por último, las y los maestros de apoyo junto con el resto del equipo interdisciplinario integran un reporte con el análisis y valoración anteriores para darlo a conocer a la comunidad escolar y crear estrategias de colaboración (SEP, 2011b, Mejoredu, 2022).

¹⁰ El MASEE (SEP, 2011a) hace referencia a esta “perspectiva intercultural”, sin profundizar, considerándola como un elemento transversal del currículo, que brinda elementos para la organización de apoyos por parte de la USAER, y que puede fungir como un medio para asegurar la permanencia de las y los estudiantes en la escuela, debido a que “promueve relaciones pedagógicas más democráticas, combate toda forma de exclusión o discriminación y capitaliza la diversidad en oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos los actores del proceso educativo” (p. 132).

¹¹ Entendido más allá de la estructura formal de los planes y programas de estudio, sino también al desarrollo de éste en los espacios escolares concretos (SEP, 2011a).

En el momento dos se planean y organizan los apoyos que proporcionará la USAER durante un ciclo escolar, concretados en el Programa de Apoyo a la Escuela (PAE) y tienen el fin de minimizar o eliminar las BAP impactando en los tres contextos previstos. Las estrategias del PAE implican asesoría, acompañamiento y orientación para estudiantes con y sin discapacidad como para docentes de grupo, directivos y familias de dichos estudiantes. Toda la comunidad escolar debe ser informada por el equipo docente de la USAER sobre el contenido del PAE (SEP, 2011b). La implementación de los apoyos del PAE configura el tercer momento de intervención.

Las asesorías son un proceso sostenido de ayuda cuyo fin es la mejora de las prácticas escolares, requiere de un/una educadora con competencias teórico-prácticas en torno a lo cultural-educativo y a lo curricular-pedagógico-organizacional, así como un conocimiento de lo jurídico-normativo para aplicarlo en los diferentes contextos (SEP, 2011a, 2011b). La estrategia de acompañamiento representa cercanía e implicarse con las y los sujetos y procesos escolares, es el apoyo hacia los diferentes actores escolares en la gestión, enseñanza, aprendizaje, evaluación y planeación según corresponda (SEP, 2011a, 2011b).

La estrategia de orientación concreta los tiempos y metodologías a usar para la eliminación de las BAP (SEP, 2011a, 2011b). Así mismo, se llevan a la praxis ‘estrategias diversificadas’ en los salones priorizados según el momento 1, cuya motivación es la participación de la totalidad de estudiantes bajo una pedagogía de y para la diversidad ¹²(SEP, 2011b). Las ‘estrategias específicas para estudiantes con discapacidad’ integran: el uso de macrotipos, fomentar habilidades de desplazamiento y orientación para personas con discapacidad visual, el aprendizaje de contenidos específicos de las asignaturas de español y matemáticas a partir de secuencias didácticas, la enseñanza del sistema braille y Lengua de Señas Mexicana (LSM).

El cuarto momento valora los apoyos de la USAER para mejorar y reorientar las acciones, a partir de la elaboración de informes bimestrales insumo para el reporte final, los

¹² Implica el reconocimiento de los diferentes modos de aprendizaje del estudiantado por lo que se pretende una enseñanza creativa e innovadora respecto al uso de materiales, recursos, secuencias didácticas, propuestas metodológicas y organizativas del tiempo y espacio, en el que nadie esté “(...) obligado a hacer lo mismo, con los mismos materiales y al mismo tiempo” (SEP, 2011a, p. 139).

cuales se comparten con las y los maestros titulares de grupo para establecer acuerdos (SEP, 2011b).

He ubicado a lo largo de estos párrafos, de manera sintética, el proceso de atención de las USAER a partir del “MASEE” (SEP, 2011a) y de “Orientaciones para la Intervención Educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las Escuelas de Educación Básica” (SEP, 2011b), documentos que se autodeterminan bajo el paradigma inclusivo y modelo social de la discapacidad. Respecto a “Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial” (SEP, 2006) se suscribe en un paradigma de integración que fluctúa entre una mirada médica y social de la discapacidad; así, aunque en sus bases conceptuales se nombre a la inclusión y la diversidad de estudiantes, al mismo tiempo, tienen como una máxima la normalización, entendida como el derecho de toda persona de llevar una vida lo más “normal” posible (SEP, 2006), es decir, bajo una perspectiva homogeneizante.

Si bien existen puntos de encuentro entre los tres documentos mencionados, algunas de las particularidades de la publicación del 2006 son:

a) Aunque son tres planos de acción: escuela, familia y estudiante, todos están focalizados en el estudiantado con necesidades educativas especiales (NEE); b) se busca promover una cultura de aceptación e integración a partir de la información y sensibilización de la comunidad escolar; c) se impulsa el apoyo externo de instituciones de índole clínico para el proceso de integración educativa; d) la intervención inicia con la participación de la Unidad en el proyecto escolar, para luego atender directamente a las infancias con NEE; se realiza una detección psicopedagógica y a partir de los resultados se genera una propuesta curricular adaptada que especifica que apoyos y recursos debe brindar la escuela para la participación de determinado/a estudiante. Dicha propuesta es elaborada de manera conjunta entre maestra/o de apoyo y regular, aunque la principal responsabilidad de aplicarla es el profesorado titular de grupo.

Los datos anteriores, como consta, provienen de fuentes oficiales federales, documentos que han fungido como referencia para la praxis de las USAER. No obstante, como plantea el informe de Mejoredu (2022), éstos se encuentran desactualizados debido a que no son congruentes con el enfoque establecido en la normativa nacional e internacional, lo cual propicia una diversidad de escenarios de práctica en gran medida influenciados por las dinámicas de la educación especial y la formación inicial del profesorado.

Respecto al sector educativo dependiente del gobierno de estatal, la información no es profusa e incluso, existe dificultad para encontrar documentos que ofrezcan una particularización para operar las USAER en Oaxaca. Durante mi trabajo en campo conocí algunas versiones por parte de docentes y directivos respecto a lo que es la USAER, cuáles son sus propósitos y formas de trabajo. Los cuales enuncio en los siguientes puntos.

1.1.2 Alumbramiento de la USAER en Cuilápam

Durante cinco años, las licenciadas en educación especial, Yadira y Mireya, colaboraron con la primaria Vicente Guerrero como maestras de apoyo pertenecientes a la USAER 100, de la zona de Zaachila (municipio colindante con Cuilápam). Es bajo la iniciativa de Yadira¹³, actual directora de la USAER 127, que en julio de 2020 se realizaron las gestiones para la apertura de una Unidad en el plantel objeto de mi estudio. El requisito indispensable para este alumbramiento es el estudio de factibilidad, documento solicitado por la supervisión escolar 02 del nivel de educación especial del estado de Oaxaca.

Yadira expresó su preocupación por las necesidades de una población estudiantil creciente en la USAER ubicada en el plantel. Propuso a la directora de la Unidad 100 trabajar en las tardes para abordar el estudio de factibilidad, argumentando que el trabajo no podían hacerlo sólo dos compañeras. Yadira fue muy persistente “no porque sea un beneficio para mí, sino que hay población. Yo pensaba en un cambio” (Yadira, comunicación personal, 22 de diciembre de 2022). Al ser originaria de Cuilápam, Yadira tomó con particular interés y disposición la apertura de la Unidad que ahora dirige. Su sentido de comunidad fue relevante durante todo el proceso constitutivo de la USAER.

Durante la pandemia por COVID-19, con las escuelas cerradas, la supervisión escolar asignó a Yadira para que, con el respaldo del regidor de educación, contactara a algunas escuelas de la comunidad. Sin embargo, tras el contagio del regidor por el virus, la ayuda se detuvo. Ante esta situación, la directora de la Unidad inició una serie de comunicaciones con docentes conocidos del municipio para solicitarles los datos de sus respectivos directores. El objetivo era evaluar el interés potencial de otras escuelas en la instalación del servicio y recopilar información relevante para el estudio.

¹³ En adelante, para referirme a Yadira lo haré por su nombre y también como la directora de la Unidad.

Aunque otras profesoras participaron en la realización del estudio de factibilidad, el grueso del trabajo para concretar la instalación de una USAER en Cuilápam lo realizó Yadira. Las tareas incluyeron aspectos tales como: la delimitación del área geográfica de influencia y los datos socioeconómicos de la comunidad; así también la distancia, tiempo y tipo de transporte de la sede del servicio con las catorce escuelas que apoyaron el proyecto de la actual Unidad 127. La gestión emprendida por Yadira incluyó, igualmente, un análisis de la oferta y demanda de educación especial por cada plantel; en cada uno se identificó la matrícula total de estudiantes con discapacidad o “condición limitante”, así como las cualidades de infraestructura que favorecieran el servicio en los planteles. Por último, se analizó el orden de prioridad de las escuelas para la apertura del servicio, quedando cinco principales: las primarias Benito Juárez y Vasco de Quiroga, los preescolares Yuta-Caha y María Montessori, y, como sede la primaria Vicente Guerrero.

Considerar a los preescolares en el área de influencia, como comenta Yadira, se dio pensando en que “desde ahí ya nos llevamos los tres años en estarles insistiendo que tienen algo los niños para que ya en la primaria sea nada más aplicar ajustes” (Comunicación personal, 09 de febrero de 2022). Dicha decisión se desprende de las tensiones y dificultades vividas por las docentes de la Unidad en las primarias para comunicar a las y los cuidadores la posibilidad de diagnósticos clínicos de las infancias, enfrentándose la mayoría de las veces a la negación, resistencia y evasión que impactan en su práctica. Considero importante repensar cuál es la mirada hacia los diagnósticos clínicos como clasificadores del estudiantado, y, la noción del “tener algo” como elemento estigmatizante de la diferencia y/o discapacidad, análisis que abordaré en el siguiente capítulo, lo cual a su vez permita entender el trabajo de la USAER en los preescolares más allá de un espacio de convencimiento.

El estudio fue aprobado por la supervisión escolar con cuatro de los cinco planteles propuestos y en agosto de 2021 nace esta USAER como “Nueva creación”. La formalización de la Unidad se da un año después, el 4 de noviembre del 2022, día en el que obtiene su clave y sello oficial como USAER 127. La fundación de esta Unidad implicó dos momentos, el primero, su apertura, bajo la tutela del nivel de educación especial que pertenece a la sección sindical número 22 del magisterio oaxaqueño, y el segundo, de oficialización, en el que las jefaturas del nivel vienen a ser pieza clave para el diálogo entre dicha sección y el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO).

La apertura de esta Unidad significó un logro para las maestras fundadoras, además, su valor se pronuncia frente a la carencia estadísticamente significativa de este servicio en el estado de Oaxaca. Según cifras del ciclo escolar 2019-2020 publicadas en el informe de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) en 2022, la cobertura en nuestro estado alcanza apenas el 4.2% del total de escuelas primarias. La situación que impera en el estado contrasta con lo que sucede en otros como, por ejemplo, Ciudad de México con 76.2%, Baja California Sur con 69.2% y Aguascalientes con 59.2% que son los de mayor cobertura. Oaxaca, Michoacán y Chiapas poseen la menor cantidad de USAER a nivel nacional.

La Unidad no tiene un carácter fijo en las escuelas, si en algún ciclo escolar no se cuenta con la población objetivo o el plantel pide la salida del servicio, deberá analizar la lista de espera de escuelas que solicitan la atención, en el área de influencia, para reubicarse. Así también, es posible un mayor alcance de escuelas, en caso de que se asignen más docentes a la USAER. Conforme a este último punto, en octubre de 2022, la secundaria técnica no° 66 se incluyó en la Unidad 127.

1.1.3 Las mujeres de este universo

Al momento de terminar el trabajo de campo, la USAER 127 se conformaba por cinco escuelas, una directora y siete maestras de apoyo. Con la intención de hacer un ‘zoom’ al mapa arriba anterior y conocer quiénes son las docentes que transitan cotidianamente esos espacios escolares, ubico en la siguiente tabla sus nombres, los cuales tienen la autorización de ser plasmados en esta tesis, así como los planteles correspondientes a cada una.

| Nombre | Centro de trabajo | Función | Fecha de ingreso a la USAER 127 |
|-------------------|----------------------------------|-------------------------|---------------------------------|
| Marisol (Sol) | Primaria Vicente Guerrero | Docente de apoyo | Agosto 2021 |
| Mireya (Mire) | Primaria Vicente Guerrero | Docente de apoyo | Agosto 2021 |
| Cabrini | Primaria Vicente Guerrero | Docente de apoyo | Marzo 2022 a septiembre 2022 |
| Francisca (Frank) | Itinerante en todas las escuelas | Docente de Comunicación | Octubre 2021 |
| Sandra (Sandy) | Primaria Vasco de Quiroga | Docente de apoyo | Septiembre 2022 |
| Leticia | Primaria Benito Juárez | Docente de apoyo | Agosto 2021 |

| | | | |
|---------------|-----------------------------|------------------|-----------------|
| Érika | Secundaria Técnica n° 66 | Docente de apoyo | Septiembre 2022 |
| Nancy | Preescolar Yuta Caha | Docente de apoyo | Agosto 2021 |
| Yadira (Yadi) | Sede en la Vicente Guerrero | Dirección | Agosto 2021 |

Tabla 2. Maestras de la USAER 127

Como se puede observar en la tabla anterior, el total de docentes de la Unidad son mujeres, lo cual no es una simple coincidencia pues como mencionó una de las profesoras: “en educación especial la gran mayoría somos mujeres”. Aunque en la actualidad no existe en México una estadística que dé cuenta de la cantidad de docentes de educación especial por sexo (Hermida, 2021), es posible inferir que el grueso son mujeres (Guajardo, 2010).

La histórica feminización de la docencia de la que habla López (1997, 2001), abarca el nivel de educación especial. Es un fenómeno magisterial (Street, 2006) cuyas raíces devienen de ese imaginario social patriarcalmente construido que etiqueta ciertas profesiones como “femeninas” por estar asociadas a actividades de la “esfera doméstica”; es así como las mujeres, “dotadas” de cualidades delicadas y comunicativas les corresponde la tarea de educar (Sánchez, 2020).

Las maestras de educación especial vienen a ser la máxima de ese rótulo social, que, como plantea Fernández (2006), tutelan a personas consideradas “disminuidas”, tal como se ha visto a las infancias con discapacidad, trabajo que exige la “nata” empatía, sentido de cuidados y protección femeninas. Empero, como plantea Street “conocer las vidas de algunas mujeres con nombre y apellido, con trayectorias e imaginarios específicos, contribuye a enriquecer nuestro entendimiento de las identidades profesionales actuales” (2006, p.2) y a romper con el espejismo de la homogeneización de la docencia para mirar a las maestras como sujetas sociales con agencia.

En la tabla he incluido entre paréntesis los términos cariñosos con los que se llamaban entre ellas. Conforme avanzaba en mi trabajo de campo, adopté gradualmente tales términos. En esta tesis, optaré mayoritariamente por la segunda forma debido al profundo afecto que siento hacia ellas y la relación cercana que desarrollamos durante la investigación.

Las edades de las docentes oscilan de los 30 a los 50 años, existiendo dos generaciones entre estos picos, Mireya como la más grande y las maestras recién integradas a la Unidad, Érika

y Sandy, las más jóvenes. La distancia etaria la perciben las maestras como campo fértil, con años de experiencia y conocimientos novedosos, de modo que, más allá de generar brechas, posibilita diálogos que retroalimentan su práctica docente. Un ejemplo de ello es el apoyo tecnológico que Sandy brindó a Mireya en la producción de videos semanales para difundir su trabajo áulico en la página de Facebook de la USAER 127. A pesar de contar con un amplio archivo fotográfico de sus actividades, Mireya no dominaba las herramientas digitales. Posteriormente, me enteré de que, casi como un intercambio de conocimientos, Mire invitó a Sandy a un taller de LSM al que asistían los sábados.

Por otro lado, el ejercicio de la maternidad, dato no incluido en la tabla anterior, es parte del quiénes son las profesoras de esta Unidad. Todas son madres, algunas con hijas e hijos de edad preescolar o primaria y otras, jóvenes universitarios, pero todas se encargan de actividades de cuidado; que implican, como dice Vega (2018), atender personas y al mismo tiempo encargarse de la alimentación, la vivienda, la salud, el agua, la tierra y el espacio habitado. Las tres maestras cuyas infancias se encuentran en el mismo nivel educativo en el que laboran, deciden inscribirlos ahí, en su centro de trabajo, pues eso facilita la convivencia y dinámicas de traslado, “llegamos juntos y nos vamos juntos”. No obstante, en ocasiones las jornadas de trabajo exceden el horario escolar, debido a juntas, reuniones o asuntos a tratar, por lo que sus hijas/os se quedan en la escuela por varias horas más, es cuando las maestras compran tortas, galletas y jugos para ellas y sus niñeces para “no malpasarnos”.

Las maestras de la USAER son hablantes monolingües del español, originarias del estado de Oaxaca. Sol, Frank, Nancy y Yadira son oriundas y residentes de Cuilápam, cuyas familias extensas también son parte de la comunidad. Mire vivió durante 15 años en Teotitlán de Flores Magón de donde son originarios sus padres, después se mudó a Valles Centrales, hoy en día mora en Xoxocotlán, municipio vecino a Cuilápam, en el que también reside Cabrini. Leticia es originaria de Zaachila, lugar donde actualmente tiene su domicilio y que se encuentra apenas a cinco kilómetros de Cuilápam. Érika y Sandra proceden de la ciudad de Oaxaca, la última docente mencionada se mudó a Cuilápam en el 2023 para estar cerca de su trabajo, mientras que Érika conduce todos los días desde su casa en la capital del estado hasta el plantel donde labora.

La única escuela con dos maestras, Mire y Sol, es la primaria Vicente Guerrero, ya que la población estudiantil es basta, con 30 estudiantes por cada uno de los 19 grupos. Previo a que

Sol transitara de la primaria Vasco de Quiroga a este centro escolar, Cabrini se encontraba de manera provisional en la primaria Vicente Guerrero, salió de la Unidad después de seis meses de trabajo debido a una ronda de cambios prescrita sindicalmente, casi como sanción por su falta de participación en el gremio. Su salida fue frustrante para las y los maestros de grupo, como menciona la maestra Blanquita con un tono decepcionado: “Cabrini, apenas estaba entrando y se fue, ya nos íbamos encaminando, teníamos un avance y ahora se retrasa mucho el trabajo porque hay que esperar a que llegue otra maestra” (Comunicación personal, 14 de septiembre de 2022). Un mes después de iniciar el ciclo escolar 2022-2023, Marisol ingresó a la Escuela Primaria Vicente Guerrero con sus hijos, a quienes cambió de escuela para facilitar su labor de madre y maestra.

Como he mencionado, Yadi ocupa la dirección de este servicio y aunque permanece gran parte del ciclo escolar en la primaria sede, se desplaza por los diferentes planteles acompañando algunas actividades programadas por su equipo docente. Yadi hubiera preferido seguir como maestra de apoyo, pero asumió el cargo debido a su ya relatado vínculo con este servicio y su destacada tarea como gestora para la apertura de la Unidad 127. Además de dedicarse a la docencia, es comerciante de abarrotes, autos y terrenos junto con su esposo, con quien ha asumido otras responsabilidades en la comunidad para organizar festejos del pueblo. Así también, algunas maestras de la Unidad, como Sandy y Érika, proporcionan atención pedagógica privada, enfocándose especialmente en estudiantes con discapacidad y dificultades severas en el aprendizaje.

Las mujeres de este universo se hacen cargo de lugares específicos en la estructura organizacional del servicio. Como ya he mencionado en el primer apartado de este capítulo, la conformación ideal de la USAER implica tres áreas, para el caso de este servicio cuenta solo con dos, una dirección y un equipo interdisciplinario incompleto, dónde únicamente hay maestras del área pedagógica y comunicación, faltando psicología y trabajo social.

Dichas ausencias han representado para las maestras una sobrecarga de trabajo que implica: 1) que las responsabilidades administrativas que corresponden al área de apoyo secretarial las realice la directora de la Unidad, a la par de las funciones que le corresponden en su área; 2) las maestras de apoyo del plantel se han dado a la tarea de buscar profesionales de la psicología de manera privada para que brinden talleres para estudiantes y familias, a bajo costo;

3) las profesoras de educación especial, aunque con buena voluntad, se vuelven escuchas y consejeras de las infancias con problemas familiares o de índole emocional; 4) como di cuenta en el planteamiento del problema, la carencia de diagnósticos clínicos-psicológicos permite especulaciones o hipótesis por parte de las maestras de apoyo, discusión que ampliaré en el capítulo II.

1.1.4 Las listas de estudiantes

Como quedó asentado en el primer numeral de este capítulo, de acuerdo con la página oficial del IEEPO (2023), en las USAER se trabaja con estudiantes que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), prioritariamente aquellos con discapacidad y con aptitudes sobresalientes¹⁴. En la Unidad 127, como menciona Mireya, “la mayoría de los peques que van a la USAER, presentan dificultades severas en el aprendizaje (DSA), algunas veces originados por problemas familiares fuertes”. La población con discapacidad es escasa en las escuelas de esta Unidad y es nula en el caso de las aptitudes sobresalientes, por otro lado, las neurodivergencias, acepción no legal, como el Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y el Trastorno del Espectro Autista (TEA) son cada vez más usuales, según lo reportado por las docentes.

Para particularizar a la población atendida en esta Unidad, es importante dar cuenta de la cantidad de estudiantes con los que trabajan las maestras en cada uno de los planteles, así como sus diagnósticos o hipótesis diagnósticas, información que concentro en la siguiente tabla.

| Docente | Centro de trabajo | Estudiantes en listas oficiales | Estudiantes fuera de listas oficiales | Estudiantes con discapacidad y/o neurodivergencia | Estudiantes sin discapacidad |
|-----------|----------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------|---|------------------------------|
| Marisol | Primaria | 27 | 4 | 2 DI*, 1 TEA* | 22 DSA, 3 DSCO |
| Mireya | Vicente Guerrero | 22 | 3 | 4 DI*, 1 Dislexia*, 1 TDAH* | 21 DSA |
| Francisca | Itinerante en todas las escuelas | 29 | 22 | 1 DA, 1 BV, 2 TEA*, 1 SD* (Extraoficial) | 46 DSCO |

Refiere, según la página oficial del IEEPO (2023) a estudiantes que sobresalen significativamente del grupo social y educativo en el que se desarrollan. Es el concepto aceptado por México desde el 2006, no obstante, en la esfera internacional se opta por altas capacidades por considerarse dentro de un marco de inclusión donde los factores socioambientales tienen un lugar central en el desarrollo de habilidades (Covarrubias, 2018)

| | | | | | |
|---|---------------------------|----|--|--|----------------|
| Sandra | Primaria Vasco de Quiroga | 27 | 3 | 1 DA, 1 DI* | 28 DSA |
| Leticia | Primaria Benito Juárez | 25 | 5 | 1 DI*, 1 TDAH*, 1 BV con estrabismo | 27 DSA |
| Érika | Secundaria Técnica n° 66 | 11 | 5 | 2 DM, 3 TEA, 1 BV, 2 DI | 8 DSA |
| Nancy | Preescolar Yuta Caha | 15 | 3 | 1 TEA*, 1 SD-DI* (Extraoficial), 1 DM, 1 TGD*, 1 TDAH* | 1 DSCO, 12 DSA |
| DI: Discapacidad intelectual DA: Discapacidad auditiva DM: Discapacidad motriz DSCO: Dificultades severas de la comunicación TEA: Trastorno del Espectro Autista TDAH: Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad | | | TGD: Trastorno Generalizado del desarrollo BV: Baja visión DSA: Dificultades Severas del Aprendizaje SD: Síndrome de Down *: Hipótesis diagnóstica de docentes | | |

Tabla 3. Población USAER

Como se advierte en la tabla anterior existen listas oficiales y no oficiales, esto se debe a que, según reporta Yadira, el máximo de estudiantes por cada maestra debería ser de 25, sin embargo, en algunos casos este número es rebasado a causa de la amplia demanda de atención en los centros escolares, por lo que, aunque se trabaja con ese estudiantado “extra”, no se reportan ante los supervisores del nivel de educación especial. Al preguntarle a Frank, el porqué de esa cantidad máxima de infancias respondió que “si no sería guardería más que USAER”. Es evidente que las posibilidades óptimas de trabajo, entre otros elementos, también está vinculada al número de niñas inscritas al servicio: “o se resguarda estudiantes o se cumplen funciones”.

Respecto al punto anterior, Érika comparte:

Tengo 11 estudiantes y cinco más que están en espera, aunque ya los empezamos a atender, a hacer las entrevistas. Con esos cinco estudiantes solo voy a trabajar una vez al mes, porque nuestro horario está muy saturado; pero tampoco los podemos dejar, oficialmente va a quedar con 11 estudiantes, pero de manera interna vamos a atender a estos cinco estudiantes (Comunicación personal, 03 de febrero de 2022).

El desborde de estudiantes en las listas es visto como un problema para las maestras de la USAER, ya que la falta de conocimiento de docentes de grupo sobre la población con la que trabajan en la Unidad hace que “nos manden estudiantes al por mayor, sin que realmente

presenten una discapacidad o dificultades severas en el aprendizaje; en ocasiones tienen que ver más con la conducta o porque no saben sumar o leer bien, no entienden que nosotras no regularizamos” (Cabrini, comunicación personal, 31 de octubre de 2022).

Esta situación no es privativa de la Unidad, pues según la SEP (2004) la rápida expansión de los servicios educativos, junto con la falta de criterios claros para determinar qué estudiantes deberían recibir educación especial, llevó al profesorado de las clases regulares a identificar cada vez más a infancias con “dificultades de aprendizaje” o problemas de conducta como candidatos para la educación especial. Pero estos niños no siempre presentaban características que requerían intervención especializada, lo que hizo que la educación especial se utilizara para problemas como la repetición de grados.

La pandemia fue un factor coyuntural que acrecentó dicho fenómeno, el profesorado de grupo ha buscado canalizar a un mayor número de estudiantes respecto a otros ciclos escolares, aunque la decisión final de selección es de las maestras de educación especial. No obstante, algunas docentes siguen recibiendo estudiantes para su nivelación curricular, aunque no formen parte de su población “foco” por lo que los grupos de atención se vuelven vastos y engruesan la lista de estudiantes con Dificultades Severas del Aprendizaje, categoría donde entran aquellas infancias que no cuentan con un diagnóstico preciso.

Respecto a la categoría diagnóstica, como he mencionado antes, la Unidad 127 no cuenta con el área de psicología lo cual ha limitado procesos de evaluación de esta índole, y, realizarlas de manera privada implicaría un costo monetario que muchas familias de la comunidad no pueden pagar. A partir de los conocimientos, observaciones, prenociones y experiencias con otros estudiantes, las maestras de apoyo han generado hipótesis diagnósticas de algunos de sus estudiantes, cuyos aspectos retomaré en los capítulos II y III con mayor detenimiento.

En el plantel Sol ubicó a dos estudiantes gemelos, Dylan y Alan, con posible discapacidad intelectual; los conocí individualmente durante los días en que realizamos su evaluación psicológica. Sol considera que Evan, de 2º, tendría autismo. Mire registró a cuatro estudiantes con probabilidad de discapacidad intelectual. Me fue posible tratar con tres de ellos, Berenice de 6º, Edgar de 5º y Eli de 4º; además, la maestra estima que Ezequiel de 5º presenta dislexia y Samuel de 6º TDAH.

La secundaria técnica 66, en contraste con el resto de las escuelas de esta USAER, cuenta con población “diagnosticada”, menciona Érika que para llegar a la secundaria las y los cuidadores pasaron por resistencia, negación y duelos en la primaria por lo que en la secundaria tienen más aceptación y ya cuentan con los diagnósticos de sus hijos.

1.1.5 Fisonomía del trabajo

En cuanto a la forma de trabajo en la USAER, generalmente, cada docente define sus propias metodologías. Sobre este tema, la maestra Marisol comentó:

En Oaxaca, los lineamientos y evaluaciones como nivel de educación especial no existen, al menos en el área de pedagogía; en comunicación y lenguaje, psicología y trabajo social ya se unificaron algunos criterios, hubo reuniones a nivel estatal para hacer esos criterios. En cuestión del área de aprendizaje no contamos con instrumentos unificados; que todos tenemos las mismas evaluaciones, pues no, cada maestro se va haciendo de sus herramientas. Aquí en la USAER 127, comenzamos con un instrumento unificado, que es el primer filtro de detección de estudiantes que le damos a los maestros de grupo. A partir de ahí elaboramos nuestras propias evaluaciones de acuerdo con las herramientas, como a nuestro gusto, por así decirlo, como tú consideras que va a servir mejor. Para eso, lo que tomas en cuenta son los planes y programas, las competencias curriculares o los aprendizajes esperados de cada grupo, con base a eso, elaboras tu propio instrumento para evaluar a los niños, es una evaluación escrita. Aparte, durante la evaluación nosotras podemos ir observando la atención, por ejemplo, si se dispersa [el niño o niña], en cuestión de conducta, de socialización, de comprensión, de razonamiento. En lo personal, voy haciendo anotaciones en la misma evaluación o tengo una hoja ahí para cada niño (Marisol, comunicación personal, 15 de noviembre de 2022).

A falta de criterios operativos del área de pedagogía, las maestras utilizan sus recursos disponibles, lo aprendido en la práctica y la experiencia de sus colegas. Nancy menciona que lo más cercano que tienen a un lineamiento es “el libro morado” refiriéndose a las “Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial”, elaborado por la SEP como parte del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración educativa en el 2006. Además, recurren al Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE). Documentos de los que he dado cuenta en el inicio del capítulo.

El libro morado y el MASEE tienen un papel orientador para las maestras, quienes ocasionalmente adoptan ideas de estos documentos para desarrollar sus proyectos escolares o planes de trabajo anuales. Sin embargo, debido a su procedencia no son considerados elementos

centrales en su labor educativa cotidiana. Estos documentos son elaborados por la Secretaría de Educación Pública, con la cual el sindicato de la Sección 22, al que pertenecen las maestras de educación especial, mantiene una relación caracterizada por la resistencia y contraposición, especialmente debido a la historia de lucha magisterial ¹⁵.

Para conocer el trabajo docente de las maestras de esta Unidad, principalmente el de Mire y Sol, es sustancial ubicar los momentos generales que lo configuran. En la primera semana del ciclo escolar las profesoras no asisten a la escuela y se reúnen de manera virtual para la elaboración de su plan anual, esta decisión pretende que las y los maestros de grupo lleven a cabo las evaluaciones diagnósticas y conozcan al estudiantado, de modo que, cuando las maestras de la USAER pasen a las aulas con el filtro de detección de estudiantes, el profesorado tenga elementos para decir quienes podrían ser candidatos/as para asistir a la Unidad.

El filtro fue elaborado por la maestra Cabrini y su anterior equipo de trabajo, lo comparte con este servicio bajo la lógica aprendida durante su experiencia profesional; “si pueden copiar de otras Unidades, copien”. El documento contiene una lista de frases vinculadas al ámbito cognoscitivo, psicomotor, psicosocial y sensorial, incluye una tabla para registrar al estudiantado con los indicadores detectados.

En el plantel, Mire y Cabrini llevaron los filtros de detección al profesorado de grupo el día en que las conocí en persona, me invitaron a acompañarlas con el objetivo de presentarme a la comunidad docente, aunque resaltaron que esa introducción debió realizarla el director de la

¹⁵ No es mi intención abordar la historia del movimiento magisterial en Oaxaca, no obstante, es necesario tener un panorama general para comprender cómo las condiciones sindicales influyen en la práctica docente de las maestras de la Unidad. La Sección XXII de Oaxaca y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) a nivel nacional, a pesar de ser percibidas como entidades homogéneas en conflicto constante con el gobierno, son en realidad coaliciones de diversas corrientes y grupos sindicales. La CNTE se formó a partir de movimientos izquierdistas en Chiapas en los años setenta, buscando controlar la sección siete del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y democratizar el sindicato. El movimiento magisterial en Oaxaca ha pasado por tres etapas clave: la toma de control del SNTE estatal en los ochenta, la descentralización educativa en los noventa y el conflicto social de 2006. La Sección XXII opera como parte del SNTE y la CNTE, tomando decisiones en asambleas estatales y practicando una democracia directa en diferentes niveles. La reforma educativa y las evaluaciones del servicio docente han intensificado el conflicto, pero la reacción ha sido moderada debido a la desconfianza hacia el gobierno (Puma, 2016). En esta compleja relación entre la sección XXII y el gobierno, mediada por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), la maestra Cabrini explica que los líderes sindicales consideran cualquier tipo de vínculo o colaboración con el IEEPO como "traición" a sus ideales políticos. Las consecuencias de ello podrían traducirse en la pérdida del empleo o la imposibilidad de avanzar en los escalafones dentro del magisterio.

primaria. Las maestras explicaron el objetivo y las instrucciones para rellenar el formato y acordaron pasar por él en días subsiguientes. Recabados los filtros, se analizaron respecto a la cantidad de indicadores por estudiante para que las maestras de la Unidad los observen/as en sus aulas con el objetivo de determinar qué infancias las evaluarían pedagógicamente.

Antes de las evaluaciones, se llevan a cabo dos reuniones informativas: una para los padres y madres de familia de los estudiantes que podrían continuar en el servicio y otra para los nuevos ingresos. La incorporación de las infancias a la Unidad no se limita únicamente al primer grado, ya que a veces una o un maestro no detecta a un estudiante, pero el del siguiente grado sí lo hace. Durante la junta en el plantel de estudio, tuve la oportunidad de conocer a las familias de las niñas que continuarían en el servicio. Asistieron, en su mayoría, madres, abuelas o hermanas, y dos padres.



Imagen 4. Reunión de familiares

Me encargué de coordinar la actividad inicial donde creamos una “telaraña” utilizando estambre, simbolizando la red de apoyo y colaboración para el proceso educativo de los niños y niñas. Además, presenté las actividades que llevaría a cabo en la escuela en mi rol de antropóloga y psicóloga. Las maestras Mire, Cabrini y Frank detallaron los objetivos de la Unidad, así como sus métodos de trabajo y las actividades realizadas en la primaria. Esto incluyó una presentación de fotografías alusivas a su quehacer, tales como un homenaje dedicado a personajes famosos con discapacidad para los grados 5° y 6°, así como una charla con Charly, un joven con síndrome de Down. Mireya comentó que hay personas con discapacidad en la comunidad que han logrado grandes cosas y van a la escuela a dar su testimonio de vida. Cerró asegurando que la USAER

está para “ayudar a los peques que no aprenden de manera general con el grupo” (Comunicación personal, 09 de septiembre de 2022).

Aunque para mí la reunión fue sumamente significativa, ya que me permitió comprender lo que las maestras “dicen sobre lo que hacen” con otros/as actores educativos y lo valiosa que era la conversación con las familias de las infancias, ya que podría facilitar la colaboración, la comprensión de su metodología de trabajo e incluso la aceptación de los diagnósticos clínicos de sus hijos e hijas, como más tarde pude comprender. Sin embargo, noté que la información no resonó de igual manera en todos; algunas mamás cerraron los ojos, otras bostezaron, aunque también hubo quienes participaron activamente y tomaron notas.

En la reunión las maestras fueron muy insistentes en que el trabajo que se hace en la escuela es apenas un porcentaje mínimo del trabajo con las y los estudiantes, pues la mayoría del tiempo lo pasan en casa con su familia, por lo que el compromiso de las y los cuidadores es primordial para asegurar “el avance” de las infancias. Al finalizar la sesión de información ayudé a pasar las hojas de consentimiento para que continúen con el servicio, el grupo entero aprobó y las maestras se mostraron muy entusiasmadas. Al preguntarles sobre su alegría me dijeron que a veces no todos firman porque piensan que sus hijos van a perder el tiempo, por el estigma, o porque alguien más les ha influenciado para que dejen de asistir. En esos casos a los padres y madres les hacen firmar una responsiva de que se negaron a recibir el servicio.

Continuando con los pasos generales del trabajo de las maestras, el siguiente es realizar las evaluaciones escritas con los estudiantes, las cuales comprenden español y matemáticas, pues son las materias base de otras asignaturas y con las que la mayoría de las y los estudiantes canalizados a USAER tiene dificultades, en este ciclo se evaluaron a 66 estudiantes de 1° a 6°. Es así como la conformación de las listas de las maestras de la Unidad, tanto de nuevo ingreso como quienes continuarán en el servicio, conlleva tres pasos: 1) la canalización por parte de las y los maestros de grupo; 2) el análisis cualitativo en aula por parte de las maestras de la USAER, y; 3) el examen pedagógico. Una vez que se cuenta con estos elementos, las maestras deciden qué estudiantes requieren atención de otras áreas del servicio, en este caso solo de comunicación. Se realiza un informe inicial que contiene los resultados de la evaluación y sugerencias para realizar en casa y en el aula, el cual se da a conocer a docentes y a las y los cuidadores.

El equipo docente de apoyo organiza sus horarios de atención con el estudiantado en pequeños grupos o de manera individualizada según fuera el caso. Sol y Mire hacen grupos dependiendo del nivel de competencia curricular y no por grados, aunque muchas veces coinciden, dicha atención se realiza en los salones de las maestras de la Unidad.

Las docentes agendan entrevistas con las mamás y papás con la intención de indagar la historia del desarrollo infantil en un plano clínico, así como elementos escolares, socioeconómicos, de la relación familiar, la disciplina, la sexualidad y los hábitos. Debido a que parte de mi colaboración con las maestras de la Unidad en el plantel fue realizar entrevistas con estudiantes y responsables, me compartieron el formato con la libertad de dar sugerencias respecto a las mismas. Les propuse agregar algunas interrogantes vinculadas a mi proyecto y cambiar la redacción de una pregunta que inevitablemente me saltó a los ojos; “¿su hijo padece algún defecto físico notable?”, me dijeron que podía cambiar lo que considerara sin reparar más en ello. Para mí la carga subjetiva era evidente en la pregunta, ya que la discapacidad se asociaba con el concepto de padecimiento, percibida como una enfermedad o una imperfección intrínseca de la persona, lo cual tiene una lógica subyacente de normalidad o completud física como estándar.

Durante el tiempo que estuve en la escuela no se realizaron actividades como las que se mencionaron en la junta con cuidadores, pero Mire me compartió su registro fotográfico para ver los talleres, charlas y eventos efectuados anteriormente con la comunidad escolar y municipal, tal como el recorrido a ciegas en bicicleta en el que participaron estudiantes, docentes, la dirección de la escuela y el presidente municipal de Cuilápam; asimismo, talleres sobre sexualidad, el cuidado de los dientes, las emociones, testimonios de vida de personas con discapacidad, entre otros.

En la segunda mitad del ciclo escolar, Mire y Sol consideraron en su plan de área un club de lectura, escritura y matemáticas para infancias, así como la elaboración de infografías sobre diferentes discapacidades, un taller para cuidadores sobre rutinas y hábitos saludables, la dramatización del cuento del huizache que aborda la discapacidad y el alcoholismo, etc. El trabajo de las maestras de la Unidad abarca diferentes aristas tal como explica Mireya:

Se trabaja en el aula de apoyo con los niñitos de USAER, se trabaja en el aula regular con todo el grupo donde hay niños para USAER, se trabaja con los padres de familia de manera individual y grupal con talleres. Dependiendo de las

necesidades que haya, [se organizan] talleres para los alumnos, madres, padres y maestros; dependiendo de las características del taller vemos a quienes se van a invitar. Si te das cuenta, se tiene que abarcar todo, ¿quién lo tiene que coordinar?, pues el servicio de USAER es nuestra función (Comunicación personal, 25 de octubre de 2022).

Al término del ciclo escolar las maestras realizan una evaluación final con el estudiantado, la cual no tiene impacto en la calificación oficial, pero sí permite tomar la decisión de si la niña o niño continuará en el siguiente ciclo bajo su atención o será “dado de alta” del servicio. Se comparten los informes con las y los tutores y docentes de grupo. Además de los pasos anteriores, las profesoras de la Unidad realizan actividades de planeación, gestión y elaboración de materiales, participan en las comisiones de sus centros de trabajo y de la misma Unidad y se suman a las actividades que su sindicato les demanda.

El nivel de educación especial también participa en la construcción del proyecto PTEO (Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca), una propuesta educativa elaborada “desde abajo” por la sección 22 del magisterio oaxaqueño. Este plan se contrapone a los planes y programas de la SEP e incluye aspectos político-laborales más amplios, como la evaluación docente, con el objetivo de influir en las leyes reglamentarias del estado.

En la práctica, según Cabrini, se elaboran tres planes: el del plantel, el de zona y el estatal. Las maestras de la Unidad tienen injerencia en el plan a nivel de plantel. Se reúnen como equipo de USAER y elaboran un documento basado en las necesidades pedagógicas y contextuales de la población que atienden, de manera similar a los maestros de educación básica. Estos documentos no se comparten ni se elaboran de manera conjunta entre niveles, ya que “cada nivel es muy celoso de su trabajo”. Luego el proyecto se implementa para generar una intervención escolar adaptada al contexto particular de cada escuela, pero a veces este objetivo se merma por la falta de organización. Además, según comenta Cabrini, “debería ser un proyecto con enfoque crítico, pero a muchos les cuesta comprenderlo y terminan siendo proyectos oficialistas sin darle el sentido que marca el PTEO” (Cabrini, comunicación personal, 31 de octubre de 2022), reduciendo su impacto a términos meramente administrativos.



Gráfico 1. Metodología de trabajo de la USAER en el plantel.

El trabajo de las profesoras de la Unidad implica diferentes ejes de acción, como se ilustra en el diagrama anterior. Esto nos lleva a cuestionar cuáles son los elementos formativos con los que cuenta el equipo docente para desempeñar las tareas que la realidad escolar demanda.

1.2 Las maestras de la Unidad: su perfil docente

Entre las experiencias que se leen a continuación se incluyen referencias puntuales a los procesos y periodos formativos de los docentes de la Unidad 127, que consideran las carencias de su formación como educadoras un gradiente central en las dificultades y dudas de la atención a infancias identificadas con discapacidad. Los temas que propuse a las maestras entrevistadas para compartir testimonios fueron: su formación inicial y continua, motivaciones para estudiar educación especial y conocimientos sobre el marco legal y política educativa en torno a su práctica docente. Estos temas se mantuvieron como una guía general, aunque en el transcurso de las conversaciones, surgieron, según la experiencia y deseo de cada interlocutora, testimonios laterales, aunque también importantes para la tesis. Sumo a la última parte de este numeral la narración de la y los directivos de los planteles donde está presente la USAER 127.

El alma máter de la mayoría de las maestras de esta Unidad fue la Escuela Normal de Educación especial (ENEE) de Oaxaca, fundada en 1995. La misión de esta escuela, según su

página oficial, es formar licenciados en educación especial con criterios psicopedagógicos sólidos y definidos que les permitan atender a infancias y juventudes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), con o sin discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, para dar respuesta a la diversidad cultural del estado de Oaxaca y del país.

El plan de estudios actual de la ENEE fue elaborado por la SEP en el 2004, se gesta en el marco del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, sus fundamentos se basan en el paradigma de la integración educativa “rompiendo” con la mirada clínica de la discapacidad (SEP, 2004) y haciendo uso de nociones como inclusión y diversidad, acepciones que discutiré en el capítulo II. Habría que pensar si esa ruptura va más allá de su mención puesto que la atención educativa que se tiene como objetivo en el plan, recae en las NEE, es decir, las necesidades de la persona, individualizando la discapacidad o dificultades en el aprendizaje y dejando poco o nulo espacio a las condiciones sociales e institucionales que la configuran.

El documento mencionado da cuenta de cómo la implementación de distintas reformas educativas en México ha impactado en la estructura, metodología y comprensión de la educación especial, y, por tanto, en el perfil de egreso de profesionistas de esta área. Como señala Guajardo (2010), los cambios de paradigma en educación especial, de un modelo médico a uno educativo a partir de la Conferencia Mundial de Salamanca (1994), ha conllevado dinámicas de re-profesionalización o desprofesionalización en las generaciones formadas bajo otras directrices, debido a que lo que se aprende desde un modelo es incompatible con otro.

Existe una variedad de formas de construirse como educador/a especial que, como plantean Yarza de los Ríos, Ramírez, Franco y Vásquez (2014), van más allá de las prescripciones de las normas docentes, de las funciones escolares, de las reglamentaciones del estado o de las “teorías exógenas”, ha emergido una heterogeneidad de devenires, de contingencias de ser educador especial.

1.2.1 ¿Por qué estudiar educación especial?

La decisión de algunas maestras de la unidad de estudiar la licenciatura en educación especial se acompañó de desconocimiento parcial o total sobre lo que implicaría la carrera y el campo laboral, no se pensó como primera opción profesional. Sol explica su caso:

(...) mi primera inquietud era trabajar en educación preescolar y fui a sacar ficha, pero en la fila me dijeron que existía la carrera de educación especial, yo tenía la idea de que era para trabajar rehabilitación física. En ese entonces sonaba mucho lo del Teletón¹⁶ y a mí me comenzó a llamar la atención el trabajar con niños con discapacidad. Yo sin tener mucho conocimiento de qué se estudiaba dije que educación especial y me fui a la Normal (Comunicación personal, 15 de noviembre de 2022)

Esta narrativa es compartida por la maestra Cabrini quien también tenía una idea médico-rehabilitatoria de la carrera, a ella le hubiera gustado estudiar medicina, pero por los recursos económicos de su familia en ese momento era imposible. Con la noticia de que pronto se inauguraría el Centro de Rehabilitación e Inclusión Infantil Teletón (CRIT) en Oaxaca, decidió elegir educación especial. Más tarde supo que el enfoque era pedagógico y no médico.

La percepción de la licenciatura en educación especial de Sol y Cabrini no es algo inocuo, sino que está influenciada por un sistema mediático que, como el Teletón, tiende a enfocar la atención hacia las personas con discapacidad desde una perspectiva exclusivamente clínica. Esto implica ver la discapacidad como una enfermedad o condición que requiere ser curada.

La primera opción formativa de Érika fue la danza, pero por problemas de salud no pudo continuar con ésta. Exploró entonces la terapia física y la educación especial como alternativas, considerándolas carreras más humanitarias que la danza. Después de pasar los exámenes de admisión en ambas carreras, optó por educación especial debido a las garantías de empleo seguro al graduarse de la normal.

Leticia es la única de las profesoras de la Unidad que no cuenta con una formación en educación especial, egresó del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca como licenciada en ciencias de la educación y ejerció como maestra titular de grupo durante algunos ciclos escolares hasta que “de alguna forma pude entrar al magisterio y me acomodan en educación especial” (Leticia, comunicación personal, 23 de enero

¹⁶ El Teletón es un evento mediático que fija objetivos económicos a través de “donativos” para la construcción y operación de centros de rehabilitación para personas con discapacidad, autismo y cáncer. En México surge en 1997 y desde entonces se ha realizado ininterrumpidamente hasta el 2021. Se le considera un monopolio privado que se sustenta bajo apoyos públicos y un patronato formado por empresarios y dueños de medios de comunicación, quienes bajo una imagen de filantropía incumplen con sus obligaciones fiscales, pues los donativos que realizan son considerados por el código fiscal mexicano como reembolsables (Ramírez, Méndez y Moreno, 2016)

de 2023). La maestra llega a la USAER 47 de Ixtlán de Juárez, Oaxaca, sin ninguna formación relacionada a educación especial; según su testimonio, aprendió de sus colegas lo necesario para su quehacer como profesora de educación especial. Es importante acotar que de manera oficial en México es necesario contar con un perfil especialista en educación especial para fungir como docente de esta área.

Mire proviene de una familia de docentes de primaria y su interés profesional se consolidó en la licenciatura, muy ligada a su experiencia personal y educativa. Desde su infancia enfrentó desafíos significativos en el aprendizaje, la memoria, la atención y el lenguaje, incluyendo dificultades como “leer al revés” y problemas con las tablas de multiplicar. Estas dificultades estuvieron acompañadas de castigos severos, como cargar una piedra mientras estaba hincada, además de burlas por parte de compañeros y comentarios desalentadores de sus maestros dirigidos a su madre. Esta experiencia marcó su rechazo hacia conductas violentas y se convirtió en una motivación para elegir ser maestra de educación especial, buscando practicar una pedagogía más comprensiva y empática.

La experiencia cercana con la discapacidad fue determinante en la elección de profesión para algunas profesoras. Según comparte Sandy, desde joven actuó como “intérprete” para su prima, que tiene una discapacidad intelectual, lo que la introdujo al tema. A pesar de considerar inicialmente otra licenciatura, su interés por la educación especial creció a medida que se informaba más sobre la carrera y sus posibilidades de ayudar a infancias con discapacidad.

Nancy eligió estudiar educación especial por dos razones principales. En primer lugar, debido a su experiencia cercana con un primo sordo que nació con “labio leporino” y falleció a los cinco años, una experiencia que la marcó profundamente (Comunicación personal, 09 de febrero de 2023). En segundo lugar, fue inspirada por su hermana, Yadi, quien se convirtió en la primera en la familia en estudiar educación especial, rompiendo con la tradición familiar de ser maestra de primaria (Comunicación personal, 09 de febrero de 2023).

La elección profesional de las maestras de la Unidad, o lo que podría llamarse “vocación”, se encuentra estrechamente ligado a la idea de lo humanitario, de lo noble, o lo caritativo atribuida a la disciplina de educación especial. Estas nociones construyen un modo de entender y aproximarse a la discapacidad y, al mismo tiempo, como observé anteriormente, podría coadyuvar a la falsa lógica de que las mujeres al ser intrínsecamente “buenas” y “nobles” deben

ser quienes se formen en un campo que requiere de esas mismas características. Obviamente, mi intención no es sugerir que el sentido humanitario, el amor y el cuidado no sean fundamentales en este ámbito; todo lo contrario, son elementos transversales en la formación profesional, sin importar el campo de estudio o el sexo de quien las estudia.

Una sociedad que, según Bôer y Naujorks (2014), aspira a ser productiva, integradora y normalizadora sin abandonar a los individuos a su suerte, institucionaliza la educación especial como un régimen de verdad. Este régimen facilita la distinción, evaluación y la experiencia de integrar 'lo diferente' a la normalidad. Para lograr esto, es fundamental que los docentes, a través de su formación, implementen este modelo. Sin embargo, las maestras no son simplemente ejecutoras de los objetivos subjetivos y políticos del sistema educativo convencional. Ellas se apropian de él, reconfigurando sus prácticas con base en sus propias concepciones e historias de vida y profesionalización, muchas veces marcadas por experiencias personales de discriminación o falta de atención hacia familiares con discapacidad.

1.2.2 Las deudas de la Normal de educación especial

La mayoría de las maestras de la USAER 127 coinciden con Mireya en que “al egresar de la Normal no es suficiente con lo que uno sabe de la licenciatura, porque te enfrentas a una realidad que no te enseñaron en los libros” (Comunicación personal, 25 de octubre de 2022). Explica Sandy que “la escuela te da las herramientas básicas, pero si realmente quieres aprender tienes que buscar otros cursos, y eso ya depende de cada persona” (Comunicación personal, 30 de enero de 2022).

Durante el proceso formativo en educación especial, la teoría y la práctica son dos elementos en disputa. Las maestras reconocen la importancia de la teoría, aunque muchas veces ésta se presentó desactualizada y compilada en “engargolados viejos cuyas letras ya no se veían”. Los contenidos estaban fragmentados por diferentes tipos de discapacidades y su abordaje era superficial. Érika señala que la baja calidad de la enseñanza provocó que algunos de sus compañeros/as abandonaran la carrera, argumentando que el profesorado carecía de conocimientos. En un tono sarcástico, Nancy sugiere que tal vez faltó a clases en días cruciales de su formación, dado que los contenidos curriculares carecían de la profundidad necesaria para su aplicación práctica. Los autores más influyentes en la formación de las maestras son Vigotsky y Piaget, con un enfoque principal en las “etapas de desarrollo” de la infancia.

Aunque la teoría tiene su lugar, para las maestras de la Unidad las prácticas desarrolladas son el pilar más importante de su instrucción como educadoras. Mire, quien egresó hace 25 años de la Normal, comenta que en la licenciatura únicamente le permitieron hacer observación en un CAM durante sus últimos semestres. La maestra a cargo le encomendaba ayudar a los estudiantes con la tarea y a levantarlos si se caían, pero no le permitían estar frente al grupo; este rol, que Mire consideró necesario para su formación, solo pudo experimentarlo al salir de la licenciatura e iniciar su vida laboral.

Mire insiste que desde los primeros semestres es importante observar, practicar y estar en contacto con las niñeces, porque muchos profesionales de educación especial se dan cuenta muy tarde “del tipo de niños que hay que atender, al tipo de niños a los que hay que enseñarles” a leer o a escribir o a ser más independientes. Cuando las y los estudiantes de educación especial se enfrentan al trabajo con estudiantes con discapacidad reniegan de su decisión profesional, lo cual da cuenta de su “falta de vocación”, que después se evidencia en prácticas desinteresadas o poco profesionales. Mire, por el contrario, en su primer acercamiento a las aulas escolares y las infancias con discapacidad, se convenció de que su carrera era la indicada.

Sol ingresó a la Escuela Normal de Educación Especial (ENEE) de Oaxaca hace 16 años y desde los primeros semestres tuvo acercamientos a las USAER de la región de Valles Centrales de Oaxaca. Realizó observaciones en una USAER de Salina Cruz, en la región del istmo de Oaxaca, y en “grupos integrados” en Puebla, donde las infancias con discapacidad auditiva eran segregadas en aulas diferenciadas. Coincidiendo con Mire, Sol encontró que estos acercamientos le ofrecieron “muy poca” oportunidad de participación. Solo en el último año de carrera pudo poner en práctica sus habilidades con estudiantes con diversas discapacidades. Según Sol, fue entonces cuando se dio cuenta de que la teoría no siempre se refleja en la práctica, ya que se enfrentó a una realidad compleja donde las y los estudiantes tenían modos y ritmos distintos de aprendizaje.

Cabrini, graduada de la Escuela Normal hace 15 años, critica que sus profesores banalizaban la enseñanza para estudiantes con discapacidad intelectual proporcionando compendios de actividades como guías prácticas, difíciles de aplicar uniformemente en todas las escuelas o incluso con estudiantes con el mismo diagnóstico. Ello pone de manifiesto la

percepción superficial y simplista del trabajo docente con infancias con discapacidad, que se reproduce en las escuelas de formación profesional.

Cabrini inició como practicante en una USAER, donde se encontró con la dificultad de trabajar con un niño con autismo. Ella pretendía llevar a cabo sus actividades planeadas pero el estudiante no la miraba ni le prestaba atención; “se la pasaba balanceándose y no sabía si agarrarle la mano o si levantarle la cabeza para que me mirara, no tenía idea de cómo actuar”. El profesorado a cargo del estudiante, a pesar de poseer conocimientos sobre un abordaje educativo adecuado para el estudiante, no proporcionó asesoría ni retroalimentación a Cabrini sobre cómo trabajar con él.

Respecto a habilidades específicas como el dominio de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y el braille, las maestras de la Unidad coinciden en que la enseñanza fue deficiente, por lo que al egresar tuvieron que tomar cursos particulares. Frank realizó su servicio social en un CAM, donde trabajó con tres niñas sordas que tenían un alto dominio de LSM. Reconoce que fue un desafío considerable y bastante frustrante debido a sus limitados conocimientos en dicha lengua. Sin embargo, gracias a que las niñas podían leer los labios, Frank pudo comunicarse con ellas y además aprender de sus habilidades lingüísticas. Tal como plantea Rockwell (1995) las experiencias en las escuelas son también formativas para las y los maestros.

En la licenciatura de educación especial impartida en la ENEE de Oaxaca hay dos áreas de especialización: “Intelectual” y “Auditiva y de Lenguaje”, cuyos nombres reflejan la población con la que se enfocan a trabajar. La mayoría de las maestras de la Unidad se especializaron en el área “Intelectual”, que comúnmente llaman “área pedagógica”. Frank y Érika, en cambio, se especializaron en “Auditiva y de Lenguaje”, aunque solo Frank ejerce en este campo. A pesar de la especialización obtenida en la Normal, en la práctica laboral las maestras pueden desempeñarse en áreas indistintas. Por ejemplo, Érika ha trabajado durante toda su carrera profesional en el área pedagógica. Al principio esto le supuso un reto, pero tuvo la fortuna de contar con un “buen director” de la USAER que la orientó. Además, tomó cursos adicionales de manera privada para mejorar su desempeño.

1.2.3 Profundizando los conocimientos formales

Después de la ENEE Mireya busco de manera particular aprender sistema Braille, cursó un diplomado en orientación y terapia infantil y se instruyó en el nivel avanzado de LSM. En el caso de Sol, es la única maestra de la Unidad que cuenta con un posgrado, realizó una maestría en audición y lenguaje en la Universidad Mesoamericana de Puebla que tuvo un campus en Salina Cruz, Oaxaca, sin embargo, su titulación se encuentra en proceso desde el 2013. Sol reconoce que le hace falta mayor formación en su área, menciona que “ya nada es suficiente ahorita porque en la atención a la diversidad son muchos temas, muchas discapacidades” (Comunicación personal, 16 de noviembre de 2022). En gran medida, las profesoras de la Unidad se capacitan según las necesidades de la población infantil que llega a las escuelas y al servicio.

Hace cinco años Sol enfrentó el desafío de trabajar con una niña con discapacidad auditiva y, a pesar de haber tomado un curso de lengua de señas, no sabía cómo comunicarse con ella: “si no practicas se te olvida”. En cuanto al Braille, le ha resultado difícil aprenderlo y no ha tomado más cursos adicionales fuera del impartido en la licenciatura. Sol también cursó un taller para el acompañamiento a padres de niñas con discapacidad intelectual. Durante la pandemia realizó su último curso en línea, este centrado en el manejo de la conducta proactiva en infancias. Nancy comparte una experiencia similar a la de Sol en su trabajo con una niña sorda.

Durante su soltería, Nancy participó en seminarios y talleres de fin de semana en Puebla sobre la adquisición del número, fomento a la lectura y estrategias didácticas. Sin embargo, una vez casada y con dos hijas, se vio limitada para continuar formándose. A pesar de haber iniciado cursos en línea ofrecidos por la UNAM como ‘Los derechos de las personas con discapacidad’ y ‘Discapacidad e inclusión escolar’, no los ha concluido debido a sus limitadas habilidades tecnológicas.

Las maestras de la Unidad enfrentan obstáculos en su actualización profesional debido a la inversión económica y la falta de tiempo. Según el testimonio de Sol, antes del 2015, el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) ofrecía cursos gratuitos, pero tras la separación administrativa con su sindicato, estas oportunidades desaparecieron y cada docente tuvo que buscar opciones por su cuenta. En esta línea, Frank tomó los cursos ofertados por dicho instituto sobre TDAH, aptitudes sobresalientes y discapacidad visual. También aprendió

a instalar un programa de dictado para personas ciegas. Hasta antes de concluir mi trabajo de campo, Frank tomaba clases de LSM debido a su trabajo con un niño sordo, y participaba en un taller de lenguaje para actualizar sus habilidades en evaluaciones.

Para Érika, nutrir sus conocimientos docentes supone enfrentar no solo desafíos económicos, sino también encontrar un equilibrio entre el ejercicio de su maternidad y su profesión. Durante su trabajo en Pochutla, Oaxaca, disfrutaba de una vida tranquila: después del trabajo recogía a su hijo de la guardería, pasaba tiempo con su esposo y tenía las tardes libres para estudiar. En ese periodo culminó dos diplomados, uno en neuropedagogía y otro en competencias de la educación básica. En Oaxaca, donde vive ahora, se enfrenta a un ritmo de vida más agitado, ya que la responsabilidad del cuidado de su hijo es principalmente de ella, por la ausencia de su esposo por cuestiones laborales. En tiempos de pandemia Érika se inscribió a múltiples cursos y congresos; mientras lavaba el patio escuchaba por la bocina charlas sobre discapacidad. Para Érika la capacitación constante es fundamental.

En esta misma lógica, Sandy se considera “obsesiva” con su actualización docente, cuenta con diplomados en: trastornos del neurodesarrollo, TDAH y autismo, se ha capacitado en temas como ambiente escolar, aulas TEACCH ¹⁷ para estudiantes con autismo, creación de pruebas sensoriales y de motricidad fina, síndrome de Down y la influencia del lenguaje en la lectoescritura, todos enfocados en discapacidad. La maestra tiene un nivel intermedio de LSM y hasta el 2023 seguía formándose en esa lengua. En contraste la maestra Leticia, se ha apoyado únicamente de su experiencia profesional para solventar su práctica docente pues no se ha capacitado en torno a educación especial o discapacidad de manera formal.

Existe una percepción común de que las y los profesores de educación especial son “expertos” en atender estudiantes con discapacidad; sin embargo, este no es siempre el caso o no del todo. Aunque la formación en dicha disciplina implica, según la SEP (2004), conocimientos en educación básica, educación especial y por área de atención (íntelectual o

¹⁷ Estas siglas en español significan “Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación”, representan un enfoque educativo estructurado. Su objetivo es mejorar las habilidades de socialización, aprendizaje y autonomía a través de tareas específicas que consideran periodos de atención, áreas de trabajo accesibles, secuencias de trabajo específicas y apoyo visual. Este método se centra en adaptar el entorno y las actividades para maximizar el desarrollo y la inclusión de las personas con autismo y dificultades de comunicación (UNIR, 2023)

lenguaje), diversos factores restringen la potencialidad de la práctica docente en la USAER: falta de actualización de los programas de estudio de la normal de educación especial en Oaxaca; las deficiencias de enseñanza aprendizaje en la licenciatura respecto a los contenidos curriculares como a las prácticas profesionales; la falta de formación continua impartida por las instituciones educativas y/o sindicales (quienes deberían ser las responsables de tal cometido), así como la imposibilidad económica para financiar cursos de actualización de manera privada.

1.2.4 El cimiento legal

Algunos elementos de formación en la normal de educación especial en Oaxaca, según la malla curricular de la SEP (2004), implican, entre otros: a) el conocimiento de las bases filosóficas, legales y organizativas que caracterizan al sistema educativo mexicano; b) el conocimiento de fundamentos e hitos en la historia de la educación básica y de la educación especial en México. Lo cual va acorde a lo estipulado dentro de los “lineamientos” expuestos en el primer numeral de este capítulo; la necesidad de que en la práctica de atención de las USAER el profesorado cuente con fundamentos legales y de políticas vinculadas a la educación inclusiva.

En este apartado analizo los conocimientos normativos que las docentes de la Unidad manejan en la implementación de un discurso y mandato institucional de inclusión, elaborados desde los escritorios, frente a las realidades de precarización en términos formativos, como consta de las páginas anteriores. Estas realidades impactan simultáneamente en las percepciones y experiencias personales en torno a la discapacidad. Quiero dejar claro que no pretendo asignar responsabilidades individuales absolutas por lo que se sabe o se ignora.

La mayoría de las profesoras de la Unidad desconocen profundamente las políticas y marcos legales que regulan oficialmente su práctica. Mire reconoce que no ha recibido formación específica en este aspecto, señala que, si las maestras de la USAER revisaran y aplicaran rigurosamente todo el marco normativo y las directrices institucionales, su labor sería interminable. Además de atender a estudiantes con discapacidades y dificultades de aprendizaje, también tendrían que ocuparse de infancias migrantes, con enfermedades terminales, hablantes de lenguas indígenas, entre otras características diversas. Evidentemente es imposible para su gremio llevar al pie de la letra todos los requerimientos normativos.

Sandy explica que durante su formación profesional aprendió sobre los derechos y artículos fundamentales relacionados con la educación de personas con discapacidad, incluyendo el artículo 1° y 3° de la Constitución, así como el artículo 41° de la Ley General de Educación. Conocimiento que funge como el aval de su práctica docente. La maestra también destaca la importancia de los tratados internacionales surgidos de la lucha de las personas con discapacidad, así como de los movimientos locales que promueven la visibilización y los derechos de esta comunidad. En Oaxaca, el 25 de septiembre se celebra el Día de las Personas Sordas y la Lengua de Señas, gracias a la iniciativa de David Ramírez, intérprete de LSM, quien junto a colectivos de la comunidad sorda propuso esta fecha durante un congreso estatal como un día para visibilizar y reclamar sus derechos lingüísticos.

Sandy admite no estar muy familiarizada con el ámbito legislativo, pero se esfuerza por mantenerse informada sobre los temas que le interesan. Aun así, reconoce la importancia de conocer el marco normativo y legal como respaldo para cualquier situación que pueda surgir con sus estudiantes. Por ejemplo, Sandy considera que, si una niña o niño con discapacidad agrede a otro de manera “inconsciente” o “involuntaria”, no debería tener sanciones, pues debe existir alguna protección legal para estos casos. Destaca así la necesidad de conocer los derechos de las infancias con discapacidad.

En este sentido, Yadi comparte que se sintió muy preocupada cuando ella y sus colegas en otra USAER sospecharon que uno de sus estudiantes con discapacidad podría estar sufriendo abuso sexual. En ese momento, desconocían cómo identificarlo o qué protocolo seguir. Carecían de conocimientos legales y se sentían mal preparadas para enfrentar tal situación, por lo que Yadi decidió denunciar de manera anónima, temiendo posibles represalias en la comunidad donde trabajaba. Esta experiencia motivó a la directora de la Unidad a investigar y adquirir más conocimientos para apoyar mejor a las infancias que enfrentan tales circunstancias.

Respecto a las políticas educativas sobre inclusión, la directora de la Unidad menciona que su equipo docente y ella se sienten poco actualizadas. Al salir de la ENEE, Erika fungió como asesora técnico-pedagógica (ATP¹⁸) dentro de la supervisión del equipo estatal del PTEO;

¹⁸ El Asesor Técnico Pedagógico colabora con docentes y directivos en la elaboración de proyectos escolares y la planificación educativa. Proporciona asesoría y apoyo durante este proceso, además de organizar actividades formativas para asegurar que la escuela pueda atender las necesidades diversas de sus estudiantes (IEEPO, 2011).

se dedicó a revisar las normativas y orientaciones del trabajo de la USAER y CAM, “todo lo social”, para después capacitar a las y los compañeros de educación especial. Para ella fue una muy buena experiencia estar en la supervisión ya que aprendió mucho sobre “lo oficial”. Parte de sus obligaciones fue conocer el marco legal bajo el que se cimienta el derecho a la educación de las y los estudiantes con los que trabaja, tales como los mencionados por Sandy, así como los artículos 61-68 de la Ley General de Educación y las disposiciones de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, especialmente en su artículo 24 que declara el “Derecho a la igualdad de oportunidades dentro de un sistema educativo inclusivo a todos los niveles, así como a la enseñanza a lo largo de la vida” (CNDH, 2014).

En el año en el que Cabrini estuvo en el plantel de estudio nunca se habló sobre la transición del modelo integrador al de inclusión educativa, por lo que propuso que en alguna reunión se debatiera sobre el desarrollo y actualización de la educación especial desde que eran grupos integrados; igualmente, sugirió que se dialogara acerca de la discapacidad y su comprensión como una enfermedad, para transmitirlo a las y los docentes de grupo. Tal conversación no se gestó, al menos, hasta el término del trabajo de campo.

Respecto al uso de términos oficiales, las profesoras critican los frecuentes cambios de denominación para describir aspectos de su labor educativa, como el debate entre si son Necesidades Educativas Especiales o Barreras para el Aprendizaje, Adaptaciones Curriculares o Ajustes Razonables, y Diseño Universal para el Aprendizaje. Según ellas, “casi cada sexenio o administración gubernamental se modifican los términos, aunque en la práctica todo sigue aplicándose igual”. Aunque, como mencioné en la introducción de la tesis, muchos de estos cambios tienen que ver con la ratificación de acuerdos o convenciones internacionales por parte del gobierno nacional, pasando de un enfoque médico a uno social de la discapacidad, es evidente que estas distinciones tienen poco significado para las maestras mientras las condiciones de trabajo sean similares.

Durante mi experiencia en el campo observé que las profesoras a menudo utilizaban términos que podrían considerarse opuestos como si fueran intercambiables. Esto me llevó a reflexionar sobre lo planteado por Rockwell (1995), que sugiere que la norma educativa oficial no se incorpora de manera directa en la escuela; más bien, es recibida y reinterpretada por los actores educativos. Este fenómeno destaca la distancia entre las políticas educativas y su

implementación práctica, revelando cómo las maestras adaptan y transforman las directrices oficiales para adecuarlas a su contexto y necesidades particulares.

El panorama formativo es complejo y multifacético. Las maestras se encuentran con diversos obstáculos que van desde la precariedad en su formación inicial hasta la falta de capacitación proporcionada por las instituciones educativas. Además, enfrentan la inoperancia de algunas leyes y reglamentos en educación inclusiva, así como una escasa participación en la configuración de políticas educativas. Las maestras de la Unidad son agentes críticas de este panorama, conscientes de sus habilidades y limitaciones, así como de las deudas institucionales presentes.

No hay un único modo de ser y hacerse maestra de educación especial, hay múltiples cruces que van desde el plano de la historia particular y la profesionalización. Encarnar un trastorno o vivir de cerca la discapacidad, en el caso de las maestras de la Unidad, alimenta un sentido ético y sensible hacia el trabajo con infancias con discapacidad, aspectos que consideran elementales en la formación de esta disciplina.

El componente económico también emerge como un factor decisivo. La elección de estudiar educación especial algunas veces fue condicionada por la necesidad de una remuneración segura o por la limitación de acceder a otra carrera más costosa. Esta circunstancia no solo influye en la elección inicial de la profesión, también afecta la posibilidad de capacitarse a lo largo de la carrera, especialmente en entornos laborales complejos donde el tiempo y los recursos son escasos.

Como he mencionado antes, la formación de las maestras en educación especial ha sido deficiente, caracterizada por un plan de estudios obsoleto y con una metodología simplista y con poca retroalimentación, que preponderaría la percepción equivocada de que trabajar con niños con discapacidad no implica un compromiso profundo, crítico o analítico. A pesar de estas barreras, las maestras suelen adquirir conocimientos valiosos a través de sus experiencias como estudiantes en el aula y como practicantes, siendo esta última una de las principales fuentes de conocimientos en la Normal. Es importante destacar que las maestras reconocen la importancia de la capacitación formal para mejorar su desempeño docente, subrayando el compromiso con su labor.

1.3 Cultura material de la USAER

Los datos empíricos y estadísticos a nivel nacional publicados por Mejoredu (2022) indican que más del 79% de las escuelas primarias públicas carecen de infraestructura o materiales accesibles para personas con discapacidad. Es crucial enfocarse en tales deficiencias materiales que revelan los significados inherentes a la construcción de los edificios y la asignación de recursos para materiales.

En este numeral discutiré sobre el espacio y los materiales de los “salones USAER” en las escuelas regulares, desde la perspectiva de la cultura material escolar según Dussel (2019). Esta perspectiva no solo considera la materialidad como objeto de estudio en sí mismo, sino también como una fuente para comprender procesos educativos más amplios, que traspasan lo escolar. Además, es relevante ubicar las reflexiones de Rockwell y Mercado (1988) en torno al contexto institucional.

El trabajo de las maestras de educación especial se circunscribe a un espacio escolar que posibilita, enmarca, pero también constriñe su práctica. Esta noción no se restringe a los recursos físicos para el trabajo, sino también a las condiciones laborales, la organización escolar del espacio y tiempo y prioridades de trabajo que surgen desde la negociación entre la comunidad escolar (Rockwell y Mercado, 1988). En adelante me centraré en caracterizar el espacio y los materiales del denominado “salón USAER”, basándome en los testimonios de las educadoras y en mi observación directa. Utilizo la palabra entre comillas porque, como detallaré a continuación, el lugar donde habitualmente trabajan las maestras de la Unidad no siempre implica paredes y pizarrón.

Un elemento recurrente en el análisis es la insuficiencia o falta de insumos de papelería y materiales didácticos necesarios para realizar las actividades y ejercicios requeridos en la atención a los estudiantes. Lápices, pegamento, cartulinas, juegos de mesa, entre otros, a menudo los compran las mismas docentes por falta de financiamiento de su nivel educativo y de las escuelas donde trabajan. Respecto a este punto, abordaré algunas particularidades de cada maestra integrante de la Unidad.

a) El salón de la Unidad es la bodega

La USAER 127 desde el estudio de factibilidad analiza la pertinencia física del servicio en las escuelas; si hay un salón desocupado, una biblioteca o salón de cómputo en desuso puede ser susceptible de convertirse en el salón de la Unidad. Las y los directivos de los planteles deben asegurar que el espacio acordado se encuentre en condiciones óptimas a la llegada de las maestras, para que puedan instalarse, aunque esto no siempre ocurre.

Para la maestra Leticia, la promesa de un salón en la primaria Benito Juárez no se concretó desde el 2021 hasta inicios del 2023, por lo que durante ese tiempo se instaló en la sombra de la galera y, a veces, en las canchas de la escuela. Su inmueble principal fueron algunas mesas y sillas sobrantes de los salones de clase. Esta situación es una realidad constante en la trayectoria profesional de las maestras de la Unidad. Nancy menciona que la USAER suele ocupar la bodega o el espacio del maestro/a de educación física, lo que ha llevado a las maestras a acostumbrarse “a estar donde sea posible”, incluso a veces olvidando reclamar espacios adecuados para realizar su labor de manera efectiva.

En el caso de la maestra de lenguaje, Frank, como mencioné en un numeral anterior, debe trasladarse a todas las escuelas que integran la Unidad. En ninguno de estos planteles ha contado con un espacio propio, por lo que se acomoda en los salones de las maestras USAER que están de manera “fija”. En ocasiones, utiliza una mesa en una esquina para colocar su computadora. El sistema educativo precario en nuestro país no solo afecta la infraestructura y los recursos disponibles, sino que también moldea las percepciones y actitudes de las maestras, llevándolas a aceptar condiciones deficientes como algo normalizado.

El resto de las profesoras de la Unidad disponen de espacios dedicados exclusivamente a su labor, aunque ninguno de estos fue pensado originalmente para tal uso, sino que se fueron acondicionando a partir de la llegada de las profesoras. Por ejemplo, los salones de Nancy y Mire también funcionan como bodegas, se pueden encontrar anafres, escaleras, bocinas y otros objetos. Las maestras se encargan de organizar estos artículos para hacer el salón “más presentable”.

La mayoría de los salones estaban equipados con escritorios o mesas donde las maestras colocaban sus bolsas y papeles importantes. Solo Mire, Sol y Érika tenían una gaveta especial

para guardar los expedientes de los estudiantes. En cuanto a pizarrones blancos, solo dos salones contaban con esta herramienta. La disponibilidad de mesas y sillas era limitada en todos los salones. Por ejemplo, el salón de Sandy, el más pequeño, solo tenía espacio para dos sillas y una mesa. En contraste, los salones más grandes, como los de Sol, Nancy y Mireya, disponían de más mobiliario.

La mayoría de los salones estaban en obra negra o con acabados “rústicos”, a excepción del salón de Sol que tenía piso de mosaico porque originalmente iba a ser la sala de cómputo y el comité de la escuela destinó recursos para su remodelación. La mayoría de las maestras decoraron sus aulas con listones en el techo, un árbol pintado en la pared, y figuras de animales o letras pegadas en las paredes, lo que les daba un aspecto colorido. Solo los salones de Sol y Sandy contaban con cortinas de tela; el espacio de Érika tenía una ventana grande, pero sin cristal, cuya cortina era una lona de vinil. Sandy, Mire y Érika llevaron fotografías de ellas y sus familias, botes con esencias florales, tazas y otros objetos personales para usarlos como adornos, haciendo que estos espacios algo propio.

b) Lo que se usa para enseñar

Todas las maestras contaban con material de papelería básicos, como hojas, colores, tijeras y pegamento. En el caso de Mire y Sandy estos elementos abundaban considerablemente, me sorprendió ver el estante de Sandy: lleno materiales coloridos en recipientes de plástico, tales como letras, palitos, bloques, plumones, crayolas, plastilina moldeable, canicas, sopas, pompones, lentejuelas, arena, harina, entre otros. Sandy explicó que al principio de su trayectoria profesional tenía muy pocos insumos, pero con el tiempo y a partir de la capacitación que ha recibido, fue acumulando más material.

En el aula de Sol había un rincón de lectura equipado con cuentos para niños y niñas y un gran tapete de fomi para sentarse. En el salón de Mire también había libros infantiles, dos que llamaron mi atención fueron “Escucha mis manos” e “Historia para niños”, en los que se abordaban aspectos de la discapacidad.

Érika consideraba su celular como una herramienta de trabajo esencial, ya que en la educación secundaria lo audiovisual resulta más atractivo que el papel. En contraste, el salón de Mire se distinguía por la gran cantidad de material visual pegado en las paredes. Allí se

encontraban mapas de Oaxaca y sus regiones, un mapa del continente americano, y dibujos de figuras geométricas con sus fórmulas para calcular el área y el perímetro. Destacaban también carteles informativos sobre diferentes trastornos como dislexia, asperger, autismo, déficit de atención con hiperactividad y esquizofrenia infantil. En el centro de una de las paredes había un espejo (cuyo propósito explicaré después) y un juego de madera para identificar números, horas y emociones. Sandy también tenía diversos materiales visuales en las paredes de su salón, principalmente enfocados en LSM.

En la mayoría de los salones se encontraban juegos de mesa y material didáctico, incluyendo algunos populares como serpientes y escaleras, conecta 4 y jenga, además de otros destinados a la estimulación cognitiva y el desarrollo matemático. La cantidad y uso de cada juego didáctico variaba según la maestra, por ejemplo, en el salón de Érika vi un solo juego llamado “lince”, enfocado en la agilidad visual. Érika seleccionaba cuidadosamente los materiales que llevaba al salón según las necesidades del día, ya que por las tardes utilizaba esos recursos para su trabajo privado. El salón de Sol sobresalía por la cantidad de juguetes: pelotas, peluches, muñecos y boliche, aunque no todos estaban en buen estado; también disponía de material didáctico como changuitos con números, tablas de multiplicar en dominó, tangram y ábacos.

c) Financiamiento

Cabrini destaca que, a lo largo de su carrera como docente de USAER, ha sido raro encontrar escuelas que reconozcan plenamente a las maestras de educación especial como parte integral de la institución con opción de entregar una lista de necesidades materiales, y cuando lo hacen, generalmente se les proporciona “la mitad” de lo solicitado. Las escuelas proveen elementos básicos como pegamento, hojas blancas, marcadores y colores, los juegos de mesa o aquellos diseñados para trabajar contenidos específicos son elaborados o adquiridos por cada maestra, dado que pocas escuelas invierten en este tipo de materiales debido a su costo elevado.

En el caso de la Vicente Guerrero, sé que en años anteriores les dieron material, también tengo entendido que Yadi ha llevado cosas de sus hijos a la USAER, algunas cosas que si son funcionales y cosas que no. Por ejemplo, los juguetes que les llama la atención a todos los niños, pero solo funcionan como entretenimiento, pero para trabajar un contenido como tal no. Yo usaba esos juguetes como una motivación para que los alumnos terminaran sus actividades, y les daba diez minutos para que jugaran (Cabrini, comunicación personal, 31 de octubre de 2022).

Yadi explica que a lo largo de los años en los que ha estado en el plantel objeto de estudio, solo en una ocasión el comité las incluyó en la compra de materiales. Incluso les solicitaron estar presentes durante la compra, y aunque no pudieron adquirir todo lo que deseaban, fue un momento significativo para las maestras al sentirse tomadas en cuenta.

Como ya he mencionado, son las maestras quienes compran los materiales escolares con recursos propios, pues como menciona Nancy, ni el nivel de educación especial ni el de educación básica proporcionan estos materiales. No existe un fondo destinado para ello, como ocurre en las primarias o las cooperaciones en el CAM. Érika expresa su molestia con esta situación: “No otorgan recursos para nada, ni siquiera para los plumones; todo sale de mi bolsillo” (Comunicación personal, 03 de febrero de 2022).

Según Sol, existen numerosos elementos para trabajar la atención, el razonamiento y el lenguaje, pero son costosos, lo que dificulta su adquisición. En muchas ocasiones, ella misma recrea estos materiales utilizando cartón, cajas y tijeras, además de adaptar ideas que encuentra en internet para cumplir con los objetivos de su clase. Sol recuerda que, en 2013, Educación Básica de Oaxaca asignó diez mil pesos a cada USAER y veinte mil pesos a cada CAM para la compra de material didáctico, aunque esta fue la única ocasión según recuerda. Ante la situación, las maestras de la USAER recurren a rifas, quermés y cooperaciones entre ellas para financiar la compra de materiales y llevar a cabo sus actividades diarias.

Christian, el presidente del comité del ciclo escolar 2022-2023 en la primaria Vicente Guerrero, expresa que, en las escuelas cualquier proyecto requiere dinero y no siempre es posible destinar presupuesto suficiente para todo, aunque se buscan maneras de apoyar. A principios de 2023 el comité gastó treinta mil pesos en material de educación física, comprando todo lo solicitado por los maestros de esta disciplina; se les pidió, en reciprocidad, colaborar en actividades conjuntas con el comité y el resto del personal docente, utilizando los materiales adquiridos. Christian menciona que ha efectuado una encuesta entre el profesorado para identificar sus necesidades, la mayoría entregó el formato, pero la USAER no lo había hecho aún, por lo que no se ha comprado material para la Unidad.

Las necesidades económicas en las escuelas son amplias y, debido a la escasez de presupuesto para la educación en nuestro país, gran parte de la responsabilidad recae en el comité de padres y madres de familia del plantel. El comité se enfrenta a decisiones complejas sobre qué

priorizar y que no, lo cual solo subraya la falta de responsabilidad y coherencia del sistema educativo al pretender llevar a cabo la educación para personas con y sin discapacidad sin el financiamiento adecuado.

d) ¿Y los materiales adaptados?

Sol explica que, en cuestión de los libros para discapacidad visual, la dirección de la escuela sí lleva a cabo una gestión; se emite un documento dirigido a la SEP y esta Secretaría envía libros en formato macrotipo para estudiantes con baja visión y libros en Braille. Para las demás discapacidades se usan los mismos libros de texto que el resto del estudiantado. Para trabajar la escritura los materiales son adquiridos por las mamás y papás, quienes ya no compran libretas sino hojas ledger y en vez de lápiz, el punzón y la regleta. Cada niña y niño debe tener su propio material, al igual que las maestras de la USAER, para poder enseñarle a sus estudiantes y a los padres de familia.

En una escuela donde trabajó Sol, pudo participar en la transcripción de cuentos a Braille para un niño con discapacidad visual, formando una colección a lo largo de los ciclos escolares. Para la maestra, este material se crea según las necesidades del momento, ya que no se proporciona ni se compra previamente.

En este tenor, el director de la secundaria técnica n° 66, Ultiminio, comenta que buscarle libros a un estudiante ciego – egresado hace varios ciclos – fue una tarea muy difícil. Desde que el adolescente ingresó a dicha escuela, el director fue a la comisión de libros del estado de Oaxaca donde le dijeron que debía solicitarlos a la SEP. A pesar de que entregó la documentación que le solicitaron, los libros nunca llegaron. Ante este panorama, la mamá del estudiante le leía los libros de texto tradicionales y le transcribía los trabajos y tareas que realizaba en Braille, para que pudieran ser calificados por sus maestras/os.

Después de ese hecho, cada vez que la SEP enviaba el catálogo para elegir libros de texto y Ultiminio solicitaba nuevamente libros, le respondían que necesitaba la estadística de cuántos niños con discapacidad visual había en su escuela, “y como ahorita todos tienen la vista bien, pues no puedo solicitarlos, hasta que haya un caso o me ponga de acuerdo con las primarias de qué alumnos están en esa situación para darles seguimiento” (comunicación personal, 03 de febrero de 2023). Si no hay población con discapacidad visual en las escuelas no es posible

equiparlas, esta lógica es percibida por Cindy, maestra del plantel, como indignante, “cómo es posible que nos exijan inclusión cuando no nos dan material para nuestros salones, como es posible que en ‘los libros del rincón’¹⁹ no venga ninguno en braille” (Comunicación personal, 21 de noviembre de 2022). Para la maestra, la falta de materiales adaptados impide que haya estudiantes con discapacidad en los salones de clase.

En cuanto a la accesibilidad, ninguna de las escuelas y salones donde opera la USAER 127 cuenta con condiciones adecuadas para el desplazamiento y uso de instalaciones por parte de personas con discapacidad física. Por ejemplo, en la primaria Vicente Guerrero, aunque hay rampas en algunas áreas y entradas, la mayoría tiene una inclinación de casi 60°, lo que las hace impracticables. Además, la escuela carece de baños amplios y con pasamanos adecuados para sillas de ruedas; todos los sanitarios, salvo el de los profesores, son extremadamente pequeños. Tampoco existen señales ni guías pododáctiles para personas ciegas en ninguna de las cinco escuelas. Adán, el director de la Vicente Guerrero, señala que “el problema es querer incluir a los niños en la escuela regular, porque para eso se necesita una infraestructura adecuada, pero hay demasiada crisis y problemas económicos que ni las escuelas ni los padres pueden solventar” (Comunicación personal, 10 de enero de 2022).

Clara, la directora de la primaria Vasco de Quiroga, afirma que las escuelas deben ser inclusivas debido a un enfoque humanitario, pero señala que la infraestructura no está preparada para ello. Si llegara un niño ciego, advierte la directora, no habría espacios adecuados para su desenvolvimiento en la escuela. Aunque existe un baño 'acondicionado' para personas con discapacidad motriz, llegar a éste de manera autónoma con muletas o silla de ruedas sería complicado debido a que la vía de acceso únicamente tiene escalones. Esta misma falta de accesibilidad se observa en la secundaria estudiada, donde hay un baño amplio con pasamanos y señalamiento de discapacidad, pero sin puerta.

Enuncia Érika que, en su centro de trabajo, el estudiante que se hace llamar ‘el diablo’ tiene discapacidad motriz, pero puede desplazarse, sube y baja de la rampa y en los salones como las bancas quedan muy juntas se va apoyando con las manos. No obstante, si viniera una persona

¹⁹ Colección editorial que data de 1986 con el objetivo de fomentar la lectura en educación básica, conformando una biblioteca en el aula y una biblioteca escolar, cuyos textos son independientes de los planes y programas de estudio pero que se espera sean utilizados en pro de la consolidación de la lectoescritura (Rangel, s/f)

en silla de ruedas no podría desplazarse con libertad porque la rampa de la entrada debería ser más baja y extendida, además, hay muchos espacios sin pavimentar lo que complicaría su tránsito.

Elsa, directora del preescolar Yuta-Caha, inició este año conversaciones con el equipo docente sobre la construcción de rampas y un baño accesible para estudiantes con problemas motores. Sin embargo, señala que realizar estas adaptaciones sería costoso, sugiriendo que habría sido más eficiente construir las instalaciones de manera accesible desde el inicio. Ella enfatiza la importancia de adaptar todas las instituciones educativas. Joselino, director de la primaria Benito Juárez, explicó que su escuela cuenta con rampas que facilitan el acceso a todos los espacios, incluyendo un baño adaptado para estudiantes con discapacidad motriz. Aunque actualmente no hay estudiantes con discapacidad en la población estudiantil, subraya la importancia de estar preparados para cuando decidan ingresar a esa escuela.

La evaluación externa (RIIE, 2006) destaca que la ubicación física del profesorado de educación especial dentro de las escuelas primarias ha sido históricamente problemática, reflejando la falta de un espacio de trabajo adecuado para las y los maestros de USAER (En Meza, 2009). Un elemento importante de este fenómeno es la falta de colaboración entre las escuelas regulares con los servicios de apoyo (Meza, 2009).

Las condiciones físicas complejas y poco óptimas en las que las maestras ejercen su práctica docente implican una dimensión visual relevante que comunica códigos sociales (Dussel, 2019). Estar en una bodega, sin aula o en un salón sin ventana sugiere subjetivamente que la educación especial tiene menos relevancia que la educación básica y, por tanto, no requiere un presupuesto adecuado para su operatividad.

La responsabilidad de hacer tangible una educación adecuada para estudiantes con discapacidad recae en gran medida en las maestras de la Unidad, como he reiterado y, en el mejor de los escenarios, en la posibilidad de que los comités escolares las incluyan en el presupuesto escolar. Esta situación no solo afecta las condiciones materiales de trabajo y la percepción de las maestras sobre su inclusión y valor en la comunidad escolar, ya que como plantea Dussel (2019) lo material participa en la red social, como proyecciones de nuestras acciones y facilitadores de acciones y emociones.

La precarización material se intensifica cuando se trata de adquirir materiales adaptados para infancias con discapacidad o realizar adecuaciones al espacio físico de las escuelas, debido a sus altos costos y escaso sentido de prioridad. Es claro que las escuelas no fueron pensadas en su edificación como espacios para la diversidad de cuerpos y mentes infantiles, por lo que ahora la responsabilidad educativa y social de las instituciones educativas es adecuarlas, como induce a pensar Elsa, la directora del preescolar.

En este contexto las maestras se apropian de los espacios que les son asignados en las escuelas. Acomodan las bocinas en un rincón, colocan listones de colores en el techo y sus fotos familiares en la gaveta, generando ambientes congruentes con su modo de entender y valorar su práctica y, a la par, posibilitando otras subjetividades en quienes también aprovechan esos espacios.

1.4 Protocolo de atención a las personas con discapacidad en las escuelas

No hay protocolos definidos para la atención de estudiantes con discapacidad en las escuelas incluidas en este estudio. Aunque la y los directivos reconocen su relevancia, la estrategia generalmente adoptada es realizar adecuaciones una vez que se presenta la necesidad. Joselino menciona que la falta de experiencia previa trabajando con estudiantes con discapacidad ha impedido la implementación de un protocolo específico, aunque reconoce la necesidad de desarrollarlo. La comunidad escolar está consciente de que la aceptación de estudiantes con discapacidad depende de la disponibilidad de espacios, como lo ilustra la situación hipotética de un niño que podría ingresar al primer año.

Para Elsa, la ausencia de un protocolo implica la falta de estrategias para atender a estudiantes con discapacidades severas, un desafío que aún no han enfrentado pero que consideran necesario abordar con anticipación. Érika, por su parte, encuentra beneficiosa la idea de un protocolo, aunque no haya tenido experiencia previa aplicando alguno en las escuelas y USAER donde ha trabajado. En la secundaria donde labora las adaptaciones se realizan sobre la marcha, enfocándose en medidas como barandales y letreros.

Al abordar el tema del protocolo, se discutió entre directivos la admisión de estudiantes en las escuelas. La mayoría aseguró que no han limitado ni limitarían el acceso a niños o niñas con discapacidad, salvo en casos de discapacidades severas, donde reconocen carecer de los

recursos formativos y estructurales necesarios para brindar una atención adecuada. Sin embargo, existen otros factores a considerar. Por ejemplo, en la primaria Vicente Guerrero se restringe el acceso de estudiantes dentro de ciertos límites geográficos, lo cual plantea desafíos adicionales para el estudiantado con discapacidad.

Como he dado cuenta en la introducción, el plantel de estudio es una escuela grande con más de 500 estudiantes y unas 25 aulas distribuidas en una sola planta, ocupa una ubicación céntrica cerca del palacio municipal y el ex convento de Cuilápam. Es muy popular y valorada por los residentes locales, lo que llevó al comité de padres y madres de familia a restringir la inscripción únicamente a niñas que vivan en el Barrio Grande. Christian, el presidente del comité, menciona que el plantel siempre fue altamente solicitado, atrayendo a estudiantes de barrios distantes como Xoxocotlán y Ojo de Agua. La falta de un control específico sobre las inscripciones obligó a la implementación de un croquis para delimitar quiénes podían ingresar.

Frank menciona que la decisión de restringir el acceso a la escuela ha resultado en la dificultad para dar seguimiento a los niños que egresan del preescolar y tienen alguna discapacidad o condición. Esto obliga a las familias que no viven en el área designada pero cuya escuela más cercana es la Vicente Guerrero, a llevar a sus hijos a otras primarias que no cuentan con USAER. En algunos casos, las familias optan por no inscribir a sus hijos en ninguna escuela debido al alto costo de pagar siete u ocho viajes diarios de transporte solo para llevarlos y recogerlos. Las madres que pueden hacerlo eligen esperar a sus hijos durante toda la jornada escolar para ahorrar en pasajes. Es importante considerar que muchas familias en Cuilápam enfrentan limitaciones económicas y de tiempo significativas, pues varios de sus miembros trabajan todo el día y no pueden llevar y recoger a sus hijos en escuelas distantes.

Mire considera que esta situación constituye una clara violación de los derechos educativos de las niñas y niños con discapacidad, al ser privados de la oportunidad de recibir atención especializada debido a limitaciones administrativas. Para ella, la responsabilidad de una educación inclusiva no recae únicamente en las maestras, sino en toda la comunidad escolar, por lo que es crucial reflexionar sobre las decisiones escolares que impactan en el proceso educativo de estudiantes con discapacidad.

La atención contingente que la escuela brinda a estudiantes con discapacidad implica que las medidas y adaptaciones necesarias para su inclusión se implementen de manera reactiva,

únicamente cuando surge una necesidad concreta. Esta falta de protocolos evidencia deficiencias estructurales, en la perspectiva de derechos, organizativas y sensibles en las escuelas, donde la recepción y atención de estudiantes con discapacidad están condicionadas por factores como los límites geográficos impuestos por la escuela. Esta realidad subraya otros aspectos interrelacionados, como la clase social y la dinámica socioeconómica de la comunidad.

Reflexiones finales

En este capítulo se observan las distinciones, similitudes y reapropiaciones de lo prescrito en los documentos oficiales respecto al quehacer docente de las maestras de la USAER. Esto subraya que no existe un solo modo de ser maestra de educación especial; cada profesional tiene su propia manera de abordar y entender la educación inclusiva en el cruce de su formación y su historia de vida particular. Las maestras se enfrentan a diversos niveles de dificultad: limitaciones formativas, restricciones en las oportunidades de capacitación y condiciones físicas y materiales precarias, desde las que maniobran para hacer tangible una educación sensible, comprometida e informada para estudiantes con discapacidad. Aunque es claro que no son las únicas situaciones a las que se enfrentan, en el último capítulo abundaré con mayor detalle, aspectos propios del cotidiano escolar.

Además, se evidencian contrastes subjetivos sobre la naturaleza del trabajo de las maestras de USAER, que se inscribe en una tradición educativa con raíces profundas, que va más allá de la Unidad 127. Razón por la que el profesorado de grupo envía estudiantes para su regularización, aunque esta no sea una tarea de educación especial. Las percepciones sobre la discapacidad juegan un papel central, los imaginarios y estereotipos influyen en cómo se gestionan los recursos y se estructuran los servicios de apoyo, sobre este aspecto abundaré en el siguiente capítulo.

Las maestras, según Rockwell y Mercado (1988), deben ser vistas como sujetas que organizan su vida y trabajo dentro de las condiciones materiales específicas de cada escuela. La precariedad material de las escuelas públicas, especialmente evidente en servicios como USAER, no es exclusiva de Oaxaca, pero se agrava significativamente en estos contextos invisibilizados. Este abandono de servicios como USAER también refleja una postura capacitista, que subestima las necesidades y aptitudes del estudiantado con discapacidad.

CAPÍTULO II.- CALEIDOSCOPIO DE LA DISCAPACIDAD



Imagen 5. Evaluación psicológica

A partir de lo que identifico como algunos de los componentes que configuran las subjetividades en torno a la discapacidad, busco analizar cómo las docentes de la USAER y la comunidad escolar construyen sentidos y significados de discapacidad, acercándome así de manera transversal y específica a la dimensión emocional-corporal de las subjetividades según el planteamiento de González (2013). Lograr este objetivo implicó adentrarme a las narrativas compartidas a través de las entrevistas semiestructuradas y charlas informales.

Para algunos/as docentes y directivos la pregunta sobre el significado de la discapacidad ‘desde sus propias palabras’ fue una tarea compleja. Al responder se mostraron pensativos y titubeantes; algunos incluso optaron por evadir la pregunta. Esta reacción podría atribuirse a la incertidumbre sobre cómo abordar el tema de manera correcta, temiendo que sus opiniones pudieran ser consideradas como inadecuadas o insensibles.

Coincido con Almeida et al. (2010) en la importancia de explorar los significados asociados a la idea de discapacidad, debido a la necesidad de deconstruir y desnaturalizar esta “realidad”. Esto es crucial porque la propia noción de discapacidad y la forma en que se comprende tienen repercusiones para personas específicas, con nombre y apellido.

Para este análisis, examino cómo se nombra a la discapacidad, abordando los términos despectivos que intentan deshumanizar a las personas con discapacidad. También considero los significados atribuidos a la discapacidad como maldición, déficit y diversidad, conceptos que derivan de la normalidad como una ideología que legitima un orden del que la discapacidad queda excluida. Además, reflexiono sobre la necesidad y perspectivas sobre el diagnóstico clínico y las construcciones de inclusión e integración.

Una referencia crucial para la construcción de este capítulo son las reflexiones de Almeida et al. (2010), que me permiten revisar críticamente nociones y prácticas alrededor de la discapacidad bajo la perspectiva de producción social y lejos de cualquier aproximación determinista.

2.1 Nombrar no es ingenuo: “Yo les llamo capacidades diferentes”.

No hay duda, como plantea Cobeñas (2016, 2022), que los modos en que denominamos el mundo no son ingenuas, tienen consecuencias, efectos subjetivantes y políticos, por lo que las concepciones y denominaciones que están vinculadas a lo que hoy nombramos discapacidad han variado en el tiempo y contextos, clasificando y entendiendo a diversos grupos como personas con discapacidad.

Referir de una u otra forma a una persona con discapacidad conlleva un compromiso necesariamente político, no obstante, habrá que tener cuidado de no tildar de negativo todo aquello que se salga del lenguaje políticamente correcto o de lo que se dicta desde el People First Language²⁰. En los siguientes párrafos ubicaré las denominaciones que utilizan docentes de

²⁰ Refiere a una convención en el lenguaje, de origen inglés, que ubica siempre a la persona antes de su discapacidad, sin embargo, es criticada por: 1) resultar repetitiva en su uso oral y escrito; 2) como menciona Cohen (2015, párr. 3) “traiciona la suposición de que la discapacidad hace que uno sea menos persona. Si esa suposición no estuviera presente, no habría razón para poner en primer plano el hecho de que realmente (...) somos personas”; 3) no significa universalizar un término como correcto, aunque la reflexión en torno al uso del lenguaje es necesaria, no es el punto de llegada sino uno de los flancos bajo los cuales se debe abordar la construcción del estigma hacia las personas con discapacidad y; 4) lo más importante es respetar los modos en los que las mismas personas con

educación especial, de grupo y directivos de las diferentes escuelas de este estudio para referirse a estudiantes que asisten a USAER o que presentan alguna discapacidad. Desde el inicio de esta investigación fue de interés identificar los modos en los que la comunidad escolar nombra a la discapacidad, y aunque no existió un cuestionamiento lingüístico específico en las entrevistas, es posible dar cuenta de ello a través de la narrativa general en las mismas y durante la observación participante.

En la única conversación (por teléfono) que me concedió Adán, director del plantel de estudio, le pregunté qué entendía por discapacidad. Él respondió: “yo les llamo capacidades diferentes, no sé cuáles sean los términos legales ahora, pero para mí son capacidades diferentes (...)”. Sin afán de contradecirlo, o situarme en ese falso lugar de privilegio epistémico, pero si dentro de la trampa de recurrir a la conversación sobre los términos “correctos” (González, 2021), le comenté que, si bien la categoría de ‘capacidades diferentes’ fue utilizada oficialmente hasta 2006 en nuestro país, ésta se modificó debido a los movimientos de personas con discapacidad y al trabajo académico por considerarse un eufemismo, las capacidades siempre son diferentes en todas las personas. Con un tono de voz que evidenciaba cierto rechazo a mi intervención, Adán refrendó su posicionamiento para referirse a la discapacidad como capacidades diferentes, sin dar mayores comentarios.

La decisión de no usar la palabra discapacidad es compartida por la maestra Cindy quien expresó su disgusto e incomodidad por tal término:

Lo que sé es que no son discapacitados, ¿no? Hasta donde tengo entendido tienen diferentes capacidades, entonces siento que el término discapacidad o discapacitado se escucha discriminatorio. Aunque, a lo mejor, decir discapacitado es un poco más comprensible para muchas personas. A mí no me gusta el término y por eso prefiero capacidades diferentes (Comunicación personal, 21 de noviembre de 2022).

La categoría discapacidad o referir a alguien como persona con discapacidad es distinto a utilizar “discapacitado (a)”, ya que la primera alude a una característica (entre muchas) de la persona y la segunda despoja de los rasgos de individualidad de la persona (pues se percibe únicamente desde las ‘limitaciones’) (Pineda, s/f). Como Cindy, diferentes docentes de grupo de las cinco escuelas de este estudio entienden ambos términos de manera homologada. Más allá

discapacidad desean ser nombradas más allá de la convención.

del empalme de términos, considero importante destacar el fondo, la sensación de incomodidad al utilizar el término discapacidad por considerarla con un significado discriminatorio.

En sintonía con las reflexiones y experiencias investigativas de Moctezuma (2022) y González (2021) me cuestiono por qué nos cuesta tanto trabajo nombrar a la discapacidad bajo ese término. Recuerdo que en la construcción de mi protocolo de investigación insistí en hablar de diversidad funcional y no de discapacidad. Tiempo después al escuchar a los colectivos de personas con discapacidad en México reafirmarse políticamente desde esa categoría, me di cuenta de que mi temor a utilizar ese término provenía de mis propios prejuicios y “paradigma liberal” (Moctezuma, 2022). “Es posible que cambiar un nombre sin replantear las prácticas puede fungir como una lápida mental, que no nos hace pensar en algo, sino que nos obliga a acatar algo sin reflexionar sobre ello, lo cual tiende a ser peligroso” (González, 2021, p.206).

A la vez, considero que las palabras son importantes, pues influyen en la manera de mirar el mundo y directamente en las personas a las que decidimos nombrar de cierta forma. Como mencionan Stanton y Reyes (2011), la lengua hace más que solo referir, constituye acciones que presuponen y crean relaciones sociales en ciertos contextos culturales, de modo que utilizar el término discapacidad en nuestro país tal como han luchado y promovido los mismos grupos de personas con discapacidad²¹ es imperativo y justo. No obstante, insisto en que la discusión no se puede acotar al uso políticamente correcto de la palabra discapacidad, reducida a lo retórico, donde el lenguaje funciona como herramienta para salvaguardar apariencias, pero no se lleva al plano de la reflexión ni permite enfrentarse a los propios prejuicios (Moscoso, 2020).

Las formas recurrentes en que las y los actores de las distintas escuelas de este estudio nombraron a las personas con discapacidad son: ‘sordomudos²²’, ‘muditos’, ‘personitas’, ‘cieguitos’ y ‘sorditos’. El uso del diminutivo para referir a las personas con discapacidad puede

²¹ Coincido con Moctezuma (2022) en que existe una importante lucha histórica y política relacionada con la categoría de “persona con discapacidad”, por lo que el no usar este término puede llevar a invisibilizar los esfuerzos de los movimientos sociales que representan estas personas. Considero, como la autora, que solo quienes viven con discapacidades pueden autodenominarse con términos alternativos como diversidad funcional, disidentes funcionales, discos, tullidos, rengos o locos.

²² Utilizar el término sordomudo como sinónimo de sordera es inadecuado ya que las personas sordas tienen la facultad de hablar. La comunidad sorda reconoce el uso despectivo de la palabra sordomudo y la considera una ofensa.

interpretarse como una forma “amorosa” o “compasiva” que busca atenuar la aparente tragedia asociada a la discapacidad, sin embargo, sigue infantilizando y estigmatizando a esta población.

En este tenor, cuando Érik, maestro de la primaria Vicente Guerrero, trabajó en Jalapa del Valle (Oaxaca) con Ángel, “un estudiante con problemas en los músculos o en las articulaciones, no recuerdo cómo se llama la discapacidad” (Comunicación personal, 04 de noviembre de 2022), todos le decían ‘Angelito’ y lo trataban con un cuidado excesivo, como si no pudiera valerse por sí mismo (despojándolo de su agencia), lo cual provocó que el niño fuera “chiqueado”.

El maestro optó por hablarle por su nombre, sin diminutivo, como una forma para que el estudiante y la comunidad escolar entendieran que Ángel era un niño autónomo y con capacidades como los demás. El diminutivo puede fungir como vehículo de violencia capacitista que pretende restar o anular la agencia de las personas con discapacidad, sin embargo, no en todas las sociedades o contextos históricos la forma de utilizar el diminutivo para referir a las personas con discapacidad fue excluyente²³.

Respecto a las docentes de la USAER, reconocen y promueven el uso del término ‘persona con discapacidad’, además, poseen un amplio conocimiento acerca de las denominaciones de las diferentes discapacidades y neurodivergencias, así como los modos del lenguaje que han contribuido a la estigmatización de las personas con discapacidad. Sol menciona al respecto:

A mis estudiantes no les digo amores o angelitos, yo les digo por su nombre, pues tratarlos como pobrecitos es minimizarlos, sobre todo si se trata de niños con discapacidad. Anteriormente se manejaba que eran especiales o angelitos, pero no es correcto decirles así porque la palabra angelito también es una etiqueta. Es importante hablarles a los niños del respeto y del respeto como persona; por eso trato de crear un ambiente armonioso en el aula, trato, porque constantemente voy aprendiendo qué es correcto y qué no, y cómo sensibilizar (Comunicación personal, 16 de noviembre de 2022)

²³ Según Achondo y Rocha (2020), la connotación descalificante del diminutivo no siempre existió en nuestra lengua. En el México antiguo, las terminaciones -tzin o -tzintli que demarcaban el diminutivo, en náhuatl, al juntarse con el sustantivo generaban una palabra que significaba tanto veneración como tierna disminución. En consecuencia, llamar a una persona ciega “*ixpopoyotzin*”, podría significar ‘cieguito’ o ‘el venerable ciego’, ambas con carga reverencial (Rocha, 2000, 2022).

Una tarea sustancial para las maestras es informar y sensibilizar a la comunidad escolar respecto al uso de las palabras para nombrar a las personas con discapacidad. Uno de los modos en los que llevan a cabo este objetivo es a través de carteles, por ejemplo, en el día nacional de las personas sordas, el 28 de noviembre, Mire y Sol colocaron un gran cartel colorido afuera de la escuela en el que dedicaron un espacio central para explicar que ‘sordo’ es la palabra adecuada para referir a una persona que oye muy poco o nada.

Un elemento constante en el discurso de las maestras de la Unidad, como expuso Sol, fue la idea de evitar hablarles a las y los estudiantes que asisten a USAER con palabras “amorosas”, pues podrían tener un efecto estigmatizante. No obstante, en las jornadas escolares que pude observar fue común escuchar a las maestras referirse a las y los niños de la escuela como “mi amor”, “peques”, “corazón” o “hijo/a”, con una connotación de afecto y ternura, pero no de minimización o paternalismo.

Para las docentes de la USAER 127 es importante que sus familias no utilicen palabras despectivas o eufemísticas al referirse a las personas con discapacidad, por lo que cuando el tema ha surgido en sus convivencias cotidianas explican la importancia de usar las palabras con las que las diferentes comunidades de personas con discapacidad se sienten representadas.

Existen diferentes formas de nombrar a la discapacidad, que con frecuencia se encuentran imbricadas en los imaginarios sociales, incluso en las legislaciones y políticas educativas, en consecuencia, es necesario reflexionar sobre los modos en los que nombramos y se nombran a sí mismas las personas con discapacidad. Debemos asumir la responsabilidad de lo que implica el lenguaje, las palabras que utilizamos para denominar, pues, como mencionan Stanton y Reyes (2011), el uso del lenguaje moldea y es moldeado por relaciones sociales, lo cual también representa un posicionamiento político ante una sociedad cuya vara de la normalidad, sistemáticamente violenta, excluye e ignora a los grupos y personas con discapacidad colocándoles apodos, palabras eufemísticas o diminutivos que siguen evidenciando el estigma.

2.1.1 “Los burros” son los que van a USAER

Como es del dominio público, la expresión metafórica del “burro” es utilizada en el idioma español para proyectar en el animal la ignorancia humana, que es producto de la carencia de estudios formales y que destina a la persona a un trabajo de ‘fuerza bruta’. Según Ramírez y

Ramírez (2015), dicha metáfora tiene la carga semántica de ‘animalidad’ que busca la despersonificación de a quien refiere, despojándole de su condición humana.

En este sentido, como plantea Fernández (2023), la animalización de las diferencias, o infrahumanización, a través del uso de conceptos como “oveja negra”, “patito feo” o “chivo expiatorio”, también puede incluir la noción de “burro”. Éstas metáforas y figuras, asignadas a personas y colectivos, no solo implican juicios y señalamientos, sino que también activan estereotipos, prejuicios y estigmas, con el propósito de inferiorizar, segregar o incluso aniquilar a quienes son etiquetados de esta manera. Estos mecanismos de clasificación, ya sea para disciplinar o para discriminar, generan una hostilidad cognitiva, afectiva y conductual, con consecuencias profundas.

La noción de las y los niños burros en las escuelas o su versión performática del castigo con orejas de burro, ha acompañado históricamente a generaciones escolares en México. “Curiosamente”, como testimonia Mire, maestra de educación especial en el plantel, son las infancias que asisten a la USAER las que llevan usualmente ese calificativo o en palabras de Goffman²⁴ (1963) el estigma. El entrecomillado evidencia el sarcasmo y frustración que siente Mire al saber que las y los estudiantes con los que trabaja son constantemente blanco de dicha animalización. En los siguientes párrafos ubicaré testimonios que me compartieron, en su mayoría, las maestras de la Unidad, respecto al uso de la palabra “burro” en sus experiencias profesionales, sus efectos e implicaciones en las infancias destinatarias de dicha denominación.

Yadi, la directora de la Unidad acudió a uno de los salones de tercer grado del plantel para identificar a las infancias que requieren el servicio de educación especial. Al presentarse con el grupo, un niño mencionó que a la USAER solo van ‘los niños burros’, Yadi, la directora de la Unidad replicó que no, que ella no atiende animales, solo “niños guapos e inteligentes”. Otro estudiante dijo que ahí asisten ‘los niños que están retrasados’, a lo que el maestro de grupo cayó

²⁴ Goffman (1963) define el estigma como un atributo profundamente desacreditador que convierte a quien lo posee en alguien percibido como inferior o disminuido en su identidad social. Este estigma afecta tanto la manera en que la persona se ve a sí misma como la forma en que es vista por la sociedad. Goffman identifica tres tipos principales de estigma: estigmas físicos, estigmas de carácter, y estigmas de grupo. En el contexto de esta tesis, nos enfocamos en el estigma físico, relacionado con las “deformidades” o diferencias corporales visibles. Sin embargo, más allá de la simple clasificación, es crucial reflexionar sobre cómo este estigma opera dentro de las estructuras sociales y educativas, reforzando dinámicas de exclusión y marginación. El análisis del estigma no debe limitarse a una cuestión de atributos individuales, sino considerar cómo las instituciones y los discursos sociales perpetúan la desvalorización de quienes son estigmatizados, influyendo en su acceso a derechos y oportunidades.

con un “shhh”, sin intervenir más. La directora de la Unidad explicó que como maestras de la USAER atienden a estudiantes con “problemitas en el aprendizaje” pero que son muy inteligentes. Mientras Yadi hablaba, percibí que le resultaba difícil expresarse con claridad sobre ese punto.

Al salir, Yadi, me compartió su preocupación por el hecho de que las y los estudiantes tengan una idea equivocada de la Unidad y de la población que atienden, noción que al ser transmitida a sus cuidadores podría impactar en la aceptación o rechazo del servicio, ya que no consentirían que sus niñas asistan al “grupo de burros”. Como ya advertí en el primer capítulo, en otros años escolares algunos papás y mamás del plantel no firmaron las hojas de consentimiento para que sus hijas/os acudan a USAER, debido a sus propias ideas negativas de la USAER o a la influencia de las opiniones de otras familias, usualmente cargadas de estigma.

Las maestras de la Unidad no admiten el uso de la metáfora “burro” para referir a las y los estudiantes con los que trabajan, incluso, expresan su aflicción y molestia al presenciar cómo algunos/as cuidadores son quienes utilizan esa palabra para ofender a sus hijos e hijas. En una reunión con madres y padres de las infancias de nuevo ingreso una madre se refirió a su hijo como un burro, utilizando constantes frases de descalificación para evidenciar el mal desempeño escolar del niño, razón por la que Yadi y Sol plantearon la urgente necesidad de hablar con la mamá y modificar el lenguaje utilizado hacia el estudiante.

En este tenor, cuando la señora Graciela —mamá de Alan, un niño de primer grado canalizado “urgentemente” a la USAER, cuya historia abordaré en el siguiente capítulo—se enoja porque su hijo no puede hacer la tarea de la escuela o alguna actividad que se le solicita en casa, le dice con un tono de voz fuerte: “quítate, tú no sabes, eres un burro,” a lo que el niño contesta “no mamá, yo no burro”. Aunque la señora reconoce que no es una conducta adecuada y se disculpa con su hijo cada vez que sucede, cuando se siente muy enojada reincide con la expresión.

El uso de “los burros” como una forma despectiva para señalar la aparente carencia de habilidades intelectuales en las infancias es utilizado por diferentes actores escolares, entre ellos, las y los docentes. Como expresa Fernández (2024), “Tal vez el considerarlos así hace más fácil causar el desdén, la hostilidad y a veces la discriminación de las que son objeto en el discurso y en las vivencias” (p. 1). En el tránsito por las múltiples escuelas en las que laboraron las maestras

de la Unidad, con frecuencia, al ir por las y los “estudiantes USAER” a sus salones para trabajar con ellos/as, el profesorado e infancias utilizaron frases, con cierto tono de burla, como: “ya se llevan a los burros” o “llévese a este también, maestra”. Situación que generaba que las infancias agacharan la cabeza y se sintieran ‘mal’ de asistir a la Unidad o incluso que eventualmente la abandonaran.

Otro aspecto relevante es cómo la etiqueta de “burros” genera dinámicas de rechazo entre las y los estudiantes. Quienes son llamados “burros” suelen ser los últimos en ser elegidos para trabajos en equipo o terminan formando grupos entre sí, enfrentando burlas al participar o hacer preguntas en clase. Así lo señalaron las maestras de la Unidad basándose en sus observaciones, lo que me recordó mi propia experiencia escolar. Incluso, recuerdo haber escuchado advertencias como “no te juntes con ella, porque es burra”, como si fuera algo contagioso.

Aunque aquí he centrado la atención en la metáfora del “burro”, existen otros insultos que se han utilizado para referir a las personas con discapacidad, tales como “estúpido”, “loco²⁵”, “retrasado” o “tonto”. En la anterior escuela donde trabajó la maestra Francisca, fue muy marcada la mofa hacia un estudiante con discapacidad intelectual, las y los niños decían constantemente: “es que no sabe, es que no puede, es un tonto”, palabras que, según la docente, afectaron emocionalmente al niño. La maestra aclaró que, aunque su intención fue realizar actividades con el grupo para evitar el bullying hacia el niño, el maestro no permitió la entrada de USAER a su salón, por lo que únicamente platicó con el estudiante y sus cuidadores, explicándole al niño las razones por las que se encontraba en USAER y solicitando a la mamá que hablara con su hijo al respecto.

Para Mire una acción que sigue alimentando la percepción de que a la Unidad solo asisten “los niñitos retrasados o los niñitos burros”, es que muchas veces las maestras de educación especial se dedican a sacar a las y los estudiantes de sus aulas regulares para “atenderlos o regularizarlos en el saloncito de USAER y luego regresarlos a su aula”

²⁵ Simi Linton (1998) propone la reapropiación de términos obsoletos y ofensivos relacionados con la discapacidad como una forma de devolver a la sociedad la violencia simbólica que esta ejerce. Definirse con términos como cojo, tullido o paralítico es un acto político que, a través de la ironía, rechaza los intentos de normalización y preserva la diferencia irreductible de las personas con discapacidad, además de ser una defensa contra aquellos que tratan de ignorar su discapacidad (en Moscoso, 2020).

(Comunicación personal, 25 de octubre de 2022). De lo que se trata, explica la maestra, es hacer del espacio USAER un lugar de interés para todos, no solamente para la población en las listas, por lo que si un niño o niña se acerca a preguntar: “¿y aquí que es?, ¿qué se hace?” se le debe invitar a pasar al salón y conocer los materiales con los que se cuenta, explicarle que “aquí se hacen acertijos y juegos para niños inteligentes”. En la experiencia de Mire cuando las infancias ven que es un espacio colorido, donde se aprende diferente, le comentan que ellos/as quieren permiso para ir a la Unidad y así se percibe a la USAER como un lugar deseable al que puede ir cualquier estudiante.

Durante mi tiempo en el plantel pude observar que, al menos tres estudiantes de 4° a 6° solicitaron asistir voluntariamente a la Unidad. Los niños llegaron al salón de Mireya, dos de ellos acompañados por estudiantes inscritos a la USAER, la maestra los anotó en su libreta y me compartió que, aunque era “muy bueno” que los niños se interesaran por el espacio no era posible que asistieran más de una vez a la semana debido a la saturación de sus listas. Mire pidió autorización con los respectivos docentes de grupo, quienes aceptaron, y con quienes acordó el horario ideal para tal propósito; sin embargo, las y los cuidadores de dos estudiantes se negaron a que sus hijos asistieran a la Unidad por lo que solo uno pudo acudir.

Ya he dado cuenta de algunas estrategias de acción de las maestras de la USAER para afrontar el lenguaje ofensivo dirigido a las infancias que acuden al servicio, principalmente vinculadas a informar sobre su trabajo a familias, infancias y docentes. Para Frank es importante fomentar la autoestima en las niñeces y “recordarles lo listos que son”. Bajo esta última idea, Sol ha implementado una táctica que consiste en que al inicio de cada clase las y los estudiantes debían brincar y gritar juntos: “soy un niño/niña inteligente”. No obstante, como explica la maestra, con recurrencia las infancias “no se la creen, les cuesta mucho solo decirlo y niegan su propia inteligencia” (Comunicación personal, 16 de noviembre de 2022). Después de un tiempo repitiendo el ejercicio, las y los niños tomaron confianza para gritar la frase. Sol enfatiza la importancia de que las y los estudiantes confíen en sí mismos y sepan que “pueden hacer las cosas”.

Aunque es innegable la necesidad de seguir potenciando la autoestima en las infancias y acercar herramientas para su agencia emocional, no es posible individualizar un problema con diversas fuentes y actores implicados. Es urgente responsabilizarnos y reflexionar sobre la

violencia y estigma en el uso de la metáfora del “burro”, y de palabras ofensivas, para referirnos a estudiantes con discapacidad, neurodivergencias o con procesos de aprendizaje distintos a lo establecido. Es necesario, como dice el director Adán: “cambiar la ética como sociedad, como escuela y como personas” (Comunicación personal, 10 de enero de 2022).

Es fundamental reconocer también las respuestas de resistencia por parte de las infancias. Aunque es evidente que ser etiquetados con esta metáfora provoca un impacto emocional, cognitivo y conductual negativo, siempre surgen actos de contestación. Un ejemplo es la respuesta de Alan: “No, mamá, yo no soy burro”. Otros niños reaccionan con comentarios agresivos o eligen “ignorar” a quienes los insultan.

Como es posible distinguir en las diferentes narrativas de este apartado, el uso de la metáfora en los discursos educativos no son mera decoración, “(...) desempeña un papel fundamental en la construcción de la realidad social, cultural, política debido a su carácter estructurante, ayudando a definir la realidad (...)” (Vázquez, 2007, p. 147). Constituye, como plantea Schön (1993), un elemento principal para ubicar nuestras experiencias, ideas y perspectivas sobre el mundo, la configuración que le damos a nuestros problemas, es decir, el marco bajo el cual generamos sentidos, relaciones y praxis. En esta línea, pensar como burros, tontos o ignorantes a estudiantes que no cumplen con las expectativas escolares del sistema educativo actual, profundamente capacitista, productivista y adultocéntrico, impacta en las prácticas educativas, interacciones y sentires de y hacia esta población. Porque ¿quién se esfuerza por “educar” a quien se le ha destinado al fracaso, o peor, a quien se le ha despojado de su humanidad?

2.2 Entre la maldición, la diversidad y el déficit

Años atrás, cavilando sobre la relación compleja y a veces incómoda, que tenía con mi prima Evelyn me cuestioné ¿qué significa para mí y mi familia su discapacidad? Más adelante, en el marco de la maestría en antropología, las reflexiones alrededor de esa pregunta dieron pauta para comprender lo que representa a nivel de las ideas y los sentires la categoría discapacidad en el plano escolar. ¿Cómo construimos a ese otro (con discapacidad) y como nos posicionamos frente a él? (Almeida et al., 2010).

La configuración de sentidos subjetivos (González, 2013) no se puede reducir a una descripción como ejercicio cognitivo, porque es una unidad simbólico-emocional que se da en el devenir de la experiencia vivida; en un contexto, cultura y momento histórico particular donde están ubicados cuerpos sintientes. En este apartado, como una de las aristas de dicha unidad, concentraré las nociones sobre discapacidad que expresamente me han compartido las y los actores escolares de las cinco escuelas de este estudio.

Tales nociones están usualmente ligadas al reconocimiento de las diferencias, las cuales implican un proceso de representación donde se configura simbólicamente a “otro” y, consecuentemente, a un “nosotros” en relación con el cual ese “otro” es visto como diferente, como diverso. La manera en que construimos a ese “otro” requiere hacerlo predecible, analizándolo y estudiándolo en detalle para poder controlar su singularidad, con el objetivo de mitigar el temor generado por lo desconocido (Almeida et al., 2010).

Para comprender y responder al cómo construimos a ese otro con discapacidad, vierto aquí una serie de tópicos-significados en torno a dicha categoría, que como he mencionado en la introducción, se construye socioculturalmente y se sostiene en relaciones de asimetría y desigualdad (Almeida et al., 2010).

La maldición y el miedo

Las maestras de la Unidad han observado, a lo largo de su experiencia docente y en las escuelas en las que hoy trabajan, que algunas familias siguen viendo a la discapacidad como “una maldición o una enfermedad incurable”, principalmente si se trata de discapacidad múltiple, razón por la que las y los cuidadores principales deciden privar de socialización y escolarización a las infancias con discapacidad. Tales prácticas, como evidencia Yadi, persisten en la actualidad en el municipio de Cuilápam. Seguir nombrando a la discapacidad como una enfermedad contribuye a una noción patologizante de la misma, que como he expuesto en la introducción, tiene sus raíces en el modelo médico rehabilitador de la discapacidad (Toboso y Arnau, 2008).

La vivencia familiar de la discapacidad a menudo despierta temor y rechazo entre las y los actores escolares, sentimientos arraigados tanto en el capacitismo como en los desafíos que implica ser parte de una sociedad predominantemente excluyente con las personas con discapacidad. Históricamente, como menciona Córdoba (2008), la ignorancia, el miedo, el

abandono, la lástima, se han vinculado con la discapacidad, generando conflictos educacionales, laborales, participativos, culturales, etc., en los que las personas con discapacidad son excluidas de dichos ámbitos.

Dicho temor se refleja en expresiones como: “gracias a dios mis hijos no tienen ninguna discapacidad”, aunque valoran la oportunidad de trabajar con personas “así”, muchos admiten no poder imaginarlo en su propia familia. Christian, presidente del comité escolar, expresa su propio conflicto interno: “siempre tuve ese temor, pensaba en lo negativo, tenía miedo de enfrentar una situación así, porque obviamente te puede cambiar la vida. Pero al mismo tiempo me preguntaba, ¿por qué tengo miedo si según yo todos somos normales?” (Comunicación personal, 19 de diciembre de 2022). Testimonios como el anterior subrayan la complejidad emocional y cognitiva que rodea la concepción de discapacidad.

Como un problema (individual-social)

Un elemento constante en el discurso de las y los actores escolares es la noción de discapacidad como “un problema”, que como menciona Joselino, el director de la primaria Benito Juárez, puede ser de carácter físico o emocional que impide realizar ciertas actividades. Esta visión sitúa “el conflicto” en la persona con discapacidad, sugiriendo que la responsabilidad de resolverlo y esforzarse recae principalmente en ella.

Además, la discapacidad se narra como un “problema escolar” enfocado nuevamente en características individuales, especialmente de comportamiento, que perturban el orden establecido en las escuelas. Lo cual implica que las instituciones educativas no están preparadas para atender a “quienes tienen problemas en la escuela, o, dicho de otra manera, a quienes dan problemas en la escuela (...), atender a quienes, no ajustándose a las exigencias de la institución, se dice que tienen problemas porque crean problemas” (Contreras, 2002, p. 62). Tal discurso, cimentado institucionalmente, desdibuja los factores estructurales y sistémicos que no dan soporte al proceso educativo de las infancias con discapacidad. La noción de estudiantes “problema” o “con problemas” se convierte en una fórmula conveniente para preservar el status quo, evitando así cuestionar las prácticas escolares y administrativas que perpetúan la exclusión, la expulsión y la discriminación dentro por parte de la institución educativa.

Aun cuando reiteradamente se alude al carácter individualizante de la discapacidad, al mismo tiempo, se reconocen en su conceptualización las condiciones materiales y simbólicas producidas socialmente que restringen el desarrollo digno de la vida de las personas con discapacidad, específicamente de las infancias. Las maestras de la Unidad consideran que se habla poco de la discapacidad en las escuelas por considerarse un tema tabú, lo cual imposibilita reflexionar sobre qué significa y por qué se les discrimina.

Para Silvina, maestra de 6° de la primaria Vicente Guerrero, como para otros/as maestros de grupo, la discapacidad se percibe como “una situación lamentable”, pero de la que se debe tener “esperanza y fe” ya que “solo hay que darles impulso para que avancen” (Silvina, comunicación personal, 07 de noviembre de 2022). Ese impulso debe ser otorgado, principalmente, por las y los cuidadores. Desde la mirada de la maestra, una perspectiva derrotista o fatalista frente a la discapacidad es inaceptable porque “siempre es posible hacer algo con esos niños” (Comunicación personal, 07 de noviembre de 2022).

En muchos casos, ese “hacer algo” para ayudar a “avanzar” a estudiantes con discapacidad está íntimamente ligado al propósito práctico de lograr que las infancias lleguen a la edad adulta apropiadas de ciertos conocimientos y habilidades que le permitan incorporarse a la vida “productiva”. Esta preocupación adultocéntrica por el futuro productivo de las infancias se exagera cuando se trata de niñas/os con discapacidad como plantea Cúpich (2008).

En este sentido, la maestra Francisca refirió que: “(...) ahora nos damos cuenta de que los niños con discapacidad visual o auditiva llegan a ser grandes personas, siempre y cuando los papás apoyen a sus hijos” (Comunicación personal, 07 de noviembre de 2022). Se entiende que ‘llegar a ser grandes personas’ da sentido a la posibilidad de que las personas con discapacidad trabajen y tengan autonomía económica, como refiere Francisca: que puedan comprar una moto y tener un taller de carpintería como Érik, profesor sordo de LSM, pero también que logren tener una familia.

Bajo esta narrativa, la directora de la primaria Vasco de Quiroga, Clara, asegura que las “limitantes” de las infancias con discapacidad pueden ser superadas porque “si quiero puedo”, de modo que la motivación personal sería suficiente para construir habilidades. Para ilustrar lo anterior, la directora habló del caso de Miguelito, un niño en silla de ruedas que debido a sus ganas de estudiar pudo entrar a la escuela “a pesar de su situación”. Al final, siempre será más

barato premiar el esfuerzo, la devoción, la responsabilidad – todas individuales – que hacerse cargo como gobierno de lo que corresponde al bienestar de una población.

En clave de diferencia y déficit

Para Adán “una persona [con discapacidad] se diferencia de mi porque yo tengo dos pies y camino, y ella no” (Comunicación personal, 10 de enero de 2022), además, entiende que hay capacidades diferentes respecto a lo intelectual, puesto que hay quienes tienen una edad mental y funcionamiento cerebral distinto a lo esperado para su edad cronológica. Esta percepción fue ampliamente compartida entre el profesorado al discutir la discapacidad, resaltando lo que hace diferente a la persona con discapacidad respecto a su propio cuerpo-mente. Skliar (2002) denomina este fenómeno como “diferencialismo”, que describe el proceso mediante el cual se señala y se marca a individuos como diferentes, creando así una identidad de alteridad que los define como portadores de características distintivas. Este proceso no solo etiqueta a las personas como diferentes, sino que también las construye y las sitúa en categorías específicas que las identifican como “los otros”.

La idea de déficit y padecimiento son elementos en común en la definición de discapacidad que compartieron las maestras de la Unidad: Sol, Mire, Cabrini y Sandy. Para ellas la discapacidad se puede entender como: las limitaciones, daños o deficiencias físicas, mentales, sensoriales o intelectuales que tienen las personas, y, que pueden ser congénitas, adquiridas, permanentes o transitorias. La discapacidad, según Almeida et al. (2010), se define entonces a partir de lo que les falta a las personas, entendiendo esa carencia como una ruptura con el ideal de completud de lo humano. “Esa completud sería entonces lo que permite a los sujetos funcionar dentro de los márgenes de la normalidad” (p. 10).

Érika, por su parte, prefiere no enfocarse en un significado de discapacidad debido a que la mayoría de las definiciones se concentran en “lo malo”, las ausencias y dificultades; ella busca focalizar en “lo bueno”, es decir, las habilidades que sí poseen quienes tienen una discapacidad, y desde ese lugar apoyar. La relevancia de posicionar “lo bueno” como una forma que pretende compensar la habitual forma de entender la discapacidad centrándose en “lo malo”, y pensar a las personas con discapacidad en sus características amplias, es algo valioso, no obstante, al mismo tiempo considero que la discusión debe trascender las dicotomías, pues ¿quién define en todo caso lo que es ‘bueno’ y ‘malo’? ¿‘Bueno’ en qué términos o para quién?

Es innegable que existen narrativas influenciadas por el modelo médico rehabilitador de la discapacidad sobre ‘cuerpos-cerebros defectuosos’, ‘que carecen de lo que la norma posee’, y que siguen abonando a la patologización de la discapacidad. Estas narrativas tienen sus raíces en el discurso preponderante de la Organización Mundial de la Salud (Almeida et al., 2010). Por esta razón es crucial considerar, como plantea Moctezuma (2021), que la discapacidad es una construcción sociocultural imbricada con elementos biológicos, sociales y culturales. Intentar reducir la identidad de una persona a un solo atributo, como la edad mental o un "cerebro distinto", es un acto de simplificación que busca controlar su diferencia y asimilarla completamente a la identidad dominante (Almeida et al., 2010).

Diversidad

Varios (as) docentes y directivos coincidieron en la percepción de que todas las personas son iguales, poseen habilidades diversas y merecen las mismas oportunidades. Por lo tanto, se niegan a utilizar el término “discapacidad” e incluso cuestionan su existencia. En su lugar, prefieren emplear la expresión “diversidad de capacidades” o simplemente “diversidad”. Para Almeida et al. (2010) el uso generalizado y políticamente correcto de la palabra “diversidad” le ha perdonado su cualidad de eufemismo. Casi cualquier cosa o persona podría ser diverso, sin embargo, hay algunas diversidades agradables y otras que generan miedo y repulsión. Para la autora hay una distinción profunda entre ‘la diversidad’ y ‘los diversos’, la primera vinculada al discurso de una sociedad que debe incluir a todas las personas respetando y celebrando las diferencias y la segunda como aquellas personas depositarias de nuestros temores, rechazo y prejuicios.

Clara, la directora de la primaria Vasco de Quiroga, afirma que “todos somos diversos, pese a que nuestros defectos físicos sean evidentes o que nos digamos normales” (Comunicación personal, 27 de febrero de 2023). Para ella, aunque nadie puede jactarse de decir ‘yo soy normal’, las personas que se nombran a sí mismas de ese modo ven a las personas con discapacidad con desprecio y desagrado, generando violencia hacia esa población. En esta línea, el director Ultimino reflexiona sobre cómo el significado de la discapacidad es creado por “quienes nos sentimos normales”, y bajo esa autoridad, decimos que una persona tiene discapacidad cuando no puede realizar una actividad de la manera que creemos correcta: no escucha bien, no ve bien, no puede escribir bien o no puede caminar bien. Sobre esta idea Contreras (2002) plantea:

El “nosotros” es la normalidad de la igualdad deseable. Y “los otros” son además concebidos bajo categorías que los engloban en colectivos de pertenencia: los otros son los pertenecientes a minorías étnicas (algunas: las que asociamos a pobreza o a inferioridad cultural; nombramos la diferencia para hablar de magrebíes, pero no de nórdicos, para hablar de chinos, pero no de japoneses), son los hijos de familias desestructuradas, son los hiperactivos. Por tanto, el otro, el diferente, el que no es como yo (como nosotros), es alguien que pertenece a un colectivo de diferencias/deficiencias: es gitano, o síndrome de Down, o tiene un nivel retrasado para su edad, o pertenece a una familia de bajo estatus sociocultural (p. 62)

Entonces hablamos de una ideología de la normalidad que permea la correlación directa entre déficit y discapacidad y entre discapacidad y diversidad como si fueran evidencias imposibles de eludir (Almeida et al., 2010).

2. 3 Volvamos a pensar lo normal

Como se ha podido divisar del apartado anterior, la ideología de la normalidad (Almeida, et al., 2010) constituye un eje importante desde el que se ha forjado la noción de discapacidad, vista como déficit, diversidad, problema o diferencia. La autora entiende esta noción como ese aparato que construye la división normal/anormal, naturalizando la arbitrariedad de esta división y posibilitando relaciones de dominación.

Para Mire la pregunta sobre “lo normal” tiene que ver con quién mira y desde qué perspectiva lo hace, de modo que “lo normal” se vincula con lo que cada persona considera familiar, algo que es sumamente relativo; se utiliza para hablar de cualquier condición, situación o característica que sea diferente a lo general, por lo que te dicen “vístete normal, siéntate normal o se normal, aunque quien sabe qué signifique eso”. En este sentido, según la maestra, es ilógico pensar que algo o alguien es normal. De fondo, la crítica de Mire a la idea de “lo normal” pretende desarticular su aparente sentido natural o lógico, presentándolo absurdo y relativista. Esta crítica no es ingenua a los usos clínicos y pedagógicos del término, pues tanto ella como otras docentes lo reconocen. Dice la profesora Leticia que lo normal es la obligada necesidad de “cubrir los estándares sociales”.

En un sentido diferente, el director de la primaria Benito Juárez, Joselino, menciona que: “no podemos clasificar al ser humano como normal y anormal, porque todos tenemos un detalle o defecto, entonces tal término no cabe en el ser humano; todos somos diferentes” (Comunicación personal, 27 de febrero de 2023). Asimismo, Pablo, maestro del plantel, planteó

que, en cierto modo, todos tenemos capacidades y discapacidades. Esto me llevó a pensar en los planteamientos de Almeida et al. (2010) sobre cómo la variedad, entendida como parte de nuestra naturaleza humana, no requiere valoraciones de grado, ya que las diferencias se consideran equivalentes. Sin embargo, lo que se señala como “detalle o defecto” se relaciona con un ideal de sujeto: aunque todos tienen capacidades y carencias distintas, algunos déficits son más discapacitantes que otros y son los que se consideran anormales.

En el plano educativo “lo normal” se asocia a la completud biológico-corporal tal como menciona Ultimino, director de la secundaria técnica 66: “yo le llamo normal a los alumnos que vienen a la escuela sin ninguna situación, oyen bien, todos los sentidos bien desarrollados y el cuerpo completo” (Comunicación personal, 01 de marzo de 2023).

Para profesoras del plantel, como Cindy y Elizabeth, las escuelas “normales” son las escuelas regulares, por tanto, las escuelas “especiales” como los Centros de Atención Múltiple (CAM) son su antítesis o en donde se atiende lo “no normal”. Esta percepción tiene su correlato en la USAER, por ejemplo, cuando el director del plantel solicitó de manera obligatoria la asistencia de un estudiante a dicha unidad. Esta decisión no estuvo motivada por la intención de proporcionar una atención profesional especializada, sino más bien por la creencia de que la USAER podría corregir su comportamiento “raro”, su “anormalidad”.

En esta misma línea, se considera que los niños y niñas con discapacidad pueden ser “normalizados”, como mencionó la maestra Cindy. Esto se entiende como la posibilidad de que no causen conflictos en las aulas o se adapten al punto de pasar desapercibidos, para lo cual se emplean correctivos o suplementos, tal como exploraré detalladamente en el siguiente capítulo.

Para Nancy y Sandy, maestras de la Unidad, el sistema educativo tiene una fuerte contradicción, ya que en el discurso se acepta la diversidad y se busca promover infancias críticas, pero en el salón de clases se impone una sola forma de estar: “sentadito, ordenadito y calladito”, como si todos tuvieran el mismo proceso de aprendizaje, y quienes se salen de ese orden ya no son considerados normales. Esto subraya el uso políticamente correcto del término “diversidad”, aunque su significado real sigue siendo vacío debido a prácticas que continúan promoviendo la homogeneización en las aulas.

Para Adán, hablar de estudiantes con capacidades diferentes implica diferenciarlos de las infancias normales, pues los primeros desarrollan otras capacidades para vivir, estrategias para adaptarse al mundo, independientemente de si en las escuelas aprenden o no. Entonces podría pensarse que lo normal posibilita la capacidad de aprender o la intención del profesorado de enseñar versus quienes debido a sus “capacidades diferentes” solo desarrollarán habilidades de adaptación y de “supervivencia” por lo que no es necesario esforzarse en su educación.

2.3.1 Diagnóstico clínico: usos, abusos y tensiones

Las maestras de la Unidad 127, como he señalado en varios apartados de esta tesis, subrayaron la importancia de los diagnósticos psicológicos para optimizar su práctica docente. Esta visión fue compartida por las docentes titulares, quienes, durante mi estancia en la escuela, enfatizaron la necesidad urgente de realizar evaluaciones psicológicas a sus estudiantes.

Pretendo situar aquí, además de las percepciones de diferentes actores escolares, algunos sentires y movimientos que me acompañaron durante estas dinámicas a causa de mi papel como psicóloga. Daré lugar a la negociación y disputa de sentidos con relación a los diagnósticos entre educadores y familias de las infancias que acuden a USAER. En el capítulo III me centraré en explorar el uso de diagnósticos psicológicos en una historia escolar específica, profundizando en el análisis de aspectos que también se describen en este numeral.

Según explica Mire, la evaluación clínica debería realizarse por el área de psicología de la Unidad como evaluación integral. Esto permite informar a docentes y cuidadores sobre la situación de las niñas y niños en diversas áreas: pedagógica, familiar, problemas emocionales o neurológicos. El diagnóstico proporciona expectativas pedagógicas específicas para cada niño o niña, lo cual facilita la solicitud o recomendación de actividades o ajustes en el aula con el fin de “desarrollar al máximo el potencial de nuestros alumnetos integrados al grupo” (Comunicación personal, 25 de octubre de 2022). Varias maestras de la Unidad compartieron esta perspectiva, sin embargo, su implementación ha enfrentado diversos desafíos.

En los relatos de las maestras de la Unidad una constante es la resistencia de las familias frente al diagnóstico de las infancias, llegando incluso a negarse a que sus hijos sean evaluados por especialistas clínicos. Según Sandy, “se aferran a la idea de que su hijo no tiene autismo o que cambiará, y esa es la parte difícil: cómo hacerles entender” (Comunicación personal, 30 de

enero de 2023). Ante esta situación, las maestras de educación especial persisten en la evaluación de las infancias, aunque a veces no logran su objetivo. Según expresa Frank, algunas familias prefieren trasladar a sus hijos a otra escuela o incluso que dejen de estudiar antes que “confirmar” que tienen una discapacidad. “Aquí en Cuilápam existe mucho el temor al qué dirán. Que el hijo vaya a USAER es visto negativamente porque implica que 'no sabe', y tener una discapacidad es aún peor” (Comunicación personal, 07 de noviembre de 2022).

En este sentido, Christian, presidente del comité en el plantel, explica que en Cuilápam muchas personas, por temor o por creencias arraigadas, evitan buscar atención clínica para ellos o sus hijos, a pesar de que esa atención podría significar una transformación significativa en sus vidas. Según él, es crucial cambiar la mentalidad comunitaria para que se atrevan a modificar sus concepciones sobre la salud mental.

La dependencia del diagnóstico clínico para legitimar adaptaciones pedagógicas y promover el bienestar en salud mental puede llevar a una visión médico-rehabilitatoria y normalizadora del aprendizaje. Este enfoque busca corregir lo que se percibe como “anomalías” para permitir un funcionamiento “normal” en el aula, lo que a menudo resulta en que la “intervención” se concentre exclusivamente en corregir aspectos curriculares y conductuales. Esta perspectiva puede limitar la intervención a ajustes superficiales en lugar de abordar las necesidades más amplias de las infancias.

Se revela también una tensión entre cómo las maestras de la Unidad valoran el diagnóstico clínico y las concepciones que tienen las familias sobre este proceso. Mientras que las maestras pueden ver el diagnóstico como una herramienta útil para hacer adaptaciones educativas y abordar dificultades específicas, las familias a menudo tienen perspectivas diferentes que pueden estar influenciadas por creencias culturales o temores asociados al estigma de la discapacidad, como ya he mencionado con anterioridad.

Esta disparidad de perspectivas no implica que una visión sea inherentemente superior a la otra. Más bien, pone en evidencia cómo el diagnóstico clínico puede adquirir una connotación patológica y depredadora. La forma en que se utiliza el diagnóstico puede contribuir a la patologización de las experiencias de los estudiantes, reforzando la noción de que deben ajustarse a un estándar “normal” en lugar de valorarse y apoyarse en sus diferencias individuales. En este

sentido, el diagnóstico clínico, nunca es una herramienta neutral, y muchas de las veces puede asumir un rol que perpetúa la exclusión al enfocarse en corregir y normalizar.

Otro aspecto relevante respecto a los diagnósticos es la situación económica de las familias, que determina si tienen la posibilidad o no de acceder a la atención de especialistas privados, dado el déficit de acceso a la salud pública que caracteriza nuestro estado (García, 2024), especialmente en lo que respecta a la “salud mental”, porque los diagnósticos clínicos también son mercancías. Según Sol, la falta de apoyo institucional y las dificultades económicas en Cuilápam impiden que los estudiantes puedan acudir a psicólogos, neurólogos u otros servicios médicos. La maestra considera ideal que, desde el nivel de educación especial, en convenio con otras instituciones, se pueda garantizar atención psicológica gratuita, en lugar de tener que buscar una atención externa, con descuentos, tal como lo hacen ahora.

El recorrido hacia “el diagnóstico” puede ser un camino sinuoso, tortuoso y caro. Para Érika, muchos especialistas clínicos se contradicen entre ellos y dan diagnósticos distintos; “tenemos un niño en la secundaria que ha pasado por muchos diagnósticos, los papás se desgastan y se desaniman, y con toda la razón; yo quisiera encontrar a alguien que fuera muy fiable y quedarnos con su criterio” (Comunicación personal, 03 de febrero de 2023). Durante mi tiempo de trabajo de campo la maestra tuvo que lidiar con que el psicólogo de un estudiante con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) suspendiera el medicamento que otro especialista le recetó, de modo que “el niño regresó a sus conductas anteriores”, es decir, sentirse angustiado, con poco sueño, salirse del aula y no prestar atención a sus docentes.

La falta de consistencia en los diagnósticos y la ausencia de coordinación entre los especialistas clínicos y los diferentes actores educativos subraya la necesidad de replantear tanto la práctica profesional como la ética y la disposición colaborativa de estos profesionales. Las decisiones tomadas desde una perspectiva que podría nombrar como “hiperindividualizada” e “hiperindividualizante”, que tienen consecuencias perjudiciales para los niños y niñas.

Según la maestra Cabrini, en cuanto al carácter protocolario y administrativo de la evaluación psicológica y los diagnósticos, aunque un estudiante “claramente tiene algo”, no es posible diagnosticarlo solo mediante observación. Es imprescindible seguir los pasos descritos en el capítulo I respecto a la canalización, evaluación y atención para fundamentar las hipótesis. Según los estándares del nivel educativo, los estudiantes sin diagnóstico se clasifican como

Dificultades Severas del Aprendizaje (DSA). Tras completar la evaluación, es que se pueden incluir diagnósticos precisos en los informes o psicodiagnósticos compartidos con la directora y las familias de las infancias, lo que respalda la práctica docente.

Para Yadi, la directora de la Unidad, los diagnósticos son cruciales en el nivel de educación especial porque justifican el servicio. A mayor cantidad de diagnósticos, más razón existe para que la USAER opere en determinadas escuelas, lo que permite solicitar mayor personal. Aunque las USAER pueden operar solo con estudiantes con DSA, es deseable tener al menos dos estudiantes con discapacidad por escuela. Si no cuentan con esta población, es más probable que se retire el servicio. Según Yadi, a veces las maestras de educación especial “inventan” tener estudiantes con discapacidad para asegurar su permanencia en ciertas escuelas con una ubicación favorable o porque sus familias se encuentran cerca de ahí. Además, según Yadi, los diagnósticos son un “arma de doble filo” que revela una tensión fundamental. Mientras algunos docentes utilizan los diagnósticos como guías para adaptar sus estrategias educativas, otros los ven como una justificación para no esforzarse en su educación.

Lo anterior resalta la lógica del sistema educativo que prioriza la cantidad de diagnósticos, tratándolos como cifras en vez de historias sensibles y complejas. Al mismo tiempo, emergen disputas y contradicciones éticas y profesionales relacionadas con la seguridad laboral y la estabilidad familiar de las maestras al buscar quedarse en sus municipios, que se entrelazan con el interés genuino por las infancias atendidas por la USAER, como di cuenta en el capítulo I. La manipulación de la información para asegurar la continuidad del servicio refleja un conflicto entre las situaciones reales del estudiantado, los intereses institucionales y las necesidades docentes, con esto no pretendo justificar prácticas ilegales sino resaltar su complejidad.

La noción compleja del diagnóstico, junto con la decisión de llevar a cabo evaluaciones psicológicas durante el trabajo de campo, suscitó en mí una serie de angustias, tanto antes, durante como después de su realización. Tal como mencioné en la introducción de la tesis, aproximarme al tema y práctica de los diagnósticos clínicos desde una perspectiva antropológica me permitió explorar diferentes dimensiones del fenómeno. Esta aproximación me ofreció una visión más amplia, conectando una práctica que suele ser individualizante y biologicista con factores estructurales y sociales. A continuación, detallo las principales inquietudes y aprendizajes que surgieron a partir de esta experiencia:

- 1) Contribuir a la práctica tradicional de mi disciplina al clasificar a los estudiantes mediante términos clínicos. En consonancia con la experiencia de Castelli (2022), a pesar de tener una postura ético-política en contra de la estigmatización y estar comprometida con las luchas de mis interlocutoras, a menudo mi mirada, y la escritura, estuvieron influenciadas por “expresiones indeseables” (p.76). Así que, por en diferentes momentos, abracé la contradicción.
- 2) Ser vigilante de mi forma de percibir a las niñas en el proceso de evaluación psicológica; qué, cómo y para qué observo, interpreto y redacto. Como plantea Castelli (2022) el acercamiento corporal a personas que ocupan un lugar de alteridad nos enfrenta a otros dilemas, tales como: hasta dónde mostrar y el cómo hacerlo sin caer en eufemismos ni en un uso acrítico de las categorías de la medicina hegemónica o en revictimizaciones.
- 3) Elaborar un informe psicológico procurando romper con el estilo clínico-psicológico tradicional y buscando ser congruente con mi posicionamiento respecto a la discapacidad y los diagnósticos, a través de la escritura. Siguiendo los planteamientos de Clifford (1991) respecto a la escritura etnográfica, provocar un esfuerzo consciente para evitar representar a “otros” de manera abstracta y ahistórica.
- 4) Buscar comunicar claramente, de viva voz y en el escrito, que los resultados de las evaluaciones no constituirían un diagnóstico definitivo, y que era crucial analizar a fondo el contexto escolar, familiar y comunitario de la y los estudiantes. Ya que “ninguna descripción es ingenua y producen efectos simbólicos” (Castelli, 2022, p. 91).
- 5) Ser percibida por el personal docente como una autoridad que contribuye a la “normalización” de las infancias.

En el siguiente capítulo profundizaré en otras tensiones relacionadas con el diagnóstico clínico, tanto personales como de los actores escolares involucrados en este estudio.

No cabe duda de que existen diversas perspectivas y discrepancias en la interpretación de los diagnósticos, influenciadas por factores socioculturales, institucionales, económicos y personales. Este contexto invita a reflexionar sobre los diagnósticos que se convierten en sentencias inamovibles, condenando a las personas a un destino rígido (Almeida, et al., 2010). Como señalan Untoiglich et al. (2020), la clínica es política, al igual que toda acción educativa, lo

que subraya la necesidad de abordar estos temas desde una perspectiva crítica, cuestión que será explorada en mayor profundidad en el capítulo III

2.4 Integración vs inclusión educativa

Destinaré este espacio a las reflexiones que las maestras construyen en torno a la inclusión e integración educativa y a analizar por qué su trabajo se inscribe o no en estos paradigmas, que he abordado en la introducción. Además, pretendo recuperar algunas reflexiones de Untoiglich et al. (2020) sobre la noción de inclusión, expuestas en su libro “Las promesas incumplidas de la inclusión. Prácticas desobedientes”. Para la autora la inclusión no es solo una cuestión declarativa, aludiendo a convenciones o leyes nacionales, sino que se manifiesta en cada acción, gesto y pensamiento. Es una forma de construir escuela, sociedad y humanidad desde las voces de quienes han sido sistemáticamente vulnerados. Asimismo, se entiende como un proceso más que como una meta.

Las maestras de la Unidad tienen claro que, en las escuelas regulares con USAER, lo preponderante es la integración educativa, ya que las infancias con discapacidad o alguna condición solo “están en el salón escuchando”. Aplicar la inclusión, como plantea Sandy, implicaría ir más allá de eso; sería necesario incorporar a las infancias en la metodología de enseñanza de las y los docentes, así como fomentar la participación de las familias y las autoridades educativas. “Implica un cambio en la forma de pensar, ya no es solo ahí está el niño, sino qué vamos a hacer” (Comunicación personal, 30 de enero de 2023). Así, la integración se entiende como el hecho de entrar a una escuela, mientras que la inclusión implicaría un proceso con varias aristas: pedagógica, familiar, institucional y subjetiva.

Es relevante destacar la emoción como elemento constitutivo del proceso de inclusión educativa. Como señala Christian: “debemos buscar que [las infancias con discapacidad] se sientan a gusto, sean felices, conozcan nuevas ideas, y redescubran qué les gusta y qué no, que vayan explorando nuevas formas de ver la vida” (Comunicación personal, 19 de diciembre de 2022). La maestra Elsa añade: “que realmente se sientan parte del grupo, con confianza”. Aunque podría parecer una obviedad, su importancia es fundamental frente a la realidad escolar que excluye a estudiantes con discapacidad o que asisten a USAER, al considerarlos incapaces de aprender o que podrían “arruinar las actividades que hacen en clase”, lo que les hace sentir “como si no sirvieran”.

El modo en que las educadoras de la Unidad utilizan y socializan su noción de inclusión en las reuniones con padres y madres, o en documentos oficiales, se refleja en frases como: “hacer de la escuela un espacio para todos los alumnos”. Sin embargo, cabe destacar que este espacio no considera a infancias con discapacidad múltiple o discapacidades severas. Como comenta Sol, o el maestro Pablo, estas infancias requieren una atención individualizada, por eso deben canalizarse a un CAM.

Por otro lado, la mayoría de las y los docentes de grupo del plantel perciben la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad desde la mirada de la diversidad, la diferencia y el déficit, como se discutió en un numeral anterior. Algunas frases que utilizaron y que ejemplifican esto son: “que los alumnos se desarrollen de igual manera en el salón”, “no hacer la diferencia entre unos y otros”, “que se sientan aceptados”, “que no se note la diferencia”, “no dejarlos por un ladito”, “emparejar al grupo, que se sientan que todos tienen las mismas capacidades”, “tratarlo de manera normal”, “aunque sabemos que no es como nosotros de manera normal, pero hay que hacerlo sentir bien”, “darle la oportunidad de aprender”. Las expresiones consignadas ponen de relieve la forma en que se entrecruzan nuestras subjetividades sobre lo normal, la otredad y la intención de una praxis educativa de apellido inclusiva.

Para Pablo el tema de la inclusión es únicamente una ficción política, ya que los discursos al respecto no se ponen en práctica. La atención a niñas y niños con discapacidad requiere instalaciones adecuadas, materiales específicos y personal capacitado, lo cual representa mayores gastos y una organización más compleja por parte del sistema educativo y del gobierno. Por lo tanto, es más sencillo y económico ofrecer un buen discurso de inclusión, pero no llevarlo a la práctica. Esta percepción la comparten el profesorado de grupo y de la USAER.

En este sentido, uno de los máximos logros institucionales es la integración educativa, aunque según Nancy, a menudo esto es una forma de segregación dentro de las escuelas, o inclusión excluyente (Almeida et al., 2010), lo cual no es inocente, puesto que el sistema educativo bajo un sistema meritocrático beneficia a quienes “tienen” las aptitudes e inteligencia necesaria y deja de lado a quienes no. Expresa Pablo “es muy triste que como maestros siempre demos más atención o importancia al que va más adelantado y perjudicamos mucho a los demás, principalmente a quienes tienen discapacidad, porque inconscientemente comparamos y

marginamos a los que más necesitan atención” (Comunicación personal, 07 de noviembre de 2022).

Algunos elementos necesarios para lograr la anhelada inclusión educativa, según la experiencia de Mire, es 1) tener un ambiente armonioso dentro del salón de clases, lo cual implica que la o el maestro sea una imagen de respeto y un aliado para las niñas; 2) comunicación y confianza entre quienes participan en el salón de clases.

Si hay un niño con discapacidad en el aula y es señalado, rechazado y aislado por el maestro, los niños van a hacer lo mismo, entonces nuestro alumnilo con discapacidad jamás va a lograr la inclusión en su propio grupo. Lo primero que les digo a mis maestros de aula regular es que tener un niño con discapacidad va a implicar más trabajo, pero no están solos: si usted fomenta la armonía, comunicación, respeto y ayuda mutua dentro de su aula, va a tener a varios aliados para que le ayuden con el niño con discapacidad, los mismos estudiantes le puede explicar la actividad por hacer a su compañero con discapacidad intelectual, va a tener muchos aliados en sus alumnos. Se trata de apoyar a nuestro alumnilo a través de los medios que él pueda, eso es fundamental, no lo va a hacer de igual manera que cualquier otro niño, pero lo va a lograr. Además de los apoyos que brinda la USAER lo importante es que el niño con discapacidad logre trabajar en su grupo, porque el niño es parte del grupo y tiene que ser incluido ahí, no va a servir de nada que yo como maestra de USAER lo saque siempre de su salón para que culmine una actividad si nunca va a ser parte de su grupo, el niño tiene que ser parte de su grupo y brindarle las herramientas, yo podré darle sugerencias al profe pero es él quien tiene la batuta en el salón de clases, y, tiene a sus aliados que son sus mismo alumnos y compañeros (Comunicación personal, 25 de octubre de 2022)

Yadi coincide con estas ideas y subraya la importancia de que los contenidos impartidos en clase sean accesibles para todas las niñas, sin excepción. También enfatiza la necesidad de reconocer y valorar las habilidades, destrezas y conocimientos únicos que poseen las niñas y niños con discapacidad. Además, propone realizar ajustes significativos en la infraestructura, las planeaciones, los materiales y la metodología educativa. Por ejemplo, menciona: “si yo le narro una historia a mi niño con discapacidad, él quizás no podrá hacer un escrito, pero podría expresarse con otras habilidades, incluso más creativas”. Para Yadi la inclusión desde las acciones de la USAER implica contribuir activamente al ingreso, la atención y el egreso exitoso de los estudiantes con discapacidad.

Otro “granito de arena” a la inclusión educativa, según las maestras de la Unidad, es sensibilizar a las y los cuidadores respecto a la discapacidad, pues en ocasiones “el problema no

son los niños sino los papás y sus prejuicios, porque los niños no tienen esa maldad, ellos juegan entre todos, pero los papás les dicen a sus hijos: no te vayas a juntar con él” (Nancy, comunicación personal, 09 de febrero de 2023), refiriéndose las infancias con discapacidad.

Para Sol un referente de escuela inclusiva es la primaria vespertina “Cuauhtémoc”, ubicada en Esquipulas, Xoxocotlán (Oaxaca), debido a que durante su tiempo en dicha escuela las y los docentes mostraron mucha apertura a colaborar juntos; se interesaban por el trabajo de las maestras de la Unidad, sabían que podían trabajar con niños con discapacidad así que a la hora de la salida se quedaban a tomar los talleres de braille o de Lengua de Señas Mexicana (LSM).

Explica Cindy que, contrario a la Vicente Guerrero, en la primaria Cuauhtémoc la población era basta, con aproximadamente 8 estudiantes con discapacidad en cada aula:

(...) trabajábamos muchísimo la inclusión, al grado que había varios niños cieguitos en la escuela, ellos no hacían fila en el recreo, tenían un lugar especial, y las vendedoras ya sabían, había inclusión ahí. Yo nunca escuché que alguien se burlara de ellos o que les hicieran bullying, había mucho respeto, estaba muy normalizado convivir con los niños con problemas diferentes, que tenían discapacidades. No había bullying, al contrario, los alumnos se apoyaban y decían: denle chance a Josías porque va a pasar y ven que no puede, y Josías caminaba con su bastón, entonces había apapacho y no solamente de un grupo, era de primero a sexto, era muy bonito.

Cuando yo llegué a la Cuauhtémoc me llamo muchísimo la atención que no había diferencias, incluían a todos. Jugaban con Josías con esos balones que suenan, que tienen como cascabeles, lo involucraban, a veces Josías terminaba tirado en el piso y todos se reían, sin burlarse, era muy bonito ese ambiente porque era natural. Cuando llegaba un niño nuevo a la escuela al inicio se burlaba de los que tenían una discapacidad, pero los alumnos les decían: oye por qué te ríes, pues es que no ve, y que tiene que no vea, hay que apoyarlo, yo escuchaba como le calmaban los tacos al niño nuevo y con el tiempo se dio cuenta que en esa escuela había respeto y tolerancia y no se burlaba más. Había mucha unión, como una familia, compañerismo y empatía.

Y recaigo en la Vicente Guerrero, no quiero comparar, pero es totalmente diferente aquí. Aunque la escuela tiene rampas yo no he visto a ningún niño con silla de ruedas o con algún otro problema, creo que una vez hubo un niño con autismo, pero no le miento maestra, a la semana lo sacaron de la escuela, desconozco si fue por indisciplina o qué pasó, pero yo veía que se salía, era grosero, creo que pegaba y lanzaba piedras y fue dado de baja. Para mí fue shockeante venir de una escuela donde apapachan a los niños con discapacidad y que tenían un chorro [muchos estudiantes con discapacidad]. Hasta le decíamos

a la directora: ya no acepte tantos porque es bien complicado, y ella contestaba que no les podía negar el servicio, si lo necesitan los tengo que aceptar, además de que tenía una USAER con 6 u 8 maestros (Comunicación personal, 21 de noviembre de 2022).

b) Corresponsabilidad

El proceso inclusivo en las escuelas es un fenómeno en el que una proporción importante de actores escolares eluden su responsabilidad, como menciona la directora de la primaria Vasco de Quiroga: “Cuando se trata de niños con discapacidad casi siempre nos volteamos a un lado para no ver las cosas de frente; dicen algunos compañeros: que no se admitan en la escuela porque para eso están los CAM, que se vayan para allá” (Comunicación personal, 27 de febrero de 2023).

Las maestras de la Unidad insisten en que la tarea inclusiva debería ser profundamente colaborativa, un trabajo coordinado entre toda la comunidad escolar. Tal como plantea Untoiglich (2020) requerimos construir encuentros dialógicos. La inclusión es un camino que se construye en un devenir y que involucra a todos (as) los actores: Estado, políticas, institución, directivos, docentes, padres, niños, niñas, profesionales de la salud, la educación y las ciencias sociales.

Para Sandy ‘la inclusión’ está estrechamente relacionada con la posibilidad de seguir formándose de manera gratuita, ya que es la carencia económica y no de voluntad lo que limita al profesorado. Para Nancy la responsabilidad del gobierno también implica contratar personal especializado, “No recuerdo bien, pero creo que en el periodo de Gabino Cué²⁶ fue la última contratación de psicólogos para educación especial, hace más de 12 años” (Comunicación personal, 09 de febrero de 2023).

En Cuilápam, según Érika, Frank y Joselino, existe una escasa cultura y sensibilización hacia las personas con discapacidad, lo cual se refleja en señalamientos, burlas y la negativa a que niñas y niños con discapacidad asistan a la escuela. Además, la arquitectura pública no es accesible para quienes tienen alguna discapacidad física. En el ámbito educativo, todos los directivos coinciden en que el presupuesto municipal destinado a las escuelas es prácticamente

²⁶ Gobernador de Oaxaca durante el periodo 2010-2016

nulo, y aún menos se destina para realizar los ajustes necesarios que permitan garantizar su accesibilidad para niñas y niños con discapacidad. En este sentido, Ultimio explica que como autoridad educativa básica se compromete activamente con la inclusión educativa al involucrarse con los estudiantes que asisten a la USAER. Él se asegura de interactuar con Érika y su maestra de grupo, y además participa en cursos y talleres relacionados con las discapacidades de los estudiantes. Utiliza su propio compromiso como ejemplo para subrayar la importancia de que las autoridades educativas superiores también asuman sus responsabilidades.

En este numeral, el objetivo no es ofrecer un formulario definitivo sobre cómo lograr la inclusión, dado que es evidente que no existe un único enfoque aplicable. Más bien, se busca reflexionar de manera conjunta para imaginar soluciones sensibles y contextualizadas a un sistema educativo que tiende a excluir. Escuchar las perspectivas de las maestras de educación especial y otros actores escolares, explorar sus ideas sobre cómo desarrollar escuelas inclusivas o aprender de sus experiencias en diferentes contextos educativos, permite reconstruir constantemente la noción de inclusión y, por ende, su práctica.

Como plantea Untoiglich (2020), la inclusión puede ser un simulacro, un “como si”, o puede ser una invitación real a mirar, ver, hacer, escuchar, pensar y sentir de un modo diferente el lugar de la otredad. Para ello se necesitan las estructuras que son obligación del Estado proporcionar. Necesitamos modos distintos de habitar la inclusión, para lo que es necesario preguntarnos qué tipo de escuela y sociedad queremos construir. Es un pacto colectivo que nos concierne a todos/as.

Reflexiones finales

El capítulo propone cuestionar nuestras concepciones sobre la discapacidad, abriendo la posibilidad de explorar nuevas formas de existir y relacionarnos con lo que construimos como “otro” y “nosotros”. Este ejercicio va más allá de cambiar términos por otros menos ofensivos o correctos; implica analizar la complejidad y las implicaciones del lenguaje como una ruta hiriente para personas animalizadas y desvalorizadas.

No se trata de flagelarnos ni invalidar nuestras percepciones, sino de entenderlas en un contexto más amplio donde predominan lógicas normalizadoras, productivistas y segregadoras.

La discapacidad desde una perspectiva individualizada, centrada en el esfuerzo personal, tiene su lógica en las instituciones educativas, donde premiar el esfuerzo, la dedicación y la responsabilidad individual resulta más económico que asumir las responsabilidades colectivas necesarias para el bienestar de una población que ha sido sistémicamente vulnerada (Almeida et al., 2010).

Los elementos que configuran la noción de discapacidad, desarrollados en las páginas anteriores, se entrelazan y afectan mutuamente dando lugar a un entramado subjetivo de ideas, sentires y acciones en el contexto educativo. Es esencial entender la conexión entre los discursos y las prácticas sociales, donde la percepción del “otro” adquiere las características que le asigna quien lo observa y nombra (Almeida, 2010). Esto explica por qué las emociones prevalentes entre las familias y las infancias vinculadas a la discapacidad son el temor, la desesperanza y la preocupación por la exclusión del sistema, debido a la percepción de no ser considerados seres productivos ni ser valorados adecuadamente por la sociedad.

Bajo este complejo entramado subjetivo se moldean las percepciones sobre la USAER y las prácticas que allí tienen lugar. Estos espacios a menudo son etiquetados como destinados a atender a “los burros” o “los anormales”, o para corregir comportamientos “raro”. Frente a estas percepciones estigmatizadoras, las maestras de educación especial se esfuerzan por contrarrestarlas mediante estrategias que transformen la imagen del lugar. En el mismo nivel de importancia, las infancias resisten, rechazando ser animalizados, como lo hizo Alan, a través de acciones que destacan su dignidad y su poderosa capacidad de definirse a sí mismo.

La educación siempre es relacional; crea vínculos y configura subjetividades que se forman en esos encuentros y desencuentros. No se trata de lo que el sujeto “es” a priori, sino de las subjetividades que emergen a partir de las relaciones. Tampoco se trata simplemente del niño “pobre”, “de la calle” o del niño “disléxico” que debe escolarizarse mediante estrategias adaptadas a su etiqueta, sino de lo que se construye en esos vínculos (Untoiglich, 2020).

La reflexión crítica sobre los diagnósticos clínicos es urgente, especialmente cuando su aplicación sirve a los fines de una “pedagogía normalizadora” (Dussel, 2004) y a las necesidades institucionales y administrativas. El conocimiento biomédico no solo produce dispositivos de visibilidad que afectan la percepción social de las personas, sino que también configura el terreno de la representación escrita como un espacio de disputa. En lugar de simplemente ceder a estas

normativas, debemos cuestionar y desafiar cómo se representan y se manejan estas categorías en los textos. De esta manera, el objetivo es destacar y politizar la materialidad y sensibilidad de los cuerpos de las y los interlocutores, como se explora en el enfoque etnográfico propuesto por Castelli (2022). Bajo este enfoque pretendo aproximarse a las historias de las infancias en el capítulo III.

CAPÍTULO III. TRAVESÍAS ESCOLARES. HISTORIAS SOBRE LAS INFANCIAS.



Imagen 6. Historias escolares

En este capítulo profundizaré en las experiencias escolares de cuatro estudiantes: Evan, Berenice, Dylan y Alan, con quienes realicé una valoración psicológica inicial, a solicitud de las maestras de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) 127, durante mi estancia en la primaria Vicente Guerrero. Mi objetivo es dar cuenta del entramado de voces que caracterizan estas historias, incluyendo las del profesorado, las madres de familia y las infancias, así como lo observado por mí en el espacio escolar. Me adentro en la escuela desde el plano de “lo cotidiano” (Rockwell y Ezpeleta, 1983), es decir, el conjunto de actividades heterogéneas realizadas y articuladas por sujetos específicos, dentro de un marco contextual específico.

La experiencia escolar cotidiana implica comprender el proceso educativo como una compleja red de relaciones y prácticas institucionalizadas que se han desarrollado a lo largo de la historia. La etnografía [como método y enfoque de investigación] nos permite acercarnos a esta

experiencia con una perspectiva profunda y detallada (Rockwell, 1995). Al integrar lo cotidiano como un nivel de análisis en el estudio de la vida escolar, se logra una comprensión más completa de las formas en que la escuela existe. Además, esto permite identificar el ámbito específico en el que las y los actores escolares involucrados en la educación experimentan, reproducen, comprenden y modifican la realidad escolar (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

El pronombre utilizado en el título evidencia el carácter de las historias, ya que, aunque reconozco la voz y agencia de las infancias, fue complejo profundizar en ellas debido al corto tiempo del trabajo de campo, a los elementos metodológicos insuficientes para esta tarea y a que el foco central de la tesis está puesto en las docentes. Por tanto, la mayoría de los testimonios son “sobre” las infancias y de forma acotada “desde” sus propias declaraciones.

Si bien es claro que la realidad escolar y sus actores tienen múltiples ángulos, en este capítulo he seleccionado algunos fragmentos de esa realidad que, por su predominio durante el tiempo que estuve en el plantel, me permiten hacer un análisis respecto a: la patologización de las infancias desde la noción de Affoso, Collares y Untoiglich (2019), los mecanismos de expulsión de estudiantes (oficialmente “abandono” o deserción escolar”) y las violencias escolares vinculado al capacitismo (Toboso, 2017), ilustrando cómo las subjetividades que configuran estos tres tópicos inciden en la vida escolar y personal de las niñas y niños considerados con discapacidad o alguna “anomalía”.

En las siguientes páginas dispongo de aspectos relevantes acerca de la esfera familiar de las infancias, los “problemas” escolares percibidos por las maestras de grupo y USAER y sus vivencias en el aula, así como elementos del proceso de evaluación psicológica de cada estudiante. Además, en consonancia con la vigilancia epistemológica discutida en el apartado metodológico, compartiré algunas reflexiones y preocupaciones derivadas de mi doble rol como psicóloga y antropóloga en el plantel. Seré profusa respecto a los conocimientos empíricos dando cuenta de escenarios complejos y diversos.

Es importante recalcar que las personas mencionadas en este capítulo dieron su consentimiento informado.

3.1 Procesos de patologización: la experiencia de Evan en el plantel

Pasé varias semanas escuchando sobre Evan, imaginándolo a partir de las voces y percepciones de las diferentes profesoras. Cabrini, maestra de la USAER, lo describió como un estudiante de 7 años que asiste a segundo grado con la maestra Blanquita, “él probablemente tiene autismo o asperger”, ya que tiende a gritar y moverse de formas repetidas. La profesora destacó que la sobreprotección de la madre tiene un fuerte impacto en la “mala conducta” del niño, además, dio cuenta de la resistencia al diagnóstico de su hijo.

La directora de la Unidad, Yadira, trabajó con Evan como maestra de apoyo cuando él asistía a primer grado; coincidió con Cabrini en que el estudiante puede presentar autismo. Describió a Evan como un niño astuto, ya que, aunque afirmaba no saber escribir ni entender los números durante las clases en la USAER, en realidad podía escribir su nombre y realizar operaciones matemáticas simples. Yadira sugirió que Evan podría estar minimizando sus habilidades para evitar participar en clase, y, “por eso va mal en la escuela”.

La presunción diagnóstica de las maestras me hizo pensar en cómo ciertos comportamientos de Evan y su aparente relación con un “mal rendimiento escolar” busca tener coherencia en una causa biológica o psicológica dentro de Evan y su familia y fuera de la institución educativa y quienes la configuran, exceptuando la responsabilidad de las instancias de poder, eso a lo que Affonso, Collares y Untoiglich (2019) refieren como “proceso de patologización”, una noción transversal de esta historia. Según las autoras, cuando un niño o niña fracasa en la escuela y este fracaso se atribuye exclusivamente a su “condición clínica”, por su supuesto origen genético, o a sus vínculos familiares, sin considerar la complejidad de factores implicados, se ha puesto en marcha el proceso de patologización. En los siguientes párrafos abordaré distintos ámbitos de la historia de Evan revelando algunos de los factores que contribuyen a dicho proceso, señalando también las grietas que lo desarticulan.

a) La mirada familiar

La mamá de Evan, Perla, trabaja como agente estatal de investigaciones y cuenta con una licenciatura en informática, al igual que Rodrigo, su padre, quien es servidor público. Son una pareja joven, ambos con menos de 40 años de edad, y tienen dos hijas más, de 17 y 3 años. Toda la familia es originaria de Cuilápam de Guerrero. Debido a que ambos padres tienen un horario

laboral que va de nueve de la mañana a nueve de la noche, durante la semana el cuidado de Evan recae en la abuela materna o en la sobrina de quince años.

Evan es descrito por su mamá como un niño tranquilo, muy curioso, que le encanta jugar videojuegos y conocer sobre los insectos y los dinosaurios, es noble y alegre, aunque a veces cambiante de humor y poco obediente; demuestra su enojo con gritos y llanto, pero es muy afectuoso, especialmente con su mamá. Esta forma de retratar a Evan invita a pensar al estudiantado con “discapacidad”, en tanto que seres humanos, como seres sensibles y diferenciados (Sánchez, 2023), evitando reducirlos a términos de funcionalidad o capacidad para la escuela. No obstante, la mayoría de los testimonios que me compartieron acerca de Evan focalizaron en sus “problemas” escolares.

Al preguntarle a Perla si su hijo tiene una discapacidad, respondió casi cortante: “físicamente no”; ella asevera que en su familia no hay personas con discapacidad, aun cuando, en un encuentro previo, la abuela materna de Evan advirtió que uno de sus hijos asistió a un Centro de Atención Múltiple (CAM). Perla habló de su noción de discapacidad con esta frase: “No se le puede exigir lo mismo a un niño que no tiene todas sus...no puede hacer lo mismo con lo mismo que un niño normal” (Comunicación personal, 12 de octubre de 2022). Me dio la impresión de que estaba intentando expresarse de manera correcta y dudó sobre cómo estructurar su oración. Es evidente que la noción de déficit y anormalidad siguen permeando las subjetividades en torno a la discapacidad, por lo que se considera indeseable. Aunque traté de profundizar más en este tema, Perla se mostró renuente y decidí no insistir.

Para Perla, las dificultades que tiene Evan están vinculadas únicamente a la lectoescritura, al agarre del lápiz y al lenguaje, “nadie me ha dicho que mi hijo tiene un problema mayor” (Comunicación personal, 12 de octubre de 2022), razón por la cual no ha considerado enviarlo a una evaluación clínica. La mamá de Evan, como gran cantidad de familias de infancias con sospecha de discapacidad se resisten a la evaluación especializada de sus hijas/os, debido al estigma y señalamiento social que implica el mismo.

Evan se comunica, pero sus dificultades para pronunciar ciertas consonantes hacen que a menudo no se le entienda, lo que provoca que sus compañeros en la escuela lo ignoren o se burlen de él. En el preescolar le dijeron a Perla que a Evan le falta coordinación motriz, por lo que recientemente lo envió a entrenar fútbol y basquetbol dándose cuenta de que “corre raro”;

el niño constantemente dice ya no querer asistir o que ya no tiene ganas de entrenar, pero sus papás lo siguen llevando.

Perla asume el papel de autoridad de Evan, explica que constantemente recurre a castigos físicos, como pegarle con la chancla cuando siente que su hijo sobrepasa los límites o cuando se niega a realizar sus tareas escolares. Estas prácticas ponen de manifiesto cómo el adultocentrismo actúa como generador de diversas formas de violencia en la vida cotidiana de las infancias, las cuales son “aceptadas” por la sociedad bajo la idea de “correctivos de la conducta”, en pro de la mejora educativa. En el caso de las personas neurodivergentes, estos “correctivos” tienden a ser más frecuentes y normalizados.

Perla considera que su hijo tiene las habilidades necesarias para desempeñarse bien académicamente, “lo que pasa es que no quiere y se enfasca en que no puede; le cuesta mucho la escuela, [pero] en matemáticas no tiene problemas” (Comunicación personal, 12 de octubre de 2022). Ella se considera una persona estricta respecto al ámbito escolar de su hijo, aunque Evan dice no querer ir a la escuela, ella le insiste que debe asistir porque ese es “su trabajo”. Tal como plantea Untoiglich (2020), en una sociedad como la nuestra, en la que se teme y se odia a quienes son diferentes, es lógico que las mamás y papás tengan miedo de que sus hijos caigan en ese rótulo, y, por tanto, caigan del sistema.

Después de su jornada laboral, Perla se sienta con Evan y le advierte que no se levantará de la mesa hasta que termine la tarea escolar, en ocasiones, Evan se golpea a sí mismo y repite constantemente “es que no puedo, es que soy tonto”. En respuesta, ella lo reprende físicamente para que deje de decir esas palabras, argumentando que, aunque la tarea sea difícil, él debe intentarlo. Este escenario ilustra otros modos en los que opera el adultocentrismo, donde los deseos y necesidades de las infancias son ignoradas o subordinadas a las expectativas de las personas adultas ¿cuántas veces Evan u otras infancias se han quedado obligados a permanecer en la mesa o hacer actividades que no desean? Lo cual afecta, además, la percepción que construyen de sí mismos.

Las niñas y niños con discapacidad, neurodivergencia o con “problemas” del aprendizaje son constantemente sometidos a rutinas de compensación y/o reparación, para adecuarse a los estándares establecidos, individualizando la situación. Coincido con Untoiglich (2020), en que existe un imperativo del buen rendimiento, por lo que si un hijo o hija no rinde como dictan los

parámetros de normalidad, se le cargarán todos los suplementos posibles para mitigar el déficit individual.

b) La pandemia y la expectativa escolar de Evan

Después de la cuarentena por COVID-19, fue muy difícil para Evan regresar a clases presenciales, ya que se había acostumbrado a otra rutina en casa. La dificultad del regreso a clases presenciales después de la cuarentena, según Sol, la maestra de educación especial que suplió a Cabrini, no es particular de Evan, sino que es un fenómeno que ha afectado principalmente a los grados que ella atiende, de primer a tercer grado, por lo que sus listas se han acrecentado en este ciclo escolar.

Este relato es compartido por otras docentes de la USAER 127, dando cuenta que la pandemia ha tenido una gran influencia en las trayectorias escolares de las infancias quienes vieron interrumpidas abruptamente sus dinámicas educativas y su reincorporación a las aulas generó distintos retos que, en muchas ocasiones, han sido interpretados como “anomalías” en las niñas o “discapacidades”. Según Violeta López, investigadora del Instituto de Fisiología Celular de la UNAM, es preocupante que los diagnósticos de Trastorno del Espectro Autista (TEA) han ido en aumento desde el año 2000 a la actualidad. Anteriormente, se identificaba a uno de cada 166 niños, mientras que a partir de 2020 se distinguen uno de cada 54 niñas. A pesar de esta tendencia, aún no existen estudios en México que aborden la prevalencia del autismo (El Colegio Nacional, 2024), lo cual dificulta su atención. En este tenor, la Red de Vigilancia del Autismo y las Discapacidades del Desarrollo (ADDM) de Estados Unidos ha observado un aumento significativo en la prevalencia del autismo en la infancia como consecuencia del COVID-19, lo cual da cuenta de un fenómeno más amplio.

Al hablar de la calidad de la educación impartida en la escuela, la mamá de Evan se mostró escueta, expresó su conformidad y señaló la importancia de la USAER únicamente para la regularización escolar de su hijo, no así para considerar una atención más integral y especializada. Perla espera que su hijo culmine una carrera profesional, ejemplifica su esfuerzo para alcanzar dicho objetivo al enviar a Evan a clases de regularización después de la escuela y a su entrenamiento deportivo para mejorar su marcha, además, resaltó su fluencia económica para invertir en actividades y materiales que garanticen un adecuado desempeño académico.

c) La evaluación pedagógica y la urgencia de lo clínico

Perla dio su consentimiento para iniciar una valoración psicológica con su hijo. Sol y yo, nos dirigimos al salón de Blanquita, a quien le informamos de la entrevista y solicitamos permiso para que el estudiante asista a una evaluación pedagógica con nosotras. En este encuentro la maestra nos dijo que, en ocasiones, las infancias no tienen un “problema”, simplemente el profesorado no las conoce con suficiencia; falta interactuar con ellas, conocer sus gustos y sus habilidades, “todos los seres humanos tienen un gran potencial, el detalle está en que caigas en las manos correctas” (Comunicación personal, 24 de octubre de 2023).

El comentario de Blanquita me resonó en dos sentidos: el primero es que el “re-conocer” a las niñas tildadas como “con problemas”, desde sus propios saberes y múltiples aristas, se vuelve un intersticio bajo el que se abate la mirada adultocéntrica, y, permite aprender otros modos de escuchar activamente a las infancias, renunciando al falso lugar de poder adulto que ubica a todo lo que se sale de nuestros esquemas en el baúl de lo problemático. En segundo lugar, es necesario reconocer que erigir “las manos correctas” para las infancias consideradas “con problemas” demanda la participación de diversos actores educativos, no limitándose únicamente al profesorado.

Después de esa charla, nos fuimos con Evan al salón de Sol, al fin pude conocerlo en persona, el niño brincaba mientras caminábamos, nos sentamos en una mesa y nos presentamos. Evan nos contó, muy emocionado, sobre su perrita; la narrativa del niño fue difícil de entender debido a la pronunciación de algunas palabras. Sol le pidió que pausara su historia porque iniciarían una serie de ejercicios, pero el estudiante siguió hablando durante la prueba. Sol se mostró tranquila mientras le insistía a Evan guardar silencio durante las instrucciones.

Es necesario acotar que Evan había sido evaluado académicamente por Cabrini al inicio del ciclo escolar, a partir de un examen de español y matemáticas, correspondiente al cierre del primer grado, evaluación en la que obtuvo una calificación reprobatoria. No obstante, Sol valoró necesario conocer de primera fuente las habilidades de Evan en dichas materias por lo que le solicitó hacer algunas actividades de dictado, identificación de números y sumas y restas. Constantemente, Sol motivó a Evan con un “tú puedes” para hacer las actividades y lo felicitó cuando acertó algunas operaciones.

Con la sospecha diagnóstica de las maestras en mente, y recurriendo a mi experiencia en el trabajo con infancias con diagnóstico de autismo, presté atención a ciertas características generales consideradas propias de dicho trastorno, no pude identificar alguna en Evan. Al final del día escolar Sol expuso sus impresiones sobre el niño; aunque para ella no presenta características de autismo como las que ha observado en su experiencia profesional, sí pudo dar cuenta de mayores dificultades de las que expuso Perla en la entrevista.

Bajo la idea compartida entre Sol y Blanquita, que lo reportado por la mamá de Evan fue impreciso, más la necesidad de tener nuevos elementos para el diagnóstico, plantearon la posibilidad de hablar con la abuela y con la prima de Evan, sin notificar a Perla. A falta de un contacto telefónico y organización para buscarlas a la hora de la entrada o salida de la escuela, fue imposible comunicarnos con ellas. Esta búsqueda, pretendía obtener información de quienes cuidaban de Evan durante la mayor parte de la semana escolar, aunque al mismo tiempo parecía ser una alianza por corroborar las “anomalías” de Evan.

Durante varios días Sol me comentó que urgía evaluar psicológicamente a Evan debido a que Blanquita necesitaba justificar ante la mamá del niño el material de trabajo diferenciado que pretendía darle. A partir de esta insistencia y la falta de espacios para hablar personalmente con Blanquita, hicimos una llamada telefónica. Inicié recordando mi lugar como investigadora y como psicóloga en colaboración con la USAER 127, quizás por el miedo a que se desdibujara mi quehacer antropológico en la escuela. Respecto a los diagnósticos di cuenta de su complejidad, los elementos que permiten dar cuenta de un proceso ético y riguroso, la triangulación de información con otras/os especialistas y el posible tiempo implicado. Blanquita escuchó en silencio mis argumentos y al final me dijo:

Sí, yo he buscado desde el ciclo pasado que me ayuden las maestras de USAER porque Evan tiene varias dificultades, me gustaría trabajar con él de otra forma, pero los papás sienten que su hijo es normal y no lo es, dicen que solo es un problema de la lectura, pero no es solo eso, ellos se niegan a verlo y por lo mismo no aceptan una evaluación externa. Si yo les digo algo, me van a decir ‘y usted quién es para decirme eso’. Como yo no tengo la formación, los conocimientos especializados, por eso recurro a ustedes, para que cuando la mamá ya tenga un diagnóstico pues ya no va a poder decir nada, lo va a tener que canalizar a un neurólogo (Comunicación personal, 21 de octubre de 2022).

Le pregunté a qué dificultades específicas se refería y me explicó que Evan tiene problemas con la precisión y agarre del lápiz, lo toma con toda la mano. Cuando la maestra ha

buscado enseñarle un correcto agarre del lápiz, Evan se niega a hacer los ejercicios, “me dice no puedo, no puedo”, o se queja de dolor en sus manos, razón por la que la maestra ya no insiste pues podría tener alguna repercusión legal.

Blanquita refirió que Evan tiene dificultades con el habla ya que no se le entiende completamente lo que dice, “habla como un niño con menos edad mental”, apunta que las maestras de la USAER le dijeron que la edad cronológica de Evan no corresponde a su edad mental. Blanquita expresó su preocupación por la falta de “madurez” y “desarrollo” de Evan, así como su falta de interés en las actividades escolares. “Necesito saber qué tiene para poder ubicarlo, para saber hasta donde él es capaz de llegar”. La maestra considera crucial evitar que Evan pase el tiempo en el aula sin participar en actividades significativas o provocando conflictos.

En el salón de clases, Evan parece encarnar lo incómodo o lo indeseado. Según Blanquita, Evan interrumpe las clases con gritos inesperados y en ocasiones, perturba a sus compañeros, como cuando arrojó un bote de agua a otro niño. Por lo general, se encuentra aislado y no interactúa mucho con sus compañeros. La maestra indica que el comportamiento “disruptivo” de Evan, a menudo, es una respuesta a las ofensas de sus compañeros, sin que esto represente acoso escolar. Además, los padres y madres del salón de Evan se han quejado de su conducta y han solicitado a Blanquita que intervenga para corregirla. Esta presión adicional sobre la docente ha generado roces con algunas madres y padres de las infancias.

Las tensiones en torno a la comprensión del comportamiento y el aprendizaje de Evan reflejan conflictos más amplios dentro del entorno educativo. La percepción de Blanquita sobre Evan como un niño “anormal” que tiene “algo”, y cuyo comportamiento no se ajusta a la dinámica del aula, ilustra la tendencia a etiquetar y estigmatizar a los estudiantes que no cumplen con las expectativas escolares convencionales. Además, la idea de recurrir a diagnósticos para prevenir objeciones futuras de los padres de Evan destaca cómo los diagnósticos pueden utilizarse para respaldar prácticas y tratos diferenciados entre estudiantes. Esto resalta la complejidad ética y política de los procesos de diagnóstico en la educación, que pueden estar motivados por la necesidad de proteger al personal docente y sus limitantes para la atención de ciertas infancias, pero, al mismo tiempo, contribuyen a generar estereotipos y desigualdades.

Como di cuenta en el capítulo anterior, iniciar el proceso de evaluación psicológica con Evan fue complejo para mí. Reconozco que el “proceso patologizante” (Affonso, Collares y Untroiglich, 2019) que se instala, sobre todo en la infancia, ha sido promovido principalmente por la medicina, así como por la psicología, mi disciplina de base. La influencia de la tradición clasificatoria en mi formación profesional, en distintos momentos, ha podido sesgar mi práctica. Por ello, me esforcé por mantener un enfoque reflexivo sobre mi quehacer psicológico durante el trabajo de campo.

Coincido con Untroiglich (2019) en la posibilidad de que el espacio clínico sea una zona de creación y encuentro entre un niño o niña que sufre y un especialista que, con la intención de co-construir junto con él, su familia, la escuela y el sistema educativo, genera estrategias de abordaje. A pesar de que este objetivo enfrenta desafíos, es crucial seguir promoviendo una práctica clínica sensible y comprometida políticamente.

Mi interacción con Evan durante la evaluación fue bastante fluida. Le expliqué el propósito de nuestras reuniones y las actividades que realizaríamos, solicitando su consentimiento, él aceptó. Percibí a Evan contento de asistir a nuestras sesiones, en algunas ocasiones llevó los materiales solicitados para su clase al espacio USAER, y se explayó contando cómo las hizo o quienes participaban de las historias. Evan es muy curioso, le encanta jugar y divertirse, él se percibe como un niño guapo y feliz, que recibe cariño de su familia nuclear; afirma no tener amigos en la escuela porque lo molestan. Evan desconoce por qué y para qué asiste a la USAER y aseguró no saber lo que significa discapacidad.

d) La presencia de Evan en su salón de clases

Durante mi tiempo en campo, uno de mis mayores desafíos metodológicos fue “ampliar los límites de la selectividad”, según la noción de Rockwell y Ezpeleta (1983), ya que, aunque en el aula ocurren numerosos eventos importantes, no es posible registrarlo todo. Por ello, mi enfoque en el salón de Evan se centró en observar las interacciones de las y los actores escolares con el niño, en particular con la maestra Blanquita, así como el lugar y la participación de Evan en la dinámica de clases.

Al adentrarme en el salón de Blanquita, me percaté de que Evan era el único estudiante que no compartía mesa con nadie, se encontraba sentado en la fila más lejana de la puerta de la

entrada en la penúltima mesa del fondo, ese era su lugar en el aula. Según la docente esta ubicación pretendía no generar distracciones en el niño y en el grupo.

Al inicio del día de clases Blanquita pidió silencio al grupo y solicitó que sacaran su libro de lecturas para narrar una historia, les contó hasta tres para hacerlo. Aunque Evan sí llevó el libro no prestó atención a la lectura, sólo lo hojeó y lo balanceó de un lado a otro en la mesa. La educadora narró con dotes de cuentacuentos, hizo la figura del perro con sus manos, Evan la imitó, luego continuó jugando con sus manos aun cuando la maestra les solicitó seguir con la lectura y dejar esa actividad para la casa.

La maestra solicitó al estudiantado que imitaran y nombraran los sonidos de los animales mencionados en la historia que había contado. Las y los niños se divirtieron y disfrutaron de la actividad, mientras que Evan repitió con desgano algunos sonidos. Luego, Blanquita seleccionó a ciertos estudiantes para continuar con la lectura y planteó preguntas. Sin embargo, algunos niños, incluido Evan, no respondieron. El grupo inició otra lectura: “el mundo del revés”, Blanquita le dijo a Evan: “sigue la lectura, ¿eh?, porque voy a preguntar”, el estudiante solo la observó, bostezó y se recostó sobre su brazo. Después de un rato, mientras el grupo fue siguiendo la lectura en voz alta, Evan levantó sus manos y gritó: “revés”, nadie se inmutó.

En el salón hay constante ruido y movimiento, la maestra lo permite, aunque en ocasiones les grita diciéndoles: “deben comportarse como niños grandes, ustedes ya no están en el kínder”. Blanquita inició instrucciones para subrayar un texto, Evan sacó su lapicera y empezó a jugar con sus colores. Pasado un tiempo, una estudiante se acercó a Evan para decirle que era su novio; después de discutir sobre ello, Evan se molestó y mordió a la niña quien llorando fue a notificarle a Blanquita, la maestra constató la mordida y le dijo “casi no se ve, estás bien”, les pidió que no se molestaran y luego los mandó a sentar. La maestra me volteó a ver, moviendo la cabeza de un lado a otro y diciéndome “ya ve todo lo que pasa el salón”.

La maestra recorrió el aula, al llegar con Evan le preguntó en dónde tenía su lectura y le pidió que la buscara. El niño la encontró. En ese momento una niña llegó a preguntarle a Blanquita sus dudas y dejó de prestarle atención a Evan, quien dejó su libro y fue hacia el frente del salón, caminó por todas las filas sin hablarle a nadie y luego regresó a sentarse. En diferentes ocasiones, Evan se salió del aula, arrancó el papel contac de las ventanas y se acercó al material

visual del salón para observarlo con detenimientos, acciones que fueron reprendidas verbalmente por su maestra de grupo.

Blanquita constantemente le cuestionó a Evan: “¿cómo vamos?”, como un modo de verificar que estuviera realizando los trabajos escolares, sin obtener una respuesta. La maestra se me acercó para explicarme que ese era el comportamiento habitual del niño en las clases, “no hace los ejercicios, ni se interesa por ellos”. Repitió varios de los comentarios sobre Evan, realizados en nuestra llamada telefónica previa, mientras se mostraba con cierta desesperación.

La maestra de grupo aseguró que pudo proporcionar una mayor atención a Evan durante los meses en que la escuela, debido a la pandemia, fraccionó la asistencia de los grupos a la mitad, quince estudiantes asistían lunes y martes y los otros quince martes y jueves, dejando el viernes para aquellos con “problemas en el aprendizaje”. Al regresar a la organización de grupos completos fue casi imposible prestarle la misma atención al estudiante. Antes de irme del aula, Blanquita destacó que hay más estudiantes con problemas de conducta, pero el más grave es Evan.

A lo largo de los meses en el plantel, observé el salón del niño, por tiempos cortos, en los que pude notar una constante: la carente participación de Evan en la dinámica escolar. La única ocasión en la que pude notar la implicación del niño, fue durante la presentación de recetas de cocina, Evan se colocó en el frente del grupo y aunque no describió la preparación, llevó a cabo las instrucciones. Mi presencia en el aula parece haber suscitado un incremento en las interacciones y los esfuerzos de Blanquita por incluir a Evan en las actividades escolares. Lo cual parecía ser un intento por demostrar que, a pesar de su empeño, el niño seguía con el mismo comportamiento. Bajo la intención de ahondar en las percepciones y sentires de Blanquita frente a su práctica docente vinculada a Evan, le realicé una entrevista.

e) La maestra de Evan: pensar su propia práctica

Blanquita se considera una educadora preocupada por su labor, “usted ha visto mi trabajo, yo no soy una maestra que le valga, trato de hacer mi trabajo con entusiasmo, con amor” (Comunicación personal, 24 de octubre de 2023). Esta autopercepción la comparten las maestras de la USAER 127 respecto a la profesora.

A lo largo de sus 29 años de experiencia docente, Blanquita ha mantenido un constante proceso de formación en áreas relacionadas con el arte en la educación. Sin embargo, nunca ha recibido capacitación específica en el ámbito de la discapacidad, ya que, hasta la llegada de Evan, no había surgido esa necesidad. Desde que comenzó a trabajar con Evan, Blanquita ha buscado recursos tanto en internet como con sus compañeros/as en “la Universidad de la Risa”, con el fin de encontrar elementos que puedan ayudarle en su labor con el niño.

Respecto a Evan, la educadora de grupo considera que el niño no tiene la noción de “responsabilidad”, asiste a la escuela sin tener interés genuino en ello: “Él no piensa que tenga que entregar sus trabajos, por eso, como usted vio, no hizo ninguna actividad en el salón, la mayoría de los niños, hasta los que son inquietos, entregan sus trabajos hablándoles en buena onda, pero él no” (Comunicación personal, 24 de octubre de 2022). Blanquita considera probable que Evan tenga una lesión en el cerebro, pues todo el tiempo está cansado y “no es solo que sea flojo”; al mismo tiempo destaca la sobreprotección de su familia, razón por la que “no madura, no crece, porque sí sabe lo que hace”. Blanquita trata de explicarse aquello que no comprende clínicamente, aquello que es capaz de observar, pero sin herramientas para poder caracterizarlo.

Para Blanquita es necesario hacer sentir útiles a “esos niños”, en consecuencia, se les deben dar actividades menos complejas que puedan realizar: que pinten o recorten, propone la docente. Con Evan ha pensado en utilizar rompecabezas para estimular su cerebro, armar una casita y escribir cómo lo hizo de modo que se acerque a la escritura de una forma más interesante para él. La educadora de grupo reconoce la importancia del material concreto: “si yo mañana llevara un chapulín, a él le va a llamar la atención; si yo le llevo una ciudad en miniatura él va a estar muy feliz acomodando eso” (Comunicación personal, 24 de octubre de 2022).

Blanquita resaltó la importancia de dialogar con Evan, motivarlo, destacar su inteligencia y no dejarlo solo, “porque siempre los niños a los que más se les motiva son a los que mejor les van en la escuela, y a los que van mal pues no, y eso no permite que los niños con malas calificaciones avancen” (Comunicación personal, 29 de noviembre de 2022).

Al preguntarle sobre las emociones vinculadas al trabajo con el niño, Blanquita dio cuenta de su constante preocupación e insatisfacción como profesional, ella busca tener resultados académicos, “porque lo de menos es hacerme la desentendida, decir él no trabajó, no hizo nada,

y así justificarme; pero lo importante es buscar otra forma, si no me funciona voy a buscar otra” (Comunicación personal, 24 de octubre de 2022).

Según la percepción de Blanquita, no ha existido un trabajo colaborativo con Sol, ya que en ningún momento se compartieron las actividades que realizaban con el niño, sus alcances, sus límites. Para la profesora de grupo el diálogo constante con la USAER facilitaría “el tratamiento” del niño. Al preguntarle a Sol sobre esta percepción, dio cuenta de lo mismo, aunque para ella el trabajo con Blanquita es uno de los más cercanos a una co-labor en comparación a otras/os docentes del plantel. Para Sol se trata de, paulatinamente, abrir camino para la correspondencia entre el nivel de educación especial y de primaria.

En la mayoría de las escuelas que integran la Unidad 127, la existencia de un trabajo ‘inclusivo’ que implique coordinadamente a docentes de la USAER y de grupo es casi nula. Esta realidad no es ajena a otras escuelas en México tal como plantean (Acuña, Mérida y Villaseñor, 2016), quienes hablan de ‘emulación educativa’ para referir a la falta de herramientas docentes para realizar su labor inclusiva de manera coordinada, sin embargo, esta realidad no se limita a una responsabilidad individual pues hablar de inclusión implica acciones que van más allá de las maestras.

La práctica docente de Blanquita se despliega como una intrincada red de percepciones, emociones y acciones que se moldean a lo largo de sus vivencias en el entorno escolar. Su dedicación hacia su labor fue palpable durante mi estancia en el plantel, demostrando una disposición constante para aprender y mejorar su enfoque pedagógico. No obstante, es relevante reconocer que sus propias concepciones sobre lo “normal” y lo “patológico” influyen sus decisiones respecto a la educación de Evan, aunque al mismo tiempo, su disposición a investigar y explorar flexibiliza su perspectiva.

Durante nuestras primeras interacciones, Blanquita utilizó un discurso que resaltaba principalmente aspectos “problemáticos” sobre Evan, sin embargo, al final del medio ciclo pude notar un lenguaje matizando, reconociendo también las habilidades y potencialidades del niño. La maestra mostró una apertura hacia la exploración de diferentes materiales y enfoques pedagógicos que puedan beneficiar a Evan, aunque a veces los perciba como de menor relevancia intelectual. Es crucial destacar que el prisma subjetivo de la maestra está influenciado por su

propio bagaje personal, sus creencias y su formación, lo que se refleja en sus decisiones y acciones en el aula. Respecto a esta discusión, profundizaré en el capítulo siguiente.

f) Un engargolado nuevo para Evan

A mitad de diciembre asistí al plantel para entregar los resultados de la evaluación psicológica de Evan a la señora Perla, Sol dio sus recomendaciones para vacaciones y Blanquita solicitó estar presente. Explicué el contenido del informe, resaltando que la hipótesis diagnóstica requería ampliarse y triangularse con otros especialistas. La mamá estuvo de acuerdo y expresó no tener dudas al respecto. Di una serie de recomendaciones para considerar con el estudiante en el aula y en la casa, Perla se mantuvo seria y poco participativa, tenía que volver pronto al trabajo.

Blanquita enfatizó la importancia de adaptar las tareas para Evan, asegurándose de que estén alineadas con sus capacidades y enfocadas en habilidades como el agarre del lápiz. Insistió en la necesidad de seguir evaluando al niño y consultar con un neurólogo para comprender mejor sus límites y potencialidades. Proporcioné a Perla los contactos de una neuróloga y una psicóloga que adoptan una perspectiva crítica hacia la patologización, meses después supe que no habían hecho uso de esos servicios.

Las recomendaciones de Sol enfatizaron en el plano pedagógico, hizo evidente que Evan se muestra fatigado durante las actividades escolares, tanto de la USAER como en el aula regular; se acuesta sobre la mesa, incluso se ha dormido, lo cual puede deberse a la falta de nutrientes y, por lo tanto, de energía. Sugirió objetivos pedagógicos específicos para él, como mejorar la caligrafía con seguimiento de puntos y el agarre del lápiz. Perla mencionó que Evan ya trabajaba en estas habilidades en clases externas, pero había tenido que pausarlas debido a las solicitudes de Blanquita para nivelar su currículo después del horario escolar.

Perla ajustó la programación de las clases extraescolares para que su hijo pudiera asistir a todas las actividades, aunque eso ha representado una dinámica extenuante para el niño puesto que: “Evan sale corriendo de la escuela para ir a la casa a comer algo y luego tomar la otra mochila e ir a las clases privadas y a su entrenamiento y por la tarde noche hacer la tarea” (Comunicación personal, 14 de diciembre de 2022).

Blanquita enfatizó, en diferentes momentos de la charla, la importancia de darle a Evan un engargolado “especial”, con menor demanda curricular, para su trabajo académico, como si este fuera uno de los objetivos finales de la evaluación psicológica. Perla aceptó y le solicitó el dato de otros libros para comprárselos al niño. Cerramos el encuentro con el compromiso de una comunicación constante. Blanquita expresó su deseo de contar con mi apoyo para implementar estrategias en el próximo medio ciclo escolar, pero al informarle que ya no continuaré en la escuela, noté su expresión de decepción. Se dirigió a Sol y le dijo, ¿por qué las psicólogas siempre nos abandonan? Sol sonrió. Aunque lamenté no poder contribuir más en ese momento, considero importante realizar un taller con las maestras una vez terminada la tesis.

A lo largo de esta historia es posible advertir una narrativa, respecto a Evan, mayoritariamente biologista²⁷, caracterizada por el uso de términos médicos como: lesión cerebral, daño, normal-anormal, deficiencia, madurez insuficiente, problemático. Vocabulario que pretende dar sustento o veracidad a una sospecha diagnóstica. Y que, como plantean Affoso, Collares y Untoiglich (2019) conforman el terreno fértil de los procesos de patologización.

Las autoras, como mencioné al inicio de este apartado, entienden que el proceso de patologización implica la consideración de ciertas particularidades individuales como mórbidas. Esto conlleva una serie de acciones políticas, programas, estrategias y dispositivos, así como intervenciones específicas y discusiones argumentativas. Los efectos de estas acciones posicionan a aquellos que no cumplen con los criterios de normalidad de su época como enfermos o potencialmente enfermos, anormales o susceptibles de traumatización o subjetivación (Korinfeld, 2005 en Untoiglich, 2019).

Los pasos que conducen al proceso de patologización incluyen: 1) una búsqueda típicamente determinista de la causa; 2) la predominancia de un paradigma estático de normalidad, donde todo lo que no encaja se etiqueta como anormal; 3) la asignación de una denominación que construye una clasificación, dando sentido a la vida de la persona desde esa única condición; y 4) a partir de este punto, la historia presente y futura de la persona queda influenciada por dicha categorización (Affonso, Collares y Untoiglich, 2019). Dichos elementos son identificables en esta historia.

²⁷ Es una concepción determinista, en la que todos los ámbitos de la vida se reducen a sus elementos biológicos, ignorando los elementos históricos, culturales, contextuales y afectivos de las personas (Affoso, Collares y Untoiglich, 2013).

El diagnóstico clínico en los espacios escolares se convierte en “la solución” ante la incertidumbre del “algo tiene, pero no sé qué”, cuyo propósito es poder ubicar estudiantes, como Evan, en el umbral de la discapacidad y entonces como expresó Blanquita “saber hasta donde él es capaz de llegar, hasta donde es capaz de hacer”. Frase que evidencia el capacitismo²⁸ en el espacio escolar, donde los prejuicios sobre las capacidades de las personas con discapacidad las colocan en una posición de menor valor en comparación con aquellas consideradas “normales” (Toboso, 2017).

Se busca fervientemente la inteligibilidad de lo desconocido, de ese otro que incomoda, y que recuerda la falta de herramientas pedagógicas para su atención. Es así como, muchas veces, las historias de estudiantes con diferentes barreras en el aprendizaje se reducen a un conjunto de frases extraídas de los manuales diagnósticos, que promueven la ideología de la responsabilidad individual y ponen a salvo a las instituciones educativas.

El diagnóstico clínico ha fungido como un instrumento capacitista empleado para tener una justificación sobre la implementación de tratos y prácticas educativas diferenciadas, diseñadas acorde a las “capacidades” de las niñas, a partir del tipo y grado de discapacidad con el que sean catalogados, tal y como lo señala la maestra Sol: “urgía evaluar a Evan debido a que Blanquita necesitaba justificar ante la mamá el material de trabajo diferenciado que pretendía darle al niño”. Además, un elemento común utilizado por el discurso capacitista es el desfase de la edad mental respecto a la edad biológica, que ha pretendido justificar un trato excluyente e indolente por parte del profesorado y las instituciones.

No es mi intención satanizar a los diagnósticos clínicos o simplificarlos a una dicotomía moralista entre bueno y malo, puesto que ha sido, es y probablemente siga siendo una necesidad para muchas personas. Sería más congruente aproximarse a la evaluación psicológica, al diagnóstico, desde un lugar crítico, ético y sensible desde el que sea posible hacer evidentes los elementos socioculturales implicados, en una relación dialéctica entre lo biológico y lo social. Como plantea Untoiglich (2019) los diagnósticos son necesarios, no obstante, no pueden estar por delante de las y los niños, tienen que posibilitar la construcción de estrategias y nunca pueden armarse solo por las conductas observables sin tomar en cuenta la multiplicidad de factores que

²⁸ Noción que abordé en el capítulo II.

pueden ocasionar esa manifestación conductual, intelectual, emocional. La posibilidad de ello dependerá en gran medida de desmontar los discursos, prácticas y haceres patologizantes.

Por otro lado, es necesario reflexionar sobre las voces y la agencia de las infancias con “discapacidad”. Evan, al igual que otras niñas, no se perciben como diferentes, anómalas o con discapacidad, en muchas ocasiones no comprenden porque están en una USAER o en clases de regularización; esto nos habla de cómo la capacidad de agencia de las y los estudiantes y en general de personas con discapacidad, ha sido cooptada por sus tutores y otros adultos cercanos a ellos (familiares, maestros, médicos, abogados, etc.)

Además, es claro que los sistemas de opresión no se dan por separado, en este caso, el adultocentrismo y capacitismo, han silenciado las voces de las infancias, por lo que el tiempo de las niñas se vuelca a una rutina de “componer” eso que se ha definido que está mal, Evan no tiene la capacidad de elección sobre los trabajos correctivos y compensatorios en su desempeño escolar y comportamiento “raro”.

Los elementos educativos-terapéuticos como asistir a la USAER, a clases de regularización, a clases deportivas, terapias psicológicas y de lenguaje son implementados para compensar las “deficiencias y anomalías” de las infancias a fin de corregirlas o aminorarlas. De modo que, aunque Evan ha manifestado su oposición a asistir a las diferentes clases, no tiene la posibilidad de elección, podríamos pensar entonces en los “trabajos correctivos compensatorios” como prácticas capacitistas y violentas que tienen presencia en el campo educativo y familiar.

En el plano áulico, las enseñanzas y materiales diferenciados que emplean las docentes se vinculan con conocimientos y habilidades considerados “inferiores” a los implementados en la educación regular, como el armar rompecabezas, dibujar o hacer otras actividades que no requieran habilidades académicas hegemónicas (lectoescritura o razonamiento matemático) y cuyo propósito es el de hacer “útiles” y “corregir” a “esos niños”, es decir, convertirlos en sujetos medianamente “funcionales” para la sociedad. De hecho, este fue uno de los propósitos que dieron origen a la educación especial: corregir o rehabilitar anomalías desde la infancia y que, en muchos casos, siguen prevaleciendo.

En esta línea, la escolarización entendida como un “trabajo”, como planteó Perla, refleja la influencia de las directrices capitalistas que ven la educación principalmente como un medio para preparar al estudiantado para la producción. Según Skliar (2012), la escuela a menudo se percibe como el espacio donde las niñeces se transforman en adultos, pero no en cualquier tipo de adultos, sino en los más hegemónicos y “normales” posibles. Por lo tanto, es común que las infancias que no alcanzan dicho propósito son marginadas y consideradas como fallidas o deficientes en comparación con los estándares normativos de éxito y productividad escolar, social, laboral.

La práctica docente de Blanquita refleja los persistentes desafíos que enfrenta la educación en México. La disposición tradicional de las aulas, con un solo docente a cargo de aproximadamente treinta estudiantes, limita significativamente la potencialidad de la práctica docente. Esta estructura, como también señalan otros docentes de grupo, deja como última prioridad a aquellos estudiantes con “problemas” y/o discapacidades.

La relación entre enseñanza y aprendizaje es mucho más compleja de lo que parece. La diferencia entre lo que se enseña en la escuela y lo que realmente aprende el estudiantado no se reduce simplemente a una deficiencia en el proceso de aprendizaje, que a menudo se atribuye a problemas mentales, culturales o nutricionales. En realidad, esta discrepancia indica que el proceso de aprendizaje de los estudiantes sigue una lógica propia que no siempre coincide con la del educador (Rockwell y Ezpeleta, 1983), no obstante, como plantea Untoiglich (2019) es más fácil y barato responsabilizar al estudiante y su familia que a la institución educativa.

Como último punto, las apreciaciones ambiguas sobre lo que se realiza en la USAER, como he dado cuenta en capítulos anteriores, tienen un peso significativo en la medida en que resaltan la búsqueda de comprensión hacia eso que es incómodo y desconocido, especialmente en relación con los estudiantes que presentan diferentes barreras en el aprendizaje. Se señala la falta de herramientas pedagógicas adecuadas para abordar estas situaciones, lo que a menudo lleva a simplificar las historias de las y los estudiantes a términos “clínicos”, perpetuando así la ideología de la responsabilidad individual y dejando fuera la obligatoria responsabilidad de las instituciones educativas.

Esta perspectiva patologizante genera tensiones significativas entre los diferentes actores involucrados, manifestándose en diversos niveles, desde el ámbito del aula hasta el institucional,

lo que influye en la intervención y resolución de conflictos y suscita preocupaciones sobre posibles acusaciones o denuncias. Tales apreciaciones resaltan la necesidad urgente de desarrollar enfoques más comprensivos y colaborativos para abordar la educación de las diferencias (Skliar, 2008).

3.2 ¿Abandono o deserción escolar?: Bere no asistirá a la secundaria

En mi primer encuentro con Bere, dentro del salón donde Mire realizaba actividades con otros estudiantes, nos sentamos en el rincón más apartado buscando un espacio de confidencialidad. Inicié hablándole de mí y de mi lugar en la escuela, cómo me percibo y las cosas que más me gustan, al mismo tiempo, le hice preguntas para “romper el hielo”; luego pedí su consentimiento para realizar la entrevista dando cuenta de sus fines, ella aceptó. Los espacios seguros para hablar de nuestras historias se construyen con tiempo, empatía y reciprocidad, por lo que contar con pocos horarios y lugares privados para desarrollar conversación con Bere fue un reto.

En contadas ocasiones Bere dirigió su mirada hacia mí, parecía que veía a un punto fijo en la pared, sus respuestas tendían a ser monosilábicas, dejó pasar amplios silencios antes de contestar a cada pregunta. La voz de Bere tiene un tono de voz bajito por lo que, en ocasiones, tuve que esforzarme mucho por entender sus palabras. Con el tiempo, a medida que construimos una relación de mayor confianza y mediante preguntas específicas, pude conocer con más detalle su experiencia familiar y escolar.

A Berenice le gusta que la llamen Bere, asiste a sexto grado y pronto cumplirá 13 años. Aunque es la hija del medio, se percibe como la más pequeña de su familia nuclear; su hermana Yuri tiene 15 años y su hermano Luis 8 meses. Sus padres, Isabel y Bernardo, tienen 32 años y viven en el domicilio de la abuela paterna de Bere. Isabel, la mamá de la estudiante, terminó la primaria y se dedica al trabajo doméstico en su casa, además de encargarse mayoritariamente del cuidado de sus hijas e hijo. Bernardo, el papá de Bere, completó la secundaria y trabaja en albañilería de lunes a sábado, de ocho de la mañana a seis de la tarde, lo que le deja poco tiempo para convivir con la niña. Para Bere, su mamá y papá son buenos con ella; le dan cariño, juegan y le compran lo que necesita, además de que la apoyan en sus trabajos escolares.

Yuri egresó del plantel de este estudio, pero no continuó con su escolarización. En varias ocasiones, Yuri fue a recoger a Bere después de la escuela mientras cargaba a su hermano menor en brazos. Según Isabel, a Yuri “no le gustó estudiar porque las tareas de la escuela se le hicieron difíciles, ella sabía leer y escribir, pero no entendía los números” (Comunicación personal, 22 de septiembre de 2022). Aunque Isabel habría preferido que Yuri continuara su educación, reconoce que no puede imponérselo, además, valora la importante contribución de su hija en las actividades domésticas.

Bere se percibe como una niña alegre y sonriente, a quien le gusta dibujar árboles, ver la televisión y jugar con su hermana, además, advierte ser alguien que no habla mucho y no comparte sus problemas escolares porque le genera vergüenza. Isabel la describe como una niña afectuosa con su familia, además, menciona que Bere se distrae con mucha facilidad, no permanece quieta por mucho tiempo y cuando se le encomienda una tarea dirige la mirada hacia otro lado, como no prestando atención, características de las que también dieron cuenta sus profesoras.

Respecto a la escuela, Bere disfruta asistir ya que hay infancias con quienes jugar; sin embargo, le disgusta porque no entiende los contenidos académicos. Su maestra de grupo, Silvina, a quien me referiré con más detenimiento en párrafos subsiguientes, es considerada por Bere como una educadora comprensiva y paciente con ella. Isabel valora a Silvina como una “buena maestra” por la misma razón que su hija: “tiene paciencia con Bere; le habla bien, no le grita, le explica y no deja que haga sus trabajos como pueda” (Comunicación personal, 22 de septiembre de 2022).

La descripción sobre Silvina y su enfoque comprensivo hacia Bere plantea una importante pregunta sobre qué implica ser un buen docente para las infancias con “discapacidad”. Según lo discutido por Fierro, Fortoul y Rosas (1999), la práctica docente está intrínsecamente ligada a los valores personales del profesorado, los cuales reflejan su visión del mundo y su comprensión de la diversidad en el aula. El trato respetuoso mostrado hacia Bere podría interpretarse como una manifestación de sensibilidad hacia las diferencias de las y los niños.

Sin embargo, es fundamental reconocer que la actitud empática y no punitivista debería ser el estándar mínimo esperado por parte del profesorado y la sociedad en general. No obstante,

en un contexto histórico marcado por prácticas violentas hacia estudiantes con discapacidad o “problemas escolares”, como se ha documentado en diversas investigaciones (Ciénega, Patiño y Alcántara, 2014; Van der Meulen, Gutiérrez, del Barrio, Hernández y Eguren, 2006; Berástegui y Gómez, 2006), puede parecer excepcional.

Bere teme ser reprobada y regañada en la escuela, como ocurrió en su primer año en el plantel. Su dificultad con las matemáticas, especialmente las restas y las tablas de multiplicar, la frustra y entristece. Aunque sus padres la apoyan en casa, siente que no recibe suficiente ayuda en la escuela. Bere se emociona cuando le ponen diez de calificación en sus trabajos, aunque esto ha sucedido con muy poca frecuencia en sus años escolares.

Como se evidencia en los párrafos anteriores, la emocionalidad está imbricada del mundo simbólico. La introyección de la idea de éxito escolar: sacando dieces, aclimata el lugar de la vergüenza, el miedo y la tristeza en quienes encarnan el “fracaso educativo”, y que como he expuesto con anterioridad, coincide con estudiantes que asisten a la USAER. La aparente incompatibilidad con el sistema educativo moviliza el deseo de no asistir más a la escuela, tal como en múltiples ocasiones hizo evidente Bere.

Isabel tiene la expectativa de que su hija culmine, como máximo, la secundaria, aunque no está segura de que pueda lograrlo porque Bere se frustra consigo misma y porque “quizás no sea capaz de entender”. Para Bere, la idea de asistir a la secundaria sin poder realizar adecuadamente las tareas escolares es algo inimaginable.

Con relación a la USAER, Bere considera que es un espacio para aprender a sumar y restar, no obstante, afirma que, durante los seis años de la primaria, nadie le ha explicado por qué o para qué asiste. En este tenor, la mamá de la estudiante desconoce cuál es la razón por la que su hija sigue asistiendo a la Unidad: “solo me dijeron que Bere ya estaba en las listas”, sin que las maestras de la Unidad explicaran las particularidades de su trabajo. Isabel reconoce que las maestras de educación especial “tratan bien” a Bere; le explican cómo debe hacer sus trabajos escolares y “le tienen paciencia”.

La mayoría de los niños y niñas que acuden a la Unidad, como Evan, Bere y otros estudiantes, a quienes pude preguntar durante mi estancia en el plantel, no han recibido una explicación significativa respecto al tipo de apoyo que brinda la USAER. Las deficiencias de la

comunicación clara sobre el propósito, población y actividades de la USAER pueden generar desconcierto tanto en el estudiantado como en sus familias, lo cual a su vez dificulta el proceso de aceptación y comprensión respecto a las necesidades y características clínicas de las infancias.

Al preguntarle a Isabel si considera que Bere tiene una discapacidad física o mental, contestó que no, tampoco reconoce a nadie en su familia con ese término. “Alguna vez me dijeron que hay personas que no tienen una pierna o una mano y pueden hacer las cosas, y nosotras que tenemos todo completo pues también podemos hacer las cosas, incluso mejor, así que hay que echarle ganas” (Isabel, comunicación personal, 22 de septiembre de 2022). Bere comparte la visión de su madre sobre la discapacidad, entendida como la falta de sentidos o partes del cuerpo. Ella no se considera una persona con discapacidad. Como he dado cuenta en el capítulo anterior, la discapacidad suele ser reconocida únicamente cuando es “visible”, sin embargo, existen otras problemáticas que, al no ser evidentes físicamente, parecen no existir y por lo tanto no se les atiende adecuadamente.

La maestra Mire consideró necesaria la evaluación psicológica de Bere, ya que sospecha que presenta discapacidad intelectual. Su suposición diagnóstica se fundamenta en el incesante bajo rendimiento escolar de Bere, aún con los apoyos que se le han proporcionado por parte de la Unidad, así como, en sus antecedentes familiares; Yuri, quien también asistió a la USAER, fue diagnosticada por un neurólogo²⁹, con discapacidad intelectual. Mire estima que Isabel también presenta dicha discapacidad, ya que en diversas reuniones con las maestras de la Unidad manifestó incomprensión de lo que se le explicaba. Mire precisó que durante mucho tiempo le insistió a Isabel sobre la importancia de que Bere fuera evaluada por especialistas en salud mental. Sin embargo, la madre no le dio la relevancia necesaria y, además, no contaba con los recursos económicos para realizar dicha evaluación.

El nivel económico de la familia de Bere ha tenido un impacto significativo en su experiencia educativa, no solo en términos de la atención clínica mencionada. Un ejemplo claro de esto ocurrió al inicio de sexto grado, cuando Bere no pudo asistir a clases debido a que sus padres no pudieron realizar un pago al comité de la escuela. Esta omisión resultó en la falta de

²⁹ Las maestras de la Unidad contactaron a un neurólogo para ofrecer atención a bajo costo a las infancias del plantel. Algunas de las citas fueron gestionadas económicamente por ellas mismas, a través de rifas y recaudación de fondos, dada la difícil situación económica de las familias de Cuilápam en la primaria Vicente Guerrero.

entrega de la boleta de calificaciones de quinto grado y en la imposibilidad de reinscribir a Bere. Después de iniciado el ciclo escolar, la madre de Bere fue a pagar con la ayuda de la maestra Silvina, y Bere avanzó al sexto grado.

Respecto a la aplicación de pruebas psicológicas, Bere tuvo amplia disposición para realizar los ejercicios por lo que terminamos pronto; en ocasiones bailamos y saltamos para activarnos frente al desgaste cognitivo de la prueba. Aunque Bere fue reservada en sus comentarios, durante nuestras conversaciones reveló que disfruta enormemente de las fiestas en su comunidad, donde comparte momentos felices con su familia y juega con sus primas, a quienes considera sus únicas amigas.

Con el objetivo de profundizar respecto a la falta de motivación de Bere para continuar en la escuela, así como la atención brindada por su maestra de grupo, me acerqué al aula de Bere.

a) Un día común de clases

Llegué al salón de Bere, a cargo de la maestra Silvina, quien muy sonriente me dio la bienvenida y me presentó al grupo como “la psicóloga”. Mi visita coincidió con las festividades del día de los muertos; el salón estaba decorado con flores de cempasúchil. Saludé a Bere antes de ubicarme en una esquina del salón, ella se sienta al fondo de la última fila de bancas, por elección propia. Me sonrió desde ahí.

Cuando el timbre de entrada sonó las infancias seguían haciendo mucho ruido por lo que la maestra de grupo les pidió “silencio para escucharnos”, les solicitó que movieran las extremidades superiores e inferiores de su cuerpo, como estrategia para traer su atención y apaciguar el ruido. Bere realizó la actividad con movimientos lentos mientras miraba fijamente hacia la pared. Silvina hizo preguntas al grupo sobre los nombres de los huesos, pero Bere permaneció en silencio. La maestra explicó que utiliza esta estrategia para calmar y enfocar a la clase, además de reforzar lo aprendido. Sin embargo, en el caso de Bere, esta técnica parecía no lograr el efecto pedagógico deseado.

Comenzaron con la actividad del guion de radio, y Silvina preguntó a varios/as estudiantes si recordaban su tema. A Bere le preguntó cuál era su equipo de trabajo; la niña se quedó callada por un momento mientras la maestra la observaba y le decía: “¿Ya no te acuerdas?

Ahorita te vas a acordar”. Otras niñas y niños la ayudaron a nombrar a su equipo. Para Silvina hacerle preguntas sencillas a Bere es una manera de que participe en la dinámica áulica.

Silvina indicó a las y los estudiantes que se organizaran en equipos para discutir el guion de radio. Mientras los demás se movían para formar grupos, Bere permaneció sentada. A medida que los equipos comenzaban a hablar, el ruido se volvía ensordecedor, el equipo de Bere se destacó por su calma y orden. Aunque Silvina intentó interactuar con Bere en varias ocasiones, ella se mantuvo en silencio sin dirigirle la mirada.

La maestra anunció el orden de las presentaciones de los equipos, además, alentó a Bere a hablar en voz alta cuando le tocara pasar. El equipo tres, del que Bere formaba parte, permaneció callado por un tiempo. Silvina pidió que Bere iniciara a hablar, buscó alentarla diciendo: “con confianza, sí puedes, hija, tú puedes”. Bere leyó una calaverita en un tono de voz muy bajo, apenas audible. Después de que el último equipo terminó su participación, Silvina felicitó al grupo y evidenció el esfuerzo que hizo cada estudiante “en la medida de sus alcances”.

Silvina reunió al grupo en un círculo y les preguntó cómo podrían mejorar la escucha entre todo el grupo. Las infancias sugirieron hablar más fuerte, practicar la lectura y construir confianza. Silvina enfatizó la importancia de la confianza y el respeto al escuchar. Cuando preguntó a Bere, ella respondió simplemente “aprender”. Silvina elogió su respuesta y destacó la importancia del aprendizaje colectivo. Durante mi tiempo en el plantel, pude notar que Silvina tendía a utilizar una enseñanza participativa con énfasis en el aprendizaje colaborativo y el desarrollo emocional, aunque Bere, generalmente, se mostró poco involucrada en las actividades.

La educadora concluyó la actividad de español resaltando el compromiso conjunto de seguir leyendo e introdujo la siguiente materia: matemáticas. Silvina empleó la estrategia de autocalificación y participación “voluntaria” para identificar y leer el valor posicional decimal. Bere leyó la primera cifra correctamente a petición de la maestra, pero cuando se le pidió que la tradujera a décimas, centésimas y unidades, no respondió. La educadora le recordó a Bere que tenía una tabla de apoyo en su libreta y le solicitó varias veces, y con cierta desesperación, que la consultara, pero Bere permaneció inactiva.

Silvina invitó a Bere a pasar al pizarrón y escribir los números, pero ella se resistió. Tuve la impresión de que la maestra continuamente instaba a Bere a participar en la dinámica de clase

debido a mi presencia en el aula, como ocurrió con Evan, ya que cuando le pregunté a Bere si su maestra habitualmente la motivaba a pasar al pizarrón o a participar en clase, respondió que no. La actividad continuó de esta manera hasta que salieron a educación física como parte final del día escolar.

b) Entre la reprobación y las estrategias inclusivas: la percepción de Silvina

Silvina es originaria de Cuilápam, labora como maestra de primaria desde hace 26 años, y durante ese tiempo, dio clases a dos estudiantes quienes “(...) lamentablemente tienen una discapacidad” (Silvina, comunicación personal, 19 de octubre de 2022). Uno de ellos con hipoacusia³⁰, bajo la intención de que el niño tuviera un “mejor rendimiento escolar” lo sentó hasta el frente del salón; le habló con un tono de voz más alto y le explicó varias veces el tema de la clase, además, “lo incorporaba a las actividades para que se sintiera parte del grupo, tomara confianza y se comenzara a adaptar” (Comunicación personal, 19 de octubre de 2022). El otro estudiante “tenía problemas de visión”, razón por la que Silvina llevó a la clase material atractivo visualmente, con más colores y formas, así también, buscó promover la confianza del niño “para que pudiera ser incluido dentro del grupo”.

Dichas estrategias didácticas, según comenta Silvina, tienen que ver con su capacidad creativa y sentido común, ya que nunca recibió alguna instrucción formal sobre el trabajo con estudiantes con discapacidad. Aunque le hubiese gustado capacitarse en ese ámbito, su vida personal y profesional se lo ha impedido. Entre el cuidado de su familia y la preparación de clases, le queda poco tiempo para dedicarse a una formación adicional. Bere es la tercera persona con discapacidad con la que trabajó Silvina. La conoció cuando “repetía” el primer grado.

Cuando la recibí, creí que iba a avanzar rápido porque ya conocía las materias, sabía distinguir los colores elementales y contar del 1 al 12, aunque las letras las confundía. Le pregunté a su anterior maestro y me comentó que Bere tenía algún tipo de “retraso”. Yo seguí el proceso de lectura y escritura con mis alumnos, Bere me escuchaba y cuando le preguntaba me respondía, pero al otro día decía que ya no se acordaba, empecé a notar que todo se le olvidaba. La fui integrando al grupo, pero empezó a faltar mucho, y cuando venía, llegaba muy despistada, ya no se concentraba, no había avance. Las maestras de USAER le dejaban tarea para hacer con sus papás, pero ellos casi no le daban seguimiento, hubo que motivarla con mucha fuerza para que avanzara.

³⁰ Incapacidad total o parcial de escuchar sonidos en uno o ambos oídos.

Felicito a las maestras de la USAER por todas las atenciones que han tenido, porque Bere ya sabe leer, aunque sea despacio; confunde letras y algunos números, pero ya sabe identificar, más o menos, lo elemental, lo básico que debe saber en la vida. Con las otras asignaturas no podemos avanzar por lo mismo que no sabe leer textos amplios, se cansa inmediatamente porque no le es familiar la lectura. Su avance es muy lento a comparación del resto de sus compañeros y lamentablemente todos los días vemos temas diferentes y no hay modo de agilizar su proceso de aprendizaje (Comunicación personal, 16 de octubre de 2022)

Al preguntarle a Silvina cómo se traduce ese “integrar al grupo” a Bere en el cotidiano escolar, aludió a potenciar la sensación de ser parte del grupo, de sus equipos de trabajo, y a aportar a los trabajos de la clase, como cuando en el guion de radio buscó hacerla portavoz del equipo. Sus compañeras/os también la apoyan, aunque una dificultad, según la maestra, es que Bere no se percibe capaz de aprender, por lo que es esencial motivarla a que haga “hasta donde más pueda”, sin decirle que sus tareas están incompletas o mal hechas para no hacerla sentir que no puede. Silvina considera que la estudiante ya no debe sentarse al fondo del salón sino al frente, pues facilitará su atención y cercanía a los elementos visuales del pizarrón o materiales.

Otra estrategia inclusiva aplicada por la educadora fue darle a Bere la función de su auxiliar para que se involucre en las actividades con más concentración. Para Silvina se trata de colocar a Bere en el centro para, al mismo tiempo, ayudar a todo el estudiantado, de modo que, aunque el material de clase esté enfocado en las necesidades de Bere también funcione para el resto de las infancias, generando un ambiente en el que el grupo se apoye para tener los aprendizajes necesarios. Aunque la idea compartida por Silvina es un principio fundamental de la educación inclusiva, su implementación práctica suele enfrentar obstáculos, como la falta de actividades didácticas significativas, como pude observar en el caso de Bere durante mi tiempo en campo.

Respecto a las evaluaciones, en primer y segundo grado Bere realizó un examen diferenciado al resto de estudiantes. A partir de la pandemia, el profesorado de quinto grado acordó no realizar exámenes y calificar con trabajos. Al inicio de la cuarentena Bere envió sus tareas, sin embargo, Silvina identificó que no los elaboraba ella, sino su mamá y papá, ya que “estaban bien hechos”, después de un tiempo dejaron de mandar trabajos. Para Silvina, el contexto familiar de Bere fue determinante: su madre estaba embarazada, su padre trabajaba mucho, y tras el nacimiento del bebé, Bere quedó desatendida. Ante esta situación, Silvina tuvo que evaluarla con los recursos disponibles, ya que “no la podía reprobar, por lo menos que saliera

con su certificado de primaria, es por eso que está en sexto (Silvina, comunicación personal, 16 de octubre de 2022)

La Secretaría de Educación Pública (SEP) anunció que, según el acuerdo número 11/06/22, durante el ciclo escolar 2021-2022, los estudiantes de primaria y secundaria no podrían ser reprobados. Esta medida se implementó como estrategia para prevenir el abandono escolar en el marco de las condiciones extraordinarias generadas por la pandemia de COVID-19 (Yañez, 2022). Por lo tanto, a pesar de no contar con los elementos curriculares suficientes, se requería que las y los estudiantes aprobaran con un mínimo de 6.

Muchas de las medidas paliativas implementadas para afrontar el reto de enseñar durante la pandemia solo resaltaron aún más las fallas sistémicas de la educación básica pública en nuestro país. La 'necesidad de pasar a los estudiantes' subraya las deficiencias en la capacidad del sistema para adaptarse y brindar apoyo adecuado en tiempos de crisis. Para las y los estudiantes con discapacidad, estas deficiencias se tradujeron en una falta de recursos y de atención específica, exacerbando las desigualdades existentes y dificultando su progreso académico.

Tanto antes como después de la pandemia, la dinámica de “pasar o no pasar de año” se basa en las “Normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de las alumnas y los alumnos de educación preescolar, primaria y secundaria”, establecidas por la SEP. Estas normas no diferencian en la evaluación de estudiantes con discapacidad, lo que significa que los criterios son los mismos para todo el estudiantado. Las y los maestros de grupo son los encargados de aplicar estas normas, ya que la USAER no tiene influencia directa sobre las calificaciones. Sin embargo, en situaciones de colaboración entre la educación básica y la educación especial, el profesorado de la USAER evalúa si las y los estudiantes que atienden pueden alcanzar los contenidos curriculares mínimos del grado y, con base en eso, deciden si deben pasar de año o no. Es necesario replantear las políticas y prácticas evaluativas vigentes que posibiliten una apreciación más justa y equitativa del desempeño escolar.

Durante nuestras conversaciones, Silvina reflexionó críticamente sobre su propia práctica docente. Reconoció que podría tener algunas deficiencias, especialmente en la forma de abordar las diversas necesidades de las y los estudiantes. Admitió que, debido a la falta de experiencia con estudiantes con discapacidad, se ha sentido limitada en su capacidad para ofrecer un apoyo adecuado a Bere. Sin embargo, destacó su compromiso para brindarle confianza,

atención personalizada y aclarar cualquier duda que pudiera tener. Evidenció la importancia de investigar estrategias pedagógicas variadas para beneficiar a Bere y a todas las infancias.

Para Silvina es importante que Bere adquiriera los conocimientos elementales para su vida, que su familia la motive para continuar con sus estudios, de modo que pueda ingresar y concluir la secundaria con el apoyo de la USAER, porque:

Siento que Bere todavía no tiene la madurez suficiente, como para decir hasta aquí nomás llegué, sería ideal que se inscriba a algún curso con acompañamiento profesional hasta que obtenga la madurez para decidir respecto a su educación. Porque si solo termina la primaria estaría indefensa, puede que hasta se case y sea madre muy jovencita y eso le genere otros problemas (Comunicación personal, 16 de octubre de 2022)

El testimonio de Silvina subraya la importancia de una educación integral que aborde tanto el ámbito académico como el desarrollo personal y las habilidades para la vida de las y los estudiantes. Su preocupación por Bere refleja una comprensión profunda de los desafíos que podría enfrentarse en un contexto de marginación social y educativa para personas con discapacidad. Silvina destaca la necesidad de proporcionar apoyo continuo en la escuela y en el hogar, y de ofrecer a Bere el acompañamiento y los recursos necesarios para tomar decisiones informadas sobre su educación y su futuro.

A pesar de los esfuerzos de Silvina en la enseñanza de Bere, la falta de herramientas didácticas adecuadas ha dificultado el logro de los objetivos pedagógicos “inclusivos” que se ha planteado. Esta situación ha llevado a Silvina a decidir no reprobar a Bere, lo que coincide con la opinión de la maestra Mire, a pesar de que no haya adquirido todas las habilidades curriculares esperadas. Esta práctica busca que Bere pueda obtener un certificado de primaria y mejorar su posición social, facilitando su acceso a un empleo, dado que sus posibilidades de continuar su escolarización son muy bajas. Aunque bien intencionada, esta decisión evidencia las limitaciones del sistema educativo y la necesidad de reformas que aborden de manera más efectiva las necesidades de todo el estudiantado, especialmente de quienes han sido históricamente marginados como en el caso de la niñez con discapacidad. Esto nos lleva también a cuestionar las políticas y prácticas vigentes calificadas como inclusivas (Ruiz, Betancur y Moya, 2021).

Las inquietudes de Silvina respecto a la continuidad de la escolarización de Bere, también tiene una correlación con los datos estadísticos, lo cuales dictan que las infancias con

discapacidad y hablantes de lenguas indígenas son las mayormente excluidas del sistema educativo a raíz de la pandemia por COVID-19. Según el tercer informe de labores de la Secretaría de Educación Pública de México, durante el período comprendido entre septiembre de 2020 y agosto de 2021, alrededor del 8% de las y los estudiantes con discapacidad “abandonaron” la escuela en el país. En el estado de Oaxaca no se disponen de datos específicos que revelen la cantidad de estudiantes con discapacidad que ya no regresaron a las aulas en dicho período (Pacheco, 2022), lo cual impide implementar políticas realmente efectivas que aborden esta problemática.

c) Una clase en la USAER

Aunque intenté observar más de una vez la clase de Bere en el salón de Mire, fue difícil debido a que, durante casi un mes, la estudiante no asistió a la escuela, nadie en el plantel tenía información al respecto; según Mire y Silvina, es una situación común, la estudiante falta para asistir a las fiestas de Cuilápam y luego vuelve a la escuela sin ninguna justificación. Para Silvina “eso es lo que obstaculiza llevar un buen proceso de aprendizaje, las ausencias” (comunicación personal, 16 de octubre de 2022). Es posible pensar que ciertas tradiciones culturales y familiares de Bere se consideran como un factor limitante para su desarrollo académico. Esta observación resalta la necesidad de adoptar un enfoque intercultural en todos los entornos educativos, incluida la educación especial, como sugiere Moctezuma (2020). Este enfoque promueve el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural de las y los estudiantes, integrándolos como parte activa del proceso escolar en lugar de verlos como obstáculos para el mismo.

Casi por casualidad pude estar presente en una clase a la que asistió Bere. Únicamente se encontraba ella y otra estudiante, María. El tema de la clase fueron fracciones, trabajaron con material concreto, es decir, una jarra y agua. Mireya les preguntó: “si una jarra de agua cuesta 100 pesos, ¿cuánto costará la mitad de la jarra?” Ambas reconocieron lo que significa la mitad, le quitaron el agua correspondiente a la jarra, pero no pudieron realizar el cálculo del costo.

Mireya les explicó a las estudiantes, de diferentes modos, la manera de llegar al resultado, pero no lo consiguió. Bere se mostró poco expresiva y en reiteradas ocasiones respondió “no sé, no puedo”. En contraste, María se veía sumamente angustiada, por un momento lloró, mientras Bere la veía extrañada por su actitud. Mire pausó la actividad y se acercó a María para conversar sobre su emoción, la estudiante expresó su desesperación por no entender las matemáticas como

sus demás compañeras/os de clase, además refirió que nadie en su aula se quiere sentar con ella o integrarla a un equipo, se lamentó: “¿qué voy a hacer?”, Mire le dio ánimos, le explicó que irían poco a poco pero que iba a lograr entender el tema.

La maestra de la USAER sacó billetes y monedas de juguete con los que las niñas pudieron comprender cuál sería el costo de un medio y un cuarto de la jarra, la maestra las felicitó y les dijo: “ya ven como si pudieron hacerlo, son muy listas”. Más tarde, al platicar con la educadora sobre lo acontecido en la clase, me compartió su frustración y desesperación, puesto que se esforzó mucho para que las estudiantes lograran abstraer matemáticamente una fracción. Mire expresó su preocupación por Bere debido a su falta de interés por la escuela: “es que, por más explicación, no, nada más no entiende, quizás no le alcanza su cabecita para comprender” (Comunicación personal, 16 de noviembre de 2022).

Para Mire, la diferencia entre las estudiantes es que a María sí le importa aprender y Bere “ya se derrotó”, “es como si tuviera grabada la idea de que no puede y no entenderá jamás” (Comunicación personal, 16 de noviembre de 2022). Tocamos el tema de que, posiblemente, Bere no continúe la escolarización. Antes de terminar nuestra charla Mire expresó: “antes viene a la primaria este último año, tiene tan poca motivación por la escuela que se nota a leguas”.

d) Un encuentro corto

La entrega de los resultados de la evaluación psicológica de Bere fue muy diferente a la experiencia con Evan. Mire y Silvina no participaron de la misma debido a que tuvieron otras actividades que hacer el día y la hora en la que la señora Isabel pudo asistir a la primaria. Aunque observé y entendí la fuerte carga de trabajo de las maestras y la alta demanda de reuniones por parte de las madres y padres de familia, previo a las vacaciones escolares, también noté cierto deslinde respecto a mi encuentro con la mamá de la estudiante, como si la responsabilidad únicamente recayera en mí por ser “la psicóloga”.

Al día siguiente Mire me preguntó cómo me había ido con la entrega de resultados, le expliqué que la reunión había durado como máximo 20 minutos, debido a que Isabel se encontraba dispersa y atendiendo a su hijo en brazos; la señora dijo comprender el contenido del informe pero no realizó ningún comentario ni pregunta. Para Mire la actitud de Isabel fue

algo esperado, ya que en otras ocasiones mostró desinterés por la trayectoria académica de Bere y también de Yuri.

Le expliqué a Mire que los resultados cualitativos y cuantitativos de la prueba orientan a que Bere presenta una discapacidad intelectual. La docente mostró desánimo y me compartió que para ella es una desilusión pensar que la niña no continuará sus estudios por falta de motivación familiar, y, por tanto, le será difícil enfrentarse al mundo, incluso para hacer trámites, trabajar o experimentar su sexualidad. Tiempo después me enteré que Bere ya no continuó sus estudios de secundaria.

Aunque las nociones de abandono y deserción escolar en México se utilizan, a menudo, de manera intercambiable en los discursos oficiales y en el lenguaje coloquial, una diferencia clave es la temporalidad: el abandono escolar se refiere a la interrupción momentánea de los estudios, mientras que la deserción implica discontinuidad permanente. No profundizaré en estas distinciones, sino en su coincidencia. Como plantea Flores (2022) ambas nociones atribuyen una responsabilidad explícita y simbólica al estudiantado, como si fueran los únicos causantes de su permanencia o ausencia en las escuelas.

Esta visión se construye y refuerza desde las mismas instituciones educativas. Como se evidencia en la declaración del extitular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Esteban Moctezuma Barragán, quien indicó que el abandono escolar ocurre cuando los estudios dejan de ser una prioridad para el alumnado debido a factores externos a la escuela (SEP, 2020). En este sentido me cuestiono, al igual que Flores (2022), si son las y los estudiantes quienes eligen otras prioridades, quienes deciden abandonar o desertar. La respuesta es evidente: no se puede delegar un proceso tan complejo en las infancias y juventudes, es el sistema educativo quien expulsa y margina a las y los estudiantes, a partir de la monocronía de la enseñanza-aprendizaje (Terigi, 2010) y los principios de segregación arraigados en la sociedad (Flores, 2022).

La reflexión planteada por Flores (2022) me lleva a considerar el concepto de “proceso de expulsión escolar” en lugar de los términos oficiales de “abandono” o “deserción”. Este proceso puede entenderse como el entramado de ideas, espacios, decisiones, formas en que la institución educativa, ligada a un sistema social, económico y político amplio, arroja a las infancias no compatibles con las estructuras preponderantes. Dicho proceso conlleva la salida de los niños y niñas de las escuelas, pero trasciende el mero acto en sí mismo, configurando un

proceso continuo y multifacético. Es innegable que existen otros factores personales, familiares y contextuales que contribuyen a este proceso. Sin embargo, es importante destacar que estos factores, aunque significativos, no constituyen la única causa de la expulsión escolar. Hay una interacción constante entre los factores exógenos y endógenos del sistema educativo (Román, 2013; Ruiz, Betancur y Moya, 2021).

El proceso de expulsión escolar implica la dificultad de proporcionar una atención especializada e integral en muchos planteles públicos de educación primaria, debido a la falta de equipamiento, infraestructura escolar, material educativo, formación docente, articulación con actores extraescolares, como he recalado en el capítulo I. Además, usualmente de manera inadvertida, se producen una serie de omisiones, errores y circunstancias tanto áulicas como familiares que inducen a esta expulsión, como dieron cuenta las actoras involucradas en la experiencia escolar de Bere. Roman (2013) argumenta que las condiciones estructurales y materiales de vida, así como las características socioeconómicas y los universos simbólicos de las comunidades educativas, tienen un impacto significativo en el desarrollo de actitudes, expectativas, acciones y comportamientos, los cuales no siempre favorecen el éxito escolar del estudiantado.

No solo es un fenómeno estructural y material, sino que abarca profundas implicaciones subjetivas. Por ejemplo, la noción de que a Bere “quizás no le alcanza su cabecita para comprender”, es decir, no tiene la capacidad cognitiva para alcanzar contenidos curriculares complejos y las bajas expectativas académicas que se tienen sobre ella. Además, los sentimientos de vergüenza, tristeza y la escasa motivación escolar que Bere experimenta, derivados de su constante sensación de incapacidad para alcanzar el éxito académico, han influido negativamente en su autoconcepto, sentido de pertenencia y autoestima. Todo esto refuerza la idea de que abandonar la escuela es una opción tangible para ella.

Lo anterior no niega que existan casos en los que el estudiantado con discapacidad o dificultades severas en el aprendizaje continúen con su escolarización, aunque en condiciones poco propicias para lograr los aprendizajes.

Las prácticas educativas dirigidas a infancias con discapacidad, y al estudiantado en general, seguirán siendo limitadas si no se considera la situación familiar, socioeconómica y cultural del estudiantado. No es posible omitir las condiciones sociales que influyen en el

aprendizaje de las y los estudiantes. Según Román (2013), “mientras más pobres, vulnerables y excluidos son los estudiantes, mayores son las probabilidades de no aprender, reprobar, dejar de asistir a clases o desertar” (p. 34), lo cual se complejiza en el caso de estudiantes con discapacidad. Por lo tanto, es imperativo construir una educación integral, holística e intercultural, como he destacado en la historia de Bere.

Para abordar estas cuestiones, es esencial que las instituciones educativas impulsen políticas públicas que aseguren la calidad, accesibilidad y permanencia en la educación, garantizando que todo el estudiantado, especialmente aquellos con discapacidad, reciban el apoyo necesario para su desarrollo integral. Esto implica no solo evitar la reprobación, sino también proporcionar intervenciones educativas coordinadas entre las diferentes figuras educativas, mejorar la formación de los docentes en educación inclusiva y garantizar que las escuelas cuenten con los recursos adecuados para atender todas las necesidades de sus estudiantes. Es urgente en un sistema que, de manera implícita o explícita, tiende a expulsar. Además, es necesario desarticular las subjetividades que conducen a prácticas excluyentes en distintos escenarios, normalizando la expulsión escolar como parte de las condiciones aparentemente naturales de esta población (Ruiz, Betancur y Moya, 2021).

3.3 Violencias escolares-capacitistas

A continuación, voy a entrar de lleno a las historias de dos estudiantes, hermanos gemelos, Dylan y Alan. Si bien ambas experiencias escolares son relevantes para observar diferentes ángulos de cómo se desenvuelve “la discapacidad” en el plantel, me centraré en los testimonios y observaciones referentes a uno de ellos, Dylan, con la idea de profundizar en el elemento toral de este apartado la violencia escolar en su cruce capacitista.

La violencia escolar es una realidad cotidiana en las instituciones educativas, la cual debe analizarse de manera relacional, considerando tanto el ámbito público como el privado, los comportamientos colectivos e individuales, el entorno familiar, institucional y comunitario (Ayala, 2015). La violencia escolar contiene diversas prácticas, formas de pensamiento y tácticas de intervención, todas ellas afectando la seguridad, el bienestar y la integridad física, psicológica y moral de diferentes actores educativos (González, 2011).

Durante mi tiempo en el plantel, pude dar cuenta de dicha violencia, la cual, en el caso de Dylan, adquiere dimensiones ilustrativas que revelan su complejidad. Subrayo que mi intención no es señalar culpables ni individualizar un problema con múltiples aristas, sino más bien comprender cómo la violencia escolar, específicamente en la primaria Vicente Guerrero, se profundiza cuando involucra a estudiantes percibidos como niños o niñas con discapacidad o dificultades escolares. En este sentido, recupero la conceptualización que realiza Toboso (2017, 2021) respecto al capacitismo, la cual he abordado con anterioridad pero que vale la pena evocar. Para el autor esta noción representa una actitud o discurso que menosprecia la discapacidad, considerándola como inferior a una idea de integridad corporal asociada a la supuesta normalidad humana, pretendiendo así justificar ejercicios de discriminación y abuso. Me acerco entonces a la historia de Dylan desde la mirada dialógica de la violencia escolar y el capacitismo.

En mi primera semana en campo conocí a Elizabeth, maestra de primer año. Nos encontramos en un pasillo y me preguntó si era docente, le expliqué mi lugar en la escuela y, sin más, me habló de Dylan. Con un tono despectivo, la educadora lo describió como un niño gemelo de seis años quien “de plano no da una”, ya que manifiesta comportamientos inadecuados para su edad y tiene un lenguaje incomprensible, “él debería estar en un CAM y no en una escuela como esta”. Elizabeth me solicitó hablar con prontitud con las maestras de la USAER para atender a Dylan, pues lo considera un caso grave, “él tiene un retraso mental o algo similar porque ni hablar sabe” (Comunicación personal, 01 de septiembre de 2022).

Este fugaz encuentro me hizo pensar en cómo el capacitismo configura la necesidad voraz por apartar a la otredad indeseada de los espacios construidos por y para la “normalidad”, tal como lo ha sido la escuela tradicional, reproduciendo dinámicas de exclusión y segregación bajo las que han estado históricamente las personas con discapacidad en los espacios escolares.

Cuando Mireya y Cabrini me presentaron con la plantilla docente, como expuse en el capítulo I, llegamos al salón de Elizabeth, quien inmediatamente advirtió de nuestra charla acerca de Dylan. Enfatizó en que el estudiante no le permite trabajar, ya que se sale del aula y se tira al suelo. Respecto a la adquisición de la lectoescritura, dio cuenta que Dylan es presilábico, “primitivo”, dijo, además, que la madre tiene responsabilidad en ello puesto que no corrige disciplinalmente al niño.

Elizabeth resaltó la necesidad de un diagnóstico psicológico para saber si Dylan debería continuar o no en el plantel. Expresó, con cierto tono de desesperación: “¡ay, maestras, si yo le digo a Dylan saca tu libreta de español qué va a saber!” (Comunicación personal, 05 de septiembre de 2022). Utiliza esta frase para dar cuenta de “la falta de capacidades” del estudiante para desempeñarse en la escuela regular. En esta línea, el diagnóstico sigue representando una herramienta de segregación capacitista, cuyo valor “científico” permite definir quienes sí pueden estar en escuelas regulares y quienes no.

La educadora compartió su experiencia trabajando con infancias con discapacidad, enfatizando la creencia de que con esfuerzo pueden lograr cualquier cosa. Por ejemplo, enseñó a un estudiante ciego a utilizar la regleta y el punzón para escribir en braille, y aunque el niño permaneció en primer grado durante varios años, finalmente aprendió. Del mismo modo, la maestra no aprobó a un niño con síndrome de Down hasta que alcanzó los objetivos del grado. Con una risa nerviosa Elizabeth aseveró: “no sé por qué siempre me toca la maldición de tener estudiantes así [con discapacidad]” (Comunicación personal, 05 de septiembre de 2022). Cabrini enunció que para ella significaba algo bueno porque la hacía una maestra con mucha experiencia. Elizabeth solo sonrió.

Al finalizar la conversación, Elizabeth comentó que el hermano gemelo de Dylan, Alan, defecó en la puerta de su salón, situación que le parece alarmante y que ya reportó al director del plantel y éste a Graciela, la mamá de los niños. Más tarde, Raquel, el maestro de Alan, dio cuenta de este hecho y refrendó la urgencia de diagnosticar a los gemelos, además, explicó que el director solicitó a Graciela la asistencia obligatoria de sus hijos a la USAER como requisito para permanecer en la institución.

Aunque durante mi tiempo en el plantel busqué tener más elementos para caracterizar a Elizabeth, no fue posible realizar una entrevista debido a que en varias ocasiones se negó argumentando su exceso de trabajo y tiempo limitado.

Respecto a la familia de los gemelos, Graciela se dedica al trabajo de su hogar y el cuidado de sus tres hijos. El papá de los niños, Nicolás, es intendente en un Centro de Atención Múltiple (CAM) y por la tarde-noche es taxista. Ambos tienen el bachillerato concluido, son una pareja joven de menos de 35 años, originarios de Cuilápam. Ángel, el hermano mayor de Dylan y Alan, tiene diez años y desde que inició su escolarización asiste al CAM en el que trabaja su papá.

“Sacamos ficha para inscribirlo aquí, en una escuela normal, pero las compañeras de mi esposo nos ayudaron a meterlo al CAM” (Graciela, comunicación personal, 05 de octubre de 2022). Él presenta problemas de lenguaje, similares a los de sus hermanos.

La psicóloga del CAM sigue evaluando a Ángel, aunque ha dado cuenta de un problema de aprendizaje y dislexia, “nos dijeron que tiene un retraso, una edad mental de seis años, y por eso todavía juega como un niño pequeño. En el ISSSTE le hicieron una tomografía a Ángel, pero el médico particular al que asistieron dijo que no eran fidedignos así que Graciela y Nicolás se encuentran ahorrando para realizar otro estudio, además, consideran una prioridad llevar a sus tres hijos al neurólogo, pero para ello necesitan más tiempo para ahorrar dinero.

Dylan y Alan, según la mirada de Graciela, tienen problemas de lenguaje, ya que no pueden expresar con claridad las palabras, no dicen oraciones. Además, presentan un retraso motor, ya que empezaron a caminar hasta los dos años y medio, cuando la mayoría de las infancias lo hace al año. En el ámbito escolar, no reconocen las letras ni los números, les es muy difícil hacer los trabajos en el aula, aunque en casa realizan la tarea con mayor facilidad debido a que Graciela les explica. A veces se enfadan de hacer sus tareas o de repasar los sonidos de las letras y dicen que no pueden, pero la mamá de los niños los motiva diciéndoles que: “las letras no nos pueden ganar”.

Para Graciela, sus hijos son traviesos e hiperactivos, juegan con brusquedad y se pelean los juguetes, a su vez, son muy amorosos entre ellos y con ella. Los considera niños amables que socializan con otras niñas. Expresan su tristeza diciendo que están feos o que están guapos cuando están contentos. La mayoría del tiempo no la obedecen, por lo que Graciela busca estrategias para que acaten sus órdenes; en ocasiones también los regaña, les da nalgadas, les grita y los descalifica con palabras como “eres un burro”, tal como evidencié en el capítulo anterior respecto a la animalización de la diferencia.

Respecto a lo ocurrido afuera del salón de Elizabeth, Graciela explica que a Alan le da miedo ir al baño solo, razón por la que va a buscar a su hermano a su salón para que lo acompañe, ella ha hablado con el niño sobre enfrentar su miedo e ir solo ya que su hermano no lo puede acompañar en la escuela. Especifica que después del incidente no ha vuelto a pasar.

Al preguntarle sobre lo que entiende por discapacidad, Graciela contestó: “me han dicho que mis hijos tienen una discapacidad, pero yo los veo normal. Ya me cansé de que mis hijos sean señalados, solo deben tratarlos como niños normales” (Comunicación personal, 05 de octubre de 2022). Graciela evidencia su tristeza al explicar que su suegra se queja de los gemelos, le dicen que están “malitos de la cabeza”, que son “niños especiales” y que debería cuidarlos mejor, explica que esos comentarios no la hacen “menos persona” pero le exige a su esposo que detenga esa situación. Ella nota que los primos de sus hijos “los ven como bichos raros”, y no se relacionan con ellos a petición de sus padres.

Respecto a la escolarización de los gemelos. Entraron al preescolar del CAM durante dos años, aunque únicamente iban dos veces a la semana. Después cursaron un año en el kínder Miguel Hidalgo de Cuilápam, sólo que esto coincidió con la pandemia por COVID-19, por lo que permanecieron en casa sin tener clases en línea, únicamente mandaban tareas. Para Graciela, es como si no hubieran cursado el preescolar. Al preguntarle sobre las expectativas académicas de sus hijos, comentó que desea que culminen una carrera profesional, sin embargo, añadió: “si mis hijos no dan para más, pues ni cómo forzarlos”. Refirió que hay profesionistas con déficit de atención o alguna otra discapacidad y eso la motiva a pensar que los gemelos también podrían lograrlo, porque “se vale soñar”.

Para Graciela es importante que sus hijos asistan a la USAER para que mejoren su lenguaje y reconozcan los números y letras, aunque desconoce cuáles son las funciones específicas del servicio. Manifiesta su compromiso para ayudar a los gemelos, dedicarles tiempo y realizar las actividades que les dejen sus maestros. Graciela ejemplifica que, en casa, utilizan materiales similares a los que usa su hermano Ángel en el CAM para la lectoescritura.

Respecto la educación de los gemelos en el plantel Graciela considera que Raquel, el maestro de Alan, es un buen maestro, ya que “se porta bien con mi hijo, no le grita, le dice que haga las cosas como le salgan y no es tan estricto como la maestra Elizabeth” (Comunicación personal, 05 de octubre de 2022). Raquel le ha mencionado que Alan se sale de su aula y se rehúsa a trabajar por lo que Graciela habla con él, para ella sus hijos tienen la capacidad de aprender solo falta que sus maestra y maestro les sepan explicar.

Aunque Alan se muestra motivado a asistir a la escuela, Dylan se rehúsa, Graciela considera que es porque la maestra Elizabeth lo presiona mucho:

Veo que la maestra se desespera con él, me dice: su niño no va a aprender aquí, no lo puedo tener en mi grupo. Quiero equivocarme yo, pero siento que si le digo algo a la maestra se va a enojar, por una parte, está bien que ella sea estricta, pero como que está haciendo a un lado a mi hijo. También a mí me da miedo hablar con la maestra (Comunicación personal, 05 de octubre de 2022)

Como parte de la investigación y de la evaluación psicológica fue relevante asistir a las aulas de los niños. Aquí coloco mis observaciones sobre un día escolar de Dylan.

a) En nombre del disciplinamiento escolar

Pido permiso para entrar al salón de la maestra Elizabeth y respiro profundo, debo admitir que a partir de los encuentros anteriores con la docente ya me había preparado para un escenario complicado. Saludé a Dylan, quien estaba sentado hasta el frente de la fila de en medio del salón, él me miró unos instantes y regresó la atención a su hoja de papel. El lugar que ocupó el niño al inicio del ciclo escolar, según lo que comentó Elizabeth, tenía el fundamento de vigilarlo mejor, no obstante, al transcurrir los meses, pude notar que el niño ocupó un asiento al fondo del salón, para evitar distraer a sus compañeros, aunque para Sol y para mí, representaba un modo de segregar al niño dentro del salón. Explica Sánchez (2023) que los colectivos minoritarios continúan siendo excluidos, aunque ahora dentro del mismo espacio físico. La mera concentración espacial no puede ser la solución si el objetivo es lograr que todo el estudiantado tenga cabida en un solo modelo educativo. Se necesita “(...) la construcción de una comunidad que permita participar a cada uno de sus miembros desde su singularidad más propia” (p. 346)

Dylan, a diferencia del resto del grupo, se encontraba solo en una mesa para dos. La maestra se encontraba calificando la tarea de las niñas cuando, sin levantar la vista me preguntó: ¿cuándo no pronuncian la “r” es normal? Le respondí partir de los hitos del desarrollo, mientras pensaba en mi ‘yo psicóloga’ hablando, en cómo alcanzar a ser crítica de esa psicología imperante, capacitista, biologicista e individualizante y la congruencia de mi discurso/hacer aquí y ahora en el plantel. La maestra no continuó la conversación.

Mientras la maestra palomeaba y tachaba cuadernos amontonados en su escritorio, me reiteró las dificultades lingüísticas y escolares de Dylan. El niño se acercó a mí y le pregunté su

edad, él me respondió que un año, la maestra lanzó una mirada de desaprobación al estudiante. Con el niño observándonos, Elizabeth me mostró la libreta de Dylan para evidenciar su falta de trabajo. Luego, elevó la voz al punto del grito: “¡Aynara, siéntate!”, después me dijo: “te digo que...”. Movi6 la cabeza de un lado a otro como reprochando la conducta de la ni6a que se levant6 de su asiento y hac6a ruido; la ni6a se silenci6 y volvi6 a sentarse en su lugar. Por un momento, rein6 el silencio en el grupo, hasta que todo volvi6 a un flujo regular de sonidos. Estas acciones repetidas me llevaron a pensar que Elizabeth buscaba mi complicidad, como si el adultocentrismo fuera la alianza impl6cita entre nosotras, pero no era as6. Sent6 dolor al presenciar un enfoque educativo punitivo, autoritario y poco sensible.

En nombre del disciplinamiento escolar, como se6alan Scharagrodsky y Southwell (2007), se sitúa el cuerpo de las ni6eces en un lugar de absoluta heteronom6a, de no-saber, en contraposici6n con el docente como portador del saber y la autonom6a. Esto conlleva a naturalizar el cuerpo infantil como el de un sujeto dependiente, obediente y d6cil, que necesita ser autorizado para existir plenamente, como las veces en las que la educadora de grupo le neg6 la posibilidad de hablar, levantarse, tomar agua o ir al ba6o a las y los estudiantes. Esta reflexi6n pone de manifiesto la necesidad de replantear los enfoques educativos que priorizan el control y la sumisi6n sobre la empat6a y el trato digno hacia las infancias, no solo como un acto de buena fe, sino porque las ni6as y ni6os son sujetos de derechos, que deben ser tratados con respeto.

Dylan se acerc6 al escritorio de la maestra con su hoja de trabajo en mano. Elizabeth le fue diciendo el nombre de los objetos en su hoja, mientras 6l se6alaba las im6genes, 6nicamente pudo corresponder algunas frutas, pero no todos los objetos. La maestra hizo evidente su molestia frente al ni6o, por lo que Dylan se fue a sentar. Despu6s Santiago se acerc6 y bajo la misma din6mica, le da bruscamente la hoja al ni6o y me dice “tambi6n este se va para all6”, refiri6ndose a la USAER, el ni6o se encorva u cabizbajo se va a su asiento. La frase de “este tambi6n se va para all6”, me hizo cuestionar cu6al es la manera en que concibe el espacio USAER, quiz6s como un repositorio de errores que deben ser solucionados all6, en un lugar apartado.

En otras ocasiones, Elizabeth adopt6 una actitud condescendiente hacia Dylan. Por ejemplo, cuando el ni6o le mostr6 c6mo hab6a coloreado o escrito su nombre, la maestra le respondi6 que estaba bien solo para que “haga algo” en el aula, ya que de lo contrario estar6a solo molestando a sus compa6eros.

Mientras Dylan se encontraba recortando, Alan se paró en el marco de la puerta, luego recorrió las ventanas por fuera del salón y volvió a la puerta. Desde su lugar Dylan le gritó “puto”, la maestra no dijo nada al respecto, simplemente cerró la puerta. Salí un momento al baño y al volver observé que Elizabeth tomaba la mano de Dylan para escribir su nombre en su libreta. Dylan se veía tranquilo. La maestra me explicó que cuando trabajó en comunidades rurales o indígenas de Oaxaca hacía lo mismo con los niños porque no iban al preescolar y no tenían consolidado el agarre del lápiz, sin embargo, dio cuenta que en los pueblos la “empiojaban” y dejó de hacerlo.

Al hablar con Yadira, la directora de la USAER 127, le expliqué que durante mi observación en el aula pude notar algunas conductas violentas por parte de la maestra hacia Dylan y hacia algunos niños/as, ella asintió diciendo que “es muy sabido en la escuela que esa maestra es difícil” (Comunicación personal, 14 de septiembre de 2022), se mostró reservada a hacer más comentarios, sin embargo, mostró una serie de expresiones faciales como dando a entender el poco margen de acción frente a la situación.

Por otro lado, Elizabeth se mostró renuente a colaborar con la maestra de apoyo, Sol, quien le solicitó reunirse con ella para realizar adecuaciones curriculares para Dylan, no obstante, la maestra se negó a hacerlas debido a que ya tenía organizada su planeación anual y hacer modificaciones le representaría trabajo extra. Después de que Sol insistió durante varios días en la importancia de las adecuaciones, Elizabeth accedió a revisar ese tema durante enero de 2023. Aunque Sol se mostró frustrada y molesta ante la situación comentó que no podía obligarla; enfatizó las diferencias del trabajo conjunto con el maestro Raquel, quien mostró amplia disposición respecto a las adecuaciones y estrategias para Alan y su grupo.

Según Ayala (2015), la violencia escolar se ha clasificado según sus manifestaciones, entre las cuales destacan el abuso físico y verbal, tanto directo como indirecto, activo o pasivo (cuando no se brinda la asistencia necesaria o se omiten acciones a pesar de conocer el daño potencial). Estas manifestaciones suelen coexistir en muchos casos, aunque en diferentes proporciones. En este sentido, Dylan ha sido objeto de violencia pasiva, lo que ha tenido un impacto negativo en su proceso educativo, al ser ignorado en su salón de clases. Además, también ha sufrido daño físico, como se detalla en el siguiente apartado.

b) Formas de la violencia escolar: el abuso físico

Durante la entrega de los resultados de la evaluación psicológica de Dylan y Alan, estuvimos presentes Sol, Graciela y yo, mientras que Elizabeth no fue convocada. La madre de los niños nos compartió que la psicóloga del CAM donde trabaja su esposo le recomendó cambiar a los gemelos a otro CAM para brindarles una atención más adecuada a sus necesidades. Graciela consideró seriamente esta opción debido a que Dylan sufre mucho al asistir a la escuela y se niega a seguir yendo.

Un detonante del sentir de Dylan y la decisión de la madre está relacionado con un incidente ocurrido una semana antes de nuestra reunión. Graciela fue a buscar a Dylan a su salón y lo encontró llorando debajo del escritorio de la maestra. Al preguntarle qué había pasado, el niño indicó con gestos que la maestra le había jalado las orejas. Graciela admitió que, en ocasiones, ella les jala las orejas a sus hijos, pero lo hace suavemente y luego se disculpa. Sin embargo, tenía dudas sobre si la maestra había actuado con más fuerza, lo suficiente como para hacer llorar a su hijo de esa manera.

Graciela se disculpó por llorar mientras narraba la historia, “me trato de hacer fuerte, pero a veces no puedo” (Comunicación personal, 15 de diciembre de 2022); le dije que llorar es válido y necesario para liberar la rabia y la tristeza frente a esta situación. Cuando Elizabeth llegó al aula, Graciela le preguntó directamente si le había jalado las orejas a Dylan, y ella lo negó. Graciela se mostró confundida respecto a lo acontecido y sobre qué decisión tomar ante la falta de motivación del niño a continuar en el plantel, además de que: “la maestra lo deja sin hacer nada, Dylan solo va a sentarse al salón y a veces pinta en su libreta. Yo hablé con ella, pero me dijo que no se va a esforzar por un niño que no va a aprender” (Comunicación personal, 15 de diciembre de 2022).

Sol evidenció su molestia hacia la actitud de la maestra Elizabeth, sobre todo porque muestra una clara falta de disposición para diseñar estrategias de trabajo para Dylan. Sol se comprometió a hablar con ella “porque no es posible que el niño no haga nada en el salón, eso no puede pasar” (Comunicación personal, 15 de diciembre de 2022).

Agregué que el abuso físico, al igual que cualquier otro tipo de maltrato, no puede ser justificado. Dylan tiene derecho a una vida libre de violencia y a ser incluido en las actividades

escolares, por lo que es inaceptable que este tipo de incidentes ocurran nuevamente. Sol estuvo de acuerdo con esta afirmación. Además, le recordamos a Graciela que la decisión sobre el cambio de escuela es de su familia, pero reiteramos que Dylan tiene derecho a una educación inclusiva en una escuela regular, con servicios de apoyo como USAER, que podrían facilitar su desarrollo académico y personal.

Sol explicó que el objetivo de un CAM es facilitar la transición de las niñas hacia una escuela regular, promoviendo así la inclusión. Por lo tanto, el hecho de que Dylan y Alan ya estén en una puede ser considerado un logro. Esta situación me hizo reflexionar sobre la lucha de los colectivos de personas con discapacidad en la búsqueda de justicia por su derecho a la educación. Como plantea Sánchez (2023), muchas personas con discapacidad que hace apenas tres décadas habrían sido excluidas sin reparo del sistema educativo, hoy tienen la posibilidad de participar en él, lo cual merece ser destacado.

Sol resaltó los progresos académicos de los gemelos: Dylan ha mejorado el agarre del lápiz, mientras que Alan puede identificar letras en el pizarrón incluso mejor que otros niños de su edad, lo cual la sorprendió. Con esto, Sol pretendía mostrar a Graciela que sus hijos pueden avanzar con el apoyo de la USAER. Además, Sol aclaró que las maestras de la Unidad se organizaron para enfrentar la situación, de modo que los niños asistirán cuatro días a la semana a la USAER, dos de ellos con la directora Yadira y los otros dos con Sol. Graciela dijo que lo pensaría y mostró su agradecimiento. Al cierre de nuestro encuentro, Sol le regaló cupones de atención psicológica a Graciela, dado que su situación económica no le permite pagar por el servicio.

Aunque Sol y yo subrayamos la importancia de que los niños permanezcan en el plantel, no pude evitar cuestionarme cómo se maneja el dolor causado por la violencia escolar-capacitista hacia un hijo. Es un desafío gestionar y tomar decisiones pensando únicamente en las promesas de la USAER y en la esperanza de que mañana la maestra tratará mejor a Dylan o que estará con otro/a docente que lo acompañe sensiblemente. Las familias, en su búsqueda de justicia y equidad, deben equilibrar la esperanza de un cambio positivo con la necesidad urgente de proteger a sus hijos de un entorno potencialmente dañino.

La primera imagen que surge al hablar de violencia escolar son los golpes de las y los maestros o los castigos del director (González, 2011), posiblemente porque, como plantea Ayala

(2015), la violencia más común en las escuelas es de profesores hacia alumnos. Esta forma de violencia podría ser etiquetada como disciplinaria, ya que surge de una relación de poder específica entre educador(a) y estudiante, a partir de la infracción a una regla, sea formal o informal. En este contexto, la violencia y la disciplina no son opuestas, sino dos caras de la misma moneda, que representan la aplicación de la ley y el castigo, que no aplican solo para la escuela sino para la vida bajo el sistema capitalista. La violencia se manifiesta de diversas maneras (físico, psicológico o moral), como he dado cuenta al inicio de esta historia, y sirve como medio de control no solo para sancionar una falta, sino también para dirigir el comportamiento, las acciones, las sensaciones y las emociones del estudiantado según las directrices del pensamiento docente (González, 2011).

En este sentido, el cuerpo no existe en un estado de “naturalidad”; en todo momento está inmerso en una red de sentidos y significados. Es decir, es una entidad simbólica, sujeta a representaciones y producto de construcciones sociales. Se presenta siempre como un campo de disputa donde se depositan diversos sistemas simbólicos, como aquellos relacionados con el género, la clase, la etnia y la religión (Scharagrodsky, 2007), así como la discapacidad. De modo que, siguiendo a Vallejo (2023) el capacitismo como categoría de opresión recae en todas las personas, pero se ve expresado con mayor violencia sobre los cuerpos leídos con discapacidad.

En el caso de Dylan, su cuerpo, conducta y lenguaje son percibidos por su maestra de grupo como inferiores, indeseables y no merecedores de esfuerzos pedagógicos. El telón de fondo es que para la Elizabeth la práctica docente asociada a estudiantes con discapacidad es una “maldición”, ya que le impide llevar el ritmo tradicional de la clase, generándole conflictos y mayor carga de trabajo. El capacitismo insta a pensar que hay personas más aceptables que otras, más “normales”, por lo que los valores de la sociedad neurotípica son los que deben ser el estándar (Toboso, 2017). En este contexto, la búsqueda de homogenización en el aula lleva a Elizabeth a relegar a Dylan al fondo del salón y a buscar un diagnóstico que permita justificar su intención de canalizarlo a un CAM.

Los constantes gestos, onomatopeyas y ademanes de desaprobación dirigidos a Dylan y demás estudiantes cuyas habilidades escolares difieren de lo que se aprecia y considera “normal”, ilustra cómo el capacitismo se manifiesta también de manera sutil pero igualmente perjudicial y represiva. La violencia física y psicológica ejercida en el entorno educativo tiene consecuencias

profundas tanto en las infancias como en sus familias, impactando de manera significativa en su bienestar emocional y en el proceso de aprendizaje. Dylan y Alan continuaron su escolarización en el plantel de estudio, en parte por el acompañamiento y empatía mostrada por Sol y la directora de la USAER. Sin embargo, es fundamental que las instituciones educativas y sus miembros rompan con la dinámica discrecional que perpetúa la violencia sin asumir responsabilidad por sus acciones.

Aunque es innegable que la violencia escolar afecta a un amplio espectro de estudiantes, es alarmante el hecho de que las infancias con discapacidad tengan una probabilidad 3,68 veces mayor de experimentarla en comparación con sus pares sin discapacidad, según lo reportado por el informe de The Lancet (2022). Este dato subraya la urgente necesidad de visibilizar, denunciar y desarrollar estrategias para combatir un sistema de opresión que sigue siendo ampliamente ignorado, el capacitismo.

Reflexiones finales

En este capítulo, me aproximé a las travesías escolares de estudiantes considerados con “anomalías” o “discapacidad”, un tránsito complejo que a menudo genera dolor y rabia para las infancias, las familias y las docentes, así como para mí, en mi rol de observadora-participante del cotidiano escolar. Mi intención no es generalizar la experiencia escolar de Evan, Bere y Dylan bajo el prisma del sufrimiento, sino evidenciar que parte de esta se vuelve dolorosa debido a las fallas del sistema educativo y la compleja forma de entender la discapacidad, la normalidad, la diferencia y las prácticas docentes de apellido inclusivas.

Habitar la discapacidad es habitar la incomodidad, es habitar la otredad. En un sistema opresor como lo es el capacitismo, esta experiencia se ve marcada por diversas sensaciones y desafíos en la escuela: desmotivación, vergüenza y tristeza por el “fracaso escolar”, dificultad para sentirse parte del grupo escolar, baja autoestima, la extenuante tarea de compensar “lo que está mal”, ser expulsado(a) de la escuela, prácticas docentes punitivistas y negligentes, así como el abuso físico y psicológico.

Como consta a lo largo de los numerales, la escuela, como institución, también opera bajo el capacitismo, promoviendo una estructura que privilegia ciertos cuerpos y mentes mientras marginaliza y limita a otros. Eso que Dussel (2004) plantea como la permanencia de la

perspectiva médica-biológica que determina el éxito o fracaso escolar. La escuela, a menudo, actúa como una maquinaria patologizante (Affoso, Collares y Untoiglich, 2019) que clasifica y jerarquiza cuerpos, subordinando las diferencias sociales y culturales a un imaginario biológico. Este proceso naturaliza las desigualdades y las justifica mediante observaciones supuestamente científicas (Scharagrodsky, 2007). Durante mi tiempo en el plantel, la necesidad constante de diagnósticos clínicos fue evidente, no siempre percibidos bajo una mirada totalmente acrítica como en el caso de las maestras Sol y Mireya, pero sí sesgados, es decir, dejando poco espacio para considerar las deficiencias estructurales que impactan en las experiencias escolares de las y los estudiantes que asisten a la USAER.

Otro modo en que se clasifica al estudiantado bajo una lógica capacitista es mediante su asignación a diferentes filas o espacios en el aula, lo que resulta en un tratamiento y enseñanza diferenciados. Esta práctica tiene un impacto en la percepción que las y los estudiantes tienen de sí mismos, lo que afecta su aprendizaje y su confianza para adquirir nuevos conocimientos (Rockwell y Ezpeleta, 1983). El lugar asignado o elegido por las infancias abordadas en este capítulo refleja la falta de atención educativa proporcionada por sus docentes. En ocasiones, esto se debe al desinterés en su aprendizaje, como en el caso de Dylan, y en otros casos, a la falta de herramientas didácticas efectivas para involucrar a Evan y Bere en las dinámicas del aula.

La formación del profesorado de grupo no suele abordar temas de inclusión o discapacidad, ya que estos aspectos no son considerados prioritarios en su capacitación. Esto se debe a que la presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares suele ser mínima y no se percibe como una necesidad inmediata en la práctica docente. Frente a las dificultades que esta carencia formativa representa en las aulas, la USAER tiene un papel relevante en el proceso escolar de las y los estudiantes con “discapacidad”. Muchas de las veces, fueron las clases de las maestras de educación especial las que posibilitaron o potencializaron el aprendizaje de Dylan, Alan, Bere y Evan.

Además, el acompañamiento que realizan las maestras de la Unidad a las familias influyó en la permanencia de estudiantes como Dylan y Alan en el plantel, aunque al mismo la falta de claridad sobre sus funciones limitó una mayor implicación de otros actores escolares. No se trata de generar bandos, entre maestras buenas y malas, es claro que tanto Mireya, Sol, Raquel,

Elizabeth, Blanquita y Silvina toman decisiones frente a las posibilidades que permite el plantel y el sistema educativo en la atención con estudiantes con discapacidad.

Un punto que no quisiera dejar fuera de la reflexión es que, al considerar a la discapacidad como un elemento de superación personal o al pensar que el éxito de algunas personas con neurodivergencia es un “sueño”, como mencionaron Perla e Isabel, se introduce el concepto de “porno inspiracional” acuñado por Stella Young (2014). Este término se refiere a utilizar la imagen o experiencia de vida de una persona con discapacidad como una inspiración o como un objeto de comparación para percibir la propia vida como más valiosa. El riesgo de esta perspectiva es que cosifica y perpetúa la estigmatización hacia las personas con discapacidad. El capacitismo promueve discursos “tramposos” que afirman que cualquier persona puede lograr lo que se proponga con solo esforzarse al máximo, como planteó Elizabeth. Este discurso borra las desigualdades económicas, de género, étnicas, políticas, etc., que las personas experimentan.

Por otro lado, es fundamental destacar cómo el nivel educativo alcanzado por los padres y madres influye en las expectativas académicas que se tienen sobre las infancias, ya que aquellos con un nivel educativo más alto tienden a esperar logros académicos similares en sus hijos(as). Este aspecto está íntimamente ligado a la situación económica familiar, como se observa en las tres historias analizadas. Se revela así una brecha entre las posibilidades de aquellos que pueden costear material adicional, clases particulares y actividades extracurriculares para sus hijos, promoviendo altas expectativas académicas, en contraste con aquellos que enfrentan dificultades para cubrir la matrícula escolar o acceder a servicios de salud especializados. Además de esto, hay otros elementos socioculturales particulares, como la vida comunitaria y las celebraciones festivas, que deben ser tenidas en cuenta en la construcción de una educación verdaderamente inclusiva.

Las madres de Evan, Dylan y Bere describieron a las niñas resaltando características compartidas, como el gusto por jugar y dibujar, la expresión de amor y la tendencia a hacer berrinches. Evidenciando que las personas con “discapacidad” no hacen nada distinto a lo que ordinariamente intenta hacer la mayoría: utilizar al máximo sus capacidades físicas y mentales. La diferencia radica en que, debido a las “limitaciones” que algunos cuerpos y mentes pueden presentar, estos son vistos exclusivamente desde esa perspectiva, lo que resulta en una significativa reducción de las expectativas hacia ellos (Sánchez, 2023).

Es crucial construir nuevos sentidos y significados del cuerpo, generando espacios para escuchar la voz y sensibilidad a aquellas corporalidades que han sido sistemáticamente silenciadas, omitidas y excluidas. Cuestionando lo que hoy entendemos como escuela, como educación inclusiva y las estructuras de aprendizaje monocrónicas (Terigi, 2010), pues es evidente que no todo el estudiantado debe avanzar al mismo ritmo y llegar a los mismos lugares. La lucha educativa es una lucha anti-contra-capacitistas (Vallejo 2023), que busca comprender a la persona en su totalidad, permitiendo que la dignidad y el valor de cada ser no se reduzcan exclusivamente a su productividad (Sánchez, 2023) escolar.

CAPÍTULO IV: LOS AVATARES DE LA PRÁCTICA DOCENTE



Imagen 7. La maestra Sol en su aula

Este último capítulo tiene como objetivo analizar los distintos elementos que configuran el quehacer de las maestras de la USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) 127. Aunque me centraré en las docentes del plantel objeto de estudio, también incorporaré elementos y testimonios de las demás escuelas que abarca la Unidad. Esto lo hago con el propósito de proporcionar un panorama más amplio del contexto educativo. No es mi intención, como he dado cuenta en otro apartado de la tesis, someter a juicio la práctica de las maestras, sino acercarme a los avatares a través de los cuales cotidianamente organizan la vida escolar. Contrario al capítulo anterior, aquí no seré exhaustiva en las historias, puntualizaré en aquellos aspectos que me permiten hacer un análisis de cierre de la tesis, que evidencian la relación dialéctica entre las subjetividades sobre la discapacidad y la praxis escolar.

Me interesa pensar la práctica docente como aquella que no se restringe a la aplicación de técnicas de enseñanza en el aula, dado que se configura a partir de una serie de relaciones

dentro y fuera de la escuela, donde se involucran los significados, percepciones y acciones de las y los agentes escolares en un marco educativo particular, como lo señalan Fierro, Fortoul y Rosas (1999). Las autoras organizan la práctica docente a partir de seis dimensiones: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral, las cuales retomo a lo largo del capítulo.

Una noción transversal de las siguientes páginas es la de saberes docentes formulada por Rockwell y Mercado (1988). Categoría que, en consonancia con lo expuesto en el párrafo anterior, posiciona al profesorado como sujetos que forjan su propia práctica, trascendiendo y navegando entre las prescripciones pedagógicas y normas administrativas que pretenden su control, pero que no prevén las dificultades y soluciones particulares en su labor cotidiana (Mercado, 1991). Es precisamente la contingencia del cotidiano escolar, la búsqueda de qué enseñar y cómo hacerlo, lo que en gran medida configura los saberes docentes (Rockwell y Mercado, 1988), en una combinación de conocimientos provenientes de distintos momentos históricos y ámbitos sociales (Mercado, 1991).

Tal como plantean Rockwell y Mercado (1988) saber ser docente abarca la apropiación de teoría pedagógica, de contenidos curriculares, pero también de una serie de elementos sutiles e implícitos donde se intersecta lo relacional, lo afectivo y lo social con la labor intelectual. Bajo esta perspectiva el capítulo aborda las diferencias materiales y simbólicas de la educación especial y regular, la didáctica utilizada por las maestras de la Unidad, las percepciones de su práctica docente, los cuidados que procuran para sí mismas y las infancias, así como la esperanza de una educación donde quepamos todos y todas.

4.1 La jerarquización de la educación: USAER vs educación regular

Como di cuenta en el capítulo I, las USAER, incluida la 127, a menudo se enfrentan a una significativa carencia de aulas o espacios idóneos para la práctica docente, así como a la falta de financiamiento para materiales, recibir capacitación y contratación de personal. Esta situación propicia que el profesorado realice diferentes maniobras didácticas, de gestión y autofinanciamiento para sostener su quehacer, lo cual representa una mayor carga de trabajo. Lo anterior pone de manifiesto las condiciones de precarización que constriñen y posibilitan su labor profesional (Rockwell y Mercado, 1988), y que influye en el valor subjetivo que se le otorga a cada nivel educativo dentro y fuera de la escuela.

En contraste, las aulas regulares, que también enfrentan limitaciones, suelen contar con mejores recursos y equipamiento, debido a un mayor presupuesto gubernamental y a la imprescindible aportación económica de los comités de padres y madres de familia. Este apoyo tiende a dejar fuera a las USAER, no por falta de voluntad de los comités sino por falta de un conocimiento suficiente o cabal de las necesidades de las maestras y a las dificultades monetarias implicadas, como consta de los testimonios del personal de la Unidad. Esta desigual distribución de recursos refleja una jerarquización en el sistema educativo, donde la educación especial ocupa uno de los últimos peldaños en la agenda presupuestaria de las instituciones educativas.

En 2022 la Secretaría de Educación Pública (SEP) realizó un recorte de más del 90% del presupuesto etiquetado³¹ para la educación de personas con discapacidad (Anderson, 2022), sin emitir una justificación al respecto. Según el director de “Mexicanos Primero”, Fernando Ruiz, existen otras deudas en materia de educación especial, tal como la creación y ejecución de una estrategia nacional de educación inclusiva, prometida en el gobierno del actual presidente de México (2018-2024), las adecuaciones de infraestructura para la accesibilidad de las y los estudiantes con discapacidad y el incremento en la cantidad de Centros de Atención Múltiple (CAM) y USAER (Ramírez, 2022).

La falta de atención institucional a la educación especial refleja una subestimación de su importancia, la ausencia de fondos refuerza la idea de que la educación especial no es prioritaria, lo cual a su vez justifica la falta de financiamiento. Este ciclo profundiza la marginación y perpetúa estigmas y prejuicios hacia las personas con discapacidad, ya que el mensaje implícito es que sus necesidades y potencialidades valen menos que las de sus pares sin discapacidad.

El valor jerarquizado atribuido a la educación especial también se refleja al interior de las escuelas. Según lo compartido por las maestras de la Unidad 127, algunas madres y padres de familia rechazan el servicio porque lo consideran inferior; destinado únicamente para estudiantes “anormales”, desestiman la relevancia educativa de la USAER en contraste con la enseñanza por grados. Además, algunas de las familias de las infancias que asisten al servicio muestran poco

³¹ La secretaria de Educación, Delfina Gómez, anunció un aumento de más de 650 millones de pesos para la educación especial en 2022, lo cual representa un aumento sustancial frente a los 58 millones ejercidos en 2021. Sin embargo, la organización “Mexicanos Primero” informó que el 60% de los 715.9 millones de pesos aprobados, no se ejercieron. El rubro S295 que corresponde a Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial fue el más afectado, sufrió un recorte de 430.9 millones de pesos, ya que de los 433.1 millones disponibles se redujo a 2.2 millones (Anderson, 2022).

compromiso en las tareas o actividades asignadas para la casa, debido a la percepción de que tienen nula incidencia en las calificaciones que permiten a sus hijos/as aprobar el ciclo escolar con el resto de su grupo. En el plano didáctico, las y los cuidadores cuestionan o invalidan las actividades de clase por considerarlos juegos sin argumento pedagógico, pues se desvían a lo que tradicionalmente se realiza en el aula regular.

Con relación al profesorado de grupo, existen distintos posicionamientos, entre ellos los que sugieren una percepción de superioridad respecto de la educación especial, ya que consideran su práctica como más importante en el sistema educativo. Esto se traduce en una falta de disposición para colaborar, así como en la negativa a permitir el acceso a sus aulas o a discutir sobre el proceso educativo de las y los estudiantes con discapacidad o alguna condición, además de la resistencia a implementar los ajustes que les comparten las maestras de la Unidad. En contraste, también se evidencia la urgencia por la colaboración entre ambos niveles. Abordaré estos aspectos en un numeral más adelante.

Bajo este mismo telón de fondo, existen múltiples historias a lo largo de la trayectoria profesional de las educadoras que destacan el valor social y pedagógico de la educación especial, así como el impacto transformador en la vida de las personas con discapacidad o alguna condición. En consonancia con las ideas de Plata (2018), las maestras son sujetas capaces de interpretar el mundo de las posibilidades, reconociendo sus propias fuerzas: las de lo sensible y las acciones auténticas, que crean condiciones dentro de una micropolítica donde se gestan y movilizan rupturas, deseos y aspiraciones.

La práctica docente de las maestras está mediada por una dimensión institucional (Fierro, et al, 1991) preexistente, dinámica y compleja, compuesta por coordenadas materiales, normativas y administrativas que posibilitan diversas formas de relación social, concepciones educativas y jerarquizaciones en el quehacer de las y los maestros (Rockwell y Mercado 1988). Las educadoras negocian y toman decisiones en el marco de las condiciones materiales, simbólicas e institucionales para solventar los retos escolares y dar sentido a su práctica. Lo hacen, según Plata (2018), defendiendo sus propias subjetividades abiertas, nómadas y en resistencia frente a una subjetividad institucional neoliberal, que se esfuerza en ser lo que otros (agencias-estado) quieren que sean, (profesionales-empresa, agentes del mercado educativo).

4.2 Estrategias didácticas: un conocimiento construido colectivamente

La dimensión didáctica de la práctica docente (Fierro, et al, 1999) hace alusión al rol de la o el maestro como agente que dirige, orienta y facilita la interacción de las y los estudiantes con el saber colectivo culturalmente organizado, para la construcción de un conocimiento propio.

Según las autoras, la didáctica implica una reflexión sobre: los métodos de enseñanza que se utilizan, la manera de organizar y normativizar el trabajo en clase, los conocimientos que poseen, las formas de evaluar y enfrentar problemas académicos, y, los aprendizajes que van logrando las y los estudiantes. No es mi intención ahondar en cada uno de los elementos recién mencionados, sino tomarlos como un referente para destacar las particularidades didácticas de las profesoras de la Unidad en el marco de la atención de estudiantes con discapacidad o alguna condición.

Las educadoras de la USAER coinciden en que gran parte de los conocimientos que utilizan en el aula se han forjado a partir de su trayectoria profesional en las distintas comunidades de Oaxaca, en palabras de Cabrini, “como dice el dicho, la práctica si hace al maestro”. Debido a los déficits de su formación inicial en la Normal de educación especial, como di cuenta en el capítulo I, fue común que durante los primeros años de profesión las maestras aprendieran Braille, Lengua de Señas Mexicana (LSM) o estrategias de enseñanza de la lectoescritura de sus estudiantes con discapacidad y sus familiares, así como de sus colegas.

Las profesoras Mire y Sol explican que, en ocasiones, las mamás del estudiantado con el que trabajan en el plantel les comparten los modos en que sus hijos e hijas aprenden con mayor facilidad, el tipo de recompensas que les gustan o lo que rechazan hacer. Estas orientaciones son tomadas en cuenta por las profesoras debido a que reconocen la pericia de las madres en la educación de sus hijos y la funcionalidad de algunas estrategias. Respecto a lo aprendido de sus colegas, las profesoras de la Unidad expresan un profundo agradecimiento por las enseñanzas que facilitaron su práctica y disminuyeron su sensación de incompetencia, como expresan Cabrini y Leticia. Reconocen que su tránsito en el Centro de Atención Múltiple (CAM) fue uno de sus principales potenciadores de habilidades, sobre todo, respecto a la evaluación pedagógica y planeación de actividades.

El conocimiento que tienen las maestras con relación a su labor se construye, en gran parte, de forma cotidiana en el devenir escolar, a partir de la conexión entre la historia personal, profesional y social (Rockwell y Mercado, 1988). Como expresa Érika: “se va aprendiendo sobre la práctica y sobre las necesidades que van surgiendo; por ejemplo, ahorita aquí en la secundaria hay mucho autismo y dislexia, entonces tengo que estar leyendo al menos algo que me de orientación para mis actividades en clase” (Comunicación personal, 03 de febrero de 2022). Al respecto, entender la práctica docente como fuente de conocimiento, no significa negar las ignorancias que también constituye su práctica (Rockwell y Mercado, 1988).

A continuación, voy a abordar algunos elementos vinculados a la organización del trabajo en las aulas de la USAER. Durante mi tiempo en campo, Mire y Sol, las maestras de educación especial en el plantel, realizaron la mayoría de sus actividades de enseñanza-aprendizaje en una mesa redonda; se sentaron junto a las y los estudiantes bajo una intención de horizontalidad, colaboración y confianza, según sus testimonios. Además, en distintas ocasiones dispusieron del espacio más allá de las mesas y sillas.



Imagen 8. Matemáticas en el piso

Mire, por ejemplo, enseñó a las infancias a realizar multiplicaciones con el “método chino”, El suelo se transformó en un área de juego pedagógico mediante el uso de gises para representar las operaciones, como se muestra en la imagen 8. Por otro lado, Sol acondicionó un espacio de lectura, donde las infancias se sentaron en un tapete para leer cuentos. Además, utilizaron las paredes del salón como recursos didácticos para el aprendizaje de los números y los ángulos de un triángulo. Los espacios fuera del aula fueron restringidos debido a la pandemia por Covid-19, sin embargo, a partir de la narrativa de Mire supe que los patios y pasillos también han sido escenarios para el desarrollo de las tareas de clase.

Respecto a la metodología de enseñanza de las profesoras de la Unidad, observé diferentes estilos y estrategias que se adaptaban a las particularidades de cada estudiante, considerando su edad e intereses, el nivel de adquisición de la lectoescritura y las matemáticas, así como el diagnóstico o hipótesis diagnóstica. En términos generales, las maestras coincidieron en el uso de material concreto, apoyos audiovisuales y técnicas de modelado, sin embargo, la frecuencia y diversidad de estos elementos variaba entre ellas. Para Érika, maestra de apoyo en la secundaria técnica 66, el uso de distintos materiales didácticos debería ser una constante en las aulas ya que: “es necesario que los maestros entiendan que no todo se aprende con papel y lápiz” (Comunicación personal, 03 de febrero de 2024).

Para la enseñanza de la lectoescritura, las maestras tendían a emplear diferentes métodos según la efectividad percibida en cada estudiante. Aunque el método global era el más utilizado también recurrían al método fonético y silábico cuando consideraban que era el más adecuado para determinadas infancias. Para las docentes es impensable que un solo método de enseñanza pueda funcionar para todos/as, ya que reconocen las distintas formas en que el estudiantado aprende, y entienden que es su responsabilidad ajustar y flexibilizar su didáctica.

En el ejercicio didáctico de las docentes, algunas profesoras utilizaron estrategias tradicionales de enseñanza como la copia del pizarrón, el dictado, actividades de caligrafía y remarcar letras y palabras. Estrategias que valoran como útiles para mejorar el agarre del lápiz, la ortografía y el desarrollo de grafías uniformes y de tamaño adecuado, como se observó en el caso de Dylan y Alan, mencionados en el capítulo previo. Así mismo, otras docentes incorporaron nuevas estrategias basadas en su formación continua, como la aplicación del método TEACCH, el cual referí en el capítulo I, para trabajar con infancias con autismo.

En ocasiones, debido a las dificultades para desarrollar una actividad planeada, Mire y Sol improvisaron. Evaluaron el material disponible en el aula o revisaron lo que usualmente hay en la papelería que está frente al plantel, retomaron elementos de actividades previas o adaptaron ideas encontradas en internet para cumplir con los diferentes objetivos de su plan de trabajo, lo cual evidencia una capacidad creativa y flexibilidad. Para Naranjo y Candela (2006) la improvisación es un recurso necesario del quehacer docente en función de la imprevisibilidad, “(...) ante condiciones de especial exigencia, los saberes docentes son puestos a prueba, adaptados, transformados y enriquecidos” (p.822).

En cuanto a las evaluaciones, estas fueron diseñadas en función de los dominios y avances particulares de la o el estudiante, en lugar de basarse únicamente en los resultados cuantitativos de pruebas estandarizadas. Se privilegia una perspectiva cualitativa del proceso de aprendizaje. Mire señala que, en ocasiones, el hecho de que ciertos estudiantes con discapacidad intelectual severa logren escribir su nombre es uno de sus mayores hitos. Esto representa una gran satisfacción para ella, sin embargo, lamenta que a menudo esos avances no sean reconocidos por el profesorado de grupo debido a que los perciben como poco significativos respecto a los objetivos educativos generales. En cambio, Cabrini plantea que en su experiencia es común que las y los maestros se adjudiquen los logros del estudiantado que asiste a USAER, “a veces no hacen nada con el niño pero se quieren colgar el milagrito”, aunque quienes se dan cuenta y valoran lo que realizan las maestras de educación especial son las mamás de las infancias.

Con relación a las normas, las maestras promovieron el saludo verbal y el uso de palabras de cortesía como “por favor” y “gracias” dentro del aula. Según Mire, esta acción, aunque podría parecer trivial, adquiere importancia para las y los estudiantes con dificultades en la socialización, ya que se convierte en una estrategia destinada a potenciar sus habilidades socioemocionales. Bajo una mirada de autonomía de las infancias, las maestras no requerían que las y los estudiantes solicitaran permiso para quitarse el suéter o tomar agua durante clases; al contrario, fueron firmes en cuanto al uso obligatorio del cubrebocas y del gel antibacterial procurando el cuidado colectivo.

Por otro lado, las maestras utilizaron recompensas como estímulos para finalizar las actividades de clase, tales como elegir un cuento para leer o utilizar juegos de mesa y juguetes del salón. Aunque las maestras llamaron la atención a las niñas que se burlaron de sus compañeros/as por no comprender fácilmente un contenido, no acertar en las tablas de multiplicar o hablar con una dicción poco comprensible, no recurrieron a castigos. En su lugar, optaron por una conversación destinada a reflexionar sobre las distintas dificultades de aprendizaje que enfrenta cada estudiante, enfatizando la importancia de ser empáticos en el salón de clases.

He proporcionado un análisis conciso de los componentes que dan forma a la didáctica de las profesoras de la Unidad, resaltando aspectos generales y particulares. En lo subsiguiente me enfocaré en las experiencias de dos maestras de la USAER, Sandy y Érika, quienes trabajaron

con estudiantes con discapacidad física y psicosocial, respectivamente, y cuya metodología pedagógica es singular respecto a lo que pude observar en mi tiempo en campo.

4.2.1 Enseñar Lengua de Señas Mexicana: identidad y derecho

Dylan es un estudiante sordo quien ingresó al primer año en la primaria Vasco de Quiroga, la maestra Elizabeth es su maestra de grupo y Sandy su maestra de apoyo. Me acerco a la voz de ambas docentes con el fin de evidenciar los encuentros de su práctica docente cuyas subjetividades en torno a la discapacidad se vinculan con un enfoque de derechos y de corresponsabilidad en la labor educativa, como mencioné en el capítulo II.

Es relevante recordar que Sandy manifiesta una fuerte afinidad por el área de comunicación y lenguaje dentro de la USAER, y aunque ahora es maestra de apoyo, se ha especializado en dicha área. A partir de que Dylan configuró parte de sus listas de atención, retomó sus clases de Lengua de Señas Mexicana (LSM) en un nivel intermedio. La LSM es el idioma desde el que se comunican las personas sordas en nuestro país; cuenta con sus propias reglas gramaticales, sintácticas y léxico. Según la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad (LGIPD, 2015), se considera patrimonio lingüístico de la nación³².

Para identificar las competencias académicas de Dylan, Sandy elaboró un examen escrito y viso-gestual en LSM, ya que la madre del niño aseguró que su hijo tenía un conocimiento básico del idioma, no obstante, Dylan desconocía por completo la lengua. En consecuencia, el plan de trabajo de Sandy tuvo como base “enseñarle su lengua materna a Dylan³³, prácticamente enseñarle a hablar” (Sandy, comunicación personal, 30 de enero de 2022). Los objetivos del plan incluían, además, una serie de actividades de información, sensibilización y aprendizaje de la cultura sorda dirigidas a la comunidad escolar.

Durante los primeros dos meses en la escuela, Sandy atendió a Dylan diariamente durante una hora y media en el espacio USAER. A partir del uso de material concreto, tales como tarjetas

³² Además, quienes integran la comunidad sorda, son portadores y transmisores de una cultura específica, caracterizada por su propia lengua, así como por símbolos y signos que los distinguen de la población oyente.

³³ Como plantea Villalobos (2022), no todas las personas con sordera adquieren la LSM como lengua materna, y, es fundamental reconocer que aquellas que la dominan no la adquieren en los mismos momentos de su vida. En el caso de Dylan, esto se debe a que no nació en una familia sorda, pero también al desconocimiento de la existencia de la lengua.

que muestran imágenes o dibujos de objetos, acciones o conceptos junto con el signo correspondiente en LSM, juegos de mesa adaptados con señas, así como actividades sensoriales como dibujar en la arena, videos y modelado, la maestra de educación especial enseñó a Dylan saludos, preguntas y vocabulario en general. “Aún no le puedo enseñar contenidos más complejos, pero la intención es que aprenda el currículum como sus compañeros” (Sandy, comunicación personal, 30 de enero de 2022).

Posteriormente, con el propósito de evitar prácticas segregadoras, Sandy intervino en el grupo de Dylan enseñando LSM a todos sus compañeros(as) y a la profesora Elizabeth. Además, invitó a intérpretes de LSM para narrar cuentos que abordaran los contenidos de clase. Para la docente de grupo la tarea de enseñar a Dylan es un reto que le ha representado momentos de desesperación, pero también de alegría y determinación para aprender LSM y darle a Dylan los apoyos que necesita.

Aunque Elizabeth carece de capacitación formal sobre cómo trabajar didácticamente con estudiantes sordos, ha buscado información en internet y se ha apoyado ampliamente de Sandy, con quien dialoga constantemente acerca de las estrategias y actividades a realizar con Dylan. Elizabeth ve a Dylan como un niño inteligente y autónomo, por lo que motiva al estudiante a realizar actividades solo, como ir al baño, y pedir su comida a la hora del receso (la cooperativa tiene conocimiento de la discapacidad del estudiante).

Sandy y Elizabeth coinciden en que estar frente a grupo es una tarea ardua que demanda mucha energía y atención, por lo que para Elizabeth es difícil llevar a cabo todas las actividades que sugiere Sandy. La comunicación y planeación conjunta de las docentes como la motivación respecto a la educación accesible para Dylan, propició dinámicas de comprensión y acompañamiento entre ellas.

Por otro lado, el impacto que tuvo en Dylan el aprendizaje del LSM, tanto el propio, como el de su grupo, fue trascendental. Aunque al principio se mostraba renuente y “con miedo” a expresarse frente a sus compañeros/as de clase, conforme el estudiantado fue dominando la lengua, Dylan se mostró más seguro y fluente para comunicarse. Es claro, como dice, Villalobos (2022), que al igual que otros idiomas, “la lengua de señas tiene una eficacia simbólica e instrumental. Potencializa la comunicación, las habilidades de socialización, la movilidad social

y la identidad. Promueve pertenencia, nos hace sentir parte de. Nos consume y renueva. Después de conocer las Lenguas de Señas renacemos” (p. 4 y 5).

Sandy realizó un rally informativo en el que presentó a Dylan a la comunidad escolar, ya que no todo el plantel tenía conocimiento de la discapacidad del niño, además, habló de los derechos de la comunidad sorda y realizó actividades introductorias al LSM. El evento tuvo gran apoyo de la directora de la escuela, quien evidenció su compromiso por hacer tangible el derecho de Dylan por una educación inclusiva.

Sandy, en conjunción con Frank, la maestra de lenguaje de la USAER, llevaron a cabo un taller permanente de LSM dirigida a toda la comunidad escolar, en el que buscaron seguir construyendo reflexiones sobre la importancia de la lengua y que el profesorado tenga competencias para recibir a Dylan en los siguientes grados. Aunque existieron resistencias y ausencias, la mayoría de las y los docentes fue constante en el taller, incluso, algunas/os educadores enseñaron a sus respectivos grupos las señas aprendidas, acción que emociona a Sandy y hace sentir acompañada a Elizabeth. Para Sandy un objetivo realmente inclusivo sería que el poblado de Rancho Quemado, dónde se encuentra la primaria a la que asiste Dylan, supiera LSM, ya que para la docente la tarea inclusiva es una responsabilidad social que va más allá de la escuela.

Sandy mantiene comunicación constante con la mamá de Dylan, no solo para dar instrucciones sobre las tareas que permitan reforzar lo enseñado en la escuela, sino también para brindar acompañamiento emocional y escucha frente a la compleja red de emociones que vive la madre. Para la señora, la USAER representa un oasis en medio del árido panorama social en el que las personas con discapacidad suelen ser marginadas.

Esta historia escolar ilumina las amplias posibilidades que propicia el diálogo entre las y los diferentes actores educativos implicados en la educación de las personas con discapacidad. Se trata de esfuerzos llevados a cabo sin el apoyo institucional y del estado como acciones que intentan confrontar las carencias presupuestales y de políticas públicas vinculadas a la educación de las personas sordas.

La práctica de Sandy se sustenta en una convicción profunda hacia su labor, más que en un mero sentido de deber, dirigida a hacer tangible el derecho de Dylan a una educación

inclusiva, donde se respeten y promuevan sus derechos lingüísticos y culturales. Esta convicción y objetivos educativos dan cuenta de una serie de valores que guían sus subjetividades y que además influyen en las percepciones de la comunidad escolar. Lo anterior dilucida la dimensión valoral de la práctica docente, según los planteamientos de Fierro et al (1999).

La práctica docente vinculada a la discapacidad implica hacer uso de una amplia gama de recursos: técnicos, personales, intelectuales y afectivos para maniobrar en la realidad escolar cotidiana. La integración de estos recursos genera un conocimiento que es fundamental para la transformación de las escuelas (Rockwell y Mercado, 1988). En el contexto de audismo³⁴ imperante en el que nos encontramos, el camino de las transformaciones implica el reconocimiento de la LSM, de las personas sordas, y, por tanto, de su cultura y comunidad. En consecuencia, se deben tomar acciones concretas como la contratación de maestros bilingües e intérpretes por parte de las instituciones educativas, solo por mencionar un ejemplo.

4.2.2 Implementando ajustes razonables

Según el Sindicato Nacional De Trabajadores De La Educación (SNTE) de la Sección XXII (2021), de las 91 USAER que existen bajo su tutela en todo el estado, únicamente dan atención a 26 secundarias. Una de estas escuelas es la Técnica 66, en dónde Érika desempeña sus funciones, en este apartado daré cuenta de dos aspectos de su metodología: la elaboración e implementación de “ajustes razonables” y la “contextualización de casos” a la comunidad escolar.

Para Érika, como para las docentes de la Unidad, la atención que se brinda en cada nivel educativo tiene sus particularidades, ya que, entre otros factores, la organización escolar y la aceptación de la discapacidad por parte de las familias de las y los estudiantes permite o restringe su labor. En la Técnica 66 la mayoría del estudiantado que asiste a USAER ya cuenta con un diagnóstico clínico, como advertí en el capítulo I, por lo que, según Érika, el trabajo con las y los familiares es más fluido que en la primaria; se destina mayor tiempo a la intervención con las juventudes que en la evaluación y sensibilización a padres y madres.

³⁴ Es una forma de discriminación a partir de la capacidad auditiva. Se manifiesta como un sentimiento de superioridad debido a la capacidad de escuchar o la capacidad de comportarse como una persona oyente (Humphries, 1975)

Una distinción adicional en niveles preescolar y primaria y la secundaria es la dificultad que implica realizar una planeación pedagógica en conjunto con el profesorado de grupo, ya que cada materia está a cargo de una o un profesor distinto y el horario escolar no es suficiente para dicha tarea. No obstante, Érika realiza un plan de atención individual para el estudiantado que atiende, el cual entrega a cada educador/a correspondiente.

El plan integra los siguientes aspectos: 1) datos generales y particulares de la o el estudiante; su diagnóstico y el motivo de la evaluación, 2) la situación actual; aspectos conductuales y el nivel de competencia curricular —elemento considerado por Érika como el de mayor relevancia para el profesorado de grupo, ya que permite conocer “los alcances” de las juventudes: qué saben hacer y que pueden lograr en el aula—3) las barreras en el aprendizaje y la participación detectadas en el aula y en la escuela y 4) las actividades a realizar por parte de la maestra de educación especial como las sugerencias para el profesorado de grupo elaboradas bajo el fin de eliminar o mermar las barreras identificadas.

El plan se compone de “ajustes razonables” basados en el principio de accesibilidad, del que hablé en el capítulo I, y son definidos por las Naciones Unidas/Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006) como:

Las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (art.2).

Los ajustes integran diferentes rubros, como se muestra en la siguiente tabla, elaborada a partir de los ejemplos proporcionados por Érika a partir de su experiencia en este medio ciclo escolar, en el que la mayoría del estudiantado presenta autismo.

| Rubros | Objetivo | Ejemplo |
|--|---|--|
| Infraestructura y organización del espacio escolar | Promover la atención a los contenidos de clases disminuyendo factores que propicien ansiedad en el estudiante | Para evitar la ansiedad del estudiante, se recomienda que ocupe un asiento cerca de la entrada del salón, con la puerta abierta, ya que los espacios |

| | | |
|------------------------|--|--|
| | | cerrados y poco ventilados pueden causarle malestar. |
| Didáctica y materiales | Reconocer la hora a partir de las manecillas del reloj Potenciar el aprendizaje a partir del input visual, ya que la estudiante ha mostrado mayores habilidades con elementos gráficos. | Se sugiere emplear el reloj como material concreto, luego representarlo mediante un dibujo y finalmente proceder a la escritura del número correspondiente. Es importante que las evaluaciones realizadas valoren el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, no limitándose a los resultados de los exámenes escritos. Se recomienda utilizar múltiples recursos visuales para explicar los contenidos en clase y considerar la reubicación del pizarrón, para su visualización desde el fondo del salón. |
| Comunicación | Facilitar la comprensión de las actividades a realizar en clase | Dar instrucciones claras y evitar metáforas complejas al momento de dar una instrucción. |

Tabla 4. Ajustes razonables

Para Érika, los ajustes nutren la experiencia educativa, ya que benefician no solo a las infancias con discapacidad, sino a todo el estudiantado. A través de ellos se promueve una cultura de equidad y justicia, resaltando la importancia de la educación para las personas con discapacidad y la comprensión de las diferencias como fuente de enriquecimiento para el sistema educativo.

Según la experiencia de Érika, los ajustes son reapropiados por las y los docentes de grupo, aunque también existen resistencias para su implementación, así como para permitir la presencia de la maestra de educación especial en las aulas para observar su efectividad. Las adecuaciones en la infraestructura escolar tienen un proceso más lento, aunque Ultimio, el director de la secundaria técnica 66, se ha mostrado participativo frente a las actividades de la USAER. Según su testimonio, el insuficiente presupuesto escolar no le ha permitido terminar los proyectos de infraestructura accesible para las infancias con discapacidad, tales como: pasamanos, la puerta de los baños para personas con silla de ruedas, las ventanas del salón de la USAER y un espacio con materiales de estimulación cognitiva, pensado principalmente para

quienes tengan un diagnóstico de autismo o TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad).

Por otro lado, si bien el resto de las profesoras de la USAER identifican el concepto de “ajustes razonables”, carecen de orientación suficiente para su implementación, trabajan principalmente en las “adecuaciones curriculares”. Una diferencia sustancial entre las adecuaciones curriculares y los ajustes razonables es que la primera se concentra en modificaciones vinculadas a los contenidos, actividades, metodología y evaluación, que permiten alcanzar los propósitos de la enseñanza (Guatemala, 2009), mientras que los ajustes abordan además del currículo aspectos contextuales escolares y educativos amplios, bajo una perspectiva social de la discapacidad.

La experiencia como asesora técnico-pedagógica (ATP) de Érika, como enuncié en el capítulo I, le permitió ahondar en los fundamentos legales y metodológicos de la aplicación de “ajustes razonables”. Según la educadora, no habría adquirido tales conocimientos sin dicha experiencia, ya que la formación inicial, los consejos de maestros, o las reuniones sindicales no abordan ese contenido. Después de mi tiempo en campo, descubrí que Érika compartió sus conocimientos en la materia a sus compañeras de la USAER. Aunque para algunas docentes fue un desafío comprenderlo, todas se mostraron con apertura a aprender.

En cuanto a la “contextualización de casos”, Érika junto con el área de trabajo social y psicología de la secundaria realizaron una reunión con toda la comunidad escolar. Durante este encuentro, se revisaron las planeaciones individuales de los 11 estudiantes que atiende Érika. Además, se discutió el papel de la USAER en la escuela como un servicio de apoyo y orientación y se enfatizó la importancia de evitar etiquetar o clasificar al estudiantado a partir de sus diagnósticos clínicos. La psicóloga y la trabajadora social también ofrecieron retroalimentación desde sus respectivas áreas de acción.

Érika sostiene que el ejercicio de contextualización debería llevarse a cabo en las demás escuelas de la Unidad, ya que “tienen la ventaja de tener consejos técnicos” dónde sería posible explicar los casos particulares al profesorado. Sin embargo, lamentablemente, esto rara vez ocurre. En el plantel foco de este estudio, Mire señala que ocasionalmente se hace referencia a los casos de las infancias, pero no se profundiza en ello, lo cual limita el entendimiento y una respuesta didáctica congruente con las particularidades del estudiantado.

En suma, es necesario subrayar la capacidad que tiene el profesorado para transformar su didáctica (Fierro et al, 1999) al descubrir y aplicar estrategias, herramientas y recursos que les permitan realizar ajustes significativos en los salones de clase y relacionarse de forma distinta con la otredad, en este caso con personas con discapacidad (González, 2021).

4.3 Percepciones del trabajo USAER: una mirada de las y los actores escolares

La práctica docente tiene una dimensión interpersonal (Fierro et al, 1999), que permite comprender a los y las educadoras a partir de las relaciones con la comunidad escolar; estudiantes, docentes, directivos y familias. Estas relaciones interpersonales que se desenvuelven en el entorno escolar son inherentemente complejas, ya que se construyen sobre la diversidad individual en el contexto institucional. Dicha diversidad no se restringe a aspectos como la edad, el género o el nivel educativo, sino que abarca dimensiones sutiles como los objetivos personales, los intereses, las ideologías y las preferencias políticas en relación con la enseñanza (Fierro, et al, 1999).

La maestra de educación especial es una figura social, política y pedagógica particular atravesada por la red de relaciones sociopolíticas y por el entramado subjetivo, que les permite significar, resignificar, tensionar y apropiarse de las construcciones que se hagan de ellas. En este apartado daré cuenta de las diversas percepciones de la comunidad escolar (la y los directivos y profesorado de las distintas escuelas que conforman la Unidad, y, las familias y estudiantes del plantel) en torno al quehacer docente de las maestras de la USAER 127, que muchas veces se relaciona a lo que creen o intuyen pues existe gran desconocimiento acerca de su labor, como ha constado en los capítulos anteriores.

En los siguientes párrafos abordaré tres aspectos fundamentales de dichas percepciones: lo que se piensa que es, lo que se espera que sea y lo que rechazan. Además, en algunos puntos a modo de contestación, daré cuenta del parecer de las maestras de la Unidad frente a estas valoraciones.

a) Lo que se piensa que es

Para las y los directivos de las escuelas, el quehacer de las maestras de educación especial es calificado como “bueno”, en términos generales, ya que aportan a la dinámica escolar

coadyuvando a “superar los problemas educativos” de las infancias y juventudes. No obstante, desconocen las particularidades didácticas, materiales y los procedimientos que realizan.

En este sentido, Christian, el presidente del comité de padres y madres de familia del plantel, aseguró que él y el resto de las y los miembros sabían de la existencia de la USAER, pero ignoraban el alcance de sus funciones. En una reunión convocada por la directora de la Unidad, Yadira, para pedir la colaboración del comité en un evento de la Unidad, las maestras Mire, Sol y Frank explicaron el qué, con quién y cómo de su práctica. Dicho encuentro fue una grata experiencia para el comité, según sus palabras, se “sorprendieron” del trabajo de las maestras, pues no imaginaban que fuera tan vasto. Para Christian no conocer la labor de las educadoras le había limitado la posibilidad de colaborar con las necesidades económicas-materiales de la USAER.

Para el presidente del comité, hay una gran parte de madres y padres que no tienen información sobre la USAER, sobre todo quienes no tienen hijas/os que asistan al servicio, aunque, como se ha evidenciado en el capítulo III, las familias de las infancias que se encuentran en las listas de la Unidad también desconocen los objetivos y metodología de las maestras de educación especial.

Una idea frecuente al hablar con las mamás del estudiantado que asiste a la Unidad es que la labor de las maestras se restringe a ayudar/corregir/apoyar pedagógicamente a las infancias con “problemas” en el aprendizaje. En contraste las mamás de estudiantes con discapacidad física o psicosocial conciben a la USAER como la única posibilidad de que sus hijos e hijas aprendan en la escuela regular, consideran que las maestras de educación especial no solo brindan apoyo en el aprendizaje de contenidos curriculares, sino también en aspectos relacionados con la autonomía, el autocuidado, la socialización y la comunicación con sus compañeros y profesores, como se evidenció en la historia de Dylan y Alan en el capítulo previo.

Para las madres, una parte relevante de la atención que brindan las maestras es la motivación que le dan a sus hijos e hijas para seguir esforzándose y aprender. Además, valoran el estímulo que reciben como familias para respaldar el desarrollo de sus hijos, resaltando la importancia de enfocarse en el proceso de aprendizaje y no solo en las calificaciones. Consideran un privilegio la atención “personalizada” que reciben.

El trabajo de las docentes, desde la óptica de las infancias que asisten al servicio, implica enseñarles a leer, a escribir y hacer operaciones matemáticas a través de juegos. Asisten con gusto a sus clases, percibiendo el espacio como agradable y de confianza, en el que las profesoras no regañan y escuchan. Un aspecto relevante de las tareas que realizan las maestras de educación especial es el acompañamiento emocional, en mi tiempo en el plantel pude observar diferentes momentos en los que niñas, no solo pertenecientes a la USAER, se acercaron a Mireya para solicitarle hablar o darle un abrazo.

Una gran proporción de las infancias que no asisten a la Unidad desconocen las funciones de las maestras, aunque les genera curiosidad. Como ha constado en otros capítulos, consideran que las maestras atienden a estudiantes “burros” o con “problemas”, razón por la que prefieren no entrar al salón; sin embargo, les atrae la variedad de colores, juegos y juguetes que alcanzan a ver en el interior. Al preguntarle a una niña que frecuentemente se acercaba al aula de la maestra Sol, ella me dijo: “Me gusta porque es como otro planeta”, dando a entender que era muy distinto a su salón de clases.

Desde la perspectiva del maestro Érik, las actividades que las maestras de la Unidad llevan a cabo en el aula coinciden con su visión de la educación: una forma creativa y no convencional en la que los niños y niñas aprenden mientras se divierten. Érik percibe a Mireya como una profesional cuyas ideas trascienden el aula y la escuela, impactando en la alimentación, autoestima y hábitos de sueño y recreación de los estudiantes. En este sentido, la profesora Cindy considera que la USAER ha proporcionado herramientas esenciales para la vida de los estudiantes con discapacidad, lo “básico” para enfrentarse al mundo.

Según algunos/as docentes de grupo y directivos, las maestras de educación especial son consideradas las profesionales más actualizadas en el manejo de la teoría educativa y especialistas en el área de discapacidad y regularización curricular. Como resultado, esto genera dos actitudes distintas entre los directivos: por un lado, un interés y constante cuestionamiento sobre cómo trabajan con estudiantes con discapacidad, en un esfuerzo por comprender e involucrarse; y, por otro lado, un deslinde parcial o total de la responsabilidad en la atención y cuidado de estudiantes con discapacidad, neurodivergencias o dificultades severas en el aprendizaje.

Para Adán, el director del plantel, no es su deber conocer o capacitarse sobre discapacidad, ya que considera que esa tarea corresponde a las maestras de educación especial.

Durante mi inmersión en campo intenté entrevistar a Adán en varias ocasiones, pero me rechazó argumentando que, si mi proyecto trataba sobre discapacidad, debía preguntarle a Yadi, puesto que la USAER es la autoridad en esa área. Adán no asistió a ninguna actividad o clase impartida por las docentes de la Unidad; sus únicas interacciones con ellas fueron de carácter administrativo. Estos elementos evidencian su limitada implicación y disposición para la colaboración.

Según la perspectiva de Adán, la educación especial en México es muy deficiente en comparación con otros sistemas educativos que ha conocido a nivel mundial. Para él, como se mencionó en un capítulo anterior, las infancias con discapacidad no deberían estar en las escuelas regulares, sino en instituciones específicas. Además, considera que el profesorado es “flojo” y no se capacita adecuadamente. Según el director, la responsabilidad de transformar este nivel educativo recae exclusivamente en las maestras y maestros: “Yo no haré absolutamente nada porque esa no es mi rama y porque es absurdo pensar que todo va a cambiar” (Comunicación personal, 10 de enero de 2022). En cuanto a las maestras de la Unidad, Adán opina que atienden a una cantidad mínima de estudiantes por día, lo que, en su opinión, no responde a la alta demanda de atención en el plantel y supone una “falta de ética docente”.

Una perspectiva común es que las maestras de la Unidad son vistas como docentes de “apoyo” en las escuelas. Esta percepción coincide con lo que las profesoras de la Unidad comunican regularmente a diferentes miembros de la comunidad escolar como parte de su identidad docente. Para las maestras de educación especial, el apoyo puede entenderse como sinónimo de refuerzo, soporte o ayuda en el objetivo idealmente compartido con los niveles de educación básica, de lograr una educación inclusiva para las infancias con discapacidad o alguna otra condición.

La noción de “apoyo” en el entorno escolar es porosa y abarca diversos significados. En la secundaria, por ejemplo, se entiende que el apoyo proporcionado por la maestra Érika se enfoca específicamente en la atención con estudiantes con discapacidad, lo que implica que no se le asignen actividades adicionales o ajenas a este ámbito. En cambio, en el preescolar se interpreta como la facilitación del desarrollo de la jornada escolar en un sentido amplio, por lo que a la maestra Nancy se le encomiendan tareas que incluyen desde vigilar grupos en ausencia de los docentes titulares hasta gestionar la lombricomposta de la escuela y recibir a las familias

durante las horas de entrada y salida. Sin embargo, algunas compañeras de la USAER ven estas actividades de manera negativa, ya que contribuyen a un imaginario equivocado sobre sus funciones como educadoras.

El “apoyo” brindado por las docentes de la Unidad se interpreta en términos de orientación y facilitación de estrategias didácticas para la atención de estudiantes específicos. Según Arely, maestra regular del preescolar, el trabajo de la USAER implica resolver dudas relacionadas con diferentes trastornos o discapacidades, así como desmitificar ideas erróneas o prejuicios al respecto. A lo largo de la tesis se destaca que la identificación y el diagnóstico de estudiantes con "anomalías" son aspectos fundamentales de la labor de las educadoras, al igual que la instrucción y la provisión de herramientas de detección clínica que pueden ser utilizadas en otras escuelas donde no exista este servicio, como lo evidencian Cindy y Ángel.

El apoyo de la educación especial también tiene un impacto en las emociones del profesorado. Para el maestro Raquel, las conversaciones con Sol reducen la incertidumbre y la angustia en su relación escolar con Alan, uno de los gemelos mencionados en el capítulo anterior, al brindarle compañía y ampliar sus conocimientos didácticos.

b) Lo que se espera que sea

Para la mayoría de la comunidad escolar de los planteles afiliados a la Unidad, se percibe que el desempeño de la USAER 127 podría ser más efectivo si el equipo de especialistas estuviera completo. Como indiqué en el capítulo I, la Unidad no cuenta con el área de psicología y trabajo social, áreas consideradas indispensables para abordar las diversas necesidades del estudiantado que van más allá del ámbito pedagógico. Asimismo, se considera que contar con más educadores de apoyo, especialmente en el área de lenguaje, en cada escuela, contribuiría significativamente a mejorar el servicio.

Según Ultimio (director de la Técnica 66) el quehacer de las docentes debería existir como una co-labor con el profesorado de grupo, que permita abordar las diferentes condiciones del estudiantado sin que se trasgreda la soberanía de cada nivel. No obstante, explica que es común que el magisterio oaxaqueño piense que educación especial debe trabajar separado de los niveles que integra la educación básica. Para acortar la brecha entre niveles, Ultimio ha invitado a las maestras de la Unidad a los convivios y eventos que se realizan para el personal de la escuela.

En los últimos días de mi estancia en campo, el director de la secundaria nos invitó, tanto a las maestras de la Unidad como a mí, a participar en el convivio de cierre del medio ciclo. Durante este evento compartimos charlas informales y comimos tamales junto al personal de la escuela, además, participamos con stands informativos referentes a discapacidad.

Aunque el profesorado reconoce que la labor de las maestras de la Unidad necesita ser compartida con otros/as actores escolares, explican que muchas de las veces son las y los maestros de educación básica quienes se niegan a trabajar con las profesoras de educación especial debido a que “sienten que su práctica es superior y que las maestras USAER no les va a venir a decir cómo hacerla, yo creo que por ego” (Cindy, comunicación personal, 21 de noviembre de 2022).

Esta percepción jerarquizada de los niveles educativos desestima la autoridad y el valor de las recomendaciones de las maestras de la Unidad, limitando su capacidad de contribuir efectivamente al entorno educativo. Diferentes testimonios ilustran esta problemática. En la trayectoria profesional de las maestras, Mire tuvo que ser transferida a otro plantel debido a que ningún docente le permitió trabajar con las infancias. En otros casos, las y los maestros le dijeron a Yadi que no requerían asistencia argumentando la autosuficiencia de su práctica.

En el plantel la mayoría del profesorado verbalizó su disposición para colaborar, en la práctica esta disposición se limitó a responder a ciertas solicitudes de las maestras de la Unidad, sin llegar a una planeación conjunta, como expresa la maestra Guadalupe, “me reúno con la maestra de la USAER por protocolo” (Comunicación personal, 10 de noviembre de 2022). Un grupo reducido de docentes se negó a canalizar a las niñas a la Unidad. Algunos educadores/as no entregaron las hojas de canalización a pesar de haber sido solicitadas repetidamente. Otros, pospusieron indefinidamente un espacio para conversar o propusieron fechas muy lejanas, como en el caso de la maestra Elizabeth, mencionada en el capítulo anterior.

Guadalupe y Érik plantean perspectivas divergentes sobre el enfoque que deberían tener las maestras de educación especial en la atención que brindan. Para Guadalupe, el énfasis debería centrarse en la dimensión emocional de los estudiantes, relegando la pedagógica a los educadores de grupo. En contraposición, Érik sostiene que las maestras de apoyo no deberían abordar los problemas emocionales de los alumnos, ya que carecen de la formación necesaria para ello, y considera crucial la presencia del área de psicología en la USAER para atender esta dimensión.

Vale la pena comprender las diferenciaciones respecto a la noción de “problema emocional” para las y los maestros de grupo y USAER. Se pueden identificar al menos tres contrastes significativos. En primer lugar, está la concepción amplia de problemas emocionales que afectan a todo el estudiantado y que inciden en su proceso educativo, tal como lo describe Guadalupe. Estos problemas abarcan desde el malestar generado por la separación de los padres hasta los cambios hormonales o el consumo de alcohol.

Por otro lado, se encuentran los conflictos emocionales específicos de las y los estudiantes que reciben atención en la USAER. A menudo, los maestros/as de grupo tienden a minimizar su relevancia, ya que consideran que los problemas que afectan el rendimiento académico tienen una naturaleza principalmente biológica o cognitiva, no obstante, las maestras de la USAER reconocen estas dificultades como esenciales de abordar en su práctica docente. Esto se refleja en la historia de Dylan mencionada en el capítulo anterior. Finalmente, existe la confusión entre los problemas emocionales y las conductas o reacciones ante la falta de estimulación educativa, combinadas con características propias de alguna discapacidad. Esta distinción se hizo evidente para mí a partir de las experiencias compartidas por las maestras de la Unidad. Algunos maestros/as de grupo interpretaron los gritos o la falta de motivación escolar de las infancias como indicadores de problemas de regulación emocional, cuando en realidad estaban vinculados a características específicas del autismo o las altas capacidades.

Las maestras de la Unidad comprenden claramente estas tres distinciones, lo que subraya su desacuerdo con la insistencia de algunos colegas en canalizar a la USAER a estudiantes cuyas dificultades en la lectura se atribuyen a conflictos emocionales frente a, por ejemplo, la migración de un padre o un cambio de residencia. Estos factores están fuera de su competencia, ya que, al igual que Érik, reconocen la limitación de recursos para ofrecer el apoyo necesario a las niñas inmersas en situaciones emocionalmente complejas y difíciles.

Dentro del imaginario de los docentes, se perfilan diversas expectativas sobre cómo “debería” ser la práctica de las maestras de educación especial. Por ejemplo, se espera que las maestras de la Unidad canalicen a los estudiantes hacia talleres específicos para mejorar sus habilidades escolares, se sugiere la creación de talleres dirigidos a las familias, como una “escuela para padres”, también se espera haya capacitación al propio personal docente, donde se aborden casos concretos de las infancias que atienden, proporcionando estrategias y herramientas

prácticas para abordar estas situaciones en el aula. Se destaca la importancia de realizar eventos de sensibilización de forma constante en todas las escuelas del municipio, con el fin de aumentar la conciencia sobre la diversidad y promover una cultura de inclusión y respeto hacia las diferencias. Tareas, que, según las docentes de la Unidad, son sumamente difíciles de llevar a cabo, por cuestiones de tiempo, organización, financiamiento y número de personal de educación especial limitado.

c) Lo que rechazan

Las críticas dirigidas hacia el desempeño de las maestras de la Unidad se centran en la prolongada duración que requieren para evaluar a los niños y niñas, lo que a su vez retrasa la definición de un diagnóstico que pueda “guiar” la labor de los docentes. Una valoración, aunque no sea frecuente, sugiere que el trabajo de la unidad carece de compromiso, y se resume despectivamente en la expresión “únicamente van a tomar el café”, insinuando que no se trabaja con la diligencia necesaria para responder a las exigencias del dinamismo escolar. Para las maestras esta percepción errónea de sus funciones se debe a un desconocimiento sobre la metodología de evaluación pedagógica que sigue la USAER.

Aunque no pude documentar ninguna voz de las madres y padres que considerara la atención que brindan las maestras como negativo para las infancias, las maestras de grupo y de la Unidad me explicaron que muchas veces las familias se niegan a que sus hijos asistan al servicio ya que lo consideran “una pérdida de tiempo”, que distrae al estudiantado de su cometido de aprender los contenidos de la clase, valiosos para su aprendizaje. De modo que se desestima el quehacer de las maestras, por desconocimiento, estigmatización y por malas experiencias con la USAER en otras escuelas.

Como señalé previamente, siguiendo a Fierro et al (1999) la práctica docente de las maestras de la Unidad se configura en una red de relaciones que les implican ponerse de acuerdo, tomar decisiones conjuntas, construir proyectos y discrepar de las percepciones y acciones de otros actores escolares. Lo anterior configura un ambiente laboral particular que posibilita o limita la actuación de las educadoras. El entramado diverso y complejo de percepciones sobre la discapacidad, la educación para las infancias con discapacidad o alguna condición y la práctica docente de las maestras de la Unidad lleva a las educadoras a significar, tensionar y renovar sus propias subjetividades en torno a su labor.

4.3.1 Percepciones al interior de la Unidad 127

Durante los primeros meses en los que estuve en Cuilápam, pocas veces las maestras de la Unidad hablaron con profundidad respecto al trabajo de sus compañeras de educación especial, al preguntarles directamente sobre sus impresiones noté ciertos cuidados para evitar dañar susceptibilidades de las involucradas. Al final de mi tiempo en campo, a partir de la confianza construida, algunas profesoras se mostraron más abiertas a emitir sus percepciones sobre la forma de ejercer su profesión al interior del servicio.

En términos generales, según Mire, los modos en que operan las USAER son muy cambiantes, ya que no ha habido supervisión por parte del nivel de educación especial y de la dirección del servicio: “se presta para que cada maestra haga lo que quiera”. Según explica la docente es común que las y los maestros entreguen informes finales con actividades que no realizaron durante el ciclo escolar. La supervisión constante al interior de las escuelas, según Mire, ayudaría a evitar este tipo de situaciones, incluso en la USAER 127.

Si bien no existe una evaluación formal de la labor de las y los docentes de educación especial en Oaxaca, es claro que existen juicios y directrices a partir de lo que las educadoras construyen como sus actividades, permeado, entre diversos elementos, por las concepciones sobre la ética, la inclusión educativa y la discapacidad, como daré cuenta en los siguientes párrafos.

Una constante tensión entre las docentes de la Unidad es la noción y selección de la población con la que trabajan. Como di cuenta en el capítulo I, las listas de algunas maestras se ven sumamente rebasadas, debido a que “se aceptan” gran parte de las y los estudiantes canalizados de forma acrítica por el profesorado de grupo, sin que estos presenten alguna discapacidad o dificultades severas en el aprendizaje (DSA), lo cual, según la opinión de determinadas maestras, contribuye a deslegitimar el trabajo de la USAER, alimentando la noción de que las docentes de educación especial se dedican a regularizar estudiantes, cuando no es su función.

Aunque en el papel las USAER conciben como población para atención a personas con discapacidad, según los testimonios de las docentes de la Unidad no siempre se vive así al interior del servicio; en su experiencia profesional han conocido algunas educadoras/es y profesionales

de la psicología que se rehúsan a tratar a infancias con discapacidad propiciando que no sean admitidos/as en las escuelas regulares. Este hecho ha generado molestia e indignación en las maestras de la Unidad quienes coinciden que su responsabilidad es coadyuvar a su inclusión educativa, que estén y participen activamente en las aulas, y no hacerlo es un acto antiético, e incluso, ilegal.

Bajo la noción de valores profesionales, para Mire es inadmisibles que las cuestiones políticas propias del magisterio oaxaqueño nieguen la posibilidad de que una persona con discapacidad participe en las actividades de sensibilización de la USAER, únicamente por vincularse laboralmente con la oposición de la sección XXII del magisterio: el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO). La maestra considera que los intereses políticos jamás deben prevalecer sobre la lucha por la inclusión. Por consiguiente, desaprueba que algunas de sus colegas parezcan priorizar de manera inversa.

En cuanto al desempeño de las profesoras, Érika y Sandy consideran que algunas de sus compañeras pretenden justificar la carencia de formatos, desorganización y falta de compromiso en su profesión con el argumento de que la Unidad es de nueva creación. Para Sandy, dicha justificación es ilógica, puesto que, aunque sea reciente, las maestras que la conforman no lo son: “ya tenemos experiencia laboral que nos respalda para hacer bien nuestro trabajo”. Érika se explica este suceso debido a que algunas docentes del servicio, después de años trabajando en otras comunidades, al fin se encuentran cerca de sus casas o en su comunidad de origen, lo cual las hace esforzarse menos en su práctica docente.

Algunas de las ausencias expresadas por Érika y Sandy son: la inexistencia de un banco de pruebas y ejercicios para realizar sus evaluaciones pedagógicas, falta de unificación en los formatos para informes y expedientes del estudiantado que atienden y el avance lento de la elaboración del proyecto PTEO (Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca). En el caso de la metodología de trabajo dieron cuenta de la escasa planeación de actividades de sensibilización o articulación con la comunidad escolar, la implementación de estrategias didácticas obsoletas, y la participación en actividades escolares que no corresponden a su labor como profesoras de educación especial, como el caso de Nancy a cargo de la lombricomposta en el preescolar.

Las clases impartidas por las docentes no siempre se ajustan directamente a los programas o lineamientos “vigentes”, sino que están moldeadas por distintos momentos y experiencias a lo largo de su trayectoria profesional. Por ejemplo, Sandy comentó a Frank que solía emplear praxias para tratar a estudiantes con trastornos fonológicos. Sin embargo, después de tomar un curso reciente, se dio cuenta de que estas técnicas ya no son funcionales. Este ejemplo ilustra cómo la capacitación de las maestras impacta en su práctica docentes. Sin embargo, las educadoras no solo adaptan y modifican sus métodos de enseñanza basados en nuevos conocimientos, sino que también se enriquecen mutuamente al compartir experiencias y estrategias

Respecto a las funciones de Yadi, la directora de la Unidad, la mayoría de las maestras coinciden en que, aunque la educadora es entusiasta, es evidente su falta de experiencia en el puesto. Cuando Yadira realizó sus primeras reuniones de la USAER 127 no llevaba un orden del día, por lo que era evidente la desorganización, después de un tiempo y a partir de la retroalimentación de algunas de sus compañeras tuvo un mayor control de las juntas.

En ocasiones pude observar a las maestras hacer gestos y decir frases que evidenciaban su molestia a consecuencia de las acciones de la directora, por ejemplo: ante el retraso en la entrega de un documento importante para finalizar un convenio, la falta de organización de los expedientes de las y los estudiantes (esas carpetas amarillas amontonadas que observé en los estantes en mi primer día de campo), al extraviar los resultados neurológicos de dos infancias, su impuntualidad en las reuniones, mostrarse indecisa en la toma de decisiones, su “falta de liderazgo” y la mezcla del ámbito personal con el laboral.

Algunas profesoras de la Unidad externaron su comprensión con Yadi ya que “apenas está aprendiendo y construyendo su estilo de dirigir, si ella quiere ser exigente o relajada, ir en tiempos como marca el calendario escolar, pero eso no nos exenta de que tengamos que trabajar y ser responsables” (Érika, comunicación personal, 03 de febrero de 2023). Las maestras son conscientes de que Yadi ha atravesado desde 2021 conflictos familiares, que la han comprometido en tiempo y energía; Yadi tuvo que tomar una licencia de gravidez, por lo que se ausentó durante algunos periodos durante el ciclo anterior a mi llegada al plantel. Cuando la conocí se mostró dispersa y decaída, en múltiples ocasiones necesitó hablar con las maestras de su situación durante el horario escolar.

El estado emocional de la directora comprometió su función, y aunque sus compañeras se mostraron empáticas, también evidenciaron su frustración ante la imposibilidad de avanzar organizativamente sobre sus proyectos. En distintas conversaciones Mire externó a Yadi lo que ella consideraba los errores en su puesto como directora, los cuales he mencionado en los párrafos anteriores, Yadi dijo saber sobre sus desaciertos, aunque solicitó tiempo para recuperarse emocionalmente.

Durante la última entrevista que le realicé a Yadira, solicitó mi opinión respecto a su labor como directora de la Unidad y mi consejo para ser una “buena líder”. Aunque para mi fue difícil dar una respuesta, pues mi intención no era evaluar su práctica, utilicé los elementos que ella me había compartido durante otras conversaciones: la intención de que en la USAER 127 hubiera un sentimiento de colectividad, donde haya respeto por las diferentes formas de trabajar y a la vez confianza para evidenciar aquello que podría mejorarse, además di cuenta de otras observaciones, de carácter privado, que consideré podrían serle de apoyo.

Durante uno de los consejos técnicos de la USAER, en el que se me permitió estar presente, se abordó, aunque de manera muy tangencial, un tema relevante para las maestras: la delegación de responsabilidades para la construcción de su proyecto PTEO, a partir de lo que identifican como las fortalezas de cada maestra. Esta idea fue fundamental para la directora y la plantilla docente quienes más tarde hicieron hincapié en ello, flexibilizando la noción de que todas debían ser aptas para cualquier dimensión o área de trabajo.

En esta línea de ideas, algunas maestras, como Cabrini, señalaron el potencial de su práctica docente cuando encuentran coincidencias en sus enfoques y metodologías, ya que pueden compartir experiencias y materiales con sus colegas. Esta sintonía no solo enriquece su labor educativa, sino que también facilita la formación de vínculos personales, como la amistad que Cabrini ha desarrollado con Mire. Durante el tiempo que estuve en el plantel, observé que las maestras tendían a identificarse y colaborar más estrechamente con aquellas educadoras de la Unidad con las que compartían ideas.

Las docentes de la Unidad coinciden en que todo el equipo tiene diversas experiencias y conocimientos de gran valor que deberían compartirse para fortalecer el servicio. Sin embargo, lamentan la escasez de espacios adecuados para llevar a cabo este intercambio. Compartí con ellas la opinión de que era crucial aprovechar las oportunidades de encuentro disponibles en el

nivel de educación especial, como el consejo técnico escolar y el consejo de maestros, para compartir sus saberes docentes, idea que resonó entre ellas.

En este numeral se puede entender cómo la dimensión social de la práctica docente (Fierro et al, 1999) se constituye a partir de una demanda social respecto a las actividades de las maestras, situada en un contexto particular. Esta demanda no siempre coincide con lo que las profesoras consideran su contribución al sistema educativo. Las profesoras de la Unidad construyen su concepción de la labor docente a partir de múltiples influencias y experiencias. No se trata simplemente de reproducir conocimientos, sino de integrar una amplia gama de enfoques y metodologías que no pueden ser categorizados únicamente como buenos o malos.

4.4 Los etcéteras del quehacer de las maestras de educación especial

Las educadoras de la Unidad organizan la mayoría de las actividades, talleres, foros, clubs, a contra turno, destinando horas extraescolares para la planeación, gestión y creación de materiales, sin que esto tenga algún incentivo o mejores cargos ni retribuciones económicas. Llegar antes, irse después, contestar los mensajes, las llamadas, incluso en días festivos y horas de la madrugada, son algunos de los requerimientos extraoficiales hacia las profesoras. Esta rutina tiene impacto en el cuerpo de las profesoras, en su salud física, psicológica y relacional, como también da cuenta Morales (2007) en su investigación con docentes de educación especial en la ciudad de Puebla. En el caso de las maestras de la Unidad, evidencian agotamiento emocional y somatizaciones que afectan distintas esferas de su vida.

Como consta en este y otros capítulos, las maestras se encargan de rubros más allá de los estrictamente pedagógicos. Gestionan sus emociones a razón de la carga de trabajo, las tensiones con la comunidad escolar y las historias difíciles de las y los estudiantes. Reconocen sus propias limitantes y se preocupan por el bienestar físico y emocional de las y los estudiantes y sus familias, entendiendo que algunos elementos, como las condiciones en las que se encuentran los niños y niñas en sus casas, no las pueden cambiar. En casos particulares, como el que comparte Cabrini, es poner el cuerpo cuando un niño con discapacidad múltiple se avienta de la ventana o avienta una silla. Ellas son conscientes del gran compromiso emocional que realizan en el cuidado de las infancias, son cuerpos que cuidan cuerpos.

Parte importante de estos cuidados depende de las emociones y los afectos, por este motivo, Federici (2003, pp. 197-198) los nombra como “trabajos afectivos”, los cuales incluyen atenciones y cuidados que permiten la rearticulación y reinención constante de las subjetividades de las personas.

Como plantean Fierro et al (1999), “la práctica docente es esencialmente una práctica humana” (p.29) que involucra la historia personal y la trayectoria profesional, a lo que las autoras nombran la dimensión personal de la práctica docente. Las maestras son sujetas que organizan su propia vida y labor dentro de las posibilidades que dan las condiciones materiales de cada escuela (Rockwell y Mercado, 1988).

4.4.1 Entre el cuidar y el autocuidado: el cuerpo interpelado

Dos aspectos nodales de la práctica docente que me interesa destacar en este apartado son: los cuidados de las maestras de la Unidad hacia las infancias con discapacidad y/o dificultades severas en el aprendizaje, transitando por ejercicios de acompañamiento emocional y “sobrepotección”, y, las estrategias de cuidado propio que utilizan para sostener su práctica. Aspectos que se entrelazan en la vida escolar y que permiten mirar los sentidos y significados dimanantes de la relación entre cuidados y discapacidad.

Situada en los planteamientos feministas comprendo los cuidados como las tareas que contribuyen al sostenimiento de la vida, (desde la noción de Federici, 2013) cuyo carácter es necesariamente relacional, ético y afectivo; entre personas que se afectan e influyen mutuamente en sus prácticas cotidianas (Revuelta, 2019). Coexistimos bajo un sistema de interdependencias, donde la noción de individualidad pierde sentido (Vázquez y Escámez, 2010), de ahí que los cuidados no pueden concebirse únicamente desde el plano privado sino desde la procuración pública de los mismos.

Los cuidados siguen siendo un trabajo invisibilizado e históricamente asignado a las mujeres, como plantea Federici (2013) que se invisibiliza aún más cuando se trata de personas con discapacidad (Revuelta, 2019). En el plano escolar-áulico, son las maestras quienes se ocupan del gran proceso de enseñanza-aprendizaje y de cuidados de las infancias, a consecuencia de la feminización tanto de la docencia como de los cuidados. Faena que se complejiza en el cruce con la discapacidad.

Con relación a la USAER en el plantel de estudio, como he detallado en capítulos anteriores, existe la percepción de que las únicas encargadas de la atención y cuidado de las infancias leídas como “anómalas” son las maestras de educación especial, de modo que el director y algunos/as profesores de grupo se deslindan de las responsabilidades que les corresponden, lo cual favorece una visión fragmentada y jerarquizada de los cuidados.

La práctica docente desde la ética de cuidados implica la creación de relaciones de confianza mutua, basados en la escucha y el conocimiento de la otra persona para contribuir en sus necesidades (Vázquez y Escámez, 2010³⁵). En el plantel, la relación de complicidad entre el estudiantado y las maestras de la USAER fue algo que pude observar desde mis primeras semanas de trabajo de campo. Al recibir a las infancias, Mire y Sol mostraron una actitud de bienvenida al espacio, las infancias tendían a llegar con soltura al salón; contando a las maestras sus anécdotas, usualmente las docentes preguntaron “¿cómo estás?” a las y los estudiantes, interesándose y haciendo preguntas al respecto antes de iniciar con los contenidos de la clase.

Para las maestras de la Unidad su práctica docente implica conocer e intentar aminorar los dolores de sus estudiantes. Yadi y Mire han acompañado emocionalmente a niñas que asisten a la Unidad y que tienen una percepción negativa de sus cuerpos y mentes. Como estrategia para cambiar tal percepción, las maestras conversaron con las estudiantes y les pidieron verse al espejo para decirse palabras amables. El espejo, que forma parte del mobiliario del salón de Mire, es una forma material y simbólica de exaltar la importancia del cuidado; los afectos y las emociones, como parte del proceso educativo, tal como refieren Vázquez y Escámez (2010).

En el párrafo introductorio, dispuse paréntesis a la palabra “sobrepotección” ya que, a partir de los testimonios compartidos por las maestras, considero que esta noción presenta distintos matices en el plano de los cuidados hacia estudiantes con discapacidad. La experiencia de la maestra Sandy ilustra bien esta idea.

³⁵ La y el autor analizan la profesión docente en el marco de la ética del cuidado siguiendo a N. Noddings, y como servicio público inmerso en la ética aplicada. Proponen que el cuidado hacia las demás personas es una exigencia insatisfecha en las sociedades actuales. Por ello, propone abrir un espacio público de discusión sobre la formación docente para que la comunidad escolar desarrolle competencias de escucha y atención a las necesidades de sus destinatarios. Utiliza la hermenéutica crítica para identificar principios éticos y valores cívicos compartidos en torno al cuidado, tan necesario para la convivencia social.

Para la educadora fue muy complejo atender a un niño con discapacidad múltiple durante su estancia en un Centro de Atención Múltiple (CAM). La docente a cargo del niño “lo segregaba”; le prestaba muy poca atención por lo que en ocasiones el estudiante se autolesionaba sin que su maestra hiciera algo para evitarlo. Ante ese escenario, Sandy confrontó a la docente y estableció una relación muy estrecha con el niño, procurándole cuidados físicos y emocionales: “fue un trabajo bonito, de mucho cariño, pero no supe controlar mi sobreprotección, me enganché con el niño y su familia. Siempre salía destrozada de la escuela; había mucha negligencia” (Sandy, comunicación personal, 30 de enero de 2023).

La sobreprotección es un acto que en definitiva no es inocuo, nunca lo ha sido, y que, en la circunstancia de la escuela, puede ser estratégico. No tendría que darse a la sobreprotección una carga negativa de facto, como se sitúa a las actitudes paternalistas o condescendientes, pues en circunstancias como las aquí expuestas puede entenderse como un acto de defensa de la dignidad y resistencia respecto al inhóspito escenario escolar al que se enfrentan las infancias con discapacidad. De igual manera, en más de un caso, las maestras de educación especial forman parte de la red de apoyo más cercana para el estudiantado, proporcionando un refugio seguro y acompañamiento a las infancias que, debido a su condición de discapacidad, son excluidas o ignoradas.

Explica Sandy que con el tiempo aprendió a que debía controlar sus emociones, “aunque no siempre puedo regularme al cien”, dice, en cuanto a la relación con las y los estudiantes con los que trabaja, como un acto de cuidado propio, pero también para tener un mejor rendimiento laboral. Esta idea es compartida por sus compañeras de la Unidad, las profesoras reconocieron que durante sus primeros años de experiencia laboral sufrieron mucho al ver las precarias condiciones escolares de las y los estudiantes con discapacidad y la frustración de saberse inexpertas y poco preparadas para apoyar.

Existen múltiples formas de tejer relaciones de cuidados, las cuales en el ámbito escolar se van moldeando a partir de las experiencias y los modos de comprender a las infancias con discapacidad, pero también de las condiciones geográficas, estructurales y socioculturales particulares, tal como expresa Moctezuma (2021). Las maestras de la Unidad tienen muy claro que el trabajo de cuidados con infancias con discapacidad en las comunidades rurales e indígenas en las que han laborado ha sido contrastante al de la ciudad o sus periferias, ya que, como

comparte la maestra Cabrini, en los pueblos es común cuidar colectivamente, no obstante, también implica mayor desgaste y esfuerzo físico ante la falta de infraestructura pública como pasamanos, rampas, asfalto, y de objetos de uso personal como lentes, sillas de ruedas, etc. Lo cual remarca la influencia del contexto inmediato en los procesos educativos.

Por otro lado, es importante mencionar que la tarea de cuidados de las maestras también abarca a las familias, principalmente a las mamás. Las profesoras se convierten en confidentes y consejeras, en palabras de la maestra Érika, “somos sus psicólogas”; brindan consuelo y orientación respecto a sus hijos/as, conflictos familiares, violencia de género y duelo por la pérdida de sus familiares durante la pandemia por Covid-19. Los etcéteras del quehacer de las maestras comprenden gestionar servicios de atención clínica, jurídica y psicológica, en el marco de las carencias económicas de gran parte de las familias que asisten a la USAER.

Para hablar del autocuidado de las profesoras, es necesario volver a hacer evidente que el mandato de la educación inclusiva ha recaído principalmente sobre el cuerpo de las maestras de educación especial, quienes durante su práctica han experimentado desgaste físico y emocional: dolores de espalda, enfermedades del estómago y las vías respiratorias, ansiedad, insomnio, tristeza intensa y una serie de somatizaciones que impactan más allá de la escuela, y, para lo que crean estrategias que las sostienen durante su práctica. “Porque estamos dando mucho por el trabajo, pero si de salud yo no estoy bien, no voy a poder rendir” (Érika, comunicación personal, 03 de febrero de 2023). La labor de las maestras también ha impactado en sus relaciones familiares, como en el caso de Érika, ya que dedica un tiempo importante a la planeación y gestión de necesidades de la USAER, en consecuencia, la convivencia con sus hijos/as y cónyuges se ve limitada.

Una forma de cuidarse es distinguir entre la vida personal y la vida laboral. Para Yadi llevar a cabo esta compleja misión implica cambiarse de ropa al llegar a su casa, como una separación simbólica que le representa descanso mental. Para otras maestras el ejercicio consiste en hablarse a sí mismas, mentalizarse y soltar aquellos aspectos de las historias de las y los estudiantes, de los que no tienen inferencia directa.

Otras estrategias compartidas por las docentes son: salir a bailar, hacer ejercicio, beber alcohol, tomar pastillas, utilizar flores de Bach y velas aromáticas, planear viajes, convivir con su familia y platicar sobre su trabajo con sus amistades. En ocasiones el cuidarse se vuelve una tarea

muy difícil, pues las responsabilidades laborales exigen presencia y cumplir con los tiempos y demandas institucionales, por lo que, en el horario escolar, algunas profesoras establecen límites de tiempo para quedarse a reuniones, buscan el apoyo de sus compañeras para facilitar sus tareas de planeación, redacción o elaboración de materiales.

La práctica docente, tal como la encarnan las maestras de la Unidad, se encuentra inmersa en un complejo entramado de ambivalencias: entre su identidad personal y profesional, entre lo que experimentan emocionalmente y lo que conocen académicamente, entre lo que logran llevar a cabo y lo que no, así como entre lo que asumen como responsabilidad humana y emocional y lo que les resulta complicado en términos administrativos y profesionales. En este sentido, la labor docente no se presenta como una dicotomía; por tanto, la responsabilidad y la falta de ella pueden coexistir en un mismo caso o en una misma persona, lo que refleja la complejidad inherente a la práctica docente.

Para Érika las autoridades educativas deberían proporcionar acompañamiento psicológico para las y los docentes de educación especial, ya que, como plantea Comins (2015), el cuidado, la solidaridad, la compasión y la empatía debe estar conectado con la justicia. Siguiendo al autor, el cuidado como práctica democrática produce un programa político que posibilita el equilibrio de los derechos y las responsabilidades. Las prácticas docentes construidas desde los cuidados; los afectos y la empatía, representan pedagogías contra la crueldad que han logrado sostener y acompañar a las infancias con discapacidad y que permiten imaginar y construir nuevas formas de organizar nuestras sociedades (Carmona, 2019).

4.5 “Construyendo una sociedad incluyente para las personas con discapacidad”.



Imagen 9. Collage del foro

En el marco del tres de diciembre, día internacional de las personas con discapacidad — declarado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1992—, las maestras de la USAER llevaron a cabo un foro denominado: “Construyendo una sociedad incluyente para las personas con discapacidad”. La mesa estuvo conformada por cuatro personas adultas con discapacidad: Citlali, Rufina, Érik y Charly, además, estuvo presente el hijo de Érik, quien fungió como intérprete de Lengua de Señas Mexicana (LSM) durante la participación de su papá, y, como moderadora, Lii Yio.

La actividad se realizó en la explanada frente al palacio municipal y fue dirigida a la comunidad de Cuilápam de Guerrero. Aunque el aforo fue menor de lo esperado por las docentes de educación especial, asistieron las y los directivos de las escuelas que conforman la Unidad, a excepción de Adán (el director del plantel), los representantes del presidente y la síndica municipal, la regidora de educación y la regidora de desarrollo social, el comité de padres/madres de familia del plantel y de la secundaria técnica 66, así como los supervisores de la zona 02 de educación especial, del profesorado, solo acudió la maestra Blanquita, el resto del público estuvo compuesto en su mayoría por mujeres e infancias.

Además del foro las maestras y yo instalamos cuatro stands de información respecto a: los derechos de las personas con discapacidad, la LSM, el sistema braille y habilidades cognitivas. Fue un evento prolífico del que podrían desprenderse distintos ejes de análisis, no obstante, en este apartado ubicaré elementos, antes y durante del evento, que me permiten pensar en la “esperanza” de una educación para la convivencia de todas y todos, de las diferencias ³⁶(Skliar, 2008). Con esperanza “no me refiero a una noción romántica y vacía de esperanza, sino a una noción de esperanza informada que enfrenta los obstáculos y las realidades concretas de la dominación y continúa la tarea pedagógica y política en curso (...)” (Giroux, 2019, p. 157).

Bajo este marco, considero sustancial reconocer el arduo trabajo de las educadoras de la Unidad, quienes a pesar de las constantes condiciones de precarización laboral se esforzaron por hacer tangible un evento cuyo objetivo fue la visibilización, sensibilización y defensa de los derechos de las personas con discapacidad, principalmente a la educación, como se evidenció durante las reuniones de planificación del evento. Estas reuniones me permitieron tener una óptica más clara respecto al caleidoscopio de las subjetividades implicadas en su práctica docente.

Definir el nombre del foro propició una conversación en la que las maestras dieron cuenta de su rol como agentes y promotoras de una educación inclusiva en la comunidad, no obstante, reafirmaron la idea de que la responsabilidad es social, por lo que se necesitan diferentes ejes de acción que tengan impacto no solo en la escuela sino en todos los aspectos de la vida de las personas con discapacidad. Consecuentemente, decidieron utilizar en el título “una sociedad incluyente” y no una “educación incluyente”, como plantearon originalmente.

Otro aspecto relevante durante las reuniones fue la discusión sobre la dinámica y los tiempos del evento. Las maestras concluyeron que las y los ponentes con discapacidad debían tener el foco central, y no ellas, ya que su intención era facilitar un espacio de conversación y no reproducir una práctica utilitarista de la discapacidad, en la que se privilegia la voz de las personas sin discapacidad, como han podido observar, y ser parte, en otras USAER. Aunque las maestras no lo nombraron así, considero que el telón de fondo de tal discusión tenía que ver con entender la discapacidad vinculada a la equidad y la justicia social más allá de la que corresponde al plano educativo.

³⁶ Entendidas como una fuente intrínseca de enriquecimiento colectivo y no desde la noción de “el diferente” en contraste con “la norma” (Skliar, 2008).

Los diálogos entre las maestras me llevaron a pensar en la potencia reflexiva y transformadora de enunciar colectivamente las propias subjetividades en torno a la discapacidad, pues estas se reafirman, se tensionan y se nutren en el devenir escolar. Este ejercicio meta-analítico de “mirar al yo que mira”, como plantea Caparrós y García (2021) potencia el reconocimiento del otro/a, a partir de la revisión del lugar desde dónde se mira y escucha a los otros/as, a las personas con discapacidad, con el fin crear lazos de convivencia.

Antes de entrar en las reflexiones y menesteres vertidos durante el foro, es importante mencionar que, tanto la moderadora como las y los ponentes, recalcaron la urgencia de que las autoridades escolares y municipales asistentes prestaran mucha atención a las historias, necesidades y demandas de las personas con discapacidad, ya que representaban la voz de muchas otras personas con vivencias similares. Algunas autoridades asintieron con la cabeza, otras no mostraron gesto alguno y otras más se encontraban conversando.

La charla arrancó con Charly³⁷, un joven con síndrome de down quien inició su educación en un Centro de Atención Múltiple (CAM) para luego estudiar en una escuela regular con USAER donde tuvo el acompañamiento y amistad de la maestra Mireya. Para él el amor y el respeto que su familia le ha brindado debería ser el modo en que el profesorado y la sociedad en general traten a quienes viven con una discapacidad. Destacó que durante las conferencias que ha impartido habla de la importancia de que las personas con discapacidad sean genuinamente escuchadas, porque “lo que tenemos que decir también es importante” (Charly, comunicación personal, 02 de diciembre de 2022).

Rufina, es una persona con discapacidad intelectual que funge como directora de “grupos vulnerables” en el municipio de Cuilápam, explicó que su función es “rescatar” infancias con discapacidad de sus casas, ya que “los tienen escondidos”. Para ella es imperativo que las familias permitan a las niñas y niños asistir a la escuela, pero, sobre todo, les pregunten qué es lo quieren hacer, qué les gusta y a qué se quieren dedicar. Rufina exhorta a la comunidad a no poner etiquetas como “el malito” o “el tonto”, y a dejar de pensar que las personas con discapacidad

³⁷ Actualmente tiene un negocio de mermeladas, con su hermana mayor, que se llama “Papacho”. El cual pueden seguir en el siguiente enlace: <https://www.facebook.com/papachooax>

no pueden desempeñar ciertas tareas o trabajos, sino a dar oportunidades y alimentar su confianza.

Erick es sordo, es maestro de carpintería para personas sordas, además enseña LSM y da talleres y conferencias. Para él es sustancial el interés y la empatía de la comunidad escolar por las infancias con discapacidad, para no dejarlas relegadas en el salón de clases y en la escuela, tal como él experimentó durante sus primeros cinco años en la primaria; “me sentía triste porque siempre estaba solo” (Comunicación personal, 02 de diciembre de 2022). También es importante que las y los docentes se capaciten para tener herramientas de enseñanza útiles para las infancias con discapacidad. En su testimonio narra como en sexto grado conoció a un maestro sumamente preocupado por su aprendizaje, sin embargo, al no tener un canal adecuado de comunicación le fue muy difícil aprender a escribir. Érik insiste en que la sociedad debe aprender LSM y braille para acortar las brechas de comunicación, y no esperar a vivir de cerca alguna discapacidad para instruirse.

Érik resalta la necesidad de que exista una convivencia entre todos y todas en la escuela, por lo que insta a las familias a permitir que sus hijos/as entablen amistad con las infancias con discapacidad: “déjenlos jugar, déjenlos ser, si un niño ciego se cae pues que lo ayuden a levantarse, eso habla de los valores de las personas supuestamente normales” (Érik, comunicación personal, 02 de diciembre de 2022).

Citlalli es licenciada en pedagogía y su discapacidad visual es adquirida, se enfrentó a las principales barreras para su aprendizaje durante la Universidad. Sin embargo, algunos docentes le hacían los exámenes de manera oral y le describían lo que apuntaban en el pizarrón, por lo cual considera que los apoyos y los ajustes razonables en los espacios escolares son indispensables para hacer real el derecho a la educación de las personas con discapacidad, destaca que tales ajustes son benéficos para todos/as las estudiantes por lo que deberían ser parte esencial de la práctica docente.

Para ella brindar información en torno a la discapacidad tiene un gran potencial pues permite tomar decisiones tanto personales, familiares, como escolares que repercuten en las emociones y la vida digna de las personas con discapacidad. Invitó al público a responsabilizarse por conocer sobre la discapacidad, así como las diferencias entre inclusión e integración. Citlalli solicitó que se les hable a las personas con discapacidad por su nombre, si es que las conocemos,

preguntarles si necesitan apoyo y respetar si no lo desean. “Hay que enseñarles a los niños a ser incluyentes para que cuando sean adultos no discriminen” (Citlalli, comunicación personal, 02 de diciembre de 2022).

En cuanto a los stands, no pude observar el desarrollo de todos, ya que me hice cargo de uno, titulado: “Discapacidad: una mirada de derechos”. En esta parte del evento hubo muy poca gente debido a que ya era de noche. Decidí hacer algunos juegos con las infancias que se acercaron, lo cual me permitió conocer sus ideas y sentires en torno a la discapacidad, a partir de lo que escucharon en el foro: hablaron de la importancia de no burlarse, trabajar el respeto y la solidaridad, “obligar” a las escuelas a que acepten a las niñas y niños con discapacidad y castigar a quienes discriminan, algunas infancias me contaron, con cierto tono de molestia, la historia de sus familiares con discapacidad que no les permitieron ir a la escuela.

Al cierre del evento, una madre se me acercó para solicitarme información sobre algún CAM o escuela con USAER dónde pudiera inscribir a su hijo, ya que tiene síndrome de down y no ha asistido jamás a la escuela debido al temor de que se burlen del niño o no lo acepten. Ella lloró y yo, con un nudo en la garganta, busqué reconfortarla. Le di las referencias de las escuelas y le expliqué a quienes podría acercarse para que la apoyen con la inscripción, la señora fue a hablar con la directora de la Unidad. Este hecho fue de gran satisfacción para todas, las maestras y yo, ya que nos hizo sentir que es posible tener incidencia.

En definitiva, el evento realizado por las docentes fue un llamado a cuestionar y repensar nuestra construcción de escuela, a imaginarla como un espacio de convivencia donde la diferencia no signifique desigualdad. Esta invitación reflexiva permite, en palabras de Giroux (2019), expandir nuestra capacidad de imaginar, para pensar y actuar de otras formas, incluso inimaginables, y, sostener así un poder responsable. Es tejer esperanza, ya que en desde la noción de Ernst Bloch, “la razón, la justicia y el cambio no pueden florecer sin esperanza” (Benjamin, 1997).

Como dieron cuenta las maestras de la Unidad y las personas protagonistas del foro, es necesario tomar en cuenta que las diferencias son parte de la subjetividad, por lo que, en educación, es tan necesaria la transmisión cultural como las relaciones que generamos para que los modos en los que nombramos y trasladamos la cultura no adoctrinen, no anulen o nieguen las singularidades (Caparrós y García, 2021). Hay que reclamar una pedagogía como esperanza,

o una pedagogía de la esperanza (en términos de Freire, 1992) que no se restringe únicamente a la capacitación laboral sino al compromiso y alfabetización cívica, al pensamiento crítico y la capacidad de agencia (Giroux, 2019). Porque el camino de las transformaciones es un asunto de justicia social.

Reflexiones finales

Para anudar las reflexiones vertidas en este capítulo es importante responder a la pregunta: ¿cómo se construyen las prácticas docentes implementadas por las maestras de la USAER? A continuación, identifico algunos elementos clave.

Los saberes docentes. La trayectoria profesional de las maestras de la Unidad es fundamental para el desarrollo de su práctica docente, ya que edifican colectivamente su conocimiento (político, didáctico, relacional) a través del intercambio con colegas, estudiantes con discapacidad y sus familias, reconociéndolos como agentes de saber. Además, el bagaje teórico juega un papel crucial al hacer tangible una experiencia inclusiva en las escuelas, como lo demuestran los enfoques aplicados por Sandy y Érika. En este sentido, lo que se ignora, lo que se improvisa o se adapta en el escenario áulico también es parte de ese conocimiento.

La labor de las maestras de educación especial permite considerar el plan de estudios escolar como un elemento flexible y adaptable a las particularidades de las infancias con las que trabajan. Sin embargo, esta flexibilidad puede dar lugar a ambigüedades que permiten realizar actividades poco fundamentadas o eludir responsabilidades docentes. En el caso de Mireya y Sol, esta flexibilidad les permitió desarrollar su creatividad en las actividades escolares. Las maestras se apropian y reinventan el mandato de inclusión educativa en sus aulas, adaptándolo según sus propias capacidades, conocimientos y condiciones institucionales.

Por otro lado, un objetivo central del acompañamiento profesional de las educadoras es proporcionar herramientas prácticas que las infancias puedan aplicar en su vida diaria, fomentando así mayor autonomía, autogestión y autoestima. Estas herramientas incluyen hábitos de alimentación y sueño, la capacidad de escribir su nombre y el fomento de una actitud amable hacia su cuerpo y mente. Lamentablemente, estos conocimientos suelen ser subestimados por un sistema educativo capacitista que prioriza los saberes académicos convencionales sobre las habilidades prácticas fundamentales para la vida.

Percepciones y expectativas. El capacitismo también impacta en personas vinculadas con la discapacidad como las maestras de educación especial. Aunque sus prácticas, conocimientos y esfuerzos se consideran esenciales, frecuentemente se perciben como inferiores a las prácticas educativas de las escuelas regulares. Estas maestras no solo enfrentan barreras institucionales y estructurales, sino que también desafían las subjetividades capacitistas que menosprecian su labor y el valor de su rol educativo.

Las maestras constantemente negocian y reinterpretan las normativas y condiciones materiales para dar sentido a su trabajo. En este proceso defienden sus sentires y perspectivas frente a una estructura institucional que a menudo busca homogeneizarlas. Además, reflexionan sobre su práctica docente a través de la mirada de otros actores escolares, también del metaanálisis y la toma de decisiones colaborativas con sus colegas, por ejemplo, al dar estructura al foro mencionado o discutir sus habilidades para redactar su proyecto sindical.

Los ajustes razonables. Estos se reflejan como una parte integral de las actividades diseñadas por las maestras y de la adaptación del espacio escolar para facilitar actividades pedagógicas lúdicas, utilizando elementos como arena, juguetes, el suelo y las paredes, entre otros. Estas adaptaciones se enmarcan en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad al acceso educativo. Las prácticas educativas pueden considerarse un compromiso con la justicia, orientado a garantizar que las niñas con discapacidad ejerzan su derecho a una educación inclusiva y equitativa. Este enfoque no solo promueve la accesibilidad física y pedagógica, sino que también refuerza la importancia simbólica de las diferencias y la inclusión en el entorno educativo.

El trabajo de cuidados. Se enfocan en la importancia de las relaciones y la responsabilidad hacia las y los demás, resaltando la empatía y la capacidad de responder a las diferencias de las personas. En el ámbito educativo, esto se traduce en proporcionar una atención particular al estudiantado, reconociendo las diferencias y abordando tanto sus necesidades emocionales como educativas. Las maestras de la Unidad que adoptan esta ética de cuidados se esfuerzan por conocer a fondo a sus estudiantes, comprendiendo sus contextos personales y culturales para adaptar la enseñanza y favorecer así su desarrollo integral. Además, en este proceso las maestras también se cuidan a sí mismas, es esencial reconocer que son cuerpos cuidado de otros cuerpos.

Desafíos. Es importante destacar que las maestras encuentran barreras significativas al intentar implementar prácticas educativas basadas en la ética del cuidado. La carga de trabajo, las expectativas académicas y las políticas educativas limitan el tiempo y los recursos disponibles para desarrollar relaciones de cuidado profundas y significativas con el estudiantado. Este desafío representa un constante “estira y afloja” entre la capacidad de actuar con autonomía y las limitaciones estructurales impuestas.

Las aspiraciones personales y profesionales también influyen en el trabajo de la Unidad. Es común que surjan contradicciones entre las intenciones declaradas y las acciones concretas, las cuales se entrelazan y se manifiestan en la práctica diaria. Por ejemplo, aspirar a una carrera magisterial estable o contar con el respaldo sindical puede entrar en conflicto con las exigencias y responsabilidades asociadas a la educación inclusiva. Además, alcanzar metas personales, como integrarse plenamente en la comunidad de origen, afectan el rigor y compromiso laboral.

Para finalizar, considero que tanto los ajustes razonables como la ética del cuidado son prácticas educativas que abonan a la lucha anti-contra-capacitista y pugnan por el acceso de las infancias con discapacidad a la educación, contemplando sus necesidades y diferencias. Estas prácticas docentes desafían los estereotipos capacitistas que han relegado injustamente a las maestras de USAER a un rol educativo subvalorado. En la práctica, estas maestras emergen como agentes de cambio significativos en la vida de las niñas, impactando más allá del aula.

CONCLUSIONES

La construcción de subjetividades en torno a la discapacidad por parte de las y los diferentes actores escolares participantes de esta investigación revela una intersección compleja de influencias, perspectivas y sentires, en un contexto cultural, histórico y social específico. En esta tesis, se abordó la discapacidad como una construcción social, una categoría sociohistórica y política que está envuelta en controversias, incertidumbres y tensiones. Este enfoque no pretende negar la realidad material de las historias individuales, sino resaltar los procesos sociales, intelectuales y políticos que han moldeado su configuración (Campero, García, Rusler y Heredia, 2019).

El análisis de la categoría de discapacidad en el escenario de la USAER 127 de Cuilápam de Guerrero, Oaxaca, siguió un proceso particular. Inicialmente, se hizo imprescindible comprender los aspectos organizativos, geográficos, materiales y el perfil del personal docente, incluyendo su formación y decisiones profesionales. Esta comprensión permitió explorar y discutir diversas categorías relacionadas con la discapacidad, como la normalidad, la diversidad, la inclusión, los diagnósticos clínicos y la terminología utilizada para describir a las personas con discapacidad. Este análisis facilitó una inmersión en las experiencias de cuatro estudiantes identificados con “discapacidad”. Finalmente, la discusión se centró en la relación dialéctica entre la práctica docente y las subjetividades alrededor de la discapacidad.

Este proyecto de investigación contribuye a una comprensión más profunda de cómo se representa y vive la discapacidad en las diferentes escuelas que constituyen la Unidad 127. Al analizar las experiencias de estudiantes y las prácticas institucionales, se evidencia que la discapacidad no debe entenderse como una categoría aislada, sino como una dimensión profundamente entrelazada con otros sistemas de opresión y desigualdad, como el género y la clase.

El estudio de las prácticas docentes revela que la discapacidad se sigue encuadrando como un problema individual, utilizando terminologías como “estudiantes con problemas educativos” o “necesidades educativas especiales”. Este enfoque reduccionista y estigmatizante distorsiona la realidad del estudiantado con discapacidad, o considerado con “discapacidad”, al tratar su situación como una deficiencia personal en lugar de un fenómeno social y estructural.

Como resultado, estas prácticas contribuyen a la exclusión, disciplinamiento y marginalización de los estudiantes dentro del sistema educativo.

Las maestras de la Unidad enfrentan desafíos significativos en su labor cotidiana, los cuales se manifiestan en múltiples dimensiones. A pesar de sus enfoques y perspectivas únicas, moldeados por su formación académica y experiencias de vida, estas profesionales operan dentro de un entorno marcado por limitaciones formativas, restricciones en la capacitación y condiciones físicas y materiales precarias en las escuelas. Este contexto adverso plantea una serie de contradicciones y tensiones que configuran su práctica educativa. El compromiso de las maestras de la USAER con una educación sensible, comprometida e informada para los estudiantes con discapacidad se destaca como un esfuerzo notable frente a estas dificultades.

La figura de la maestra de educación especial emerge como una entidad atravesada por una red de relaciones sociopolíticas y un entramado subjetivo que les permite significar, resignificar, tensionar y apropiarse de las construcciones sociales que se hacen sobre ellas, de los lineamientos institucionales, magisteriales y de sus propias experiencias de vida (edad, economía, contexto familiar) en torno a la discapacidad. Esta dinámica revela un proceso de construcción de subjetividades docentes influenciado tanto por miradas médicas tradicionales, arraigadas en manuales diagnósticos que clasifican las condiciones de discapacidad, como por reflexiones críticas que cuestionan estos enfoques convencionales.

El cinismo de los gobiernos y las instituciones educativas es evidente en su retórica sobre los derechos de las personas con discapacidad. Aunque ratifican convenciones, acuerdos y declaraciones que promueven la educación inclusiva, en la práctica recortan presupuestos destinados a esta área. Las maestras de USAER y, en general, el nivel de educación especial, enfrentan una notable falta de apoyo por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) y del magisterio en general. Esta carencia de respaldo se manifiesta claramente en la calidad y adecuación de los espacios asignados a la USAER, los cuales son percibidos desde tales instituciones como espacios educativos de “segunda categoría”.

En el ámbito municipal, el Plan de Desarrollo Municipal 2022-2024 de Cuilápam se propuso alinearse con las directrices estatales y nacionales en materia de inclusión. Sin embargo, al recorrer las calles, visitar las escuelas y dialogar con los pobladores, se evidencia que el plan enfrenta numerosos desafíos. La falta de infraestructura accesible, como avenidas y escuelas

adaptadas, así como la carencia de materiales adecuados, limita severamente la asistencia de las infancias con discapacidad a las instituciones educativas. Además, la ausencia de programas de sensibilización y de abordaje específico sobre discapacidad contribuye a una falta de atención a estas necesidades.

La esperanza es que este y otros estudios académicos puedan influir en la configuración de políticas públicas justas, particularmente en el ámbito educativo, que centralicen los cuerpos y sus cuidados. Es crucial que los ejes de acción se fundamenten en datos empíricos y en las experiencias de quienes viven y trabajan con la discapacidad. Este enfoque puede ayudar a superar la visión asistencialista, paternalista y caritativa predominante en el ámbito la política educativa en inclusión.

Es importante señalar que, durante el trabajo de campo, tanto las docentes como yo participamos en un proceso de transformación de nuestras subjetividades en relación con la discapacidad y el rol de las profesionales que trabajamos con personas con discapacidad. A lo largo de los diversos temas abordados en la tesis, este proceso permitió un ejercicio de autorreflexión y autocrítica sobre nuestras propias prácticas. Dicho ejercicio no solo enriqueció nuestra comprensión, sino que también abre la posibilidad de, más adelante, construir talleres o pautas de diálogo con otros(as) actores escolares, fomentando así una reflexión colectiva y colaborativa sobre discapacidad.

En otro orden de ideas, es fundamental reconocer la agencia de las infancias que asisten a la USAER y de sus familias. Estas infancias son frecuentemente objeto de una institución educativa profundamente capacitista que, al intentar “normalizar” o “componer” las supuestas anomalías, violenta y expulsa a las infancias, coartando su derecho a una educación libre de violencia y discriminación. Como abordé anteriormente, esta práctica busca mantener el status quo y evitar incomodar a la institución escolar, eludiendo así la necesidad de cuestionar las prácticas escolares y administrativas que perpetúan la exclusión, la expulsión y la discriminación. Este enfoque convierte la discapacidad en una cuestión individual a resolver, ignorando los procesos institucionales que contribuyen a estas problemáticas.

Frente a estas formas de violencia, que incluyen la omisión, la complicidad y la falta de responsabilidad por parte de docentes y directivos, la agencia infantil se manifiesta en la capacidad de los niños para resistir y desafiar nominaciones ofensivas, como “el burro”. Esta resistencia también se evidencia en su rechazo a procesos de “compensación” que no reconocen

su autonomía. La capacidad de las infancias para afirmar su identidad, incluso en un sistema que les obliga a conformarse a un único modo de ser persona, estudiante, infancia, muestra la importancia de reconocer y respetar su autonomía.

Las percepciones que las familias tienen sobre la discapacidad tienen una influencia significativa en la práctica docente. A lo largo de esta tesis, he identificado tensiones entre las expectativas de las maestras de la USAER y las de las familias. Mientras que las maestras valoran positivamente las clases y materiales de apoyo diseñados para sus estudiantes, algunas madres y padres prefieren evitar que sus hijos asistan a la USAER o participen en actividades que consideren “diferentes” a las que realizan sus compañeros. Esta discrepancia puede estar relacionada con las diferentes percepciones en torno a la discapacidad, que a menudo genera temor y rechazo entre las y los actores escolares. Estos sentimientos están profundamente enraizados en el capacitismo y en los desafíos de vivir en una sociedad predominantemente excluyente. Se evidencia la necesidad de fortalecer los canales de diálogo entre las familias, el profesorado y las autoridades escolares, a fin de generar estrategias que aborden no solo los miedos, las concepciones, las frustraciones, en torno a la discapacidad, sino que también promuevan acciones conjuntas que cuestionen y transformen las estructuras escolares capacitistas.

Es fundamental destacar que, en esta investigación, el género desempeñó un papel central en el acompañamiento, sostenimiento y cuidado de las infancias con discapacidad. Las madres, maestras y directoras han sido las principales responsables de garantizar la participación de los niños en la vida académica y procurar su bienestar. Este cuidado, lejos de ser idealizado, conlleva una significativa carga de tiempo, energía, y desgaste emocional. Razón por la que es crucial abrir diálogos sobre la justicia social y la politización del cuidado en este contexto.

Avanzar hacia una educación verdaderamente transformadora exige una revisión profunda de todo el sistema educativo, desafiando y agrietando las culturas, políticas y prácticas actuales. Este ambicioso objetivo no puede lograrse sin un esfuerzo colectivo que integre de manera activa las voces de las personas con discapacidad en la creación de políticas y prácticas educativas. El objetivo no es solo adaptar al sistema educativo, sino pensar en acciones anti-capacitistas, encaminadas hacia la búsqueda de justicia social que reconozca la agencia de las personas con discapacidad.

Es imperioso deshacernos de los binarismos, de nuestra absurda mismidad de “normales”, de “sanos”, de “cuerdos”, y, como plantea Moctezuma (2022), sumarnos a la lucha y resistencia en contra del capacitismo, el racismo, la homofobia y cualquier otra ideología que utilice la normalidad para excluir y someter la vida de cualquier persona. Es crucial construir una educación anti-capacitista que desafíe la noción hegemónica de normalidad y rechace un discurso biomédico patologizante, promoviendo una comprensión más equitativa y respetuosa de la diversidad humana.

Muchas transformaciones educativas comienzan como un ejercicio individual, en el que se reconoce y explora la posibilidad de superar los propios límites en contextos y realidades específicas. Este proceso puede dar lugar a formas de resistencia que se manifiestan en maneras alternativas de pensar, ser y actuar, configurando nuevos flujos de poder y cambio tanto en las interacciones con los demás como en la propia subjetividad. Estas dinámicas también tienen el potencial de provocar transformaciones culturales (Plata, 2018).

Mi formación antropológica me ha llevado a cuestionar mis propias subjetividades en relación con los diagnósticos y la práctica psicológica como herramienta de la pedagogía normalizadora (Dussel, 2004). Esto abre la posibilidad de reivindicar la disciplina psicológica, permitiendo imaginar nuevas formas de evaluación, redacción de informes y conceptualización de categorías diagnósticas desde una perspectiva ética y sensible, si es que esto es realmente conciliable, o quizás, será necesario imaginar e inventar nuevas formas de hacer psicología.

El discurso sobre la discapacidad, desde una perspectiva antropológica, requiere una revisión constante de las descripciones de cuerpos y corporalidades. Es esencial cuestionar el vínculo arraigado entre normalidad/bien y anormalidad/mal, y proponer otros (des)órdenes (Castelli, 2022). La autora sugiere que, al escribir, se debe evitar privilegiar diagnósticos y clasificaciones biomédicas, así como utilizar un lenguaje capacitista y representaciones exotizantes. Es necesario seguir interrogando la descripción etnográfica de los cuerpos y las prácticas de los sujetos para promover una visión más crítica y respetuosa. Este reto ético y etnográfico, busca dismantelar las prácticas académicas dentro de la antropología que abonen a la ciencia capacitista.

Finalmente, es fundamental explorar nuevas direcciones para futuras investigaciones, destacando especialmente la necesidad de posicionar a las personas con discapacidad como protagonistas en el estudio de la discapacidad. En este sentido, Herring (2014) señala que la

producción actual sobre ética del cuidado a menudo pasa por alto las perspectivas de quienes reciben el cuidado. Por ello, es crucial que los futuros proyectos de investigación integren de manera efectiva las voces y experiencias de las personas con discapacidad, asegurando así una comprensión más completa y representativa de sus realidades.

En línea con la propuesta de Moctezuma (2022), es vital trabajar con infancias con discapacidad como interlocutores principales utilizando metodologías no capacitistas. Este enfoque permitiría una comprensión más profunda de sus experiencias y necesidades, cuestionando las limitaciones de las metodologías dominantes que a menudo ofrecen recursos y herramientas escasas para investigar a este grupo.

Cobeñas (2016) también destaca la necesidad de una reflexión continua sobre cómo investigar a grupos para los cuales las metodologías tradicionales ofrecen pocas herramientas. Es fundamental reconocer y valorar las formas de comunicación y expresión de las personas con discapacidad que no se ajustan a los modelos convencionales, ya que los métodos dominantes suelen estar diseñados para observar y entrevistar a personas sin discapacidad. Al comprender mejor las formas de comunicación no convencionales, se puede avanzar hacia una investigación más inclusiva y representativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Acle, G. (2013). Investigación en educación especial (2002-2011): logros y desafíos. En Agüero, M. Aprendizaje y desarrollo, 2002-2011 (pp. 21-89). D.F.: ANUIES. Dirección de Medios Editoriales: COMIE.
- Acuña, L., Mérida, Y. y Villaseñor, A. (2016). Trastorno del Espectro Autista e Inclusión Educativa en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: ¿Reto posible para a USAER? Revista de Educación Inclusiva, 9(1).
- Agudelo, J., Salinas, D. y Ramírez, Y. (2012). Concepciones sobre práctica pedagógica de las estudiantes de IX semestre de la licenciatura en pedagogía infantil. [Tesis del Doctorado]. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.
- Alba, A. (1998). Currículum: crisis, mito y perspectivas. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Almeida, M. E., Angelino, M. A., Kipen, E., Lipschitz, A., Marmet, M., Rosato, A., & Zuttió, B. (2010). Nuevas retóricas para viejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad. Política y sociedad, 47(1), 27-44.
- Alvarado, N. (2018). Infancia, discapacidad y diferencia: una mirada desde la antropología/ Entrevistado por Chessil Dohvehnain. Agencia Informativa Conacyt.
- Anderson, B. "La SEP le quita el 95 por ciento del presupuesto a Educación Especial", en Yo También, discapacidad con todas sus letras: Revista, edición internet, sección actualidad, julio 2022, <https://www.yotambien.mx/actualidad/la-sep-le-quita-el-95-por-ciento-del-presupuesto-a-educacion-especial>, consultada el 3 de junio de 2024.
- Arody, R (2021). Los Libros del Rincón. Gaceta 22. https://gacetaamigos.canal22.org.mx/gaceta22_137/el-librero-los-libros-del-rincon.html
- Ayala-Carrillo, MDR, (2015). Violencia escolar: un problema complejo. Ra Ximhai: Revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible, 11(4), 493-509.
- Barnes C. (1998) Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad accidental. En: Discapacidad y sociedad (Barton, L). Ediciones Morata.
- Benjamin, A. (1997). Present hope: Philosophy, architecture, Judaism. New York, NY: Routledge
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). La construcción social de la realidad. Argentina: Amorrortu Editores.
- Bertely, M. (2000). Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros. Toluca: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Blanco, R. y Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. Participación educativa no 18. Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado. Educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes, 59(46), 26-45.
- Bôer, L., y Naujorks, M. I. (2014). Alguns efeitos do nosso tempo na formação de professores da Educação Especial. Revista Educação Especial, 27(49), 447-457.
- Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003). El oficio de científico: ciencia de la ciencia y reflexividad. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. (2004). El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2001). Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España, Popular, 15-85.
- Brogna, P. (2019). La discapacidad como categoría de análisis. En Pérez Castro, Judith y López Campos, A. A. (Coord.). (2019). *Discapacidad, inclusión social y educación*. México: UNAM-IISUE.
- Brogna, P. C. (2014). *Adulterio, trabajo y discapacidad: el trabajo de crecer*. Editorial Trillas.
- Butler, J. (1997) *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Ed. Síntesis
- Campagno, M. P. (2020). Una mirada histórica de la discapacidad, pp. 45.
- Campero, M., Heredia, M., Rusler, V., García, C. A. (2019). ¿Por qué la discapacidad desde la perspectiva de las humanidades? En: *La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades* (Morgade, G. et al.) Editorial de la Facultad de Filosofía. COLECCIÓN SABERES CS.
- Caparrós, E., & García, M. (2021). Éticas para la esperanza de una educación inclusiva. *Tendencias Pedagógicas*, 38, pp. 83-97. doi: 10.15366.tp2021.38.008.
- Carmona, D. (2019). La resignificación de la noción de cuidado desde los feminismos de los años 60 y 70. *En-claves del pensamiento*, 13(25), 104-127.
- Carrasco, C., Borderías, C., Torns, T. (2019). *El trabajo de cuidados: historia, teoría y políticas*. Los libros de la Catarata.
- Castelli Rodríguez, L., (2022). Describir los cuerpos. Entre la mirada diagnóstica y la escritura etnográfica. *Horizontes Antropológicos*, 28 (64), 71-96. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832022000300003>
- Castillo, J. (2016) Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* 9(2), 264-275.
- Cervera, G. (2021). Observación participante y reflexividad: una guía práctica para el trabajo de campo. En Márquez, B. y Rodríguez, E. (Coords.) *Etnografías desde el reflejo: práctica-aprendizaje* (p. 61-83.). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cinquegrani, M. A. (2022). *Entre la resistencia, el amor y la esperanza: Familias, discapacidad y educación inclusiva* (Buenos Aires, 2006-2017). Editorial Biblos.
- Clifford, J. (1991) Sobre la autoridad etnográfica. In: REYNOSO, C. (comp.). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa, p. 141-170.
- CNDH (2014) *Los principales derechos de las personas con discapacidad*
- Cobeñas, P. (2016, 2022). *Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
- Cobeñas, P. (2021). Pensar la discapacidad para (re) pensar las escuelas. En: Cobeñas, P., Grimaldi, V., Broitman, C., Sancha, I. y Escobar, M. (Coords.). *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. La Plata: EDULP. pp. 28-103.
- Comins, I. (2015). La ética del cuidado en sociedades globalizadas: hacia una ciudadanía cosmopolita. *Thémata. Revista de Filosofía*, 52, pp. 159-178. doi: <https://doi.org/10.12795/themata.2015.i52.09>
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído: Percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de pedagogía*, (311), 61-65.

- Contreras, L., Quintero, L., Tobón, S., Martínez, S., Carnoda, X. y Rodríguez, M. (2021). Cosecha de experiencias construidas en el proyecto cotidianizar la discapacidad: comprensión de las capacidades humanas desde la diversidad y la equidad. Antioquia: Fundación Universidad de Antioquia.
- Cook, T. y Reichardt, Ch. (2001). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativo. Madrid: Morata.
- Córdoba, P. A. (2008). Discapacidad y exclusión social. Propuesta teórica de vinculación paradigmática. *Tareas*, (129), 81-104.
- Cortese, M y Ferrari, M. (2003). Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la escuela especial. En: Vain, P. (Comp.). Educación especial. Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Cúpich, Z. J. (2008). Discapacidad y subjetividad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 38(3-4), 233-244.
- de la discapacidad (Contreras, S. et al)
- Denzin, N. (2005). Emancipatory discourses and the ethics and politics of interpretation. En Denzin, N., Lincoln, Y., Tuhiwai, L. (Orgs.). *The sage Handbook of qualitative research*. California: Sage.
- Diario Oficial de La Federación. (2014). Diario oficial de la federación. Econtrerasn México: Congreso de la Unión.
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2020). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020. Secretaria de Educación Pública. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf
- Duranti, Alessandro. (2000). *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de pesquisa*, 34(122), 305-335.
- Dussel, I. (2019). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. *Educación en Revista*, 35, 13-29.
- Educación Especial (2023) Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Oaxaca IEPPO. Recuperado de <https://www.oaxaca.gob.mx/ieppo/unidad-de-servicios-de-apoyo-a-la-educacion-regular-usaer/>
- Enríquez, G. (2021) Ciudadanía e infancia anormal a principios del siglo XX en México: la perspectiva de José Gómez Robleda. En: *Estudios críticos sobre discapacidad. Hacia un diálogo multidisciplinar*. (Ramírez, B., Maldonado, N. y Lázaro, E.)
- Escolano, A. (2010). La cultura material de la escuela y la educación patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 43-64.
- Estrella, S. (2020). Trayectorias de maestras y maestros de educación especial en torno a la diversidad funcional. [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fals Borda, O. (1986). *Historia doble de la Costa*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Banco de la República. El Ancora.
- Fang, Z., Cerna-Turoff, I., Zhang, C., Lu, M., Lachman, J. M., & Barlow, J. (2022). Global estimates of violence against children with disabilities: an updated systematic review and meta-analysis. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 6(5), 313-323.
- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero: trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficantes de sueños.
- Fernandez, A. (2023). Chivos, ovejas y patitos: la animalización de la diferencia. *Cultura y representaciones sociales*, 18(35), e0002014. <https://doi.org/10.22201/crim.20078110e.2023.11448>

- Fernández, M. (2006). La feminización de la docencia. Algo más que una anécdota.
- Ferrándiz, F. (2011). Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro. Ciudad de México: Anthropos.
- Ferrante, C. (2014). Usos, posibilidades y dificultades del modelo social de la discapacidad.
- Ferreira, M. (2009). Discapacidad, corporalidad y dominación. La lógica de las imposiciones clínicas. Buenos Aires: XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999) Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción. D.F.:Paidós.
- Flores, K. (2022) Abandono y deserción escolar en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en CLACSO, Conferenciaclacso.org, edición internet, https://conferenciaclacso.org/programa/resumen_ponencia.php?&ponencia=Conf-1-268-53415&sede=9.
- Flores, V., García, I. y Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit* 23(1), 39-56. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>
- Foucault, M. (2006). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Gabilondo, Á. (2001). La vuelta del otro. Diferencia, identidad y alteridad. Editorial Trotta.
- García Gómez, L. (2015). Patologización de la infancia y sentido de comunidad: miradas, rupturas e intersticios sobre la discapacidad intelectual en un pueblo originario de la Ciudad de México.
- García, A. (2024). Chiapas, Guerrero y Oaxaca: el trío de estados con más barreras para acceder a la salud, en *El economista: Periódico*, edición internet, sección Política, <https://www.economista.com.mx/politica/Chiapas-Guerrero-y-Oaxaca-el-trio-de-estados-con-mas-barreras-para-acceder-a-la-salud-20240228-0024.html>
- García, I. y Romero, S. (2019). Influencia de la Declaración de Salamanca sobre la Atención a la Diversidad en México y Situación Actual. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 123-138. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200123>
- Geertz, C. (2005 [1973]). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa (traducción: Alberto L. Bixio).
- Giddens, A. (1995). La Constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (2019). Hacia una pedagogía de la esperanza educada bajo el capitalismo de casino (Trad A. Micán). *Pedagogía y Saberes*, 50, 153-158
- Goetz, J. y Le Compte, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata. Colección Pedagogía-Manuales.
- Goffman, E. (1963), *Estigma. La identidad deteriorada*, Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- Goffman, E. (2006) *Estigma: La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, V. (2016). La discapacidad organizada: antecedentes y trayectorias del movimiento de personas con discapacidad. *Historia Actual Online*, 39(1), 39-52.
- González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 4 (2), 225-243.
- González, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Revista CS*, (11), 19-42.
- González, G. (2021) Avatares de la “orfandad investigativa”: una narración de la investigación sobre discapacidad y docencia, en *Estudios críticos sobre discapacidad. Hacia un diálogo multidisciplinar*. *Andamios*, 19(49), 206-209.

- González, Roberto (2011). La violencia escolar. Una historia del presente. Parte una: La invención de la violencia. Universidad Pedagógica Nacional. México, D. F.
- Guajardo, E. (2010). La desprofesionalización docente en educación especial. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4(1), 105-126.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Gutiérrez, V. (2019). Movimiento asociativo de personas con discapacidad: su impacto en la universidad y en la sociedad. *Acta Sociológica*, (80), 49-77. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2019.80.76290>
- H. Ayuntamiento de Cuilápam de Guerrero. (2022). *Plan de desarrollo municipal 2022-2024*. Gobierno del Estado de Oaxaca. http://sisplade.oaxaca.gob.mx/bm_sim_services/PlanesMunicipales/2022_2024_/023.pdf
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Hermida, I. (2021) México, inclusión educativa sin maestros de Educación Especial y la filosofía de “hacer más con menos”. *Revista Yo también*. Recuperado de <https://www.yotambien.mx/opinion/mexico-inclusion-educativa-sin-maestros-de-educacion-especial-y-la-filosofia-de-hacer-mas-con-menos/>
- Hermida, S. (30 de marzo de 2022). Educación Pública en México, un derecho inaccesible para las personas con discapacidad. *Yo también*. Discapacidad con todas las letras. <https://www.yotambien.mx/actualidad/educacion-publica-en-mexico-un-derecho-inaccesible-para-las-personas-con-discapacidad/>
- Herrera, D [@lepetitriot] (2023) Discapacidad: Arregla el sistema no a mí. [Fotografía]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CsoAarNOLkk/>
- <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014882/014882.pdf>
- Hughes, B., & Paterson, K. (2008). El modelo social de discapacidad y la desaparición del cuerpo: hacia una sociología del impedimento, pp. 107-123.
- Humphries, T. (1975). Audism: The making of a word. Ensayo no publicado (Citado por H.D.L. Bauman (2004). Audism: Exploring the metaphysics of oppression. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 239-246).
- INEE (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. México: INEE.
- INEE (2019). *Recomendaciones para el sistema educativo. Diseñar e implementar una política de inclusión educativa de las personas con discapacidad*. México: INEE.
- Informe Mundial sobre Discapacidad (2011). Organización Mundial de la Salud. Malta.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Censo de Población y Vivienda*. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [Inegi]. (2010). *Compendio de información geográfica municipal de los Estados Unidos Mexicanos Cuilápam de Guerrero Oaxaca*.
- Jimeno, M., Castillo, A. y Varela, D. (2012) Experiencias de violencia, etnografía y recomposición social en Colombia, en: *Etnografías contemporáneas (trabajo de campo)*, Myriam Jimeno, Sandra Liliana Murillo y Marco Martínez (eds.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Jociles, M. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 121-150.

- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. (Ed.). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Jullian, C. (2022, 24 de febrero). Conceptualizaciones sobre la discapacidad desde sus contextos históricos. En *Ciclo de conferencias: Inclusión de personas con discapacidad al patrimonio cultural. Sesión 2*. [Youtube] INAH TV.
- Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. En Boivin, M., Rosato, A., y Arribas, V. *Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultura*. Buenos Aires: Antropofagia.
- La USAER en voz de sus docentes. Evaluación diagnóstica del proceso de atención en escuelas primarias. (2022) Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación MEJOREDU.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. y Pérez de Lara, N. (1997). Imágenes del otro. Barcelona: Virus Editorial, pp. 7-10.
- Le Breton, David (2004), *Antropología del cuerpo y modernidad*, Nueva Visión, Argentina, 254 pp.
- López, M. V. V. (2022). Estudios críticos sobre discapacidad. Hacia un diálogo multidisciplinar. *Andamios, Revista de Investigación Social*, 19(49), 465-471.
- López, O. (1997). Las mujeres y la conquista de espacios en el sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 27(3), 73-93.
- López, O. (2001). Hilvanando historias: dos estudios de caso de maestras mexicanas. In *Memoria del Primer Congreso Internacional sobre procesos de feminización del magisterio* (pp. 21-23).
- López, Violeta. "El Trastorno del Espectro Autista ha ido en aumento desde el año 2000: Violeta Gisselle López" en *Revista El Colegio Nacional*, edición de Internet, sección Opinión, febrero de 2024, <https://colnal.mx/noticias/el-trastorno-del-espectro-autista-ha-ido-en-aumento-desde-el-ano-2000-violeta-gisselle-lopez/>, consultada el 02 de abril de 2024
- Márquez, B. (2021). Etnografía del acto comunicativo: entrevista y narración. En Márquez, B. y Rodríguez, E. (Coords.) *Etnografías desde el reflejo: práctica-aprendizaje* (pp. 85-103.). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mayor prevalencia del autismo y alteraciones por el COVID-19 en *Revista CDC*, edición internet, mayo 2024, <https://www.cdc.gov/autism/es/publications/mayor-prevalencia-del-autismo-y-alteraciones-por-el-covid-19.html#:~:text=La%20pandemia%20de%20COVID%2D19,el%20inicio%20de%20los%20servicios>, consultado el 24 de mayo de 2024
- Meneses, E. (1983). *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, vol. 1. Ciudad de México: Porrúa.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y aprendizaje*, 14(55), 59-72.
- Mercado, R. y Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.
- Mercado, Ruth (1992) *La escuela en la memoria histórica local. Una construcción colectiva*, Nueva Antropología, Vol. XII, No. 42, México.
- Meza, C. (2009) *Diagnóstico de los servicios de educación especial del estado de Oaxaca*. Oaxaca: IEEPO-Fondo Editorial Identidades.

- Molina, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa: El caso de la Escuela México. *Estudios pedagógicos*, 41, 147-167.
- Morales, M. (2007). Factores asociados al síndrome de deterioro en maestros de educación especial. (Tesis de maestría en psicología). Universidad Iberoamericana.
- Moscoso, M. (2010). Tirar la piedra y esconder la mano: el lenguaje de lo políticamente correcto en la discapacidad. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 4(2).
- Moscovici, S. (1961). La représentation sociale de la psychanalyse. *Bulletin de psychologie*, 14(194), 807-810.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. In Forgas, J. (Ed.). *Social Cognition perspectives on everyday knowledge* (181-209). London: Academic Press.
- Moscovici, S. (2000). The History and Actuality of Social Representations. En Duveen, G. (Org). *Social Representations. Explorations in Social Psychology* (120-155). Cambridge: Polity Press.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político*. Editorial Paidós.
- Muñoz, P. (2018). Discapacidad, subjetividad e inclusión. Sentidos en continua tensión. K. Velasco; M. Sánchez, y P. Segovia (Comp.), *Discapacidad e inclusión en la educación universitaria*, 15-35.
- Najmanovich, D. (2020) Ni a fuera ni a dentro de las cajas: De la inclusión a la convivencialidad. En: *Las promesas incumplidas de la inclusión: Prácticas desobedientes* (Skliar, C. et al.) (Vol. 64). Noveduc.
- Naranjo, G. (2005). Las prácticas de enseñanza durante las actividades experimentales: promoviendo la integración del alumno ciego. [Tesis de maestría]. México: Programa de Maestría en Ciencias del Centro de Investigación de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Naranjo, G. y Candela, A. (2006). Ciencias naturales en un grupo con un alumno ciego: los saberes docentes en acción. *Revista mexicana de investigación educativa*, 11(30), 821-845.
- Olmos R., Romo P. y Arias L. (2016). Reflexiones Docentes sobre Inclusión Educativa: Relatos de Experiencia Pedagógica sobre la Diversidad Universitaria. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 229-243.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006) *Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad*. México: ONU.
- Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (2006) Secretaría de Educación Pública: SEP.
- Ortíz, G. (2010) Identidad y funcionalidades en el niño con necesidades educativas especiales. En Chavez S., Cruz F., Soto R., Galindo G., Aoki A., Mandujano E., Martínez A., García R., Ortiz G. *Educación especial aportaciones de la neuropsicología*. México: UPN.
- Ortner, S. (2006, 2016). *Antropología y teoría social. Cultura, poder y agencia*. Universidad Nacional de San Martín. UNSAM.
- Pacheco, A. (2022) 8% de estudiantes con discapacidad abandonaron la escuela en México. *NVI Noticias*.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Cermi.
- Pedraza, H. y Acle-Tomasini, G. (2009). Formas de interacción y diálogo maestro-alumno con discapacidad intelectual en clases de español. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(41), 431-449.

- Pérez, M. y Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 7-27.
- Pineda, P. (2017) “No soy discapacitado, tengo una discapacidad”- Pablo Pineda - Diversidad e inclusión, en *Diversidad e Inclusión: Revista*, edición Internet, sección entrevistas, <https://fundacionadecco.org/azimut/no-discapitado-una-discapacidad/>
- Piña (2002). Investigación educativa: interpretación de la vida cotidiana escolar. En Piña, J. y Pontón, C. (Coords.). *Cultura y procesos educativos* (pp. 49-74). D.F.: Plaza y Valdes.
- Plata, M. (2018). Subjetividades docentes en tiempos de la excelencia educativa. Colombia. *Appl. Linguistic. J.*, 20(2), 290-302.
- Puma-Crespo, J. (2016) Elementos para comprender a la Sección 22 de la CNTE, *Nexos Revista*, edición internet, sección Educación Básica, <https://educacion.nexos.com.mx/elementos-para-comprender-a-la-seccion-22-de-la-cnte/>, consultada el 14 de mayo de 2024.
- Quesada, A. (2009). La escuela como espacio de socialización de niños con discapacidad intelectual. Estudio de caso en el CAM. [Tesis de licenciatura]. Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Ramacciotti, K. y Testa, D. (2014). La niñez anormal. Discurso Médico sobre la infancia, 1900-1950. *Revista Inclusiones. Revista de Ciencias Sociales. Volumen Especial*. Recuperado de http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4500/La_ni%C3%B1ez_anormal.pdf?sequence=1.
- Ramírez, I. (2023) ¿Educación inclusiva? A cuatro años de la Reforma, sólo 2 por ciento de la matrícula es de alumnos con discapacidad. *Revista Yo también*. Recuperado de <https://www.yotambien.mx/actualidad/educacion-inclusiva-matricula-de-alumnos-con-discapacidad/>
- Rancière, J. (1995). *El desacuerdo: Política y filosofía*. Ediciones Nueva Visión
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Reyes, M. (2019). Normativa y práctica en evaluación inclusiva. Análisis de actores, interacciones e instituciones en cuatro escuelas primarias, desde la teoría fundamentada. [Tesis del Doctorado]. Interinstitucional en Educación. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
- Rocha, A. (2000). “Nadie es el obbligo de la luna, discapacidad en el México antiguo, cultura náhuatl”. México: Grupo teletón.
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações estud. pesqui. Psicol.*
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. Memoria, conocimiento y utopía. *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1, 28-38.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. Zamora-México: COLMICH-CIESAS-DIE CINVESTAV.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Barcelona: Paidós.
- Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianidad en las culturas escolares. *Cuadernos De antropología Social*, (47). <https://doi.org/10.34096/cas.i47.4945>
- Rockwell, E., & Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*, 4, 65-78. <https://doi.org/10.12795/IE.1988.i04.08>

- Rodrigo, I. (2017). El video como instrumento de investigación social: la antropología visual como metodología. *Razón y Palabra*, 21(2_97), 601–629.
- Rodríguez, M. y Cardona, X. (2021) Concepciones de la discapacidad. En: *Devenires sociocríticos*
- Romero, S. y García, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 77-91. <https://doi.org/10.4135/9781526470430.n41>
- Romero, S., García, I., Rubio, S., Martínez, A., & Flores, V. (2018). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) sobre el aprovechamiento académico del alumnado con necesidades educativas especiales. *Universitas Psychologica*, 17(1), 1-11. <https://doi.org/10.11144/Ja veriana.upsy17-1.itec>
- Rosato, A. y Angelino, M.A. (coord.). (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: NOVEDUC
- Rubio, S. (2015). *La participación colaborativa de las familias a través de las prácticas inclusivas* (Tesis de maestría). Universidad de Valladolid, España.
- Rusler, V. (2018). Educación inclusiva en la universidad y la importancia de auscultar a la vaca. *Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*.
- Rusler, V. (2020). *Estudio de espacios específicos sobre discapacidad en la Universidad de Buenos Aires en las últimas dos décadas: ser para dejar de ser* (Master's thesis, Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina.).
- Sabido, O. (2009). El extraño. En León, E. (ed.). *Los rostros del Otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad* (pp. 25-57). *Anthropos*.
- Sabido, O. (2012). *El cuerpo como recurso de sentido en la construcción del extraño. Una perspectiva sociológica*. Madrid: Ediciones sequitur.
- Salinas, L. (2024, 25 de abril). *¿Qué es la gentrificación ya quiénes afecta?* UNAM Global - De la comunidad para la comunidad; UNAM Global. https://unamglobal.unam.mx/global_revista/que-es-la-gentrificacion-ya-quienes-afecta/
- Sánchez, L. (2020). *Vida cotidiana de las mujeres sujetas a la doble jornada de trabajo. El caso de las profesoras de educación preescolar en instituciones privadas de la ciudad de Querétaro*.
- Sánchez-Rojo, A. (2023). *Por una educación inclusiva libre de capacitismo: la importancia de la alteridad como fundamento*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 49(2).
- Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo.). Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>
- SEP (2004) *Plan de estudios 2004, Licenciatura en Educación Especial, Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*.
- SEP (2024). *Boletín No. 167 Trabaja SEP para mitigar la deserción y el abandono escolar ante la pandemia por el COVID-19*. Gob.mx. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-167-trabaja-sep-para-mitigar-la-desercion-y-el-abandono-escolar-ante-la-pandemia-por-el-covid-19?idiom=es>
- Sevilla, Dora., Martín, M. y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa* (México, DF) 18(78), 115-141.
- Skljar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Barcelona: Miño y Dávila.

- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Argentina: Orientación y sociedad*, 8, 1-17.
- Skliar, C. (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. En Almeida, M. y Angelino, M. Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina (pp. 180-194). Argentina: Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social.
- Skliar, C. (2017). Pedagogías de la diferencia. Buenos Aires, Noveduc, 2017, 214 pp. *Propuesta Educativa*, 2(50), 117-119.
- Solano Meneses, E. E. (2022). Accesibilidad y teoría crip: la redención del espacio. *Limaq*, (010), 85-106. <https://doi.org/10.26439/limaq2022.n010.5249>
- Sosa, M., Mirc, E., Acuña, I., Conese, H. y Ruffo, M. (2019) Prácticas y discursos sobre discapacidad y educación. Paradojas y tensiones. En: *Estudios críticos en discapacidad: una polifonía desde América Latina* (Yarza de los Ríos, A., Sosa, L. y Pérez, B.) Buenos Aires: CLACSO.
- Speed, S. (2010). Forjado en el diálogo: hacia una investigación activista críticamente comprometida. En Leyva, X. (Coord.). *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado* (pp. 273-298). México/Guatemala/Perú: CIESAS/UNICAH/PDTG/UNMSM.
- Stanton, W. y Reyes, A. (2011). "Linguistic Anthropology of Education", en Bradly Levinson y Mica Pollock, (eds.), *A Companion to the Anthropology of Education*. Reino Unido: Wiley-Blackwell, pp. 137-153.
- Street, S. (2006). Ser maestra: historia, identidad y género. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (28), 1-3.
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. Frigerio, G. y Diker G.(Comps) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Bs. As. Del Estante.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educación: saberes alterados*, Buenos Aires, Del Estante.
- Terigi, F. (2021) Actualidades y transformaciones en la educación escolar en la personas con discapacidad. En: Cobeñas, P., Grimaldi, V., Broitman, C., Sancha, I. y Escobar, M. (Coords.). *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. La Plata: EDULP.
- Toboso, Mario (2017). Capacitismo, en R. Lucas Platero, María Rosón y Esther Ortega (eds.): *Barbarismos queer y otras esdrújulas*. Barcelona. Ed. Bellaterra. 2017. Páginas 73- 81
- Toribio, L. (03 de diciembre de 2020). Sufren discapacidad y falta de infraestructura escolar. *Excelsior*. <https://www.excelsior.com.mx/nacional/sufren-discapacidad-y-falta-de-infraestructura-escolar/1420178>
- Trujillo, A. A. (2020). La educación especial en México, un recorrido histórico desde el ámbito normativo. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 15-29), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. París: UNESCO.
- Untoiglich, G. (2019). En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz: la patologización de las diferencias en la clínica y la educación (Vol. 33). Noveduc.
- Untoiglich, G. (2020) Las promesas incumplidas de la inclusión. En: *Las promesas incumplidas de la inclusión: Prácticas desobedientes* (Skliar, C. et al.) (Vol. 64). Noveduc.

- USAER (2011) Orientaciones para la intervención de la unidad de servicios de apoyo a la educación regular (USAER) en las escuelas de educación básica, Secretaría de Educación Pública.
- Vargas, P. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova* 14(17), 205-228.
- Vargas, S. (2024). La inclusión en la nueva escuela mexicana. Un análisis documental. *Formación Estratégica*, 8(2), 1-17
- Vázquez, R. (2007). Las metáforas: Una vía posible para comprender y explicar las organizaciones escolares y la dirección de centros. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (3), 137-151.
- Vázquez, V., & Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12, 1-18.
- Vela, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarrés, M. (Coord.) *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en investigación social* (pp. 63-95). Ciudad de México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Colegio de México.
- Vergara Fregoso, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Cumbres*, 2(1), 73-99.
- Wolcott, H. (1999). *Etnografía: Una manera de ver*. Estados Unidos: Rowman Altamira.
- Yañez, B. (2022) Por decreto, la SEP prohíbe reprobar a estudiantes de primaria y secundaria. ADN político. *Expansión digital*.
- Yarza De Los Ríos, A., Ramírez, M., Franco, L. M., y Vásquez, N. C. (2014). Reformas, relatos de vida e identidades profesionales en educación especial: una aproximación a partir de las voces de educadores especiales en Medellín (Colombia), 1965-2002. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20, 325-340.
- Yarza de los Ríos, A., Sosa, L. y Pérez, B. (2019). Estudios críticos en discapacidad: una polifonía desde América Latina. Buenos Aires: CLACSO.
- Young, S. (2014, abril). We're not here for your inspiration. *The Drum*. Australian Broadcasting Corporation. <https://www.abc.net.au>
- Yuni, J. y Ubarneo, C. (2005). Mapas y herramientas para conocer la escuela. *Investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba: Brujas.
- Yurén, T. y Andrade, S. (2013). Educación y valores en los ámbitos de la eticidad, la moralidad y la esteticidad. En Yurén, T. y Hirsch, A. (Eds.). *La investigación en México en el campo Educación y valores. 2002-2011* (pp. 97-141). Ciudad de México: ANUIES-COMIE.
- Yurén, T., Hirsch, A., y Barba, B. (2013). Educación y valores. Formación del campo de investigación; avances y perspectivas. En Yurén, T. y Hirsch, A. *La investigación en México en el campo Educación y valores. 2002-2011* (pp. 37-75). D.F.: ANUIES. Dirección de Medios Editoriales: COMIE.
- Zardel, B., Vargas, S. y Paredes, M. (2013). Discapacidad y discriminación. En Furlán, A. y Spitzer, T. (Coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas* (pp. 279-322). México: ANUIES-COMIE.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista Latinoamericana*, (27), 355-366.