

Un análisis crítico de los procesos de evaluación y las prácticas inclusivas en Educación Especial

A critical analysis of evaluation processes and inclusive practices in Special Education

 Alejandra Torres León¹

Resumen: El presente artículo es producto de un trabajo etnográfico que se realizó durante más de un año en una escuela primaria pública que contaba con apoyo de un servicio de Educación Especial. Los principales hallazgos versan sobre cotidianidad de los procesos de evaluación de estudiantes con discapacidad. El trabajo es un llamado a humanizar las prácticas docentes.

Palabras clave: inclusión educativa, discapacidad, educación especial, prácticas inclusivas.

Abstract: This article is the product of an ethnographic work that was carried out for more than a year in a public primary school a Special Education service. The main findings deal with the daily routine of the evaluation processes of students with disabilities. The work is a call to humanize teaching practices.

Keywords: educational inclusion, disability, special education, inclusive practices.

Recepción: 30 de diciembre 2022

Aceptación: 27 de marzo de 2023

Forma de citar: Torres, (2023). Un análisis crítico de los procesos de evaluación y las prácticas inclusivas en Educación Especial. Voces de la educación 8 (15), pp98- 129.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

¹ aletorresleon86@gmail.com

Un análisis crítico de los procesos de evaluación y las prácticas inclusivas en Educación Especial

1. *Introducción*

El presente trabajo es producto de una investigación etnográfica que se realizó durante más de un año en una escuela primaria pública que, en ese momento, recibía apoyo de una Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). El objetivo de la investigación fue analizar las prácticas inclusivas en una escuela pública con un servicio de Educación Especial.

Para el análisis de la cotidianidad se utilizaron referentes teóricos de Michel Foucault, Nestor Braunstein, Carlos Marx, entre otros. Entre los hallazgos más relevantes que se presentan en este artículo destacan los largos procesos burocráticos a los que se enfrentan los docentes de Educación Especial. Estos procesos, impiden que los especialistas dediquen mayor tiempo a los niños y niñas con discapacidad y les obligan a centrarse en asuntos administrativos.

Otro hallazgo que cabe destacar es la invasión del campo educativo por otros campos. Cuando esto ocurre, las prácticas educativas quedan supeditadas al arbitrio de otras disciplinas, lo que provoca que la educación pierda su valor pedagógico y oriente su camino hacia objetivos del campo de la psicología, la psiquiatría, la neurología y la medicina.

2. *Estrategia metodológica*

El trabajo etnográfico fue realizado en una escuela primaria publicada ubicada en un contexto urbano marginal de Ciudad Juárez. La escuela contaba con el apoyo de una USAER conformada por dos maestras de apoyo que asistían de forma permanente a la escuela. Además, el equipo de apoyo conformado por una maestra de comunicación, una psicóloga y una trabajadora social realizaban visitas itinerantes una vez por semana.

La escuela primaria estaba conformada por 611 estudiantes ubicados en 18 grupos. La USAER atendía a 23 niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas a discapacidad, Aptitudes Sobresalientes y otras condiciones.

Para la investigación se utilizó la técnica de Observación participante en tres grupos que contaban con la presencia de una niña con discapacidad cada uno. En cada uno de los grupos se solicitó la autorización y el consentimiento de estudiantes y docentes para realizar la observación. Se realizaron además tres Entrevistas semiestructuradas y cuatro Grupos de discusión a los distintos agentes educativos que participaban en las prácticas inclusivas, incluidos directivos, docentes de grupo, maestros y maestras de educación especial, estudiantes con discapacidad y estudiantes sin discapacidad. En los fragmentos del Diario de Campo, de las Entrevistas y de los Grupos de discusión que se incluyeron en este trabajo, se cambiaron los nombres de todos los participantes para proteger la identidad de los informantes.

3. Resultados

Como producto del análisis artesanal de los datos recabados durante el trabajo de campo, emergieron más de 100 códigos que fueron posteriormente agrupados en categorías más amplias. A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes relativos a los procesos de evaluación que se realizan por parte de Educación Especial para favorecer los procesos de inclusión educativa.

3.1 Ingresar a la escuela

Para cualquier niño o niña, el ingreso a una escuela pública no está sujeto a grandes requerimientos. Sin embargo, para niñas y niños con discapacidad, el acontecimiento no suele ser igual. Para estos últimos, la entrada a la escuela depende de algunos elementos como la perseverancia de los padres y la necesidad de remitirse a la obligatoriedad de la educación. En ocasiones, las mamás y los papás de los niños con discapacidad utilizan estrategias para que la escuela no rechace a sus hijos. Las fichas de preinscripción o de inscripción incluyen un espacio que hace referencia a la “condición del alumno”. Entre las opciones se incluyen espacios para indicar si el niño o niña presenta alguna condición de discapacidad o si utiliza actualmente el servicio de Educación Especial e inclusiva. El formato incluye un renglón para que las madres escriban “¿Cuál?”, en caso de que consideren necesario hacer alguna otra especificación. En ocasiones, las madres y/o padres de los niños omiten dar a conocer este tipo de información. Para ingresar a la escuela, se puede apelar al derecho o a la obligatoriedad de la educación, pero también se puede guardar silencio. Veamos una de las

estrategias que utilizó la madre de un niño con discapacidad para que su hijo ingresara a una escuela primaria pública.

E (Entrevistadora) – ¿Quiénes son los niños que atienden? Y ¿quién decide quién ingresa?

MEE (Maestra de Educación Especial) – Pasa muchas de las veces que los mismos papás vienen a inscribir al niño y no dicen que tienen alguna necesidad, por miedo a que sean rechazados. En una de las escuelas entró un niño ciego, y nunca se le dijo al director que venía, ¿por qué? por miedo de la señora. Pero ¿por qué no lo dijo? Después de estar inscrito una semana, a la siguiente semana desbarataron las listas, y dijeron: “Este niño no está inscrito”. Ya no lo querían. Ya lo querían sacar. No lo sacaron porque vieron en qué problemón se iban a meter si se iba la mamá más arriba. Y luego el niño está con la maestra Moni. La maestra nunca ha aceptado, y ¿qué va a pasar? el niño se va a estancar. (Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019)

En este caso, la madre del niño con discapacidad prefirió guardar silencio, es decir, no hablar sobre la condición de su hijo. Si las madres no dicen que su hijo tiene discapacidad, la escuela no pondrá excusa para recibirlos. El silencio que guardan las mamás sobre la discapacidad de sus hijos, se vuelve un problema cuando los docentes se percatan que un niño ha entrado a la escuela de forma clandestina. El supuesto polizón representa un problema para los mecanismos de control y clasificación de la escuela.

La escuela establece medidas de control que le permiten mantener bajo vigilancia todo lo que ocurre dentro de las paredes institucionales. Los mecanismos de control, como los formatos de preinscripción, están diseñados para que docentes y directivos estén enterados de todo cuanto ocurre en la escuela. Al respecto, Foucault (2009) afirma:

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

La subrepticia entrada de un niño con discapacidad pone al descubierto que los mecanismos de control de la escuela no son tan efectivos como se espera. La posición que ocupa el director

debería permitirle mantener la vida escolar bajo permanente vigilancia, sólo esto asegura que todo se mantenga bajo control. Sin embargo, las cosas no siempre ocurren como se tienen planeadas. Las familias de los niños con discapacidad crean estrategias para evadir los cercos que las escuelas imponen para impedir u obstaculizar la entrada de personas *non gratas*.

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

Cuando la escuela reconoce que existen esos Otros niños, se requiere destinar tiempo y recursos para estudiarlos y conocerlos. Cuando la niña o el niño con discapacidad es inscrito a la escuela, el primer paso es la evaluación. Se requiere conocer cuál es exactamente la peculiaridad que caracteriza a cada estudiante, la particularidad que lo estigmatiza. No obstante, además del diagnóstico, existen otras condiciones que los niños deben cumplir para entrar a la escuela. En la siguiente cita, una maestra de Educación Especial expresa sus dudas sobre si uno de los estudiantes debe ir a la escuela regular o a un Centro de Atención Múltiple (CAM):

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

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

también tengo esa inquietud de saber qué niños son los que realmente son para primaria. (Comunicación personal, 24 de septiembre de 2019)

El ingreso de los niños con discapacidad depende de qué tan normalizados están. Controlar esfínteres y permanecer sentado son condiciones que la maestra considera básicas para el ingreso a la escuela. Estas condiciones se asocian al autocontrol y a la regulación física y moral. Un niño con discapacidad se incluye a la escuela más fácilmente cuando es capaz de seguir reglas fisiológicas, psicológicas o morales. Esta carencia de autorregulación se asocia a la discapacidad como una enfermedad,

pero a una enfermedad que no lo es, porque se trata de un defecto moral. Puesto que, en definitiva, esta serie es la prueba de un comportamiento, una actitud, un carácter que son moralmente defectos sin ser patológicamente enfermedades ni legalmente infracciones. (Foucault, 2007, p. 32)

La maestra desconoce si existe un documento con los criterios para decidir cuáles niños “realmente son para primaria”. La profesora de Educación Especial se pregunta “¿por qué están aquí?”, y luego sugiere que deberían estar en un CAM o en una escuela “donde puedan aprender mejor”. La maestra no tiene claridad en el propósito de la inclusión, ella reconoce su falta de conocimientos para comprender la situación a la que se enfrenta. Esto probablemente traiga como consecuencia que sus prácticas no correspondan con el modelo inclusivo.

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

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

MEE – Los que vienen de preescolar y se vienen para acá y ya traen un diagnóstico y ya traen un antecedente. Yo me acuerdo que, cuando estaba aquí Berenice, también

decían que era de CAM esa niña, y yo también me pregunté ¿por qué está aquí? Pues, se incluyó en el grupo, y los niños la querían mucho y todo. Pero yo también tengo esa inquietud, de saber por qué están aquí esos niños. O es porque vienen aquí a la escuela y ya. Porque ya tienen alguna noción de lo que ya aprendieron en el preescolar y ya vienen aquí con nosotros, no sé. Por ejemplo, el de CEIAC² que viene de allá, y entonces él tiene sus días allá y sus días acá; o como Mauro que iba a señas dos días a la semana y ya venía los demás a la escuela. Pero es cuando los papás realmente quieren algo bien para sus hijos, pues más que nada es lo que pienso, es el apoyo de los papás. (Comunicación personal , 24 de septiembre de 2019)

Cuando el niño “ya viene de un preescolar”, cuando “ya trae un diagnóstico”, el ingreso a la primaria es lo consecuente, por lo que resulta menos complicado que la escuela lo acepte. Para la maestra entrevistada “lo que ya aprendieron en el preescolar” es una condición para el ingreso a la primaria. Estar escolarizado es un requisito que facilita la escolarización. La maestra resalta el hecho de que no es necesario que sea preescolar, los niños también pudieron haber asistido a otra institución. Como si la escolarización previa o extraescolar no fuera suficiente, la maestra se pregunta qué hacen “aquí *esos* niños”. Esto lleva a pensar que tal vez el preescolar o la asistencia a otras instituciones educativas no sea suficiente para que “*esos* niños” tengan asegurado un espacio en la escuela. Otra maestra opina al respecto:

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

MEE – Pues, primero que nada, trabajar con los papás y con maestros, para incluir a los niños e integrarlos a los grupos. Para mí es más que nada eso, incluir a los niños; y cuando entran a la escuela pues saber la discapacidad de cada niño. (Comunicación personal, 24 de septiembre de 2019)

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

² Centro de Estudios para Invidentes A.C.

niño cuenta con un diagnóstico, deja de ser quien es y pasa a ser lo que el diagnóstico dice. Al respecto, Braunstein (2013) afirma:

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

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

En el salón de USAER:

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

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

E – Sí, porfa.

Entre ambas maestras comparten verbalmente la siguiente información:

Emiliano: autismo

Gabriela: Down.

Diana: Down.

Mauro: sordo.

Erbey: autista.

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

MEE1 – Dana... pues no tiene diagnóstico. Yo digo que tiene Trastorno Generalizado del Desarrollo, pero pues yo no puedo etiquetarla. Pero a mí se me hace que sí. Ya ves que el profe y todos hemos pensado eso. (Comunicación personal, 13 de agosto de 2018)

Los niños cargan con su sentencia, están estigmatizados. No hay otra seña particular que les caracterice más que su etiqueta. La maestra se siente limitada por no poseer los conocimientos necesarios (como los médicos) para emitir un diagnóstico, pero eso no es impedimento para que le asigne el distintivo que ha de caracterizar a la niña durante su vida escolar. En el siguiente fragmento de entrevista podemos ver nuevamente cómo los niños son reducidos a su diagnóstico:

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

MEE – Cuando traen un diagnóstico y yo los veo que sí pueden avanzar en algo, más que nada incluirlos en los grupos, como Erbey, o pues ya más o menos cuando saben algo del aprendizaje. Yo así te lo puedo decir, porque la verdad ellos vienen a la escuela y yo ya voy seleccionando a los niños, por ejemplo: al autista, al síndrome de Down, al sordo, todos los que tengo. (Comunicación personal, 24 de septiembre de 2019)

La evaluación de los niños con discapacidad consiste, más que en conocer al niño, en enterarse sobre la discapacidad, en conocer su sentencia. Se trata de saber qué es lo que caracteriza al niño. En este caso, parece que lo fundamental es, además de una escolarización previa y el trabajo con papás y maestros, un diagnóstico. La enfermedad se vuelve el centro de atención. Poco importa cuáles son los miedos del niño, sus colores, sabores u olores favoritos. El discurso de las maestras está centrado en el diagnóstico, la rareza particular que le otorga especificidad y permite objetivar al niño. El especialista deja de escuchar lo que la persona dice y se dedica a escuchar a la singularidad que lo define. Este tipo de actos son similares a lo que ocurre en el campo de la medicina.

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

Las prácticas educativas que emplea Educación Especial son semejantes a las que se utilizan en la clínica desde hace más de 200 años (Foucault, 2006). Lo primero es conocer el

diagnóstico médico o educativo. Con esto se tendrá información suficiente para saber qué hacer con el niño o el enfermo. En cuestión de etiquetas existen expertos en el tema. Los maestros afirman que ellos no pueden dar un diagnóstico, pero que sí hay gente experta en estigmatizar. El director de la escuela primaria comenta al respecto:

D – (...) por ahí tenemos un niño que es distraído, tenemos un niño que es hiperactivo, pero realmente nosotros no somos nadie para hacer un diagnóstico o no conocemos exactamente cómo trabajar con ese niño. (Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019)

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

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

MG (Maestro de Grupo) – Yo creo que a lo mejor lo que nos podría ayudar, por ejemplo, la educación especial, la USAER, en ocasiones tendría que hacer trabajo con los padres. O sea, que los trabajadores sociales hicieran un jale más de concientización con los papás. Por ejemplo, en 5^oA, tengo a un niño: Diego; yo digo: “este niño es Asperger”. Es muy inteligente, sus conductas como que indican que es eso. La USAER de aquí no lo atiende, pero tampoco lo atienden profesionalmente por fuera. El ciclo pasado que tenía a Lety, también se le decía al señor: “oiga llévela con el neurólogo, a lo mejor le da un medicamento que no sea tan agresivo o invasivo para su cuerpo, que no sea tan gacho, y que pudiera hacer esas conexiones que hacen falta en el cerebro a Lety para que pudiera avanzar”. El señor: “no, mi hija está bien, ya la llevé allá en el rancho, y el doctor me dijo que mi hija está bien”. Como que hay negaciones a veces por parte de los papás, que van a repercutir en los chamacos. Si la USAER, o si el trabajador social no pudo, a lo mejor un psicólogo, o algo así, que estuviera trabajando con los papás para que atendiera a los niños por fuera; si ya la escuela no puede con ese paquete, a lo mejor por fuera habría algún programa que les hiciera una esquina,

porque lo necesitamos en la escuela al chamaco. (Comunicación personal, 26 de septiembre de 2019)

La mirada médica está dentro de la escuela. Los profesores, a pesar de haber estudiado educación por lo menos cuatro años, se sienten incapaces de responder a las necesidades educativas de los niños. Esto ocurre cuando la educación es invadida por otros campos. La necesidad del diagnóstico es la manifestación empírica más contundente de que la medicina está presente en la educación. La medicina invade las escuelas y, cuando los profesores no saben cómo atender a las demandas implícitas en un diagnóstico, recurren al saber médico. Foucault (2006) afirma que “el espacio médico puede coincidir con el espacio social, o más bien atravesarlo y penetrarlo enteramente” (p. 55). El saber médico atraviesa a la escuela, invade los espacios privados de la vida escolar y crea una cultura a partir de la cual emergen prácticas que no responden a la educación, sino a la medicina. De esta forma, el ingreso y la permanencia en las escuelas se ve obstaculizado, y muchas veces condicionado, por un diagnóstico médico. La escuela, socialmente pierde su valor pedagógico al momento en que somete al saber médico.

3.2 Cuasimédicos escolares

Los profesores de Educación Especial son un puente que comunica a la educación y la medicina. La escuela exige que los maestros de Educación Especial proporcionen más información sobre los diagnósticos y los tratamientos a los que se debe recurrir para atender a los niños con discapacidad. Por ello, los maestros de Educación Especial deben tener conocimientos médicos, esto les permite tener legitimidad en las escuelas. Leamos lo que comenta un maestro al respecto:

MEE – El maestro ni sabe la condición y dice: “ese niño tiene autismo”. Y ni siquiera saben lo que es el autismo. Desde el simple hecho que tú, como maestro de Educación Especial, tengas ese acercamiento con el docente y le platicas: “mire ese niño tiene esa condición, y esa condición implica todos esos requerimientos, el niño por sus características necesita que le hable de esta manera, que le ponga actividades de este tipo, que usted se dirija con él, que genere ciertas dinámicas con el grupo”. Entonces, cuestiones tan sencillas marcan las diferencias en cuanto al enfoque y la perspectiva que los maestros tienen de Educación Especial. Sí, llegas y te tocan maestros que te

echan hasta por los codos, pero el trabajo te va a sacar adelante. Obviamente, si tú no llegas empoderado también los maestros te quieren agarrar de su carrito, disculpa la expresión. (Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019)

Los maestros de Educación Especial deben permanecer atentos a los síntomas que permiten al médico emitir un diagnóstico; ellos son una extensión de la mirada médica en la escuela. “Y como si no bastara la implantación de los médicos, se pide que la conciencia de cada individuo esté médicamente alerta; será menester que cada ciudadano esté informado de lo que es necesario y posible saber en medicina” (Foucault, 2006, p. 56). Los maestros de Educación Especial deben estar “empoderados” y, lo que les otorga ese poder al que el profesor se refiere, es el saber del que carecen los otros docentes: el conocimiento médico. La forma que los docentes de Educación Especial tienen para demostrar su saber médico es el lenguaje, el empleo de términos neurológicos, psiquiátricos y psicológicos. En el siguiente párrafo se manifiesta el lenguaje empleado por un maestro de Educación Especial:

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

MEE – Educación Especial tiene cinco condiciones, dando prioridad a la discapacidad y luego dificultades severas de aprendizaje, dificultades severas de conducta y comunicación, y aptitudes sobresalientes. Obviamente dentro de las condiciones están los trastornos, que no son una discapacidad, pero también van dentro de las condiciones que debemos de atender. Se supone que, en cuanto a inclusión y educación especial, debemos incluir a todas las personas con esas condiciones, a todas sin excepción. Pero ¿qué es lo que pasa? ¿Quién es el que decide? En lo práctico decide el director, si lo acepta o no. Ahí tendría que ser a todos sin excepción. (Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019)

El maestro de Educación Especial es lo más cercano que la escuela tiene a un médico, y por ello debe saber sobre discapacidades, trastornos, síndromes, dificultades severas y aptitudes. Todas estas nociones utilizadas de forma cotidiana por los maestros de Educación Especial no corresponden al campo de la educación sino al de la medicina, la neurología, la psiquiatría y la psicología. Solé y Moyano (2017) afirman que la educación ha sido colonizada por otros campos que basan sus principios de verdad en lo que consideran como científicamente eficaz.

Estos saberes tienen su origen en el campo de la medicina (y sus derivados), los cuales basan sus investigaciones en el funcionamiento del cerebro humano. En palabras textuales de los autores:

Desde esta perspectiva, una pedagogía basada en la evidencia garantiza una pedagogía del éxito, y es así como las revisiones sistemáticas de la literatura y el análisis exhaustivo de diferentes estudios en torno a este ámbito científico están ocupando un lugar cada vez más importante en la educación (y, sobre todo, en el entretenimiento del mundo académico), en detrimento de otras formas de teorización desde las que fundamentar las prácticas educativas. (p. 109)

La científicidad de la medicina está asociada a la idea de que las investigaciones de este campo se realizan de forma objetiva analizando la evidencia empírica con perspectivas positivistas. Esta es una de las razones por las que el conocimiento pedagógico ha pasado a segundo plano en la educación. Los profesores prefieren emplear términos de otros campos y tomar decisiones a partir de ellos, en vez de poner en práctica sus habilidades docentes en la escuela. En el siguiente párrafo un maestro de Educación Especial utiliza nociones de la psiquiatría y la psicología:

E – ¿Existen procesos de segregación en la escuela?

MEE – Sucedió una situación de un niño que tiene autismo. Trae un diagnóstico médico de Trastorno de Espectro Autista, pero muy seguramente es síndrome Asperger, un niño con alto rendimiento. El niño nada más tiene problemas para relacionarse, y le dan crisis nerviosas cuando se ve ante un contexto que le genera estrés. (Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019)

Cuando un docente de Educación Especial utiliza términos de otros campos, deja claro que, en la escuela, es un profesor que sabe más que el resto. Se siente un maestro “empoderado”, y el poder se lo otorga el dominio de un lenguaje científico ajeno al propio, ajeno al campo de la educación. Esto provoca que la escuela recurra al personal de Educación Especial para remediar contingencias de la vida diaria, puesto que la sabiduría médica permite iluminar la vida escolar. Los maestros de Educación Especial deben convencer, mediante sus actos y sus discursos, que la escuela los necesita. El profesor de Educación Especial entonces promueve

la aparición de problemas dentro de la escuela. La forma más efectiva que tiene de crear estos problemas es el uso de lenguaje técnico médico. De ahí el uso de nociones psiquiátricas, psicológicas, neurológicas, entre otros. El maestro de Educación Especial promueve la enfermedad al remitirse constantemente a ella para comprender lo que ocurre en la vida cotidiana escolar. Braunstein (2013) afirma que en el mundo occidental impera una cultura de la medicalización, y el especialista debe esforzarse por hacer creer a los “enfermos” que necesitan de él. “El «terapeuta» (del griego *thérapon*, el sirviente) debe convencer a los usuarios de sus servicios de la existencia del mal que ellos remedian y, por lo tanto, promover la enfermedad, *disease mongering*” (p. 37).

El maestro de Educación Especial es ese terapeuta que, para hacer necesaria su propia existencia, recurre a la invención y/o a la promoción de la enfermedad. Si no hay enfermedad, el médico no tiene razón de ser. Si no se nombra a la discapacidad, a los problemas de conducta y aprendizaje, a los trastornos, a las NEE y a los síndromes, el maestro de Educación Especial no tendría por qué estar en las escuelas. El maestro de Educación Especial utiliza estos términos cotidianamente, lo que provoca que la medicina ingrese a los espacios escolares. Sin la presencia de la terminología médica utilizada por docentes de Educación Especial, no existiría la necesidad de tener un cuasimédico en las escuelas. La Educación Especial promueve la estigmatización de los niños. La existencia de Educación Especial depende de la presencia de los niños diagnosticados, sin el diagnóstico, los cuasimédicos no estarían en las escuelas.

Los docentes de Educación Especial son cuasimédicos porque poseen mayor conocimiento médico que el resto de los profesores de las escuelas. Los profesores de Educación Especial no cumplen con el propósito de la inclusión, sino que se dedican a promover la enfermedad, la anormalidad (Foucault, 2007). Los cuasimédicos escolares aseguran su necesidad de permanencia en la escuela en la medida en que emplean términos ajenos a la educación. Los cuasimédicos escolares participan de activamente en la constante colonización de la escuela por otros campos. Ellos promueven el empleo de nociones que poco tienen que ver con actos pedagógicos o educativos. En vez de reflexionar con sus compañeros y con los niños sobre asuntos sociales, en vez de buscar alternativas pedagógicas, fundan en los docentes miedos que se derivan de la falta de conocimientos médicos. Los maestros de Educación Especial

construyen la vida escolar y la restringen a la aplicación de estrategias que deben relacionarse con nociones médicas como el diagnóstico.

3.3 Burocratizar las prácticas

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

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

MEE – Pues es un requisito más que debemos tener. La ficha de identificación, luego el aviso de privacidad también. Nos piden la entrevista con la trabajadora social, y también ahora con la psicóloga. Que tengamos el informe inicial, la hoja de observación con el maestro regular y con el maestro de apoyo. Si la psicóloga hace entrevista, pues también hay que meterla en el expediente. Luego tenemos que hacer los informes iniciales acompañados con los maestros de grupo y luego con el equipo. También tenemos que ver si se requiere la EPP. Pero la propuesta sí la tenemos que hacer entre todos con el maestro de grupo. Luego los documentos de los niños: el acta de nacimiento, la CURP, identificación del papá y el comprobante de domicilio. Y nada más, eso es todo lo que nos están pidiendo. Como trece cosas, más o menos.

E – ¿Y cuánto tiempo lleva tener una carpeta completa?

MEE – Por ejemplo, ahorita vino una mamá y me trajo tres cosas, y el diagnóstico hasta mañana lo trae porque va a ir con la doctora porque se le perdió. Otra mamá, que el comprobante de domicilio no, porque ya se cambió de casa y necesita otro comprobante. Y luego, la CURP, que no ha sacado la nueva y me trae la vieja; en el expediente me están pidiendo la nueva. A veces es por los papás, porque si los papás cumplieran cuando se les pide el documento pues no batallamos; sí se puede hacer rápido. Yo digo que, si nos ponemos bien las pilas, con el equipo y todo... Pues es que también se detiene mucho por la trabajadora social y las entrevistas, a veces las

entrevistas no están y de ahí nos basamos para hacer la EPP, pero si la tuviéramos rápido pues a lo mejor en un mes y medio o dos meses, yo digo que ya tuviéramos todo con Evaluación Psiopedagógica y la propuesta... El plan de intervención, el plan de intervención sí. Eso es más o menos un estimado, mes y medio es lo que yo digo, a lo mejor es menos, a lo mejor es más. Yo, por ejemplo, en octubre nos van a revisar los informes iniciales; ya los tenemos para los primeros de octubre. Yo sí tengo todo, ya nada más para encarpetar. Y hay un papá que no ha venido a firmarme la hoja de privacidad. (Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019)

El proceso de EPP requiere cierta cantidad de documentos y procedimientos. La maestra de Educación Especial afirma que realizar las evaluaciones y reunir los documentos le lleva aproximadamente tres meses. En la elaboración de documentos participan la maestra de apoyo, las familias, la psicóloga, la maestra de comunicación, la trabajadora social y los profesores de grupo. Cada uno de ellos pone su parte para conformar la carpeta evolutiva. Todo ello con la finalidad de conocer minuciosamente al niño. Leamos otra parte de la entrevista con la misma maestra de USAER:

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

MEE – Pues yo digo que no es congruente porque nos están exigiendo. Luego nos piden la lista con mucho tiempo de anticipación y a veces, por ejemplo, a mí me llegó un niño con una discapacidad y ya mandé la lista. Nos la pidieron con mucha rapidez, ya la mandamos, entonces a este niño ya no lo voy a poder inscribir hasta el año que entra, porque me pidieron 15 niños, entonces ya no lo pueden meter en el sistema, y el niño lo voy a tener que trabajar sin que esté en la estadística. Pero sí nos piden mucho el que estén los niños en la lista, ahí me va a fallar eso a mí. Y luego de los requisitos que piden, pues en algunos casos es bueno tenerlos, porque sí se requieren, pero hay unos que piden mucha documentación que no... Por ejemplo, nos pidieron las cartas de compromiso, ahora son tres; antes eran dos, que eran más que suficientes, pero dijo la supervisora que “para que esté más completo”.

E – ¿Y de qué son?

MEE – La carta de compromiso, pues son tres. Vienen los requisitos en que pedíamos a los papás que aceptaran que los niños fueran trabajados por USAER, y que se

comprometieran, porque nosotros los íbamos a trabajar. Viene otra que se llama Aviso de privacidad. Y luego la carta de compromiso (muestra la carta), y la aceptación del servicio para la educación especial USAER. Nada más llevábamos estas dos y ahora son tres. Y sobre la hoja de evolución y de observación, ya solo vamos a llevar la de evolución (muestra la hoja a la que está siendo referencia). Nada más está en la que vamos a poner todos los requisitos de los niños. Bueno, también ya nos dieron la hoja de los teléfonos de los papás y la identificación de los niños. Con esto es más que suficiente, digo yo, para tener todo a la par. (Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019)

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

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

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

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

MEE – Sí...

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

MEE – Y están los horarios.

E – Y ahí ¿qué?

MEE – Híjole pues, también es un problema porque el horario no lo puedo acomodar bien. Tengo el horario con 15 niños y ya se me dificultó mucho. Y ahorita, por ejemplo, maestros que me mandaron niños, pues les estoy diciendo que voy a hacer unos grupitos con los niños que no están en la lista para trabajarlos aquí. Y con los maestros no hay problema, pues cuando estén en educación física puedo ir con ellos a platicar sobre los niños, pero a veces el equipo es lo que se nos dificulta: que no viene una del equipo. Ayer la Trabajadora Social no pudo venir porque tuvo reunión, o a veces la psicóloga tiene permiso económico. Y ahí sí nos detiene un poquito el trabajo. Pero, si nos ponemos bien sí podemos acabar, nada más que siempre hay un algo que no nos deja avanzar. (Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019)

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

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

MG1 – Yo quisiera dar una aportación. Yo una crítica que haría al equipo de USAER es que hacen mucho papeleo escrito. Se mantienen haciendo expedientes, yo le voy a decir porque mi esposa trabaja en USAER, es trabajadora social. Se mantienen haciendo expedientes, en eso se les pasa el tiempo. No atienden a los niños porque no llevan a la práctica todo eso que están ahí poniendo. Yo veo que es exagerado el papeleo administrativo que hacen. Lo veo a diario, que mensajes, que pláticas, que el expediente de cada niño, que cómo va reaccionando, se me hace exagerado. A lo mejor es lo

pertinente, pero yo creo que les quita demasiado tiempo. Aquí también la maestra no se da abasto para atendernos. A mí me la atiende una vez a la semana, si acaso, y si no puede, pues, también, yo lo comprendo. Pero siempre que voy está haciendo expedientes; al igual que nosotros nos crece el trabajo administrativo, pero yo veo que el USAER es demasiado trabajo. Por ejemplo, mi esposa va a varias escuelas, y en cada escuela atiende cinco o seis niños, y tiene que estar haciendo expedientes por cada niño. Es demasiado el trabajo que hace USAER administrativamente.

MG2 – Tengo varios compas en Educación Especial y es una queja recurrente. Les piden una barbaridad de documentación, que se pasan más tiempo llenando formatos, “que ahora no, que ahora este”, que lo que atienden a los chamacos. Y a veces algunos profes agarran esa recta, la aprovechan y dicen: “Me voy a USAER y me dedico a llenar papeles y no atiendo a los chamacos”. Por lo que he escuchado a los compañeros, es exagerado.

MG1 – Yo por ejemplo veo a mi esposa, diariamente está llenando formatos. Ella está en trabajo social, y haciendo expedientes, haciendo peticiones, pero diario haciendo formatos. Todo el santo día, no trabaja el doble turno, pero trabaja todo el día, y aquí veo a la maestra de apoyo haciendo trabajos todos los días. (Comunicación personal, 26 de septiembre de 2019)

Las actividades de “papeleo escrito” que comúnmente realizan los profesores de Educación Especial, les distraen de lo realmente importante: los niños, los profesores, las familias, la educación. Cuando las actividades administrativas se vuelven un elemento que le otorga identidad a Educación Especial se manifiesta que la inclusión de los niños, como praxis, no es realmente una prioridad. Al contrario, parece que las autoridades educativas se interesan mayormente en obtener documentos e informes.

3. 4 Niños de papel

Todo el trabajo documental que se realiza en Educación Especial tiene un propósito: objetivar al niño, mantenerlo inmóvil en un documento que será estudiado una y otra vez hasta que se le conozca hasta el más pequeño detalle. Existe la idea de que cuantos más documentos emerjan de la evaluación de los niños más certero será el conocimiento que se tenga del niño:

Deja tras él un archivo entero tenue y minucioso que se constituye al ras de los cuerpos y de los días. El examen que coloca a los individuos en un campo de vigilancia los sitúa igualmente en una red de escritura; los introduce en todo un espesor de documentos que los captan y los inmovilizan. Los procedimientos de examen han ido inmediatamente acompañados de un sistema de registro intenso y de acumulación documental. (Foucault, 2009, p. 220)

El maestro que más documentos tenga será el mejor maestro de Educación Especial. Los maestros, se convierten en simples funcionarios públicos sumergidos en un mar de documentos que encierran e inmovilizan a los niños. Los niños se vuelven niños de papel, son niños objetivados que se mantienen estáticos. Los niños de papel se conservan inertes dentro de un expediente bien resguardado en un archivero. Los estudiantes pasan a segundo plano cuando lo verdaderamente importante es la representación de ellos en un documento. Los niños de papel permanecen en un cajón del aula de la USAER esperando ser complementados después de cada periodo de evaluación.

Los docentes, por su parte, se convierten en los encargados de defender los intereses del Estado. Pero para ello se requiere de evidencias empíricas para demostrar que lo escrito en las políticas públicas se ha cumplido. Cuando los maestros están “llenando formatos”, se convierten en los funcionarios que el Estado necesita. Merani (1980) afirma que, con la emergencia del Estado, aparecen también nuevas necesidades de conocimientos que den posibilidades a guerreros y sacerdotes (los primeros maestros) de ejercer control:

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

Los profesores son esos funcionarios especialmente educados para llenar documentos, formatos, evaluaciones y entrevistas. Los maestros se convierten en fabricantes de niños de

papel. El conocimiento que los profesores requieren para ello es un saber técnico. El saber de los docentes se tecnifica, no se trata de realizar acciones pedagógicas, sino administrativas. El maestro que más documentos tenga en sus expedientes es un mejor maestro para el sistema; es un buen funcionario público. Cuando los docentes dedican suficiente tiempo a actividades administrativas es difícil que se solidaricen con su grupo social, con su clase, y en vez de eso, se solidarizan con el Estado. Merani (1980) aclara:

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

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

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

De forma automática, las y los docentes se vuelven solucionadores de problemas. Los profesores son funcionarios que intentan resolver el problema que el Estado detecta, pero no resuelven el problema social que ellos mismos identifican. Los maestros, cuando ven un problema en su entorno inmediato, en ocasiones debe pasar a segundo término, pues se encuentran ocupados en la realización de actividades administrativas o en la implementación

de actividades impuestas por el sistema Educativo a través de los Planes y Programas. Los cuasimédicos educativos son también técnicos que aplican instrumentos de evaluación, realizan entrevistas y exámenes a partir de un formato prescrito y, cuando tienen completa la “Carpeta de evolución” se sienten satisfechos consigo mismos. Braunstein (2013) advierte que esto mismo ocurre con otros funcionarios de Estado:

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

Los agentes que trabajan dentro de dispositivos de control del Estado están atados a las políticas de Estado, a la ley, a la voluntad del soberano. Sin embargo, algunos de ellos están conscientes de esta situación. Los maestros reconocen que llenar formatos distrae la atención de lo verdaderamente importante: los niños. Así lo expresa un maestro de Educación Especial sobre la escuela regular y el proceso de inclusión educativa:

MEE – En el nivel yo veo que se siguen reproduciendo prácticas desde el 2012, en que yo entré, y siguen año con año haciendo los mismo. Cuando los capacitan sí dicen que entienden, pero al momento de volver al aula, sigue siendo una fantasía. Siguen reproduciendo los patrones de comodidad del docente, porque creo que el nivel de especial es muy... no sé cómo decirlo; para ellos es más importante tener un documento que diga que hiciste una entrevista, que hiciste un proceso, aun y cuando eso sea una mentira. Hay tanta carga administrativa, que terminan por relegar el verdadero sentido de lo que se tiene que hacer en la práctica. (Comunicación personal, 7 de agosto de 2019)

El docente afirma que las actividades burocráticas que llevan a cabo son “una mentira”. Esta mentira fabricada con formatos y carpetas evolutivas trae algunas consecuencias. Por un lado, los niños son relegados y ocupan un segundo término si se les compara con los documentos

que se solicitan. Por otro lado, muchos niños son estigmatizados a consecuencia de estos requerimientos. Pasemos a los fragmentos de una entrevista, en los que una maestra de Educación Especial cuenta cómo, para cumplir con un requisito administrativo, ha tenido que poner en “la lista” a niños que no tienen un problema de aprendizaje:

MEE – Aquí, por ejemplo; hay maestros que tienen 50 alumnos, entonces, al llegar nosotros, sí nos recibieron muy contentos. El decir: “Ay qué padre, vamos a hacer estas actividades y todo”. De hecho, en los cursos que se dieron, tanto por el profe y otros compañeros que vinieron a dar el tema, estuvieron muy contentos, pero a la hora de darles la hoja y decirles: “ahora nos van a ayudar a detectar a los niños”, nos quisieron poner a muchos niños con rezago. Nosotros también, por el tiempo que nos dan pues tuvimos que decir; “bueno, agarramos a estos niños, aunque no sean”, pero por un requisito que nos están pidiendo de más arriba, sin necesidad a lo mejor de habernos juntado otra vez todos los compañeros. Porque nos decían ahorita en prefectura: “hay una lista de niños que se requieren desde primer año que están ahorita en segundo”, y luego le digo: “¿Por qué no nos lo reportaron?” Porque esos maestros que ahora tienen esos grupos no los están trabajando. (Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019)

Incluir en “la lista” a los niños “aunque no sean”, es una práctica a la que orilla el Estado a través de requerimientos técnicos, administrativos y burocráticos. Las estadísticas se tergiversan a costa de los niños. A partir de esto surge la pregunta ¿cuántos de los niños que están en “la lista” realmente reciben atención educativa por parte de Educación Especial? Y, ¿cuántos de los niños que necesitan atención educativa no están en las listas? En el siguiente fragmento, la misma maestra habla sobre el tema:

MEE – Nosotros tuvimos dos semanas para que el maestro nos detectara a los alumnos. En esas dos semanas, la primera semana no se pudo, porque la primera semana fue que tú te quedas con un grupo y a la mejor no ibas a trabajar con él todo el año, pero te tocó la primera hora y te quedas todo el día. La segunda semana, pues que apenas los están conociendo. Ya la tercera semana que les empezamos a dar carrilla, y dicen los profes: “ya le detectamos este niño”, pero así rápido, así como ya para lavarse las manos. Y luego de la oficina nos piden: “ya necesitamos las listas”. ¿Y qué vamos a hacer sino

tenemos niños? Pues a poner en la lista a todos los que nos dijeron, y pues, aunque sepas que este no tiene necesidades... No, no. (Niega con la cabeza) (Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019)

Esto es una evidencia de que la voluntad del soberano, la ley, no se cumple como está estipulado, y este es uno de los motivos principales por los cuales los mecanismos de control y los dispositivos han transformado sus estrategias para vigilar y controlar minuciosamente la vida cotidiana. Estos mecanismos de control y dominación, al contener designaciones y especificaciones minuciosas, convierten los procesos pedagógicos en procesos administrativos. Los docentes de Educación Especial se ven atrapados en la producción de documentos e informes que forman parte de las Carpetas evolutivas. Lo anterior provoca que los maestros de Educación Especial dediquen gran parte de su tiempo a la documentación, en vez de dedicarse a resolver los problemas pedagógicos reales de la escuela, de los profesores de grupo, de los niños y sus familias.

3.5 Evaluación perpetua

Foucault afirma que el control y la sentencia de una pena infinita están relacionadas con una investigación eterna que es cada vez más minuciosa y analítica, “un juicio que fuese al mismo tiempo la constitución de un expediente jamás cerrado, la benignidad calculada de una pena que estaría entrelazada a la curiosidad encarnizada de un examen” (2009, pp. 260, 261). La evaluación de los niños es un procedimiento minucioso que jamás termina. En el siguiente párrafo, un maestro de Educación Especial habla sobre la evaluación:

MEE – Por parte de educación regular hay buenas impresiones y también hay malas. Llegué a una escuela, en esa escuela ya tenían como ocho años atendida por USAER. Cuando llego, me dan los expedientes, yo los leo, pero realmente no rescato nada de los niños. Y yo dije: “yo los voy a conocer, y yo voy a hacer una evaluación para saber cómo andan, para yo tenerlo de primera mano”. Para yo poder decir: “este niño está así y así”. Aun cuando ya está escrito en un informe inicial, que se supone que para eso es, pero yo dije: “son doce niños, los evalúo rápido”. Voy a los salones y todos los profes super enojados: “ya vino otro profé de educación especial que no hace nada, que esto, que lo otro”, y pura queja. (Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019)

Los cuasimédicos escolares están inmersos en la perpetua evaluación de los niños. Aunque los expedientes se encuentran en la escuela, el maestro “no rescata nada”, de modo que inicia nuevamente con las evaluaciones. Los maestros de la USAER son controlados por los requerimientos administrativos y burocráticos propios de Educación Especial, están enajenados, no sólo porque el objeto (la evaluación) controla la vida escolar, sino también porque dependen de su empleo para subsistir. “Así, pues, en este doble sentido se convierte el trabajador en vasallo de su objeto; en primer lugar, porque adquiere así un *objeto de trabajo*, es decir, trabajo, y en segundo lugar porque obtiene *medios de subsistencia*” (Marx y Engels, 1982, p. 597). A pesar de que algunos docentes afirman que todo eso es un requisito con el que se debe cumplir –aunque no sea necesario–, en Educación Especial se presenta el discurso médico que provoca a los profesores a sumergirse en un proceso de evaluación infinito. El trabajo administrativo se vuelve parte esencial de Educación Especial porque Educación Especial está invadido y enajenado por el discurso médico, que exige una permanente evaluación para tener mayor conocimiento sobre el niño con discapacidad. Cuando los profesores de Educación Especial se emancipen del discurso médico, quizás se podrán generar condiciones para que el discurso educativo (y no el médico) sea el medio de comunicación en la vida escolar.

Tomando como referencia a Marx (1982), cuando afirma que no se trata de emancipar al Estado de la religión, sino de emancipar al hombre de la propiedad privada, así se requiere no emancipar a la educación, sino a los agentes que participan en ella. La emancipación de la educación no implica sólo la eliminación del discurso del dispositivo médico, sino que los profesores deben emanciparse de las relaciones de poder que subyacen a la vida escolar. Así lo explica Merani:

el ejercicio del poder pasa de los individuos a las cosas y se instrumentaliza con el consumo. Pero nadie se convierte en consumidor sin una previa destrucción de la conciencia que le formara su “filosofía popular”, y la reestructuración de una nueva conciencia, cuyos contenidos deben ser los más amplios, más confusos, lo menos concretos posible y, por consiguiente, más fáciles de manipular y de transformar en cualquier momento. (1980, p. 26)

Los conocimientos técnicos de los profesores son difusos, por ello es complejo que los docentes los analicen durante el diario acontecer de la vida escolar, sobre todo porque los requerimientos administrativos les mantienen inmersos en procedimientos burocráticos que sirven de poco para los procesos de aprendizaje de los niños. Por el contrario, parece que muchos de los procedimientos llevados a cabo durante la jornada escolar por parte de Educación Especial contribuyen a la estigmatización de los estudiantes.

3.6 *¿Evaluar o estigmatizar?*

Algunos procesos cotidianos de evaluación, pasan de evaluar a estigmatizar. Muchas veces, no es necesario que se hable de un proceso formal de evaluación, es durante la vida cotidiana y los comentarios informales que se estigmatiza a ciertos niños. Algunos maestros de Educación Especial favorecen directamente a la etiquetación de los niños, ya sea utilizando apodos para señalarlos o permitiendo que proliferen apelativos estigmatizantes. Pasemos a algunos ejemplos:

MEE – El otro día estábamos en la guardia y estábamos platicando de que los Down son bien cachondos. Y dice el profe Amador: “Imagínese, yo así, bien cachondo también”. Y le hacía con la lengua (la maestra imita al profesor). Y luego dice: “Y si fuera Down, ¡más!” (la maestra se ríe durante su relato). Sí, tenemos buena cura ahí – concluye la maestra”. (Comunicación personal, 24 de septiembre de 2018)

A la maestra de USAER le causa gracia que su compañero haga mofa a partir de los supuestos que le subyacen a la idea que el profesor tiene sobre las personas con síndrome Down. La maestra, en vez de cuestionar los supuestos del profesor, los reafirma con su complicidad en forma de risa. Estas ideas son lo que configura la imagen del salvaje a la que Todorov (2013) hace referencia, y en la que la configuración de lo exótico se construye a partir del supuesto de que el Otro es lo que no soy yo. La construcción de la identidad del exótico tiene en particular una característica: los instintos sexuales sin trabas. “El ejemplo más importante de comportamiento natural se refiere a la sexualidad. También en este caso es preciso apearse a los instintos, y no tratar de ponerles trabas mediante leyes” (p. 316).

El exótico es aquel que no se reprime sexualmente, es quien no sigue las normas sociales de represión sexual. La falta de represión sexual es un peligro para el poder. La relación entre

poder y sexo fue estudiada por Foucault (1991) en *La historia de la sexualidad*, en donde afirma:

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

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

Gabriela se acerca al escritorio en donde están la psicóloga aplicando un test a Brisa.

MEE1 – Gabriela, vente para acá. Deja trabajar a la Psicóloga.

Gabriela regresa a la mesa central del aula y sigue jugando con los materiales didácticos.

MEE2 – ¿Y la maestra Mónica?

MEE1 – No vino ¿por qué crees que tengo aquí a la Tasma? (Tasmania. Se refiere al demonio de Tasmania, un dibujo animado creado por la Warner Brothers, es un animal que no respeta las reglas; además devora y destruye todo a su paso).

Los compañeros de Gabriela no asistieron. La maestra Esmeralda le pidió a la mamá de Gabriela que la llevara para trabajar con ella. (Comunicación personal, 25 de octubre de 2018)

En ambos casos, la construcción del exótico se hace tomando como referencia el ideal del estudiante: niños obedientes, dóciles y asexuales. Es a partir de este estudiante ideal que se configura la identidad del estudiante exótico. Mientras un estudiante normal es un niño pasivo y obediente, Gabriela es “Tasmania” porque camina y se mueve constantemente, porque no se somete a la voluntad de las maestras. Un niño dócil es el que se somete a las

artes disciplinarias de la escuela, “el cuerpo queda atrapado en el interior de poderes muy ceñidos que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones” (Foucault, 2009, p. 159). El cuerpo del niño queda sometido para ser transformado, perfeccionado para ser utilizado.

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

E – ¿Cómo les fue, profe?

SD (Subdirector) – Bien. Pues, ahí va la organización ¿ya platicó con Nancy?

E – Sí, ahí estuvimos hablando en el recreo.

SD – Y ¿qué le dice?

E – Me platicó que su mamá estuvo embarazada, y que ella estuvo enferma y la llevaron al hospital.

SD – Mire, ¿cómo sí se acuerda de eso? Las maestras de USAER dicen que tiene memoria a corto plazo, pero, ¿cómo sí se acuerda de eso?

E – ¿Esa niña cómo se llama?

SD – ¿La chiquita? Gabriela. Esa es Down, pero de las violentas. Cuando llegó se metía al baño de los hombres, como Danna también. ¡Mírela! Ahí anda comiendo. El profe Mario le dio un burrito, yo creo. (Comunicación personal, 10 de septiembre de 2018)

Gabriela se resiste a ser dócil, se niega a someterse a la disciplina escolar y a las arbitrariedades, como entrar al baño que socialmente está o no permitido. Martínez Escárcega (2005) aclara que hay una diferencia entre los actos contestatarios de los estudiantes. Por una parte, están las conductas de oposición, que “Desafían las reglas impuestas institucionalmente pero fortalecen el orden establecido” (p. 87); por otro lado están los actos de resistencia, “que enfrentan de forma grupal la invasión cultural de la escuela como mecanismo de dominación” (p. 95). Gabriela, al desafiar de forma individual la lógica de control y dominación que impera en la escuela, termina reafirmando el orden establecido. Como respuesta al desafío de la niña, los docentes la etiquetan como violenta e inquieta, y le imponen restricciones, ya sea más coercitivas o más persuasivas que las que se utilizan con el resto de los estudiantes.

4. *Discusión*

Al analizar las prácticas incluyentes llevadas a cabo en una escuela primaria pública emergieron categorías complejas. En primer lugar, aparecen las familias de los niños y las niñas con discapacidad, quienes se ven obligadas a mentir o a guardar silencio sobre la condición de sus hijos para que éstos sean aceptados en la escuela. En un segundo momento, emergen los niños con discapacidad, a quien la condición de niñez les es arrebatada y pasa a segundo plano, siendo desplazada por la condición de discapacidad. La discapacidad pasa a ser la singularidad que caracteriza a estos niños y niñas en la escuela. Para ello, hablemos de la tercera categoría, que es la obligación no escrita que tienen los docentes de Educación Especial sobre el conocimiento de nociones médicas. Esto nos lleva al siguiente tema: la invasión médica de la educación. El campo de la medicina atraviesa las escuelas. A partir de nociones médicas se generan métodos de intervención que responden más a criterios de otros campos que a los fundamentos de la educación. Como producto de la invasión del campo de la medicina, emerge en las escuelas la imperiosa necesidad médica del diagnóstico. Con estos preceptos médicos, Educación Especial realiza evaluaciones permanentes de los niños y niñas con discapacidad. Lo anterior es punto de partida para convertir a las y los estudiantes en niños de papel. La información de las niñas y los niños con discapacidad permanece inerte en los archiveros de las aulas de USAER. Si un docente requiere conocer a un niño, lo busca en el archivero, solo para darse cuenta de que no puede conocerlo leyendo, lo que le lleva invariablemente a realizar otra evaluación que terminará con más documentos y papeles archivados.

Si bien, este artículo es sólo un fragmento de una investigación más amplia, da cuenta de la vida cotidiana de una escuela primaria que trabaja en sus procesos de inclusión. Las maestras y los profesores ponen todo de su parte para incluir a los niños y las niñas, independientemente de su condición. Sin embargo, existen procesos y procedimientos administrativos que burocratizan y entorpecen las prácticas incluyentes. Es menester de quienes participamos en estos procesos, humanizar nuestras prácticas y descargar administrativamente a las y los docentes. Sólo en la medida en que seamos conscientes de que los documentos entorpecen las prácticas inclusivas, estaremos en posibilidades de atender lo verdaderamente importante: los niños y las niñas.

5. Conclusiones

Los diagnósticos y las evaluaciones son estrategias de la escuela que emergen para mantener el control. Entre más precisa sea la evaluación, se espera que más minuciosos sean los mecanismos de control. Los diagnósticos son la evidencia más clara de que la escuela está invadida por otros campos. Esta invasión pone al ojo médico dentro de la escuela, la juzga y, de forma implícita o explícita, regula la vida cotidiana. La escuela se encuentra colonizada por saberes ajenos a la pedagogía, y Educación Especial es el puente que comunica a estos dos campos que utilizan modelos terapéuticos e invasivos. Una vez que el diagnóstico está dado, la sentencia de los niños está escrita.

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

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

Mientras los maestros de Educación Especial son los cuasimédicos escolares, los estudiantes son niños de papel. La escuela ignora el presente de los niños. Cuando se requiere conocerlos, los buscan en un documento: el Informe de la EPP. En ella están explícitos todos los detalles específicos que el diagnóstico médico ignora. El diagnóstico provee datos generales sobre la discapacidad, y el Informe de EPP llena los huecos con información detallada sobre el niño. El niño es un objeto estático en un papel, un documento al que se le puede estudiar una y otra vez. Cuando un profesor no está conforme con lo que está escrito en el documento, inicia nuevamente con otra evaluación. Este interminable proceso de examinación obedece a que lo escrito en un documento no es el niño. El niño no es un objeto estático, sino que cambia

constantemente. En la medida en que docentes, directivos y autoridades educativas reconozcamos que las y los niños cambian de forma permanente, dejaremos de insistir en generar procedimientos burocráticos eternos para mantenerlos estáticos, sumergidos en el cajón de un archivero.

6. Referencias

- Braunstein, N. (2013). *Clasificar en psiquiatría*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991). *La historia de la sexualidad I: la voluntad del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007). *Los anormales*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Martínez Escárcega, R. (2005). *Educación, poder y resistencia. Una mirada crítica a la vida escolar*. Chihuahua: Doble Hélice.
- Marx, C., y Engels, F. (1982). Manuscritos económico-filosóficos de 1844. En C. Marx, y F. Engels, *Obras fundamentales I. Marx. Escritos de juventud* (págs. 555-668). México: Fondo de Cultura Económico.
- Merani, A. (1980). *Educación y relaciones de poder*. México: Juan Grijalbo.
- Solé Blanch, J., & Moyano Mangas, S. (2017). La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de Educación, Vol 15*, 101-120.
- Todorov, T. (2013). *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI

Acerca de la autora

Alejandra Torres León. Licenciada en Educación Especial, Especialista en Discapacidad Intelectual; Maestra en Pedagogía Crítica; Doctora en Ciencias Sociales. Fue docente y directora de Servicios de Educación Especial. Fundadora y subdirectora del Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico. Docente del Centro de Actualización del Magisterio de Juárez. Estudia a la inclusión desde una posición crítica y antihegemónica hacia los discursos y las prácticas normalizantes en educación.