



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Un acercamiento crítico a la inclusión en la vida escolar

**Alejandra Torres León**

Centro de Actualización del Magisterio de Juárez  
Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico  
aletorresleon86@gmail.com

Área temática 13. Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo.

Línea temática: Desigualdades al interior del sistema educativo, otras estrategias de inclusión y atención a grupos vulnerables: Condición de discapacidad.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.



### Resumen

El objetivo de esta ponencia es mostrar un análisis crítico de la inclusión educativa de niñas y niños con discapacidad. Es producto de un trabajo etnográfico realizado en una escuela primaria pública con USAER durante más de un año con las técnicas de observación participante, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. La vida escolar oscila entre acciones de exclusión, escenas de discriminación, mecanismos de normalización, y actos de inclusión intersticial.

**Palabras clave:** *discapacidad, inclusión, normalización, discriminación, exclusión.*

## Introducción

La vida cotidiana en las escuelas es eso que transcurre de forma ordinaria. Los acontecimientos adquieren un sentido social cuando se realiza una lectura a la luz de la teoría crítica. Este trabajo incluye algunos hallazgos de una investigación etnográfica realizada durante más de un año con las técnicas de observación participante, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión con docentes y estudiantes de una primaria pública con USAER. El hilo conductor de la investigación gira en torno a la interrogante: ¿Cómo se manifiesta la inclusión de niños y niñas con discapacidad en la vida cotidiana de una escuela primaria?

## Exclusión

El Modelo de Prescendencia de la Edad Antigua (Padilla-Muñoz, 2010), se presenta reiteradamente en las prácticas escolares. Los niños con discapacidad no son contemplados en la toma de decisiones y tampoco participan en todas las actividades. Los niños con discapacidad son excluidos. Pasemos a tres acontecimientos observados el día de las evaluaciones:

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

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

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

Aparentemente es un acuerdo institucional excluir a las niñas con discapacidad cuando es momento de las evaluaciones. Ya sea de forma explícita o implícita, con la intención de proteger o afectar, la escuela excluye a las niñas del proceso de evaluación. La exclusión no sólo consiste en la separación de un individuo, además incluye la descalificación de ese excluido (Foucault, 2007). Aunque la SEP (2018) se propone abandonar modelos de evaluación segregadores, en la escuela siguen vigentes.

Al negar la participación a estos niños se les excluye y se les descalifica. La escuela concede la existencia de los niños *sin* discapacidad, la escuela no existiría sin ellos. No obstante, la escuela existe, aunque los niños con discapacidad no asistan. La escuela no necesita de los niños con discapacidad para continuar, así que prescinde de ellos. Esta es sólo una de las formas en las que se niega la existencia de estas niñas, “la no existencia asume aquí la forma de ignorancia o de incultura” (De Sousa Santos, 2011, pág. 110). En tanto que las niñas no cuentan con los conocimientos que la escuela considera como verdaderos, entonces no asisten, se les descalifica e inferioriza, se niega su existencia y no forman parte de la vida escolar.

La exclusión exige primero la identificación y, posteriormente, la corrección del anormal (Foucault, 2007). El docente que es capaz de identificar y conocer al anormal, para luego corregirlo es considerado un buen maestro. Para no verse evidenciados prefieren excluir a los niños que obtendrán una baja calificación, puesto que esto daría la impresión de que los profesores son malos en su profesión.

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

Los niños con discapacidad representan un trabajo extra para los docentes. El individuo a corregir requiere de un trabajo conjunto con otros docentes e instituciones. “El individuo a corregir va a aparecer en ese juego, ese conflicto, ese sistema de apoyo que hay entre la familia y la escuela, el taller, la calle, el barrio, la parroquia, la iglesia, la policía, etcétera” (Foucault, 2007, pág. 63). El incorregible requiere de alianzas institucionales que articulen esfuerzos para restaurarle; exige intervenciones específicas de domesticación y corrección. Esto representa más tiempo y trabajo, por ello, los docentes prefieren evitarlos.

## Discriminación

Una vez que el niño con discapacidad cruza las puertas de la escuela, los agentes educativos se encargan de ignorarlos, permitir o incluso promover la discriminación; evidenciarlos, negarles la participación en actividades o simular que se les incluye.

La planeación de los docentes no contempla a los niños que cuestionan sus conocimientos psicopedagógicos. Si los niños con discapacidad no se contemplan en el plan de clase, tampoco son contemplados durante la clase. La evidencia empírica indica que estos niños no forman parte de la vida escolar. Pasemos a un ejemplo:

Danna observa por la ventana la clase de educación física. Brinca y se ríe.

– Son más las cosas que nos unen que las que nos separan –afirma el profesor, dando continuidad a la lectura grupal. Después toma un marcador y escribe en el pizarrón.

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

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

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

La planeación del profesor no se pensó para Danna. Lo más radical que el docente hace por Danna es entregarle un dibujo cada mañana, regularmente elaborado por él a vuelo de pájaro. Si Danna asiste o no asiste a la escuela, la clase y el grupo permanecen igual. Va otro ejemplo:

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

La mayoría de los estudiantes levanta su mano. Isabel solo observa desde su lugar. Como lo ha hecho durante gran parte de la mañana. (O-106-27.09.18).

Los docentes no tienen problema con la presencia de los niños con discapacidad, siempre y cuando no alteren la dinámica grupal. Veamos otro fragmento del diario de campo:

Niños y niñas escriben en una hoja las impresiones que tienen sobre los clubes escolares.

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

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

Lety sigue comiendo.

La cuenta llega a 0.

Niñas y niños corren para entregar sus hojas al profesor.

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

El profesor no contempló que Lety no sabe leer ni escribir. La niña es triplemente ignorada. Primero se ignoran sus intereses y necesidades, puesto que no se pidió su opinión para definir las temáticas de los clubes escolares. Segundo, se ignora la percepción que tiene sobre el club al que asiste. Tercero, se ignora que el medio de expresión de la niña es oral, no escrito.

Los docentes de EE también cometen actos de discriminación. La meta de la EE es eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de los niños con aptitudes sobresalientes, discapacidad y/o dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación (SEP, 2017). Esto supone el trabajo con docentes, familia y otras instituciones y no directamente con los niños, porque es el contexto el que representa una barrera para su aprendizaje y su participación. A pesar de ello, frecuentemente los maestros de EE trabajan directamente con los niños. Este acompañamiento no dista mucho de las actividades que realizan las niñas con discapacidad en sus salones. Va un ejemplo:

Gabriela está en el aula de la USAER haciendo algunos ejercicios que le pide la psicóloga.

Cuando termina se come un burrito, luego sale al baño y vuelve al salón de USAER.

Al regresar, la niña juega con fichas de dominó durante más de una hora. La psicóloga hace anotaciones en su cuaderno (O-152-25.10.18).

Luego de concluir la actividad con la psicóloga, Gabriela no efectuó ninguna tarea previamente planeada ni recibió orientación o acompañamiento. La niña comió y luego se quedó jugando en el aula sin algún propósito pedagógico aparente. Mientras esto ocurría, los adultos en el aula de USAER dedicaron su tiempo a actividades administrativas. Veamos la opinión que manifiesta un maestro de grupo:

MG - Tenemos un falso concepto sobre lo que es la EE y los USAER. Hasta ahorita no ha habido un acompañamiento como uno quisiera, porque los maestros de EE sacan a los niños del grupo y se trabajan con ellos en el aula de USAER. Con eso caen en la exclusión. A nosotros como profes se nos facilita eso, nos quitan por un momento el problema (hace comillas con sus dedos), por así decir. Pero creo que lo que tendrían que trabajar con nosotros los profes, ayudarnos en los contenidos, decirnos: “con este niño podría bajarle el contenido de esta manera”. Para mí, la USAER no está favoreciendo la inclusión (G-63-23.09.19).

Cuando los maestros de EE trabajan de forma individual con los niños ocurren dos cosas: primero, aíslan a los niños de sus compañeros y, segundo, no asesoran a los docentes de grupo para que ellos sean capaces de responder a las demandas de los niños con discapacidad. La EE promueve la discriminación por medio de prácticas no inclusivas.

Aunque la discriminación persiste, en ocasiones se observa una inclusión simulada. Entretener niños es una de las estrategias más frecuentes de simulación. Colorear, hacer figuras, rayar una hoja, copiar letras, recortar o jugar libremente, son algunos ejemplos de inclusión simulada. Los maestros comparten estas estrategias sin censuras:

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

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

Los maestros se ríen.

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

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

La profesora aplica una estrategia para mantener a Erbey ocupado. El niño con discapacidad está presente en el aula, pero la maestra, convencida de que el niño no le permitirá culminar con su plan, intenta mantenerlo ocupado para continuar con su trabajo. Entretener a los niños con discapacidad es simular la inclusión.

Los adultos no son los únicos que practican la discriminación, los niños también la ejercen. Pasemos a los comentarios de un grupo de discusión con niños:

NÑ1 - Yo he visto que cuando hacemos equipos, siempre veo que los que casi no saben, como Lety, no los incluyen en los equipos, los dejan al último. Ya hasta que el profe los acomoda a fuerza en un equipo.

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

NÑ2 - Porque piensan que son algo diferentes.

NÑ3 - Porque piensan que no van a hacer nada, que sólo van a estar molestando porque casi no saben.

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

Las actividades que se realizan en equipo son académicas. Los niños sin discapacidad no incluyen a los niños con discapacidad porque el conocimiento que tienen para aportar no es válido para la escuela. Todo aquel conocimiento que no se apegue a los criterios de verdad de la cultura escolar, es desdeñado (De Sousa Santos, 2011) tanto por docentes como por estudiantes. Lo que los niños con discapacidad saben, no es importante para la maestra y, por lo tanto, tampoco es importante para el resto de los niños.

Cuando los entrevistados afirman que los niños con discapacidad “no hacen nada”, se refieren a que sus actividades no tienen importancia en el espacio escolar. Todo aquello que no responda a los rituales escolares, se desdeña. Como producto de esto, los niños con discapacidad son discriminados al formar equipos de trabajo, pues se considera que ellas son incapaces de adquirir conocimientos validados por la escuela.

### Normalización

Una vez que los niños con discapacidad están del otro lado de la puerta, la escuela tiene un objetivo: normalizarlos. “La penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos, y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeneiza, excluye. En una palabra, normaliza” (Foucault, 2009, pág. 213). Para ser considerado como un sujeto normal se requiere seguir las reglas y respetar la ley y el orden. Quien no cumpla con ello, será objeto de intervención educativa especializada.

Durante el análisis de las observaciones emergió reiteradamente el interés del profesor por lograr que Danna permaneciera sentada. Aquí se incluyen tres ejemplos:

Danna está de pie caminando por el aula con la hoja que tiene dibujado el rostro de una mujer.

- Siéntate, Danna. Siéntate –le dice el profesor.

Danna camina un poco más por el salón y luego se sienta en su butaca para permanecer ahí mirando al profesor y a sus compañeros (O-58-20.09.18).

Danna come en su banca. El resto de sus compañeros resuelven un par de sumas que escribió el profesor en el pizarrón.

Danna termina sus frituras y se levanta de su silla para depositar la basura en el cesto.

- Danna, vente a trabajar, hija. Vente a tu lugar –le dice el profesor.

La niña se acerca al escritorio del profesor. El profe le pide que se siente en su silla. Danna se va a su lugar, aunque no tiene una actividad asignada (O-64-20.09.18).

Danna continúa sentada en su silla. En ocasiones colorea, en ocasiones observa a sus compañeros o mira a la ventana. Sus compañeros realizan una actividad que el profesor escribió en el pizarrón.

Afuera empieza a llover y algunos niños se asoman por la ventana desde sus sillas. Danna se levanta y se asoma por la ventana.

- Danna ¡Siéntate! Siéntate –le pide el profesor al momento que se pone de pie para asomarse por la ventana junto con ella.

- Mira, está lloviendo ¡Mira! –dice el profesor a Danna– A ver, ven. Siéntate.

Danna se va a su silla y se sienta, pero se estira desde su lugar para ver llover. Algunos estudiantes piden permiso para ir al baño o a tomar agua.

Danna se pone de pie, brinca y se ríe mientras ve la ventana desde su lugar.

- Siéntate, Danna –insiste el profesor (O-73-20.09.18).

Los mecanismos de normalización se complementan con estrategias de vigilancia jerárquica. Establecer jerarquías entre los estudiantes es una estrategia utilizada de manera recurrente por los docentes. Allá donde no llega la mirada del maestro, llegará una extensión de ella: la mirada del estudiante. Veamos un ejemplo:

Danna se acerca a mí para saludarme cuando entro al salón. Se recuesta sobre la mesa de una compañera para platicar conmigo. La niña me mira, parece que no sabe qué hacer. Coloca su cuaderno en la orilla de su mesa para continuar escribiendo con Danna encima de su mesa.

- Danna, siéntate –le dice otra compañera.

Danna se va a su silla y luego toma su mochila, saca el libro de cuentos azul que lee continuamente (O-128-11.10.18).

Ambas partes reconocen el nivel jerárquico que ocupan dentro del aula. La vigilancia jerárquica se configura por la “enseñanza mutua, donde están integrados en el interior de un dispositivo único tres procedimientos: la enseñanza propiamente dicha, la adquisición de conocimientos por el ejercicio mismo de la actividad pedagógica, y finalmente una observación recíproca y jerarquizada” (Foucault, 2009, pág. 206).

Los agentes educativos, incluidos los mismos niños, se encargan de vigilar que se cumplan las normas escolares. Para ello se requiere primeramente identificar a los infractores para luego domesticarlos y corregirlos (Foucault, 2007). Es al individuo a corregir a quien se dirigen las técnicas específicas de corrección, estas suelen ser pequeñas acciones que se llevan a cabo como sanciones correctivas o preventivas. Los niños conocen bien hacia quién van dirigidas estas acciones:

Entrevistadora (E) –Una persona que no sea de la escuela ¿cómo puede saber quiénes son los niños o las niñas que van a ir a USAER?

Niña 1 (NÑ1) –Lo que sé es que en el salón de mi hermano tiene una compañera que se llama Danna y necesita mucha ayuda, porque se la mantiene en los baños, y a veces se equivoca de baño, se mete al baño de los niños. Y también juega con el balón, pero casi todos los niños no se quieren juntar con ella (G-77-26.09.19).

Ser considerado como normal es un asunto axiológico, moral. Lo anormal, lo patológico, está asociado a calificaciones morales como fidelidad, modestia, madurez, respeto (Foucault, 2007). Ser normal está asociado al seguimiento de convencionalidades sociales tales como entrar en el baño correcto y obedecer a la autoridad.

## Inclusión

Las acciones inclusivas son pequeños gestos que demuestran que los niños con discapacidad son auténticamente tomados en cuenta, escuchados y atendidos en la vida cotidiana. Pasemos a un ejemplo:

Es la hora del recreo. Erbey entra al salón de la USAER y le entrega su refrigerio a la maestra de apoyo. La maestra abre la bolsa y le entrega el jugo a Erbey, quien se mece constantemente mientras come de pie.

La maestra de USAER conversa con otra maestra Yara mientras le entrega la comida al niño.

Erbey se asoma nuevamente a la bolsa que tiene la maestra e intenta sacar una manzana.

-No, espérate. Primero cómete el burrito y luego vienes por la manzana.

Erbey insiste y toma la manzana mientras continúa meciéndose.

-Ay, Erbey... -dice la profesora, luego retoma su conversación.

Erbey come mientras camina dentro del salón (O-39-13.09.18).

Los docentes conocen las necesidades e inquietudes de los niños con discapacidad y les atienden con paciencia y comprensión. No sólo se trata de necesidades educativas, sino afectivas o de cuidado personal, como es el siguiente caso:



Son las 8:15 am, observo los alrededores de la escuela y escucho un “¡Hey!”. Era Danna que estaba parada en la puerta de su salón comiendo Cheetos y un jugo. El clima de casi 40° no se prestaba para eso, pero la niña traía botas que llegaban hasta debajo de sus rodillas. La bota izquierda estaba en el pie derecho y viceversa.

- ¡Hola, Danna! ¿Cómo estás? -respondo.
- Aquí.
- ¿Ya estás comiendo?
- Ey...-asiente con la cabeza.

El profe llegó al salón.

- ¿Qué haces, Danna?

Danna sonríe. El profe saca un pañuelo desechable del bolsillo de su pantalón y se lo ofrece a la niña.

- Ten, límpiate la nariz –dice el profesor a Danna □ Mira nomás cómo traes las botas, Danna... –dice el profe mientras niega con su cabeza. Ven, vamos a cambiártelas.

Danna sonríe mientras el profe le ayuda a cambiar sus botas.

Vente, vamos a trabajar –indica el profesor.

Una vez dentro, el profe le entrega un dibujo a Danna (O-34-13.09.18).

No hace falta que los Planes y Programas educativos le den indicaciones al docente, el profesor observa, escucha y atiende las necesidades básicas de la niña. Es común observar este tipo de acciones llevadas a cabo por parte de profesores. Sin embargo, cuando los maestros comienzan con temas pedagógicos, los niños con discapacidad desaparecen y se ponen en práctica actividades que simulan la inclusión.

Los maestros escuchan y atienden las necesidades de los niños con discapacidad, siempre y cuando no interfieran con su plan de clase. La relación entre los niños con discapacidad y sus maestros inicia en el momento en el que deja de estar mediada por la escolarización, y finaliza cuando ambos asumen las posiciones de profesor y estudiante. La relación entre ellos está enajenada (Marx & Engels, 1982). La obligación de establecer una relación pedagógica impuesta por el Estado hostiga la vida escolar y la relación afectiva que hay entre niños y docentes. Esa cosa llamada educación enajena la relación entre ambos.

Ocurre algo similar con las relaciones entre pares. Cuando la relación entre niños no es invadida por un adulto, hay mayor y mejor participación y, por lo tanto, más aprendizajes. La inclusión es genuina cuando no está enajenada por la escuela. La verdadera inclusión es intersticial.

- Escriban en su cuaderno –indica el profesor. Luego comienza a escribir en el pizarrón:

“Siglas, símbolos y abreviaturas”

Danna guarda su libro azul y saca el libro verde más pequeño. Luego comienza a señalar con su dedo las imágenes del libro y habla en voz alta utilizando el tono de voz que utiliza el profesor para leer.

El profesor continúa escribiendo en el pizarrón.

Una compañera se acerca con Danna y le señala algunas imágenes de su libro mientras le dice lo que ve: señores, secretos, rezando, quesadilla, bailarín, pájaro, remolino, sol...

Otra niña se suma a la primera y entre las dos le van nombrando a Danna las imágenes que están en su libro.

El profesor sigue escribiendo en el pizarrón (O-129-11.10.18).

Cuando la relación entre pares está mediada por un adulto, los niños responden a los intereses del adulto, no de sus compañeros. Las intenciones educativas son un obstáculo para la inclusión de los niños con discapacidad. Cuando los maestros no están presentes, los niños son solidarios. Las acciones inclusivas ocurren al margen de las actividades académicas. La verdadera inclusión es periférica, no central. La inclusión ocurre al margen de la escolarización, en los intersticios a los que no llega la mirada escolástica. Cuando la relación entre niños está mediada por la evaluación o por la obligación de presentar un producto, esa relación se enajena y hostiga a los niños.

## Conclusiones

Los actos de exclusión, discriminación y normalización son parte de la vida cotidiana. Esto no significa que sea un acuerdo explícito entre los agentes escolares. Es la escuela como institución, configurada por lineamientos nacionales que a su vez siguen estándares y peticiones internacionales, la que provoca que la exclusión esté presente en los espacios. No es un acuerdo entre docentes o niños, es un asunto estructural. El sistema educativo, las políticas educativas, los planes y programas oficiales, los planes de clase, la visión de los docentes y, en general, la vida cotidiana, generan este tipo de prácticas.

Tenemos también dos modalidades de inclusión. Por un lado, se encuentra la inclusión enajenada, aquella que se simula para cumplir con las expectativas de la escuela. La inclusión enajenada está pervertida por la obligación de ser. La inclusión se vuelve ajena a los agentes educativos y acosa la vida escolar (Marx & Engels, 1982). A *contrario sensu*, tenemos la inclusión intersticial que, por no ser una obligación, es auténtica. Cuando la relación inclusiva entre los agentes educativos no está bajo vigilancia, entonces es genuina. La inclusión será intersticial o estará enajenada. La inclusión debe ser un auténtico acto de solidaridad y comprensión del Otro o no será.

## Referencias

- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, No. 54, 17-39.
- Foucault, M. (2007). *Los anormales*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Marx, C., & Engels, F. (1982). *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. En C. Marx, & F. Engels, *Obras fundamentales I. Marx. Escritos de juventud* (págs. 555-668). México: Fondo de Cultura Económico.
- Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, No. 16, 381-414.
- SEP. (22 de diciembre de 2017). ACUERDO número 27/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2018. *Diario Oficial de la Federación*.
- SEP. (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes, y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. Ciudad de México: SEP.