

CONSTRUCCIÓN DE DIFERENCIA A PARTIR DE LA CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD: UNA NECESARIA REVISIÓN A PRÁCTICAS ESCOLARES DE SUJETOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN DEL SISTEMA ESCOLAR

Claudia Morales Silva

Universidad Pedagógica Veracruzana

Dirección de correo electrónico: upvdialogo@gmail.com

RESUMEN

Este artículo surge de la intención de posicionar como relevante el intersticio que ofrece el vínculo entre la investigación intercultural y el desarrollo de la educación inclusiva, para reflexionar sobre la necesidad de identificar experiencias y expectativas sobre procesos de aprendizaje en sujetos con riesgo de exclusión, por haber sido diagnosticados con una discapacidad intelectual. Se parte de abordar la paradoja existente entre la reivindicación a la diferencia, ésta como expresión de la diversidad humana, frente a la construcción de diferencia para justificar actos de desigualdad hacia colectivos que se denominan (no necesariamente autodenominan) como diferentes. Posteriormente se revisan dos aristas que en el contexto macro resultan potencialmente generadoras de barreras en las escuelas y aulas. Asimismo, en el nivel micro se explora la construcción de diferencias debido a la existencia de un *racismo de la inteligencia* producto del *habitus* profesional. Finalmente, a partir de una primera caracterización empírica se identifican prácticas de escolarización experimentadas por una persona con discapacidad intelectual.

PALABRAS CLAVE

Investigación Intercultural, Diferencia, Diversidad, Educación Inclusiva.



Morales Silva, Claudia (2018). Construcción de diferencia a partir de la condición de discapacidad: una necesaria revisión a prácticas escolares de sujetos en riesgo de exclusión del sistema escolar. *Saber en la Complejidad, Revista de Educación y Cultura*, Número 3, 11 p. Revista de la Universidad Pedagógica Veracruzana. ISSN 2448-5683.

CONSTRUCCIÓN DE DIFERENCIA A PARTIR DE LA CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD: UNA NECESARIA REVISIÓN A PRÁCTICAS ESCOLARES DE SUJETOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN DEL SISTEMA ESCOLAR

Claudia Morales Silva

ENCUADRE: LA PARADOJA DE ASUMIR Y ATENDER A LA DIFERENCIA

A partir de la literatura especializada proveniente de los *estudios interculturales* (cf. García Canclini, 2004; Mato, 2009; Dietz, Mateos, Jiménez y Mendoza-Zuany, 2009; Dietz, 2012) y de diversos agentes interesados en la *educación inclusiva* (cf. Rubio, 1998; Ruiz, 2012; Assael, 2013; Sales, s/a; ONU, 2016; Juárez y Comboni, 2016), me interesa posicionar un trabajo sobre la sistematización y análisis de las experiencias y las expectativas que han configurado personas en riesgo de exclusión del sistema escolar, por su condición de discapacidad¹.

Las aportaciones teórico-metodológicas de la investigación intercultural permiten abordar

...múltiples fenómenos que se aprehenden desde lo experimentado cotidianamente, lo vivencial, para de ahí establecer vínculos con marcos teóricos y conceptuales que nos ayuden a interpretar y a generar soluciones aplicadas y orientadas a la vivencia de la interculturalidad como una “utopía concreta”...(Así) Investiga aportando una visión externa, que visibiliza la diversidad y valora la interacción entre posicionamientos y prácticas...toma en cuenta las versiones desde la propia lógica cultural para su revalorización...a través del contraste...(e)... hibridiza las visiones propias y ajenas, subalternas y hegemónicas, para generar críticas y propuestas transformadoras de realidades caracterizadas por la desigualdad y las asimétricas relaciones de poder ... (Dietz, Mateos, Jiménez y Mendoza-Zuany, 2013, p.29).

Dos de los conceptos centrales para esta perspectiva, los cuales me interesa aquí retomar, son *diversidad* y *diferencia*. Mientras que con la categoría *diferencia* se crea una visión estática de los sujetos y contextos, con la de *diversidad* se puede visualizar lo múltiple y heterogéneo; además con este último término se posibilita la distinción entre lo prescriptivo y lo descriptivo derivado de su uso.

...el concepto de diferencia, que sugiere la posibilidad de distinguir de forma nítida, incluso a menudo “binaria” entre sus características o indicadores respectivos, está siendo sustituida(o) gradualmente por la noción de diversidad, misma que, por el contrario, enfatiza la multiplicidad, el traslape y el cruce entre distintas fuentes de variabilidad humana... el discurso sobre la diversidad tiende a incluir no sólo una dimensión descriptiva –cómo se estructuran las culturas, grupos y sociedades de

¹ De acuerdo a la Convención de los derechos de las personas con discapacidad “la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. (ONU, 2006, p.1).

manera diversa y cómo manejan la heterogeneidad- sino también suele abarcar una dimensión prescriptiva –cómo las culturas, los grupos y las sociedades deberían interactuar hacia su interior y con las demás-. (Dietz, 2012, p. 88-89)

Cuando se hace referencia a que algo es diferente, quien califica necesariamente entabla una relación de comparación entre dos entidades que se imaginan homogéneas, y en ésta alguna resulta fuera de lo considerado normal, por tanto deviene en “rara”. En el **argot coloquial** cuando se aborda el tema de la discapacidad se habla de personas *especiales* o *no regulares*, esto es diferentes, a partir de un diagnóstico que así las tipifica. El problema de esta construcción de diferencia es su poder para justificar desigualdad hacia ciertos miembros de algún grupo, aquellos que se denominan y tratan como *anormales/diferentes*.

Como paradoja de lo anterior, en el caso concreto de las personas con discapacidad intelectual, su señalización como diferentes en el contexto escolar debería estar específicamente vinculada con las adecuaciones curriculares que su presencia implica a la comunidad educativa de acuerdo a sus formas² de aprendizaje. Cabe señalar, que si la práctica docente aspira y obedece al marco normativo de la “educación inclusiva”, tal como está señalado en el documento de la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 de la Secretaría de Educación Pública, la adecuación curricular no deberá devenir en práctica exclusiva para atender a sujetos “especiales”.

El Motivador de la educación inclusiva fue la necesidad de crear un único sistema educativo para todos, superador del paradigma de la integración, modelo que se encuentra más próximo al modelo médico, psicológico, que considera las dificultades del alumno desde el punto de vista individual-educativo y no curricular-contextual del entorno, educativo, social y cultural. La integración es una concepción más cercana al abordaje individual, a una perspectiva curricular centrada en el niño, en cambio, la inclusión es una concepción de hombre y de vida que implica un hacer posible desde la escuela y tiene consecuencias para toda la sociedad. (Marino, 2013, p. 312)

La educación inclusiva como aspiración es un postulado que parte de la declaración de los Derechos Humanos, a partir de ésta se busca favorecer una participación democrática y justa de todos los niños y adolescentes en el sistema escolar: “...la escuela ha de ofrecer a cada estudiante oportunidades para aprender que respondan a sus necesidades particulares...” (SEP, 2016, p. 34).

A partir de la actual postura de la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016, de la SEP, respecto a la educación inclusiva, la práctica docente deberá considerar la particularidad/diferencia de los sujetos como riqueza y no como obstáculo, tal como se concibe desde la educación intercultural a la diversidad.

Sin embargo, hasta ahora la condición de discapacidad ha sido abordada a partir de estereotipos en múltiples instituciones. Así a estos sujetos en los ámbitos médico y escolar se les han asignado identidades estáticas, construidas desde la diferencia obtenida mediante su diagnóstico para volverlos seres limítrofes y marginales:

² Se hace alusión a la diversidad entre personas en condición de discapacidad, pues aún con ésta cada sujeto es particular respecto de los demás. se pluraliza por atención al enfoque de los estudios interculturales del que partimos, esto es reconociendo que el colectivo de personas con esta condición de vida es diverso.

En la investigación histórica sobre la discapacidad se han omitido la experiencia viva y los fenómenos sociales: los discapacitados y la discapacidad han sido invisibles para la historia. La experiencia sólo se ha documentado desde el lado médico, es decir, ha sido medicalizada... (Mandujano, Arroyo, Sánchez y Muñoz-Ledo, 2007, p. 940).

A pesar de existir desde 2001 por ley su derecho a una participación efectiva en el sistema escolar mexicano, ésta la más de las veces ha sido desde una construcción de diferencia que obstaculiza su inclusión, por ejemplo al considerar que la inteligencia es previa al aprendizaje. A continuación, retomo las palabras del especialista español Miguel López Melero, quien cuestiona la idea anterior:

...trabajando como maestro, con niños, me di cuenta que había un error de partida que se repetía el planteamiento de su formación: habían sido tratados desde el principio como si fueran deficientes y no pudieran aprender, como si la inteligencia estuviera predeterminada y no fuéramos más que el desarrollo de una información genética. Me propuse demostrar lo contrario, que la inteligencia no viene dada, sino que se construye y depende de la interacción social...(Martín, 2016, s/p)

A diferencia de lo expresado y comprobado por López Melero, en la cotidianidad el sistema escolar sigue permeado por esta construcción de diferencia que obstaculiza la participación de sujetos con discapacidad intelectual desde el horizonte de inclusión señalado, por el contrario su asistencia a las escuelas se piensa como una concesión a personas que cuando más van a socializar. Inclusive hay escuelas que ni esta autorización de matricularse consideran oportuna.

Para algunas instituciones escolares la sola presencia de personas con discapacidad dificulta el aprendizaje de los demás miembros de la comunidad, como queda evidenciado en la Recomendación número 24/2016 de la Comisión Estatal de Derechos Humanos Veracruz a la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV).

En la recomendación se observa que la SEV desconoce los marcos normativos de las escuelas de financiamiento privado, lo que propicia que en éstos espacios educativos desde sus reglamentos instituyan la exclusión de los sujetos con discapacidad, esto es que sean discriminados:

La Dirección General de Educación Inicial y Preescolar, que tiene entre sus facultades verificar el Reglamento interno de las escuelas particulares, **no debió limitarse a verificar la existencia formal de un Reglamento Escolar**, sino que en cumplimiento de lo mandado por el artículo I constitucional debe, dentro del ámbito de su competencia, **promover, respetar y garantizar los derechos humanos**, lo que en el caso concreto se traduce en la obligación de **verificar que las disposiciones normativas contenidas en los Reglamentos Escolares sean respetuosos de los derechos humanos de los menores...** Que la SEV haya avalado dicho Reglamento Escolar, resulta un **acto violatorio de derechos humanos, específicamente del derecho a la no discriminación con relación al derecho a la educación**. (CEDH, 2016, s/p).

Si bien en México a partir del 2016 se ha incluido en la propuesta curricular de educación obligatoria el horizonte de inclusión, es desde hace una década que el ejecutivo en turno firmó la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, documento en

donde entre otras cuestiones se reconoce el derecho de estas personas a la escolarización oficial:

Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida... (ONU, 2006, p. 18)

Lo anterior llevaría a pensar que el Estado ha instrumentado acciones para adecuar instalaciones y capacitar a su personal, a partir de aperturar las escuelas a las personas con discapacidad, no obstante la realidad es otra, así nos encontramos con que:

La presencia generalizada de niños con diferentes necesidades educativas en los colegios hace ineludible que los profesores conozcan las características de cada tipo de alumnos y dispongan de estrategias de intervención adecuadas para atenderlos. Los maestros argumentan, en ocasiones, que no están capacitados para dar respuesta a las necesidades de este alumnado, pues su formación no abarca la variada diversidad de perfiles de quienes acuden a las aulas. Ciertamente, en los programas académicos de las facultades en que se proporciona la formación inicial del profesorado, el acercamiento a los alumnos con necesidades educativas especiales es tangencial, por no decir anecdótico y, por tanto, también es verdad que no se provee a la mayor parte del profesorado de herramientas eficaces para acogerlos. (Ruiz, 2012, p.5).

Ante la situación anterior, cabe observar que la formación inicial docente difícilmente puede incluir en su currícula contenidos para abordar los diversos tipos de discapacidad y sus particulares procesos y estilos de aprendizaje; no obstante sí debe permitir una capacitación para ejercer en su labor cotidiana desde una adecuación curricular contextual al estudiantado a su cargo. Asimismo, sería necesario que en la formación inicial docente se priorice como contenido transversal la atención y el respeto para con la diversidad humana, revirtiendo desde un ejercicio de análisis crítico las construcciones de diferencia asumidas por sus agentes y que provocan exclusión, discriminación y barreras que justifican la desigualdad de oportunidades de aprendizaje.

La dificultad para llevar a cabo una educación inclusiva e intercultural, difícilmente se agota con incluir en el proceso de formación docente temas de atención y respeto a la diversidad, en principio por dos situaciones³ sobre las que me interesa aquí poner los reflectores: 1) el sistema escolar está diseñado por un sistema económico neoliberal, al cual rinde cuentas. 2) la escasa o nula participación en el diseño de lo escolar de los sujetos a los que dice formar, en este caso los sujetos con discapacidad.

El contexto macro como una barrera

En la actualidad el modelo económico-político-social que rige la organización global deriva de lo planteado por agencias internacionales que ciñen a los Estados a sus observaciones, recomendaciones y financiamientos. Es el caso del Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

³ Por su puesto que reconozco la existencia de más aristas, sin embargo para este artículo me limitaré a estos dos polos, derivados del momento en que se encuentra la investigación en curso de la que se desprende este artículo.

(UNESCO por sus siglas en inglés United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), entre otras.

El modelo al que nos referimos impacta en la forma de concebir como operan los Estados, pues aboga por la liberalización del mercado y la economía, este neoliberalismo, condiciona la manera en que se distribuye el gasto, estableciendo una fuerte presión y competencia entre los grupos por el acceso a los recursos. Lo anterior entra en tensión con la aspiración democrática de los Estados-nación modernos, pues los grupos con menor poder reclaman y necesitan participar de los bienes y servicios comunes, sin encontrar respuesta a sus peticiones.

Así el sistema mundo desde el enfoque del neoliberalismo es una condición que sobre determina la existencia de millones de vidas, lo cual implica como necesario identificar cómo este horizonte incluye y excluye a los diferentes, especialmente por su condición de personas con discapacidad. De acuerdo a Clara Valverde (2016, s/p):

Las políticas neoliberales son unas políticas de muerte. No tanto porque los gobiernos nos maten con su policía, sino porque dejan morir a la gente con sus políticas de austeridad y exclusión...A los cuerpos que no son rentables para el capitalismo neoliberal, que no producen ni consumen, se les deja morir...(Sin embargo)...No hay una rebeldía masiva contra las necropolíticas de los gobiernos, contra la exclusión, porque la gente que aún no está excluida no se identifica con los excluidos. Piensan “ese no soy yo”, “eso no me pasará a mí”. No se dejan identificar con el que sufre, no hay empatía radical. Y en realidad las necropolíticas nos afectan a todos. En cuanto esa persona incluida enferme será posiblemente excluida sin ingresos y sin ayuda.

Desde esta perspectiva podemos reflexionar sobre como la política educativa a nivel macro está encaminada hacia fines poco compatibles con la justicia y la democracia. Vislumbramos así una incongruencia entre los postulados de la educación inclusiva y los del modelo económico hegemónico, pues difícilmente los sujetos y grupos pueden participar en un contexto equitativo. Lo que ocasiona que las características señaladas por un diagnóstico médico condenen a ciertas personas a existir en riesgo de exclusión, incluso desde su nacimiento, y a la inexistencia de una apertura a identificar la diversidad como parte de la condición humana.

El horizonte de los Derechos Humanos aunque cuestionable, por la pretensión de incluir en el mismo a la gama de posibilidades de expresiones culturales y humanas, es el instrumento más acabado con el que contamos en la actualidad. Es importante recordar que el sistema escolar, aún con sus imperfecciones ha logrado fijar un rumbo de equidad, igualdad e inclusión al interior de los Estados/nación. Por el contrario el modelo económico instauro la exclusión del otro como legítima, al incorporar la competencia entre grupos e individuos por los recursos, los cuales al no ser controlados por el Estado se vuelven más que nunca limitados.

Tal como Achille Mbembe (2006) describe sobre la situación postcolonial de los países periféricos, estamos en una época en que “La percepción de la existencia del Otro como un atentado a mi propia vida, como una amenaza mortal o un peligro absoluto cuya eliminación biofísica reforzaría mi potencial de vida y de seguridad...” (p. 24).

El Otro, el diferente, sino merece existir menos merece participar para esta lógica económica:

La posibilidad de igualdad, en un mundo en el que prima un individualismo consumista y predomina un pensamiento económico mercantilista, reflejados especialmente en países tan inequitativos como el nuestro, con asimetrías y desigualdades estructurales, que se asocian sólidamente con el rendimiento escolar, y por lo tanto con el limitado efecto de impacto de la escuela en términos de aprendizaje (UNESCO/LLECE, 2010), sumado a las necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad, conllevan -apelando al principio de justicia de Rawls (1995)- a una desigualdad que no es legítima, puesto que no beneficia a los más desprotegidos ni favorece la igualdad de oportunidades para todos. (Assael, 2013, p. 27-28)

Ante el contexto actual, a los denominados diferentes, participar del sistema escolar les implica por una parte incluirse en un modelo universal, el cual difícilmente es cuestionado críticamente por sus actores -por ejemplo los docentes-, buscando revertir prácticas de exclusión e injusticia; y por otra que está inserto en un marco regulador generador de obstáculos y competencia inequitativa.

Para ejemplificar el contexto actual constructor de diferencia pensemos en la situación que implican las pruebas estandarizadas, las mismas únicamente evalúan cierto tipo de aprendizajes, desarrollados desde cierta inteligencia⁴.

En concreto pensemos que los procesos de aprendizajes transcurren a una variedad de ritmos y estilos, acordes a la cantidad de personas y sus contextos; lo cual lleva a quienes son identificados con alguna discapacidad a difícilmente aprobar exámenes estandarizados y con ello a ser excluidos del sistema escolar por no obtener las certificaciones necesarias para mantener su matriculación y promoverse a los grados subsecuentes.

Ahora bien, ante el panorama expuesto debemos ser fuente de propuestas acordes al modelo de educación inclusiva que pugna por la justicia y la democracia, aunque sin dejar de observar que aún éste puede implicar dentro de sí una idea de normalización homogeneizadora, del tipo que existe en un modelo de multiculturalismo liberal. Para revertir este riesgo, me parece de primer orden el sistematizar desde el desarrollo teórico-metodológico de la antropología y los estudios interculturales, las voces de los sujetos en condición de discapacidad y, por ende, en riesgo de exclusión.

Dar voz, visibilizando

Ante el panorama anterior es significativo escuchar la voz de los otros, ver el rostro del otro, que el otro relate sus experiencias y explique sus expectativas, buscando con ello que sea escuchado y (re)conocido desde una necesaria *empatía radical* (Valverde, 2016). No obstante esta última acción de comprensión se complejiza en los espacios escolares, especialmente a los sujetos que ya tienen un título profesional; más aún si asumimos que en nuestras sociedades existe lo que Bourdieu (1978) identifica como *racismo de la inteligencia*:

El racismo de la inteligencia es lo que utilizan los dominantes con el fin de producir una «teodicea de su propio privilegio», como dice Weber, es decir, una justificación del

⁴ Con lo anterior se hace alusión a la teoría de las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje propuesto por Howard Gardner.

orden social que dominan. Es lo que hace que los dominantes se sientan justificados de existir como dominantes, que se sientan de una esencia superior. Todo racismo es un esencialismo y el racismo de la inteligencia es la forma de sociodicea característica de una clase dominante cuyo poder se basa en parte en la posesión de títulos que, como los títulos escolares, se consideran garantía de inteligencia y que han suplantado en muchas sociedades, incluso para el acceso a las posiciones de poder económico, a los antiguos títulos, tales como los títulos de propiedad o los títulos nobiliarios. (S/P).

Los docentes son sujetos dominantes en las escuelas y, por lo mismo, con sus prácticas escolares interiorizadas pueden reproducir este *racismo de la inteligencia*. Por lo cual, es necesario apoyarlos desde su formación inicial para sensibilizarse sobre la atención a la diversidad en las escuelas, especialmente a partir de evidenciar la riqueza en el mundo de vida de los sujetos en condición de discapacidad.

Lo anterior se complejiza pues es necesario reconocer que es casi imposible en el contexto inmediato encontrar adultos con discapacidad intelectual y que hayan asistido a la escuela, en principio porque en algunos casos, como el de las personas con trisomía veintiuno⁵, existían patologías físicas que hasta hace poco limitaban sus años de vida. Además, en los espacios urbanos en ocasiones frecuentes las familias los mantenían reclusos al ámbito doméstico o los internaban en hospitales psiquiátricos, en algunos casos esta situación sigue prevaleciendo especialmente conforme va adquiriendo mayor edad el sujeto con esta condición. Por otra parte las instituciones escolares difícilmente los admitían y menos realizaban adecuaciones curriculares en las planeaciones sus docentes.

Como ejemplo de la situación anterior describiré aquí brevemente lo relatado por un adulto⁶ con trisomía veintiuno, el cual en la actualidad es personal⁷ de la Secretaría de Educación del estado de Veracruz. Cabe señalar que esta información se obtuvo mediante una entrevista etnográfica, la primera que se ha realizado como parte de un proyecto de investigación en curso en el Departamento de Investigación de la UPV. La intención de ese trabajo en general es identificar y analizar prácticas escolares de sujetos en riesgo de exclusión, con la finalidad de abonar conocimiento al actual horizonte de la inclusión educativa; así lo dialogado con este informante clave resulta relevante para entender prácticas escolares experimentadas por sujetos con Síndrome de Down en el contexto de hace medio siglo y, de manera paralela, permite identificar prácticas escolares y laborales actuales de estos sujetos, pues como ya mencioné actualmente esta persona ostenta una función como docente.

Pedro tiene sesenta años y “logró estudiar” porque su mamá lo envió siendo niño a una escuela especial en la Ciudad de México, de esto hace más de cincuenta años, dado que en provincia no existía este servicio. Su madre tenía familia en aquella ciudad y fue allá a donde a

⁵ También conocido como Síndrome de Down.

⁶ Sujeto al cual llamaremos Pedro, nombre apócrifo para no revelar la identidad del informante. Cabe aclarar que, como ya se ha señalado difícilmente los adultos con trisomía veintiuno fueron apoyados cuando niños para exponer sus capacidades, especialmente en la provincia mexicana, por ello quien ha estado en contacto con personas en esta condición identifica que generalmente su capacidad de habla no es proporcional a su capacidad de percepción y entendimiento. Por lo anterior, a la par que entrevistar a Pedro se contó con el apoyo de su familia, quienes clarificaron y redondearon las ideas expuestas por él.

⁷ Situación que interesa destacar pues, como posibilidad, su sola presencia en el contexto escolar “regular” como sujeto dominante puede desencadenar la deconstrucción de este racismo de la inteligencia.

los casi cuatro años de nacido que hubo médicos que le informaron que su hijo “tenía Síndrome de Down”, pues en Xalapa –ciudad en la que vivía, ningún especialista lo diagnosticó ni notó desfase alguno en su desarrollo, sólo “era flojito”.

Cuando Pedro regresó a Xalapa a vivir con su familia nuclear ingresó a una primaria de financiamiento público y regular, en la que las maestras eran amigas de su madre y por lo mismo acceden a admitirle, logra aprobar este grado e inicia el de secundaria; sin embargo los médicos que lo atienden recomiendan a la familia que deje la escuela, explicándoles que es imposible para él, debido a que la carga curricular es demasiada y a que no podrá soportar la presión y aprobar, así lo hace y regresa a vivir a la Ciudad de México para ingresar a trabajar como auxiliar en la oficina de un hermano de su madre.

Más adelante vuelve a la ciudad de Xalapa e ingresa al Instituto Down, en donde se convierte en docente de chicos con su misma condición genética, desde este espacio experimenta la vida como ponente en eventos dedicados a temas de educación especial, lo cual le resulta altamente gratificante. Sin embargo, deja el instituto y esa vida de conferencista para obtener la plaza que hoy posee en la Secretaría de Educación de Veracruz, y para la cual le piden planeaciones que desarrolla como todos los docentes, no obstante le exigen de participar de las reuniones de academia y colegiadas.

En general podemos observar a partir de la síntesis de la narración hecha por él y su familia, que este adulto con discapacidad intelectual logra ingresar a la escuela por sus relaciones familiares, pues antes del inicio del siglo XXI no era obligatoria su admisión; es fundamental evidenciar que sin ese contacto su matriculación no hubiese sido posible. Asimismo, sin la atención de una educación paralela difícilmente hubiese logrado concluir la educación primaria, recordemos que ésta no fue posible de llevarse a cabo, ni su diagnóstico, en la ciudad de Xalapa, por la ausencia de especialistas y de una política al respecto.

La educación secundaria fue imposible de cursar por la complejidad curricular existente en ese grado, misma que observó la psicóloga y que le hizo saber a la familia, “implica forzarlo son muchas materias, no va a poder”. En contraste con la actualidad, la educación secundaria no era obligatoria, no estaban vinculados los cursos por campos y se carecía de un horizonte de adecuaciones curriculares acordes a las formas de aprendizaje de la diversidad incluida en el grupo.

Lo evidenciado anteriormente abona a entender que el mundo prescriptivo de atención a la diversidad se ha transformado y con éste las oportunidades de experimentar una incorporación e inclusión por parte de las personas con esta condición. No obstante, también nos lleva a reflexionar sobre sujetos como Pedro que están empleados pero que no tuvieron acceso a certificación escolar más allá de la existente cuando eran niños, la básica, esto es la primaria. Lo anterior nos lleva a plantearnos como necesario identificar cómo son en la actualidad estas prácticas escolares de inclusión para personas con discapacidad, independientemente de su edad y del grado.

Derivado de la narración de Pedro es importante destacar que éste se integra a la vida laborar primero en el ámbito familiar, posteriormente en un ambiente de personas con su misma discapacidad, y es recientemente cuando labora como docente de una escuela regular, lo cual en muchos sentidos es excepcional, pues no existe un gran número de personas con

esta condición genética y con su adscripción laboral⁸. El que sea docente de manualidades en una escuela primaria me parece trascendental para revertir estereotipos e identidades marginales en las personas con discapacidad, pues al participar de la vida cotidiana en los escenarios “regulares” los otros entran (entramos) en interacción con la persona y podemos enriquecer nuestra comprensión sobre otras expresiones humanas y ayudar a favorecer su autonomía.

Como ya mencioné, este esbozo de exploración de una historia de vida de una persona con discapacidad es el inicio de un trabajo de investigación en curso, en donde lo importante es develar que aún las instituciones más representativas de la democracia, las que tienen el deber de atender e incluir a las personas es riesgo de exclusión, pueden y deben transformar su práctica al entrar en una reflexión crítica sobre la manera en que operativizan e instrumentalizan su proceder.

Por ello es necesario identificar a partir de una etnografía reflexiva las circunstancias y las expectativas que experimenta en su inserción escolar una persona con discapacidad intelectual, para posteriormente identificar qué de estas experiencias se tornan en oportunidades enriquecedoras para el sistema escolar en general y en particular para la práctica profesional de las y los docentes.

REFERENCIAS

- Assael, Cecilia (2013) “La educación de personas con discapacidad en las escuelas regulares: Discurso de la valoración de la diferencia, bajo el enfoque de una cultura hegemónica dominante”, en Maturana (editora y compiladora) (2013) *Inclusión en la vida y en la escuela: pedagogía con sentido humano*. Editorial Universidad de la Serena. Chile.
- Bourdieu (1978) Intervención en el Coloquio del MRAP, publicada en *Cahiers Droit et liberté* (Races, sociétés et aptitudes: apports et limites de la science), núm. 382, pp. 67-71. Tomado el: <http://sociologiageneral sociales.uba.ar/files/2013/06/Pierre-Bourdieu-El-racismo-de-la-inteligencia.pdf> Recuperado el 6 de agosto de 2016.
- CEDH (2016) Recomendación número 24/2016 de la Comisión Estatal de Derechos Humanos Veracruz a la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV).
- Dietz, Mateos, Jiménez y Mendoza-Zuany (2009) *Los estudios interculturales ante la diversidad cultural. Una propuesta conceptual*. Tomado de: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_24/decisio24_saber4.pdf. Recuperado el: 8 de mayo de 2015.
- Dietz, Gunther (2012) “Multiculturalismos, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica”. Fondo de Cultura Económica. México.
- García Canclini, Néstor (2004) “Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad”. Gedisa. Barcelona.
- Grau, Claudia (1998) *Educación especial. De la integración escolar a la escuela inclusiva*. Editorial Promolibro. Valencia.

⁸ Al respecto me parece necesario recabar información que dé cuenta de la situación laboral que experimentan personas con esta condición.

- Juárez, José y Sonia Comboni (2016) "Educación inclusiva: retos y perspectivas", en Eje Central, septiembre-diciembre 2016. Recuperado de: [file:///C:/Users/investiga01/Downloads/Educaci%C3%B3n%20inclusiva%20retos%20y%20perspectivas%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/investiga01/Downloads/Educaci%C3%B3n%20inclusiva%20retos%20y%20perspectivas%20(2).pdf)
- Mandujano, Mario A., Pedro Arroyo, María del Carmen Sánchez y Patricia Muñoz-Ledo (2007) Hacia una visión antropológica de la discapacidad. En Civera, Magalí y Martha Rebeca Herrera Bautista (2007) "Estudios de antropología biológica. Volumen XIII". UNAM e INAH. México.
- Martin, Lucas (2016) "Pablo Pineda no es una excepción; no hay límites para los niños Down". Entrevista al catedrático de Didáctica e impulsor del Proyecto Roma Miguel López Melero. Tomado de <http://www.laopiniondemalaga.es/malaga/2016/05/22/pablo-pineda-excepcion-hay-limites/851186.html> Recuperado el 15 de julio de 2016.
- Marino, Gabriela (2013) "Síndrome de Down. Una mirada inclusiva", en Maturana (editora y compiladora) (2013) Inclusión en la vida y en la escuela: pedagogía con sentido humano. Editorial Universidad de la Serena. Chile.
- Mato, Daniel (2009) "Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad. En: M. Aguilar. E. Nivón, M. Portal, R. Winocour (Coords.) Pensar lo contemporáneo: de la cultura situada a la convergencia tecnológica, Anthropos-UAM-I, México.
- Mbembe, Achille (2006) Necropolítica. Ed. Melusina. España.
- ONU (2016) Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Ruiz, Emilio (2012) Programación educativa para escolares con Síndrome de Down. Fundación Iberoamericana Down 21.
- Sales Ciges, Auxiliadora (s/a) Ponencia: Diversidad en el ámbito escolar: por una educación intercultural inclusiva. Dpto. Educación. Universitat Jaume I
- SEP (2016) Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria. SEP.
- Valverde, Clara (2016) El neoliberalismo aplica la necropolítica, deja morir a las personas que no son rentables. Tomado de: http://www.eldiario.es/catalunyaplural/neoliberalismo-aplica-necropolitica-personas-rentables_0_479803014.html