8

COLECCIÓN PENSAMIENTOS CRÍTICOS

LA PERNICIOSA SEDUCCIÓN DE LA INCLUSIÓN

ALEJANDRA TORRES LEÓN
RIGOBERTO MARTÍNEZ ESCÁRCEGA

CELAPEC
Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
FRANCISCO GARCÍA SALINAS

8

COLECCIÓN PENSAMIENTOS CRÍTICOS

LA PERNICIOSA SEDUCCIÓN DE LA INCLUSIÓN

ALEJANDRA TORRES LEÓN
RIGOBERTO MARTÍNEZ ESCÁRCEGA

La escuela contemporánea se presenta a sí misma como un espacio de inclusión, igualdad y reconocimiento; sin embargo, en su vida cotidiana persisten mecanismos de exclusión, segregación y discriminación que configuran formas específicas de violencia contra las niñeces subalternizadas. La autora y el autor exploran las tensiones que emergen en la articulación de nociones como relaciones de poder, coerción, violencia simbólica, subalternidad y otredad, en diálogo con aportes de la filosofía, el psicoanálisis y la teoría crítica.

Inspirado en las reflexiones de Foucault, Fanon, Žižek, Spivak y otras obras que complejizan una lectura de la realidad escolar, el texto analiza cómo la escuela produce categorías, jerarquías y mecanismos de separación que afectan especialmente a las niñeces con discapacidad. A través de relatos etnográficos y reflexiones críticas, la obra configura además una mirada ontológica que cuestiona las relaciones de poder desde las cuales se configura la noción de otredad.

Más que estudiar únicamente prácticas pedagógicas, este libro interroga las formas mediante las cuales ciertas existencias son convertidas en presencias minimizadas, apartadas o negadas dentro de la vida escolar.

Alejandra Torres León es Doctora en Ciencias Sociales y Rigoberto Martínez Escárcega es Doctor en Educación; en este libro, sus perspectivas dialogan en torno al poder, la inclusión y la subalternidad.

CELAPEC
Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
FRANCISCO GARCÍA SALINAS

ISBN: 978-607-26654-5-3

Frente a la moneda corriente del individualismo y su creciente masificación como despolitización y fragmentación de un sentido humano, apostamos por repensar la crítica como creación y recreación de nuevos e inéditos valores y potencias de insurrección poética social. Es importante inventariar e inventar otras cartografías de los sueños y ensoñaciones de nuestras realidades; abrir el presente a su presencia infinita, a su donación y condonación de apertura finita-transfinita. De ahí la exigencia de replantear el pensamiento crítico en plural, al margen y con minúsculas, descentrando la urdimbre de sentidos. La colección *pensamientos críticos* convoca a la formación de un campo abierto de problematizaciones e interpelaciones sin otro fin que el rearme de la crítica como potencia de creación múltiple y multiplicada. El proyecto va tejiendo madejas de urdimbres textuales en una contemporaneidad problemática y convulsa. Sean todas las personas, colectivos y creaciones críticas bienvenidas a este diálogo compartido que sostiene nuestra existencia como coexistencia solidaria y autónoma.

COMITÉ EDITORIAL

Sigifredo Esquivel Marín, Rigoberto Martínez Escárcega, Juan Manuel Spinelli, Alejandra Torres León.

CONSEJO EDITORIAL

Alfredo Perdomo (Uruguay), Andrea Vieira Zanella (Brasil), Carlos Díaz Marchant (Chile), Cristina Pósleman (Argentina), Cristóbal Durán Rojas (Chile), Diego Armando Jaramillo (Colombia), Erick Tomasino (El Salvador), Jesús Ayala-Colqui (Perú), Jorge Mario Flores Osorio (México), José Lisandro Sánchez-Salas (Costa Rica), Juan Carlos Hernández Díaz (Guatemala), Jhunior Abrahan Marcía Fuentes (Honduras), Karla Villapudua (México), Marcus Pereira Novaes (Brasil), María Eugenia Cisneros Araujo (Venezuela), Pablo Uriel Rodríguez (Argentina), Raúl Acevedo (Paraguay), Tatiana Herrera Ávila (Costa Rica), Verónica Del Cid (Guatemala).

La perniciosa seducción de la inclusión

Alejandra Torres León
Rigoberto Martínez Escárcega

CELAPEC
Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
FRANCISCO GARCÍA SALINAS

Este libro está dictaminado por pares académicos y avalado por los departamentos editoriales de las instituciones que respaldan la colección de *pensamientos críticos*.

Primera edición 2026.

© Alejandra Torres León
© Rigoberto Martínez Escárcega
© Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico
Ciudad Juárez, Chih., México.
editorial@celapec.edu.mx
© Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas"
Zacatecas, Zac., México.
programaeditorialuaz@uaz.edu.mx

ISBN 978-607-98260-8-6 (obra completa).
ISBN 978-607-26654-5-3 (volumen 8)

Reservados todos los derechos. Apoyamos la libre reproducción o transmisión total o parcial de este libro por cualquier procedimiento electrónico o mecánico, incluido fotocopia, grabación magnética o cualquier sistema de almacenamiento de información, siempre y cuando se realice sin fines de lucro o medro alguno.

Imagen de portada: Alejandra Torres León.

Diseño de portada: Alejandra Torres León.

Disponible en formato electrónico en: www.celapec.edu.mx

ÍNDICE

Introducción 9

Problemática teórica. Poder y subalternidad 13

Exclusión. Existencias negadas 27

Segregación. Apartar la diferencia 35

Discriminación. Presencias minimizadas 43

Asimilación. Persuadir para dominar 57

Colaboración. Participar en la propia opresión . 67

Resistencia. Rebelión sublimada 83

Inclusión. Habitar las grietas 95

Conclusiones 101

Bibliografía 109

Introducción

Rita Patiño nació libre. Sus ojos vieron al cielo por primera vez en la comunidad de Porochi, municipio de Urique, en Chihuahua, México. La identidad de Rita se tejió con hilos del pueblo rarámuri. Como Rita era de *pies ligeros*, sus pasos nunca dejaron de buscar la libertad. Para encontrarla, Rita tuvo que correr entre las montañas, caminar por los ríos, cantar en ceremonias, bailar en tesgüinadas, y acabar con la vida de un hombre que la oprimía. Rita fue juzgada en su comunidad por todo aquello, y, también, por todo esto, por lo otro y por lo demás. Rita fue estigmatizada. La libertad que Rita profesaba resultó incomodar al pueblo entero, así que decidió partir con su niño a cuestas.

Llegó a un poblado cercano en donde la gente la recibió como la desterró el pueblo anterior: sentenciada. Rita, cargando a su niño en la espalda, buscó la forma de sobrevivir y encajar en el nuevo lugar, pero nunca lo logró. Cansada de ser tildada de loca y peligrosa, Rita se despojó de las cadenas que la asfixiaban. Hizo lo que mejor saben hacer los pies ligeros: correr.

Rita recorrió kilómetros, exploró días, caminó climas, anduvo temporadas, traspasó ecosistemas y atravesó fronteras inventadas por los hombres poderosos y desalmados. Comía lo que encontraba, dormía donde podía y observaba con sus ojos negros de profundo bosque la orilla de los días. Rita se aligeró los pies; sus pasos se detuvieron, en 1983, en un templo religioso en Kansas, Estados Unidos. Ahí fue donde la pesadilla se volvió realidad. La libertad de Rita fue perseguida, acorralada y encarcelada.

El pretexto fue lo de menos ¿psicosis? ¿esquizofrenia? ¿locura? ¡Qué más da! La identidad de Rita, junto con su

luz de magia rarámuri, fue patologizada. Por decisión de la corte, Rita fue recluida contra su voluntad en un hospital psiquiátrico porque, según los médicos, "representaba un peligro para sí misma". Los síntomas fueron múltiples, variados y suficientes. Algunas de las pruebas que se utilizaron como argumento para recluir a Rita fueron la imposibilidad de establecer comunicación con ella, la inexplicable superposición de faldas, la irracional forma de recorrer el patio del hospital psiquiátrico en círculos y la insistente manía de canturrear palabras incomprensibles.

Lo único que nos pueden amputar para que dejemos de ser nosotras mismas, es la memoria. Rita lo sabía, así que nunca dejó de intentar recordarse a sí misma: cantaba, bailaba, caminaba y se volvía una fiera cuando así lo necesitaba.

Pero pasaron los años y la medicalización psiquiátrica hizo de las suyas. El tratamiento excesivo con antipsicóticos de alta potencia acabó por desorientar a Rita. Los efectos secundarios derivaron en una posesión iatrogénica manifestada por bradicinesia, discinesia tardía, estepaje y parkinsonismo artificial. Si los prejuicios de su comunidad no la enfermaron, los medicamentos de los gringos acabaron con ella. La libertad de Rita fue muriendo de a poco. Doce años pasó Rita recluida viendo morir su libertad y difuminar su identidad.

Cuando un grupo de abogados, antropólogos y psicólogos se enteraron de Rita, comenzaron los trámites para su liberación. Rita regresó a Chihuahua con la piel más clara por falta de sol, el cabello blanco por el paso del tiempo y un aro azulado alrededor de sus ojos negros por las huellas de la edad. Su piel de bronce se despintó de sol, sus ojos perdieron la oscura profundidad del bosque y se tiñeron de azul cielo, porque era el color de la única

libertad que Rita podía percibir desde el interior de la cárcel psiquiátrica.

Cuando su familia la recibió en la ciudad de Chihuahua la escucharon cantar. Rita tarareaba día y noche cantos fúnebres de su comunidad rarámuri. Rita le cantaba a su libertad, su libertad muerta. Tal vez el único momento de libertad que Rita Patiño conoció fueron sus pasos ligeros alcanzando el horizonte. Rita fue una auténtica *pies ligeros*. Fueron tan livianos sus pies que nunca se dejaron atrapar por nada ni por nadie. Pero la libertad incomoda, y la felicidad, cuando es ajena, estorba.

Rita fue privada de su libertad por ser mujer, fue encerrada por ser indígena, fue juzgada por ser independiente, fue señalada por su vestimenta, fue condenada por ser digna, fue encarcelada por ser ilegal y fue medicalizada por ser rebelde. El poder castigó a Rita por su osadía.

Los señalamientos, los estigmas y los castigos son ejercicios autoritarios para hacer prevalecer el orden. Estos mecanismos de control se ejercen con diversos niveles de intensidad que van desde la coerción a la persuasión. Aunque estos mecanismos son externos a quien los padece, también los sujetos participamos (de forma consciente o inconsciente) en nuestra propia opresión.

Este trabajo es un esfuerzo por hacer visibles las relaciones de poder en un contexto muy específico: la vida escolar. La cotidianidad de las escuelas está cargada de violencias explícitas y/o simbólicas. Así como el alma libre de Rita fue identificada, prescrita y castigada hasta quedar marchita, las vidas de las niñeces subalternas también sufren. En la escuela, las niñeces con discapacidad son diagnosticadas, excluidas, discriminadas, segregadas y normalizadas.

Para mantener el rumbo de nuestra investigación, fijamos como punto de llegada un horizonte que nos permitiera acercarnos a la respuesta de la interrogante: *¿Cómo se configuran las relaciones de poder entre los grupos hegemónicos y los grupos subalternos en la cotidianidad de la vida escolar?* Los caminos que emprendimos para responder a esta pregunta nos llevaron por los senderos de la observación etnográfica. Tomamos por campo a una escuela primaria regular con un servicio de Educación Especial, ubicada en una colonia marginal de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Para proteger la confidencialidad de las personas e instituciones involucradas en este ejercicio, utilizamos nombres ficticios; todo ello siempre en el reconocimiento de que, aunque la peculiaridad personal le otorga especificidad a un acontecimiento, son las causas estructurales las que forman nuestro foco de interés.

Del trabajo que realizamos, de nuestras discusiones y nuestras concordancias, de Rita Patiño y de las niñeces subalternas, aprendimos que la memoria no debe ser borrada, que la rebeldía es una manifestación de dignidad, y que la libertad se debe concebir –tal cual afirmó Eduardo Galeano sobre la utopía– como un combustible para caminar.

Problemática teórica. Poder y subalternidad

El poder, en tanto que no tiene existencia por sí mismo, debe abordarse como relaciones de poder. El poder como objeto es una ficción, una entelequia ontológica. La única forma de acercarse de forma concreta al poder es en el terreno de su ejercicio, en los efectos que deja sentir en el plano de la construcción ideológica de la realidad (Žižek, 2001). Ahora bien, el poder no es una simple relación social, no es una interacción simbólica entre personas o grupos sociales que cobra forma en el plano de la voluntad. El poder es una relación entre posiciones, entre agencias que son ocupadas de forma circunstancial por agentes que carecen de conciencia sobre las relaciones que los conforman y que ellos mismos hacen posible. Es común confundir al agente con la agencia; es decir, a las personas con la posición que ocupan. Los oprimidos no se subordinan ante el opresor, sino frente a la posición que ocupa el agente que se enviste de opresor. Los subordinados no obedecen al maestro, al gerente o al juez, sino a lo que representan. Todos conocen a la persona que fue envestida con la figura de autoridad, y saben que es una persona mediocre, carente de talento; sin embargo, el respeto que inspira y que impone no proviene de la persona sino de la agencia que ocupa. La distinción entre el agente y la agencia permite comprender el fenómeno por el cual un día los subordinados se inclinan frente al opresor, y, al día siguiente, cuando es destituido de su posición, es despreciado y vituperado por las mismas personas que lo reverenciaban. Esta distinción entre el agente y la agencia también permite comprender la relación entre el saber y el poder. La palabra no es valorada por la verdad que representa, sino por la

posición política que ocupa el agente que la pronunció (Foucault, 2001).

La tarea más compleja en la lucha contra cualquier tipo de opresión es identificar al enemigo. La lucha no es contra la persona que ocupa la agencia de opresor. No se trata de sustituir al agente en la agencia opresiva; tampoco se trata de que el oprimido ocupe el lugar del opresor. Si la agencia opresiva se mantiene intacta, el oprimido suele ser más agresivo cuando se convierte en opresor. Tampoco se trata de defender a toda costa al oprimido, ya que generalmente el oprimido participa de forma entusiasta y decidida en la opresión de los demás oprimidos y en su propia opresión. Los oprimidos se siguen comportando como oprimidos aún sin la presencia del agente que ocupa la posición del opresor. La lucha contra la opresión no es contra el opresor y a favor del oprimido, sino contra la relación de opresión; contra la lógica que articula las relaciones opresivas de poder. Si desaparece la relación de opresión, se desvanece por sí mismo tanto el oprimido como el opresor.

Es importante reconocer que existen diferentes teorías sobre el poder. En primer lugar, se encuentran las teorías funcionalistas en donde el poder es visto como la capacidad que tienen las personas para participar de forma institucionalizada en la toma de decisiones (Parsons, 1974; Weber, 2001). El poder se reduce a la ocupación de los diferentes escaños del Estado. Así, el poder se concentra de forma exclusiva en los funcionarios públicos. Las teorías funcionalistas conciben al Estado como un órgano de regulación social (Rousseau, 1993). Por lo tanto, el poder que ejerce el Estado es la encarnación de una violencia legítima; es una violencia que está encaminada a salvaguardar los intereses generales de la

sociedad. Las teorías funcionalistas cosifican al poder, lo convierten en un objeto que se adquiere, se transfiere y se hereda. Cobra forma el fetichismo del poder; una relación social es reducida a un objeto sin vida, al cual se venera como si fuera una deidad. Estas teorías sobre el poder eliminan la contradicción, el conflicto; el poder se concibe de forma exclusiva como el ejercicio unilateral de la violencia institucional.

En segundo lugar, surgen las teorías marxistas donde el poder es concebido en términos de conflicto, como una expresión directa de la lucha de clases. El poder es la capacidad de las diferentes clases sociales para objetivar sus intereses (Poulantzas, 1985). La clase explotadora quiere aumentar su ganancia a costa de las condiciones salariales de la clase trabajadora, y, viceversa, la clase obrera quiere mejorar sus condiciones de trabajo mermando las ganancias del señor capitalista. En tanto que los intereses de las clases sociales son antagónicos, el poder es la emanación directa de este conflicto. Para las teorías marxistas el poder es una relación social conflictiva, que emerge, en última instancia, de los intereses económicos de las diferentes clases sociales. El poder no está depositado en las instituciones del Estado, sino en la lucha política entre las diferentes clases sociales que cobra forma tanto al interior como el exterior de las instituciones del Estado. El Estado, para las teorías marxistas, es un aparato de represión y de inculcación ideológica al servicio de los intereses de la clase dominante (Athusser, 1989). La principal debilidad de las teorías marxistas es que reducen el poder a la lucha de clases, dando forma a un esencialismo y a un determinismo economicista.

En tercer lugar, se encuentran las teorías nominalistas sobre el poder. Michel Foucault (1991) es uno de los

principales representantes. El poder solo cobra forma en tanto que es un ejercicio, una acción, una relación social que escapa a cualquier tipo de regularidad. El poder es cotidiano, singular y concreto; atraviesa todas las relaciones sociales. El poder no emana de las grandes instituciones sociales como el Estado, más bien es el ejercicio cotidiano y contingente de las relaciones de poder lo que hace posible la existencia de las grandes instituciones sociales. Nunca se presenta un ejercicio unilateral del poder sin resistencia. La dominación y la resistencia son elementos complementarios de las relaciones de poder. El poder es concebido bajo la lógica de la guerra. La política es la continuación de la guerra por otros medios. La principal debilidad de las teorías nominalistas es que desdeñan cualquier tipo de regularidad en la articulación de las relaciones de poder; terminan asumiendo de forma dogmática un determinismo anti determinista (Laclau & Mouffe, 2004). También desdeñan los elementos externos que están presentes en los procesos de dominación más allá de la formación de una subjetividad opresiva (Hardt & Negri, 2005). Por lo tanto, se centran en el estudio del sujeto y los procesos de sujetación, despreciando el papel que desempeñan las grandes instituciones sociales en los procesos de dominación.

Nosotros concebimos al poder como una configuración sobredeterminada de relaciones entre posiciones antagónicas articuladas en torno a la dominación y la subordinación. Es importante señalar que la noción de sobredeterminación hace referencia a un posicionamiento epistemológico. La sobredeterminación es una noción teórica que procede del psicoanálisis (Freud, 2006a). Es una postura crítica frente al determinismo biologicista y frente al relativismo subjetivista. Para el

psicoanálisis, las constelaciones neuróticas obedecen a un conjunto de elementos: condiciones, causa específica, causas concurrentes y causa desencadenante. Las condiciones hacen referencia a la herencia biológica, al temperamento, que es necesario para que se presente la neurosis, pero que no es suficiente por sí misma para generarla. La causa específica se refiere a la historia de la sexualidad infantil que tiene un carácter singular e irrepetible y que dota de especificidad a la costelación neurótica. Las causas concurrentes son todos los elementos actuales (actividad sexual, condiciones laborales, situación económica, axiología, entre otros) que participan en la formación de una constelación neurótica. La causa desencadenante es cualquier causa concurrente que de forma aleatoria detona un ataque neurótico. Para la formación de una constelación neurótica es necesario que se presente esta ecuación etiológica. Ninguna causa tiene capacidad por sí misma para determinar de forma unilateral la formación de una constelación neurótica. Emerge la representación de una ecuación etiológica de articulación múltiple, que da forma a la sobredeterminación (Freud, 2006a). Ahora bien, no todas las causas tienen la misma participación en la configuración de la neurosis. Mientras que las condiciones biológicas heredadas le aportan energía pulsional a la formación de una constelación neurótica, la historia de la sexualidad infantil la dotan de singularidad y especificidad. La sobredeterminación, como posición epistemológica, se opone a toda perspectiva cartesiana que reduce los fenómenos a una determinación unilateral de causa y efecto. También se opone a una representación caótica del universo donde todos los elementos tienen una participación aleatoria y, por lo tanto, imposible de definir. La sobredeterminación, más bien, hace referencia a la configuración

de una totalidad compleja de articulación múltiple en donde la regularidad y la singularidad son elementos complementarios.

Las relaciones de poder, al igual que las constelaciones neuróticas, son producto de una formación hegemónica sobredeterminada de articulación múltiple. Las relaciones de poder son la manifestación concreta de una síntesis de múltiples elementos. Están presentes las condiciones históricas que generaron una determinada formación social con predominio de algún modo de producción (feudalismo, capitalismo, socialismo, etc.), la lucha de clases, las causas concurrentes y la causa desencadenante. La lucha de clases es el nodo traumático en una formación social con predominio del modo de producción capitalista. El plusvalor, que es un valor excedente que produce la clase trabajadora y que se apropia la burguesía, es la base a partir de la cual cobra forma la explotación capitalista (Marx K. , 1993). La contradicción central del capitalismo consiste en que la riqueza generada por la clase trabajadora se la apropia la clase no trabajadora. Mientras la clase trabajadora vive en condiciones de miseria, la clase no trabajadora vive en medio del lujo y el derroche irracional. La explotación en el capitalismo es un fenómeno invisible; se lleva a cabo al interior del proceso de producción. El hurto del producto del trabajo está disfrazado de forma ideológica con un discurso de "igualdad", "libertad" y "fraternidad". Mientras en el feudalismo y el esclavismo el hurto del producto del trabajo es un proceso abierto de violencia de clase, en el capitalismo la producción de plusvalor es un proceso soterrado e invisible. La explotación es el nodo traumático que da forma a la violencia estructural.

Ahora bien, la lucha de clases no es un fenómeno empírico, concreto, es, más bien, un nodo traumático, inaprensible y abstracto que da forma a lo Real reprimido (Faladé, 1980). Debe quedar claro que las relaciones de poder no son un epifenómeno concreto de la lucha de clases, sino que son, más bien, la síntesis concreta de múltiples determinaciones. La lucha de clases le imprime especificidad y singularidad a las relaciones de poder. La lucha de clases es a una formación hegemónica, como la historia de la sexualidad infantil es a la formación de una constelación neurótica. El nodo traumático le imprime singularidad al fenómeno, pero no tiene la capacidad para generarlo por sí mismo. Las relaciones de poder contienen múltiples elementos que dan forma a la realidad, a lo cotidiano y a lo singular. La lucha de clases es el elemento abstracto de la política; en tanto que las relaciones de poder son su manifestación concreta. Debe quedar claro que ningún elemento, externo o interno, objetivo o subjetivo, tiene capacidad para determinar de forma unilateral y mecánica a las relaciones de poder. Pero también debe enfatizarse que la lucha de clases le imprime especificidad a las relaciones de poder. Se rechaza tanto a las tesis marxistas que sostienen que los intereses económicos determinan en última instancia a las relaciones de poder (Athusser, 1989), como a las posiciones nominalistas que niegan cualquier tipo de regularidad en las formaciones hegemónicas (Laclau & Mouffe, 2004).

Las relaciones de poder deben remitirse, más que a la lógica de la guerra, a la metáfora del síntoma. Las relaciones de poder, al igual que el síntoma, son la manifestación desfigurada del nodo traumático de lo Real (Freud, 2006c). Las relaciones de poder son la síntesis de múltiples determinaciones; son la expresión concreta de

una ecuación etiológica de articulación múltiple. Las relaciones de poder son la expresión sintomática de la violencia estructural en el capitalismo.

Dado que el poder se concibe como una configuración sobredeterminada de relaciones entre posiciones antagónicas articuladas en torno a la dominación y la subordinación, en toda formación hegemónica deben considerarse tanto los elementos externos, objetivos, que constituyen al sujeto como sujeto-sujetado, así como los elementos internos, subjetivos, en donde el sujeto participa en su propia sujetación. Entonces, en toda relación de poder están presentes tanto la dominación como la subordinación (Guha, 2019).

La dominación, a su vez, se compone de coerción y persuasión. La coerción es la manifestación abierta de la violencia, mientras que la persuasión es el campo en donde opera la ideología. La coerción y la persuasión son elementos complementarios. Nunca se presenta un proceso de dominación sin la presencia de uno de los dos elementos. Más que de exclusiones se debe hablar de predominancia y alternancia (Athusser, 1989).

Por su parte, la subordinación se compone, a su vez, de colaboración y resistencia (Butler, 2019). La colaboración cobra forma cuando el oprimido participa en su propia opresión. La colaboración se puede presentar como hegemonía o como goce. La hegemonía es un proceso por el cual los intereses de la clase dominante son asumidos y defendidos por los grupos subalternos (Gramsci, 1999). El goce es la expresión más cruda de la pulsión de muerte (Braunstein N. A., 2006); es una tendencia autodestructiva presente en los grupos oprimidos; es una ganancia de placer en el displacer (Lacan, 2005). La resistencia, aunque parece contraria a la

colaboración, es una modalidad de subordinación en donde las prácticas contestatarias terminan legitimando la lógica que articula las relaciones de poder (Žižek, 2004). La resistencia, al igual que los fenómenos de transferencia en el psicoanálisis, se puede presentar de forma negativa o positiva (Martínez Escárcega, 2021). La resistencia negativa es cuando las prácticas contestatarias desafían al ejercicio unilateral del poder, pero al mismo tiempo fortalecen de forma directa la lógica opresiva que pretenden enfrentar. La resistencia negativa se puede manifestar como una ganancia secundaria de la enfermedad (cuando una persona aprovecha de forma cínica su condición de enfermo). En cambio, la resistencia positiva se manifiesta cuando las prácticas contestatarias enfrentan al ejercicio opresivo del poder, pero, al mismo tiempo, legitiman de forma indirecta la lógica opresiva que las generó y que pretenden enfrentar. La resistencia positiva, al igual que la actividad onírica, se convierte en un medio de sublimación que hace más soportable el sistema represivo (Freud, 2006b). En tanto que una contra violencia no logre rebasar a la violencia que la generó, al final de cuentas, termina asimilada a la lógica del poder (Fanon F. , 1965).

Así como la dominación está articulada por la violencia y la ideología, la subordinación está articulada por el conflicto y el deseo (Deleuze & Guattari, 2005). En tanto que el objeto del deseo tiene un carácter traumático, los procesos por los cuales se construye una subjetividad opresiva operan en el ámbito de lo inconsciente. El objeto traumático del deseo es el combustible que acicatea de forma permanente la hoguera del conflicto y la contradicción.

La dominación y la subordinación, el primer par de opuestos, dan forma a la lógica que articula las

relaciones de poder. Estos elementos constitutivos de las relaciones de poder tienen un carácter universal; es una regularidad que está presente en toda formación hegemónica. En contra parte, el segundo par de opuestos, coerción y persuasión, así como colaboración y resistencia, es el campo en donde las relaciones de poder adquieren un carácter concreto, contingente y singular. Así, pues, como lo muestra la hermenéutica analógica (Beuchot, 2022) en las relaciones de poder está presente lo universal y lo singular, lo abstracto y lo concreto, la regularidad y la contingencia.

Hasta aquí parece que la lógica del poder está cerrada a cualquier posibilidad de cambio, pues la misma resistencia se reduce a una modalidad de subordinación que termina por fortalecer la lógica opresiva (Žižek, 2001). Sin embargo, de tanto en tanto presenciamos de forma sorpresiva el estallido de rupturas sociales que hacen añicos la lógica del poder. A estos momentos de psicosis social en donde se destruye de forma radical el orden establecido, las denominamos rupturas políticas (Martínez Escárcega, 2023). Las rupturas políticas son el producto de la acumulación de múltiples contradicciones sociales. Este fenómeno se puede explicar desde el plano ontogenético en la formación de la psique. Es claro que los medios de sublimación no son suficientes para descargar toda la energía libidinal reprimida. Entonces, el ello funciona como un reservorio. Cuando se conjuga una serie de elementos, a manera de ecuación etiológica, la energía libidinal acumulada explota y cobra forma un ataque psicótico. Estos momentos de ruptura psíquica rompen con la lógica que articula el sistema represivo. Estos momentos de psicosis son inconscientes, están fuera de la voluntad. De igual forma acontece con los fenómenos

sociales. Cuando en el inconsciente colectivo se acumula una serie de contradicciones sociales estalla una psicosis colectiva, una ruptura política que pone en peligro la lógica que articula las relaciones de poder. Los momentos de ruptura política son inconscientes; están alejados de la voluntad. Los grandes cambios sociales son producto de la conjugación sobredeterminada de múltiples contradicciones. Ahora bien, nada asegura que estos momentos de ruptura política no degeneren en una formación hegemónica más opresiva. Las psicosis sociales pueden ser la antesala para regímenes totalitarios y fascistas, o, bien, pueden encaminarse a la construcción de imaginarios sociales auténticamente emancipadores. El rumbo que tomen los grandes cambios sociales es el escaso y fugaz ámbito en donde cobra forma el reino de la voluntad. Por tanto, la voluntad, más que ser el motor de los grandes cambios sociales, es la brújula y el timón que permiten mantener el rumbo hacia un futuro menos desalentador.

Una vez expuestos los elementos teóricos que permiten hacer visible la lógica que articula las relaciones de poder, es pertinente realizar un acercamiento a la noción de subalternidad. No se pueden comprender las relaciones de poder sin antes reconocer que, para que existan condiciones de dominación y subordinación, debe presentarse el antagonismo. Ya sea por condiciones materiales o por efectos de la ideología, los antagonismos son un elemento que articula las relaciones de poder. Es importante realizar una precisión entre *diferencia* y *antagonismo*. La *diferencia* consiste en una identidad que no afecta o impide la existencia de otra identidad; mientras que el *antagonismo* consiste en el impedimento de la existencia identitaria de un grupo para asegurar la existencia de otro (Laclau & Mouffe, 2004).

Postulados similares aparecen en Gramsci (1999), quien afirma, *grosso modo*, que los grupos subalternos, son quienes padecen la toma de decisiones de los grupos que forman parte de la élite. Así, Gramsci distingue dos grupos, por un lado, se encuentran los grupos hegemónicos, que toman decisiones estructurales en una formación social; por otro lado, se encuentran las clases o grupos subalternos que padecen esta toma de decisiones.

Dentro de los grupos subalternos existen diferencias singulares. Para hacer visible algunas de estas diferencias, se realizará un acercamiento teórico a tres grupos subalternos: negritud, locura e indigenitud. Nos remitimos, en primera instancia a los postulados de Aimé Césaire (2006) y Franz Fanon (1965; 2009), quienes definen la negritud como una categoría política, cultural y ontológica que nombra la violencia histórica de la racialización colonial. Esta propuesta afirma, además, la insurgencia de una identidad negada. La racialización se conforma de estrategias que minimizan, culpan, estereotipan, cosifican, fetichizan y niegan la identidad negra mediante acciones y discursos coloniales.

Por otro lado, se encuentra la noción de locura, abordada por los estudios de Michel Foucault (1998; 1999; 2007), Ronald Laing (1964; 1978) y Thomas Szasz (2023; 2019). La locura es una construcción histórica producto de prácticas discursivas e institucionales que consolidan un orden "racional" y disciplinario. Se trata de cosificar, patologizar y encerrar una experiencia (o forma de vida) mediante disciplinas como la medicina, la psicología, la psiquiatría y el derecho para medicalizar, excluir y dominar.

Finalmente, nos referimos a la noción de indigenitud que hemos construido con los aportes de José Carlos

Mariátegui (1991) y Tzvetan Todorov (2007). La indigenitud, un constructo histórico y político, igual que la negritud, es producto del colonialismo; implica una concepción grupal negativa que se construye partiendo de nociones como: la carencia, la subordinación, la ignorancia y la exotización de los pueblos originarios. Frente a esto, Mariátegui propone la reivindicación del indio mediante el rescate de la memoria y la reapropiación de la tierra, un elemento identitario que otorga especificidad a este grupo subalterno.

Si bien, existen diferencias entre estos grupos, las identidades de unos no afectan o impiden la existencia de los otros; estos grupos –al igual que los feministas, los ecologistas, las sexualidades disidentes, entre otros– son diferentes, pero no antagónicos.

Por tanto, concebimos a las relaciones de poder como la manifestación empírica de la construcción de la subalternidad como producto de múltiples contradicciones articuladas en torno a la dominación y la subordinación, la coerción y la persuasión, el conflicto y el deseo.

EXCLUSIÓN. EXISTENCIAS NEGADAS

La violencia, al igual que el poder, se ejerce (Foucault, 1999). La violencia adquiere diversas modalidades, intensidades e implicaciones. La violencia es un ejercicio que el soberano pone en acto con la intención de mantener el orden social. En la escuela, la violencia adquiere formas específicas a las que vale la pena acercarse. En este apartado se realiza un acercamiento a diversas modalidades de violencia que se pueden observar en la vida escolar. La visibilidad de la violencia está en función del predominio, en los procesos de dominación, de la coerción o la persuasión. Es decir, cuando la coerción es mayor, la violencia es más visible; en cambio, cuando la persuasión predomina, la violencia se vuelve invisible. Así, en este apartado se presentan diversas formas de violencia escolar que se visibilizan o invisibilizan a partir de su acercamiento a la coerción o a la persuasión como modalidades de poder.

En primera instancia se encuentra la categoría de la exclusión, en donde la coerción prevalece; en segundo lugar, se presentan ejemplos de actos de segregación, en los que la coerción es menor que en el caso anterior; en tercer lugar, se muestran ejemplos de discriminación escolar, en los cuales la coerción disminuye y los asertos empíricos muestran destellos de persuasión; por último, se incluye la asimilación en donde predomina la persuasión.

Pasamos, en primera instancia, a un acercamiento a los actos de exclusión en la escuela. Estos actos representan la forma deliberada en que la escuela, como institución, configura formas de convivencia que niegan la participación de las niñeces con discapacidad. Vayamos a un primer caso:

> La maestra Dalia se dirige al salón de la maestra Grecia. Cuando sale del aula se comunica a la distancia con la maestra Karina utilizando lenguaje de señas. Le dice "sordo". Después entra en otro salón, y luego de un minuto sale nuevamente y se dirige al salón de la USAER.
>
> —Son los niños de la otra vez. Son sordos —le dice la maestra Dalia a la maestra Karina.
>
> —Pero si ya no los van a dejar entrar —dice la maestra Karina a la maestra Dalia.
>
> —Pues ya sé, pero vieras la carita de los niños. Me miraban con unos ojotes cuando la señora estaba hablando. Es que dice la señora que ya fue a varias escuelas y que no se los aceptan si no hay USAER —la maestra Dalia trae un papel con anotaciones—. Mira, ella vivía en una colonia por allá por Los Portales o no sé dónde, y luego se vino para acá. Y en la escuela donde estaban sus hijos sí había USAER, pero lo cerraron. Dice que ya fue a tres escuelas y le dicen que no.

"Son los niños de la otra vez". No era la primera vez que se presentaron en esta escuela; evidentemente, la primera vez no se aceptó su ingreso; la familia tocó las puertas de otras tres instituciones, pero nunca les permitieron entrar. Desconocemos la causa; pudo ser la falta de espacios, la falta de personal "capacitado", una dificultad administrativa, un periodo fuera de tiempo, la condición de los niños; no importa el motivo, el resultado es el mismo: los niños no entran. La escuela excluye; no se trata de una decisión personal. La exclusión se produce en el entramado de las relaciones sociales institucionalizadas. Es la escuela, como institución, la que se encarga de negar la presencia y la participación de niñeces con discapacidad. Para que la institución escolar esté en posibilidades de conferirse un poder positivo (Foucault, 2006), recurre a mecanismos de jerarquización que le permiten hacer visibles las "diferencias" como pretextos para legitimar la exclusión.

La discapacidad representa el pretexto perfecto para que la escuela niegue posibilidades de inclusión. En la escala jerárquica organizada por la escuela, las niñeces con discapacidad se encuentran en una posición inferior al resto de las niñeces. Esto representa el argumento perfecto, no sólo para entorpecer, sino además para negar el ingreso y la participación de estas niñeces. Veamos otro caso de la vida cotidiana:

> De camino al baño me encontré con Camila. Nos abrazamos. Luego retomé mi camino nuevamente. Camila se quedó afuera del baño. Cuando entré a uno de los cubículos, Camila se asomó por una rendija que hay entre la puerta para platicarme que ella quería ensayar la escolta, pero el profe no la dejó porque a ella "no le sale" (Comunicación personal, Diario de campo).

Ingresar a la escuela puede tomarse como un triunfo para las niñeces subalternas, pero ingresar es sólo el primer paso en una carrera llena de obstáculos. Ya adentro, las niñas y los niños deben cumplir con los requisitos que la escuela impone para ser parte de las actividades. Puede ser una dificultad motora, cognitiva, auditiva, visual, emocional o de cualquier otra índole, al final, la visibilización de la "anomalía" no cesa. Camila quiere ser parte de la vida escolar, pero "no le sale". Por más que ella se esfuerce, no puede ser parte de la escuela; al menos, no como a ella le gustaría. El deseo de participación de las niñeces con discapacidad se ve interrumpido, negado por la escuela. La escuela requiere que las niñeces posean características de cuerpos dóciles. Es dócil un cuerpo que puede ser moldeado y dominado; es dócil un cuerpo maleable y manejable, un cuerpo susceptible de perfeccionamiento, un cuerpo al que se le puede sacar provecho (Foucault, 1999). El cuerpo de las niñeces con

discapacidad es un cuerpo que se resiste a la normalización. Esta resistencia pone en evidencia que los alcances pedagógicos normalizantes del profesorado carecen de estrategias suficientes para "corregir a los incorregibles". Cuando la escuela es incapaz de normalizar, se asume como una institución que ha fracasado en su objetivo. Por ello, la escuela prefiere excluir, porque estas niñeces hacen visible la incapacidad de la escuela en su afán normalizador (Foucault, 2006).

Normalizar implica también esfuerzos por hacer visibles a los sometidos. La escuela dispone de variados métodos para mostrar las diferencias que le otorgan singularidad a cada estudiante. El examen es, por antonomasia, la técnica de jerarquización más eficiente. El examen permite calificar, clasificar y castigar; hace visibles las extrañezas del estudiantado, las expone, las analiza y las exhibe. Este ejercicio de visibilización de la diferencia, hace posible legitimar las sanciones. Los castigos por "ser diferente", por "ser inferior", por "ser indócil", se justifican en los discursos de normalización y dominación. El examen es un mecanismo que –al mismo tiempo que exhibe– individualiza y genera una dinámica de competencia entre quienes participan de él.

Una parte del estudiantado (aquella que es susceptible de corregir y docilizar) asiste regularmente a la escuela para ser evaluados mediante un examen. Sin embargo, hay un grupo de subalternos entre los subalternos, aquellos niños y niñas que no pueden ser corregidos o exhibidos de forma ordinaria: los *anormales* (Foucault, 2007). Los anormales son aquellos y aquellas quienes con su sola presencia desafían el conocimiento (y el poder) del soberano. Las y los docentes son interpelados por algunos estudiantes considerados subalternos. Este

estudiantado subalterno, con su sola presencia y, sin pronunciar una sola palabra, deja en evidencia que los saberes pedagógicos (dispositivos de control) que tienen los docentes, son insuficientes para corregirles. Los estudiantes subalternos representan una amenaza para el profesorado; este grupo de estudiantes son una evidencia contundente de que los saberes docentes no son omnipotentes. Ante la vergüenza de mostrar la incompetencia de controlar, los docentes prefieren excluir a estos estudiantes. Veamos un ejemplo tácito.

> En el aula de tercero B había pocos niños y niñas. Era día de evaluación y los maestros regularmente les piden a los niños que vayan dos días a la semana para responder los exámenes.
>
> Le pregunté al profesor por Mónica y me dijo que no había asistido porque estaban en la aplicación del examen.
>
> Fui al salón de sexto A para saludar al profesor Manuel y para ver si Catalina había asistido hoy. Ocurrió lo mismo que en el otro grupo: la niña no asistió porque el profesor estaba aplicando evaluaciones escritas.
>
> Me quedé cerca de cinco minutos hablando con el profe Manuel.
>
> Pasé al grupo de quinto C para saludar al profe Rogelio y comentarle que estaba de regreso para retomar mi trabajo de campo. Camila no asistió el día de hoy. Los estudiantes estaban respondiendo la evaluación escrita. Los niños tenían sobre sus butacas, además del examen, sus libros de texto y sus cuadernos (Comunicación personal, Diario de campo).

Desconocemos las causas; no sabemos si fue una decisión colegiada, un acuerdo del profesorado, una indicación de las autoridades o un deseo de las estudiantes; lo que sí sabemos es que Mónica, Catalina y Camila no participan en la vida escolar. El examen es una herramienta infalible para dejar de manifiesto las imposibilidades y las dificultades del alumnado. Este mecanismo

coercitivo permite a los docentes individualizar, etiquetar, jerarquizar, adjetivar, corregir y, desde luego, excluir. Los resultados del examen son prácticamente incuestionables, pues justifican su razón de ser tras el argumento de la "evidencia empírica". El examen es una demostración contundente de lo que cada estudiante sabe o no sabe; pero, al mismo tiempo, el examen confirma las limitaciones de poder del profesorado.

> Maestra de USAER: al salón de USAER llegó un niño de una maestra y nos dice: "Maestra ¿Le puede hablar a mi mamá? Es que la maestra me dijo que no me tocaba". O sea que la maestra lo sacó porque la iban a observar. Ya cuando se acabó la visita de observación, le dijimos al niño que se regresara, y ya la maestra no lo devolvió a USAER (Comunicación personal, Diario de campo).

Si bien, la participación en los exámenes es una acción clasificatoria y jerarquizadora, hay niñeces que no tienen siquiera el derecho de ser evaluados. El examen se ha utilizado también como un mecanismo de control ejercido contra las/los profesores. Cuando los docentes consideran que la presencia de algún estudiante afectará la propia evaluación, deciden excluirlo. En este sentido, podemos ver cómo el examen se ha institucionalizado como un mecanismo que no solo evidencia al estudiantado, sino que además es una estrategia para exhibir a los docentes. Como producto de esto, el profesorado tiene la oportunidad de deshacerse de aquellos elementos a partir de los cuales se le califica como un "mal docente". Las niñas y los niños son evaluados de tal forma que no tienen posibilidades de "ocultar" sus dificultades. Así, la institucionalización de la exclusión se apoya en los exámenes para justificar la relegación de los *anormales*. El examen forma parte de una estructura

institucional que arrasa con cualquiera; no tiene filiación ni lealtad; el examen solo es fiel a la coerción y a la violencia.

La exclusión, como mecanismo coercitivo, se fundamenta en una lógica universal y abstracta (Martínez Escárcega, 2023); sin embargo, adquiere singularidad en la vida escolar. La coerción se basa principalmente en actos de violencia abierta, visible y explícita. En la vida escolar, la coerción se manifiesta (entre otras formas) a manera de exclusión. Se trata de deshacerse de lo que no se conoce, ya que, como advierte Foucault (1999), el saber está asociado al poder y, por lo tanto, no se puede controlar lo que no se conoce. Excluir es deshacerse de algo, de alguien. La exclusión es la demostración indiscutible de que el soberano no es omnisciente y, por ende, tampoco es omnipotente.

Segregación. Apartar la diferencia

Los actos coercitivos adquieren singularidad de diversas formas. La exclusión consiste en una serie de mecanismos visiblemente violentos que niegan posibilidades de participación. En cambio, la segregación implica estrategias con destellos persuasivos de índole ideológico. La ideología consiste en incorporar elementos y anhelos de los grupos subalternos de tal forma que estos anhelos sirvan a los intereses de las fuerzas dominantes (Žižek, 2008). La segregación es una de las formas objetivas a partir de las cuales se hace visible cómo las relaciones de poder están dotadas de maleabilidad para disminuir la intensidad coercitiva. En el análisis de este apartado, veremos algunos casos de acciones segregacionistas que implican la incorporación de estrategias persuasivas para legitimar la violencia. Vayamos a la evidencia empírica:

> En el salón, Camila está sentada en su butaca comiéndose un burrito y conversando en voz baja con algunas compañeras.
>
> Enseguida del pizarrón, detrás del escritorio, está pegada una hoja de color fluorescente con la siguiente información:
>
> CAMILA
> Lunes: 9:30 - 10:30
> Miércoles: 8:00 - 9:00
> (Comunicación personal, Diario de campo).

Camila convive con algunas compañeras de su grupo; ella está dentro del aula y, aparentemente, forma parte del grupo, pero un pequeño detalle saca a relucir que no es igual que sus compañeras. Pegado en la pared, a la vista de cualquiera, se encuentra un recordatorio permanente de que Camila tiene alguna extrañeza. Se trata del horario en el que Camila recibe atención específica por parte de la USAER, un grupo de especialistas que dedica

atención a las niñeces con "alguna condición". Camila no ha sido excluida por la escuela, ella está dentro de un aula compartiendo el espacio con su profesor y sus compañeros; sin embargo, hay algo en el aula que denota que ella no es igual a otros estudiantes: dos veces a la semana, Camila recibe un trato diferenciado, ella asiste al aula de USAER. Esta acción que, en apariencia es pedagógica, esconde un profundo acto de segregación. El mundo colonial, advierte Fanon (1965), es un mundo en compartimientos; la escuela, como institución de ese mundo, es un lugar con divisiones. En la escuela hay espacios diseñados para las niñeces subalternas. Veamos otro caso de un día cualquiera:

> Hay murmullos en el salón.
>
> —A ver, va el dictado: "Lucía quiere arreglar unas canastitas…—dice en voz alta el profesor Manuel.
>
> Los murmullos cesan. Se abre la puerta del salón. Entra la maestra de USAER y saluda. El profe responde con amabilidad. La maestra se dirige con determinación al lugar de Catalina.
>
> —Vente Catalina. Me la voy a llevar, profe.
>
> La maestra toma el cuaderno de la niña, su lapicera y una regla en su mano derecha. Con la mano izquierda, la maestra toma la mano derecha de Catalina y las dos se dirigen a la puerta del salón.
>
> Catalina cubre su rostro con su antebrazo izquierdo y se encoge de hombros mientras camina de la mano con la maestra Dalia.
>
> Ambas salen del salón.
>
> —¡A ver, pues! ¿en qué íbamos? "Lucía quiere arreglar unas canastitas"… —retoma el profe Manuel.
>
> Los niños continúan escribiendo (Comunicación personal, Diario de campo).

La maestra de USAER entabla una breve conversación con el profesor, le informa que se llevará a Catalina, pero

a Catalina nadie le preguntó si deseaba ir con la maestra. La niña es separada de su grupo contra su voluntad. A Catalina le avergüenza que la muevan del lugar de donde se supone que debería ser parte natural: su grupo. La niña es alejada de sus iguales y llevada a donde la escuela considera que es su lugar: USAER. "La primera cosa que aprende el indígena es a ponerse en su lugar, a no pasarse de sus límites" (Fanon F. , 1965, p. 25). Las niñeces subalternas reciben el mismo trato que los indígenas y los negros: son apartadas del resto. Estas estrategias de *apartheid* son recurrentes en las niñeces con discapacidad. El motivo de este apartamiento obedece a la minimización y la jerarquización que se hace de las niñeces en la escuela.

Ya abordamos, en el apartado anterior, que el examen es sólo una forma a partir de la cual se jerarquiza a las niñeces en la escuela. Una vez identificadas las singularidades a partir de las cuales se puede clasificar y reacomodar jerárquicamente al estudiantado, la siguiente estrategia es la separación. Existen subalternos entre los subalternos. La escala establecida por la escuela está encabezada por la dirección, luego se encuentra el profesorado y, por último, el estudiantado. Sin embargo, el asunto es más minucioso. Clasificar implica estancarse en el detalle y la minucia (Foucault, 1999), hacer un alto en la pequeñez para luego exaltarla. En los detalles se encuentra la clave de la legitimación de la segregación. Así es como, dentro de la categoría subalterna del estudiantado, existen subcategorías. Las niñeces con discapacidad son subalternas entre los subalternos. Para esta subalternidad excedente existe un espacio destinado: el aula de USAER. Pasemos a otro acontecimiento cotidiano en la escuela:

> El profe José lleva de la mano a Mónica al salón de la USAER. Mónica está comiendo un burrito. La hora de recreo ya se terminó.
>
> Mónica se sienta en una silla y coloca su burrito y un tetrapack en la mesa.
>
> Cuando Mónica termina de comer, la maestra de apoyo le pide que se siente en el escritorio. Le entrega unas hojas para colorear y colores.
>
> Mientras Mónica está coloreando, la maestra de apoyo le hace preguntas: ¿Cuál es este color? ¿Cómo está tu mamá? ¿Cómo se llama tu hermana?
>
> No establecen una conversación, más bien se trata de un interrogatorio al que la niña responde con monosílabos o palabras aisladas (Comunicación personal, Diario de campo).

Mónica es extraída de su grupo, separada de sus compañeros. El profesor la deja en el gueto de USAER. "Es por su bien", argumentará el profe para sí mismo, con la intención de borrar culpas inconscientes. Se trata de mantener cada cosa en su lugar; para algo se deben usar las categorías que emergen de la aplicación de evaluaciones y exámenes. Mónica ya está apartada de su grupo, la niña ya ocupa el lugar que corresponde; de aquí se espera que el profesorado y los especialistas de la USAER diseñen y apliquen actividades especiales para ella, para sus habilidades, para sus intereses, pero eso tampoco ocurre en el aula de USAER.

El apartamiento (o *apartheid*) tiene argumentos defensores, entre ellos, se sugiere que es para el bien de quienes se segrega. Así lo advierte Jurjo Torres "…pueden contemplarse razonamientos a favor del *apartheid* por la necesidad de conservar y promover las distintas identidades culturales y nacionales de cada grupo" (Torres Santomé, 1991, p. 102). Los comentarios a favor del *apartheid* incluyen argumentos que parecen a favor de los segregados; en la vida escolar, estos argumentos

esgrimen premisas como: atención especial, más tiempo, indicaciones más detalladas y precisas, entre otros; sin embargo, en la USAER, Mónica no recibe una atención diferente a la que ya de por sí tiene en su grupo. La maestra de Educación Especial realiza en el aula de apoyo el mismo tipo de actividades que el profesor regular lleva a cabo con Mónica en su grupo: colorear, hacer bolitas, responder preguntas cerradas fuera de contexto, por mencionar sólo algunas.

Como se dijo antes, las niñeces con discapacidad son subalternas entre los subalternos. Sin embargo, la minucia y el detalle no acaba allí; aún dentro del grupo de niñeces con discapacidad existen clasificaciones basadas en el capacitismo. El ejercicio de categorización no conoce límites. Esta hiperseparación que se realiza entre los grupos, genera una imposibilidad de adherencia, una imposibilidad política. Este divisionismo impide la emergencia de un sentimiento de comunidad. Va un caso de microsegregación en el aula de USAER:

> Camila y Teresa realizan una actividad en unas hojas que les entregó la maestra Dalia. Camila le da indicaciones a Teresa para resolver el ejercicio. Cuando Teresa termina, se levanta de la silla y le entrega la hoja a la maestra Dalia, quien está en su computadora tecleando.
>
> —Mira, m´ija, te juntastes con esta niña y me hiciste todo mal. Camila no sabe, ya te había dicho. Mejor lo hubieras hecho tú sola. Tú trabajas muy bonito… y mira —le dice la maestra Dalia a Teresa mientras niega con su cabeza y observa la hoja.
>
> Camila observa la escena. No emite palabra alguna (Comunicación personal, Diario de campo).

La maestra realiza un señalamiento a partir del cual jerarquiza a las niñeces con discapacidad; hace visibles las diferencias que hay entre las dos niñas, pero el asunto no

termina aquí. La maestra de USAER persuade a Teresa para que no trabaje con Camila, de ser así, Teresa entraría en una categoría más baja en la escala jerárquica. Teresa no volverá a desear hacer comunidad con Camila; el deseo de Teresa ahora girará en torno a defender su identidad y su jerarquía que, a decir de la maestra, es superior a la de Camila. Este desmembramiento de grupos impide las alianzas políticas y los actos de resistencia entre iguales. Afirma Žižek (2008) que la solidaridad de la lucha común aparece cuando reconozco que el otro está en el mismo atolladero que yo. Los comentarios de la maestra disuaden toda posibilidad de solidaridad entre las niñas, ya que, para no ser considerada como inferior, Teresa ahora evitará a toda costa tener una relación (alianza) con Camila.

De forma consciente o inconsciente, la maestra de Educación Especial realizó una estrategia de segregación entre los mismos subalternos. Como se dijo anteriormente, la segregación es menos coercitiva que la exclusión, porque incluye algunos atisbos de persuasión. La maestra de USAER puso en marcha una estrategia persuasiva. Ya no hace falta que ella esté presente para restringir las alianzas entre las subalternas; lo que hizo la maestra es persuadir a Teresa para que, aunque la autoridad no se encuentre presente, Teresa no tenga interés en realizar alianzas con Camila. Un acto de segregación se acompaña de coerción (al separarlas del grupo), pero además incluye actos de persuasión cuando usa la ideología.

La segregación escolar de niñeces con discapacidad se fundamenta en un deseo del profesorado y no del estudiantado. Por ello mismo, las niñas y niños con

discapacidad no son consultados para tomar decisiones sobre su paradero. Veamos un caso:

> Diálogo con Camila:
> —Yo voy con la maestra Karina y la maestra Dalia.
> —Oh, y ¿cuál te gusta más?
> —Pues, ninguna.
> —¿Te gusta más tu maestra del salón?
> —Pues, sí (Comunicación personal, Diario de campo).

Camila prefiere estar en su salón, pero a ella no la consultaron; y si le pidieron su opinión, las decisiones se tomaron sin su consentimiento. El acto del habla es rechazado (Spivak, 1998). La voz de Camila tal vez es escuchada, pero no es tomada en cuenta para moldear la vida escolar. Camila es parte de la vida escolar, está insertada en su grupo, pero es separada de sus iguales. Camila expresa sus deseos, pero no es escuchada. Los actos de segregación son una constante en la escuela. No importa de qué forma las niñeces pongan el habla en acto, la escuela separa, divide, encasilla, segrega.

La segregación es un acto violento, es decir, se acompaña de coerción, pero, a diferencia de los actos de exclusión –que se componen de violencia abierta–, la segregación incluye indicios de persuasión. Segregar es un acto que se compone también de violencia simbólica (Bourdieu & Passeron, 1996). Se trata de convencer a los grupos subalternos de que la separación es buena para ellos. Los actos segregacionistas en la escuela se fundamentan en la "bondad" de los apoyos específicos, en el mayor tiempo para concluir las actividades, en actos pedagógicos diseñados de forma especial para las niñeces; no obstante, el fin es el mismo que se utilizó con los leprosos a finales del siglo XVII y principios del siglo XVIII para separar a los sanos de los enfermos

(Foucault, 2007); el propósito es el mismo que se buscó con el *apartheid* de los grupos de indígenas y de negros en muchas partes del mundo (Césaire, 2006): hacer visibles las diferencias para entorpecer alianzas políticas, para impedir la resistencia.

DISCRIMINACIÓN. PRESENCIAS MINIMIZADAS

La discriminación es otra de las formas en las que se manifiesta la violencia en la vida escolar. Como dijimos antes, en pocas ocasiones las manifestaciones de violencia se muestra de forma abierta o explícita. Para realizar la lectura de los actos de violencia escolar, se requiere de algunos referentes que permitan leer la realidad. Para ello, nos remitiremos a nociones como la *violencia simbólica* (Bourdieu & Passeron, 1996), un término a partir del cual se hace visible la persuasión.

Si bien, la discriminación es una forma violenta de convivir, la violencia no se presenta de forma abierta, sino que se acompaña de actos persuasivos mediante los cuales se convence a las víctimas de que la violencia es natural y consustancial a las relaciones humanas. Las estrategias utilizadas en la vida escolar se apoyan, en muchos de los casos, en los argumentos biologicistas que se apegan a los supuestos epistemológicos de otros campos como la medicina, la psicología y la psiquiatría (Foucault, 1998). A partir de estos campos, la escuela "organiza" a las niñeces en jerarquías. Veamos un caso de jerarquización en la vida escolar.

> En la cancha está un grupo de niños en la clase de Educación Física. Parece que son niños de 5to o 6to grado. Mientras el profesor da indicaciones para la actividad, aparece Renata, una niña con síndrome down que es más pequeña.
>
> El profesor de Educación Física les pide a dos de los niños que la acompañen a su salón.
>
> Los niños la toman de las manos y la acompañan a su salón, que está frente a la cancha de basquetbol.
>
> Entran los tres al aula y, cuando salen los dos niños más grandes, hacen una señal de despedida a alguien que está dentro del aula.
>
> Los niños se incorporan a la actividad física (Comunicación personal, Diario de campo).

La edad no es lo único que entra en juego en la jerarquía y la vigilancia piramidal (Foucault, 1999). En este caso, como Renata tiene una discapacidad, recibe un trato considerado para una niña menor a la edad que ella tiene. Sus compañeros son designados para llevar a cabo la tarea de normalizar a la niña. Nadie le dio una indicación verbal a Renata para que fuera a su aula, tampoco se le preguntó la razón de su visita a otro grupo o el motivo por el cual salió del salón; el objetivo (del profesor) era que Renata estuviese dentro del aula. Los niños mayores ocuparon una posición jerárquica superior frente a su compañera, pero esta posición no fue tomada de forma personal, sino que fue conferida por un profesor. Podemos ver cómo la jerarquización se repite igual que en casos anteriores: el docente da indicaciones, las niñas y los niños asumen una posición y cumplen con las indicaciones que les confirió; luego, los estudiantes se categorizan y ordenan entre ellos. Veamos otro extracto del diario de campo.

> Una de las niñas del equipo mira a Catalina y le hace un cariño en la barbilla mientras le dice: "Hola, Catalina. Mira ¡Qué *moñita*!"
>
> Catalina sonríe y luego se va con otra compañera (Comunicación personal, Diario de campo).

Catalina también es víctima de la jerarquización. La niña recibe un trato que la infantiliza frente a sus iguales. Catalina es de la misma edad que las compañeras de las cuales recibió el gesto de cariño, sin embargo, el gesto va dirigido a una persona de una edad muy distinta. Las compañeras de Catalina la infantilizan.

El lenguaje es un arma de emancipación, pero también es un arma de opresión. En la escena anterior, el lenguaje se utiliza con la intención (consciente o

inconsciente) de mantener a Catalina en su posición de inferior. El lenguaje es usado como una estrategia para hacer visibles las posiciones. Fanon (2009) analiza estos actos en su contexto y afirma "Hablar *petit-nègre* es expresar esta idea: «Tú, quédate en tu lugar»" (p. 59). *Petit-nègre* es una estrategia que consiste en hablar de forma defectuosa y aproximativa, con monadas, susurros, gracias, mimos. La intención de utilizar estas formas de lenguaje es anclar a alguien en una posición de desventaja. Las compañeras de Catalina le han otorgado una esencia infantil que la posiciona por debajo de ellas. Catalina ha sido infantilizada mediante el lenguaje.

Es importante mencionar que la infantilización de las niñeces con discapacidad es un acto no exclusivo entre el estudiantado; los profesores y profesoras también fomentan este tipo de acciones. Veamos algunos casos en los que las niñeces con discapacidad reciben un trato perfilado para alguien menor que ellas.

> El profesor da una explicación que consiste en nombrar las características de las filas y las columnas como un elemento para trabajar en los planos.
>
> El profe no le ha dado a Catalina indicaciones para realizar alguna actividad, así que ella colorea en su cuaderno (Comunicación personal, Diario de campo).
>
> Mónica está sentada en la parte de atrás del aula. El profesor, se acerca con Mónica y le entrega una hoja con dibujos y vocales. Es una actividad que consiste en unir con una línea la vocal con los dibujos. Mónica no sabe leer.
>
> —Mónica, mira. Píntalos, píntame los dibujitos. ¿Qué color es este? —habla el profe José con la niña.
>
> Mónica no responde (Comunicación personal, Diario de campo).

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

—Ya nila´cen. Me pusieron a Roberto en el Club —comenta la maestra Brenda.

Los maestros y el intendente se ríen.

—Y ¿cómo te fue? —pregunta la maestra Karina.

—Bien. Ay le puse una hoja y nomás la rayó —responde la maestra Brenda (Comunicación personal, Diario de campo).

El profesor José le entrega a Mónica un pizarroncito blanco.

—A ver, Mónica ¿vamos a hacer bolitas?

Mónica observa a sus compañeros.

—A ver, Mónica, Mónica. Vamos a hacer bolitas. Bolitas.

Mónica hace círculos en el pizarroncito con un marcador que le prestó el profesor.

—Bolitas —indica el profesor—. Una aquí, aquí… aquí…aquí…

Mónica hace algunos círculos y luego mira nuevamente a sus compañeros.

—¡Eh! ¡eh! ¡Aquí! ¡Aquí, Mónica! Bolitas aquí... aquí… aquí… una aquí, otra aquí… (Comunicación personal, Diario de campo).

La infantilización de las niñeces con discapacidad no se reduce al uso del lenguaje *petit-négre*, además de ello se acompaña de bajas expectativas. El profesorado no espera que las niñeces con discapacidad puedan incorporarse a las actividades escolares. No importa si se trata de bailar, hacer deporte, colorear o cualquier otra actividad, las niñeces con discapacidad difícilmente se ven consideradas en el diseño y puesta en marcha de las actividades pedagógicas.

Tanto los compañeros como los profesores se esmeran en dar un trato diferenciado que ancla a las niñeces

con discapacidad a una esencia inferiorizada. El lenguaje no es la única estrategia utilizada para infantilizar a estas niñeces; además se les proporciona una tarea reiterativa y monótona: colorear. Esta actividad no parece desarrollar ningún tipo de habilidad cognitiva, social o psicomotriz. Se trata de mantenerlas ocupadas para que no salgan del aula, pero además que no salgan de la casilla jerárquica que la escuela les asigna. Las niñeces con discapacidad son víctimas de una imagen que la escolarización ha creado sobre ellas.

Este tipo de actos de discriminación no sólo ocurre en el aula regular, también se manifiesta en las acciones de las maestras de Educación Especial, quienes se supone son las encargadas de eliminar estos prejuicios y disipar estas violencias. Veamos un caso de infantilización ocurrido en el aula de USAER:

> Mónica sigue coloreando. La maestra Karina continúa haciéndole preguntas: ¿Cuál es este color? ¿Esta letra cuál es?
>
> La maestra Dalia dibujó en el cuaderno de Camila unas líneas punteadas para que la niña las uniera con un color. Las letras dicen el nombre de Camila.
>
> Renata ha tomado algunos materiales didácticos de los anaqueles. Está jugando en la mesita que queda en medio del salón. Las maestras la miran ocasionalmente (Comunicación personal, Diario de campo).

Observamos aquí varias modalidades de violencia y discriminación. En primera instancia, se observa que las niñas con discapacidad son separadas de su grupo; en segundo lugar, las actividades que las niñas realizan son monótonas y repetitivas: se reducen a colorear, unir puntos o explorar materiales sin alguna intención aparente. Las maestras no diseñan actividades adecuadas a los intereses, necesidades y posibilidades de las niñas. Las

niñeces con discapacidad son infantilizadas, se les pide que realicen actividades que no representan un reto para ellas. Las niñas responden a estas indicaciones sin entusiasmo, como se muestra a continuación:

> Entra Camila al salón de la USAER y se dirige con la maestra Dalia.
>
> La maestra le entrega dos hojas, una de ellas tiene la imagen de un león y la palabra león, otra tiene un ave y la palabra pájaro.
>
> —Píntalos y recórtalos —le indica la maestra.
>
> Camila colorea de verde el león en la mesa central del aula. La maestra Dalia está sentada en su escritorio escribiendo en la computadora.
>
> —No, verde no —le dice la maestra Dalia cuando observa la hoja de Camila —. Los leones son anaranjados.
>
> Camila toma el color anaranjado y comienza a colorear el león.
>
> —¿Así, maestra?
>
> —Sí, así.
>
> Camila terminó de colorear los dibujos, luego recortó las imágenes y las palabras y las pegó en su cuaderno. A la imagen del león le pegó la palabra pájaro y viceversa.
>
> La maestra Dalia revisa la actividad que hizo Camila.
>
> —Ay, Camila… —dice la maestra mientras niega con la cabeza—. Tenga, ya váyase a su salón —le dice a la niña mientras le entrega otras hojas (Comunicación personal, Diario de campo).

La maestra entrega a Camila una actividad que no es de su interés y tampoco representa un reto para ella. La maestra infantiliza a Camila porque el tema de la actividad no es para una niña de su edad. Las imágenes son caricaturizadas y no proporcionan ninguna información sobre los animales. La única tarea que se espera que Camila realice es colorear. No se espera de ella que aprenda en dónde viven, qué comen o cómo se reproducen estos animales; lo que la maestra espera es que la niña realice

una actividad de la que no se puede aprender sino una habilidad motriz fina (que la niña ya posee). Camila realiza la actividad y entrega el resultado a la maestra con la intención de ser liberada y tener posibilidades de salir del aula. La maestra revisa la actividad y observa que Camila no cumplió con identificar el nombre escrito de los animales. Sin embargo, la maestra tampoco proporcionó a Camila indicios para hacer con la niña algún análisis de la lengua escrita. La simulación aparece de forma reiterada: simula la maestra que le interesa que Camila aprenda, simula Camila que hace la actividad, simula la maestra cuando revisa. Las bajas expectativas y la infantilización siguen presentes. Nadie espera que Camila aprenda algo más que colorear.

Aunque estos actos de infantilización y discriminación se presentan de forma repetitiva en el trato que reciben estas niñas por parte de docentes y compañeros en la vida cotidiana, la discriminación también se presenta de otras formas. Las actividades pedagógicas que el profesorado diseña y pone en marcha, no son pensadas para las niñeces con discapacidad. En ocasiones, no es que las actividades las infantilicen por las bajas expectativas, simplemente las niñas no están en el imaginario del profesorado cuando se diseñan las clases. Las niñas son discriminadas por omisión. Veamos un caso:

— A ver, búsquela. Pe….
—¡Perpendicular!
(Risas)
—¡Eso es de matemáticas!
—¡Pérbola!
—¡Hipérbole!
—No, no. Era per…
—¡Persuasión! —varios niños al unísono:

—¡Persuadir! El objetivo de esta cosa es persuadir ¿A quién?

—A las personas.

Camila observa desde su lugar. Se ríe cuando todos ríen, pero no participa (Comunicación personal, Diario de campo).

No hace falta decir que, cuando el profesor diseñó su clase, Camila no estuvo en su imaginario. Camila no fue parte del grupo mientras el docente planeó sus actividades, por tanto, Camila no es parte del colectivo cuando el plan de clase se pone en marcha. La única forma que Camila tiene de participar es sumarse a las expresiones grupales de agrado o desagrado. Las niñeces con discapacidad sólo participan en las actividades cuando éstas no están mediadas por un producto escolar; cuando se trata de reír, jugar, disentir o acordar. Las niñeces subalternas intentan participar, pero esta participación se trunca cuando hay un producto de por medio. Veamos tres casos más en donde las niñeces son discriminadas cuando las actividades implican una producción escolar:

Camila entra a su salón después de haber estado en el aula de USAER.

—A ver, siéntate, Camila —le indica el profe.

El grupo está en un ejercicio matemático.

—¿Quién trae otro de estos? —pregunta el profe con un bote de plástico de refresco.

Un niño levanta su mano.

—¿De cuántos mililitros es?

—600 —responde el niño.

—A ver, pues. Con esto ¿estamos en condiciones de resolver el siguiente desafío matemático?

—Sí… —responden algunas voces al unísono.

Camila solo observa a sus compañeros y al profesor. No sabe en qué página están trabajando ni el tema del que hablan.

Los niños mueven sus sillas para resolver el ejercicio entre dos o tres personas. Algunos prefieren quedarse solos y hacer el ejercicio. Camila no se reúne con alguien más, tampoco está trabajando en su libro (Comunicación personal, Diario de campo).

Inicia el Club de pintura en el salón con el profe Manuel. Entran niños de diferentes grados. Samuel (niño con hipoacusia) entra al Club.

El profe Manuel da indicaciones de manera verbal. Samuel lo observa.

El profe realiza un dibujo en el pizarrón mientras da indicaciones de forma verbal a los estudiantes. Samuel lo observa. Resulta imposible leer sus labios, puesto que da la espalda al grupo cuando está dibujando.

Se forman equipos y los estudiantes intentan acomodar los trozos de tela que les entregaron, pero son muy grandes. Algunos equipos extienden la tela sobre el piso, otros, sobre los pupitres.

—A ver, si quieren pueden usar el escritorio, ¡eh!

El equipo donde está Samuel se pone de pie y se van todos al escritorio del profesor.

El equipo está conformado por nueve niños. Entre todos discuten qué dibujo quieren, quién lo va a hacer, de qué colores lo pintarán. Samuel permanece al margen, él no participa en la toma de decisiones, sólo observa.

Han pasado más de 40 minutos desde que inició la actividad. Samuel camina por el salón para ver los dibujos de sus compañeros. Él no participa en la elaboración de los dibujos, ni en la toma de decisiones (Comunicación personal, Diario de campo).

Es momento de trabajo colectivo. Camila no puede hacer aportaciones al equipo para resolver la tarea, así que no recibe una invitación para incorporarse a la actividad. Por su parte, Samuel no puede escuchar las indicaciones; ni el profesor ni los compañeros le indican cuál es la

tarea que debe realizar. Cuando la tarea escolar implica un resultado, una evidencia de aprendizaje, las niñeces con discapacidad son discriminadas por sus iguales. Tal vez no se trata de un acto premeditado, pero sí es un acto de omisión. Las niñeces son olvidadas durante el diseño del plan de actividades pedagógicas, así que, en la vida escolar, también quedan de lado. Se les discrimina en el imaginario, y se les discrimina en la vida cotidiana. Los saberes que estas niñeces poseen no son valorados por la escuela. Las formas de aprender que premia la escuela incluyen evidencias y productos, no procesos de aprendizaje, ni tampoco formas humanas de convivencia como la solidaridad, el apoyo mutuo, el acompañamiento o la comprensión. Si las niñeces subalternas no son capaces de producir, la escuela las discrimina, niega su participación, rechaza su existencia en la vida escolar.

En ocasiones, el profesorado recuerda que en sus grupos también están presentes niñeces subalternas. En esas ocasiones, los profesores entregan materiales alternos. Pasemos a la vida escolar:

> Camila se levanta de su lugar y se sienta en la banca que está vacía frente a mí para mostrarme lo que está haciendo. El resto de sus compañeros está escribiendo las características de los personajes de un guion teatral que leyeron de forma grupal. Camila está coloreando un dibujo que el profesor le entregó. Se trata de que Camila resuelva operaciones de adición y sustracción sencillas. El resultado de cada operación, indica de qué color debe pintar cada sección del dibujo. Camila no puede resolver las operaciones. Así que se acercó conmigo para que le ayudara a hacer su actividad.
>
> El profesor está revisando al resto de los estudiantes del grupo la actividad del guion teatral (Comunicación personal, Diario de campo).

El profesor le entregó a Camila un material para que hiciera algo: colorear. Las actividades que estas niñeces realizan en la escuela restringen cualquier posibilidad de aprendizaje. La escuela cercena sus posibilidades de aprender algo distinto, algo nuevo, algo útil. Las niñeces con discapacidad van a la escuela para colorear. Cuando los profesores recuerdan la existencia de las niñeces subalternas, les entregan, de forma improvisada, un material para que den color a algún dibujo. Las niñeces con discapacidad solo "se entretienen" coloreando. Sin embargo, estos niños y niñas no sólo van a la escuela a colorear; en la vida cotidiana, se observa que también asisten a la escuela para ser normalizadas. Vamos a un caso:

> El maestro da indicaciones.
>
> —A ver, jóvenes. Ya se nos acabó el tiempo. Mónica, siéntate. Vamos a guardar español, su libro y su cuaderno, y vamos a sacar matemáticas…Ah no, primero les voy a entregar su cuaderno de evidencias.
>
> El profesor nombra a los estudiantes. Una niña le ayuda a repartir los cuadernos.
>
> Mónica ya está comiendo su refrigerio. No le entregaron su cuaderno (Comunicación personal, Diario de campo).

Mónica no es visible en el aula; la niña pasa desapercibida, hasta que infringe el orden, cuando se pone de pie. Estamos ante múltiples formas de discriminación: el profesor no la contempló en su plan de clase, tampoco le dio actividades, ignora su existencia y, cuando la reconoce, es para sancionarla. La intención es que Mónica se acostumbre a permanecer las horas de la jornada escolar en su silla: que no estorbe, que no haga ruido, que no impida que sus compañeros aprendan, que no dificulte el trabajo que el profesor realiza con el grupo. La presencia de Mónica se reconoce únicamente cuando es

incómoda, cuando infringe las reglas escolares. El reconocimiento de estas niñeces va de la mano con la discriminación. No obstante, hay un tipo de discriminación que se acompaña de mayor violencia. Veamos un ejemplo más cruel:

> Tú, ¿qué vas a traer? A ver, vayan pensando —dice el maestro.
>
> El profesor pregunta a cada uno de los niños qué es lo que van a llevar para la comida del festejo de la independencia que harán el lunes. Catalina no ha llegado desde que se fue con la maestra Dalia.
>
> —¿Sí va a venir? Para que nos acompañe a la fiesta eh —me comenta el profe.
>
> —Sí, el lunes vengo. ¿Yo qué traigo?
>
> —No, nada, así véngase nomas. Ya tenemos todo listo.
>
> El profesor anota debajo de cada alimento los nombres de los niños que están presentes.
>
> —¿Y Ulises? —pregunta una niña al profesor.
>
> —Y yo ¿de dónde agarro a Ulises? —le responde el profesor.
>
> La niña sonríe.
>
> Nadie preguntó por Catalina.
>
> Catalina entra al salón acompañada de otra niña. Trae consigo su cuaderno, su lapicera y una regla.
>
> Catalina se oculta detrás de la niña mientras pasa frente a sus compañeros.
>
> Los niños están guardando sus pertenencias en las mochilas. Es la hora de salida.
>
> Catalina también guarda sus cosas en la mochila.
>
> Nadie le dice a Catalina que mañana se suspenden las clases, ni que el lunes van a llevar comida para festejar el día de la independencia.
>
> Catalina sale del salón y de la escuela (Comunicación personal, Diario de campo).

> Mónica está en el club de danza. Se ve muy contenta. Brinca, aplaude y se ríe durante las actividades.
>
> Cuando hacen actividad grupal, Mónica hace lo que el resto de sus compañeros, pero cuando es actividad en pareja, la niña se queda sola. Al darse cuenta de que es la última y no tiene una pareja para realizar el ejercicio, se queda inmóvil y observa a las tres maestras y a sus compañeros.
>
> Una de las tres maestras del club la acompaña para hacer la actividad (Comunicación personal, Diario de campo).

Catalina es extraída de su grupo para ser segregada en el aula de USAER; la niña regresa y se avergüenza por la segregación. Una vez dentro del aula, nadie le dijo a Catalina sobre la fiesta o sobre el día inhábil. Por otro lado, Mónica forma parte del grupo cuando se trata de una actividad física individual, pero cuando la actividad implica colectividad, la niña es discriminada por sus compañeros. Anteriormente dijimos que las niñeces con discapacidad intentan incorporarse a las actividades, y que, habitualmente las actividades a las que estas niñeces subalternas tienen posibilidades de incluirse son generalmente sociales; no obstante, en estos ejemplos eso tampoco ocurrió. En ocasiones, la USAER actúa como una barrera para la socialización y el aprendizaje de las niñeces. En vez de promover la socialización y el aprendizaje, la USAER entorpece la vida escolar de las niñas.

El profesorado parece no percatarse de las formas de discriminación que la escuela ejerce sobre estas niñeces. Los niños y las niñas con discapacidad son víctima de la violencia institucional que se ejerce mediante actos de discriminación. De múltiples maneras y con distintas intensidades, la escuela discrimina; se olvidan de las niñeces al momento de realizar los planes de clase, se ignoran las necesidades de estos niños, se señala su extrañeza de forma reiterada, se les entregan materiales poco

apropiados, se entorpece su socialización, se les normaliza. Las niñeces con discapacidad son objeto de discriminación en la escuela y, la comunidad escolar lo ha naturalizado. Las niñeces con discapacidad asisten a la escuela para ser discriminadas, disminuidas e infantilizadas.

En los actos de discriminación se manifiestan de forma oscilante estrategias de violencia abierta y de violencia simbólica, es decir, acciones de coerción y de persuasión. Sin embargo, la discriminación se apoya mayormente de actos persuasivos pues implica inculcar la idea de que la jerarquización es natural y que, además, aquellos que forman parte de los grupos subalternos, merecen un trato diferenciado, indigno y humillante.

Asimilación. Persuadir para dominar

Como parte de las formas cotidianas de violencia institucional, la escuela oculta su ferocidad en la violencia simbólica. La violencia simbólica es la arbitrariedad a partir de la cual una violencia se enviste de legitimidad (Bourdieu & Passeron, 1996). Esto es, cuando en la escuela se acepta como legítima la violencia, es porque las personas que participan de ella están convencidas de que la violencia es necesaria para que la escuela funcione. La violencia simbólica consiste en persuadir a los agentes educativos de que la violencia es parte consustancial a la vida escolar. Asimilar implica mayor intensidad en la persuasión, y menores niveles de coerción.

La persuasión se hace valer de diversos argumentos para convencer a las personas de que las cosas no deben cambiar y, que, si la vida se acompaña de violencia, es siempre para mejorar. Entre los argumentos que utiliza la escuela con mayor frecuencia se encuentra la clasificación. Sin embargo, existen clasificaciones "arbitrarias" y clasificaciones "científicas". Las clasificaciones con argumentos científicos suelen ser irrebatibles, y se acompañan de discursos médicos, psiquiátricos y psicológicos para evitar cuestionamientos.

La clasificación es un ejercicio de ordenamiento que viene de la botánica. Estas acciones de acomodación pasaron al campo de la medicina y, posteriormente, a la psiquiatría, la psicología y la pedagogía (Braunstein N. , 2013). Así, la clasificación (con todos sus supuestos botánicos) llegó a las escuelas para catalogar a las niñeces. Veamos cómo hace Educación Especial (eslabón entre la educación y la medicina) para clasificar:

En el salón de USAER:

—¿Alguien me puede compartir los nombres de los profes y en qué grupo están? Porfa —les dije a las maestras de apoyo.

—¿Quieres que te digamos los niños que están en cada salón también? —me pregunta la maestra Dalia.

—Sí, porfa —respondo.

Cuando menciona el nombre de cada niño, me dice la condición con la que se les identifica:

—Rubén: autismo

— Renata: Down.

—Catalina: Down.

—Samuel: sordo.

—Roberto: autista.

—Camila, pues ya sabes, la Camila —dice la maestra Dalia.

—Mónica … pues no tiene diagnóstico ella. Pues 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 Carlos y todos hemos pensado eso —dice la maestra Karina (Comunicación personal, Diario de campo).

Camino con rumbo al aula de la USAER y me encuentro con el subdirector.

—¿Cómo les fue, profe?

—Bien, bien. Pues ahí va la organización ¿ya platicó con Camila?

—Sí, ahí estuvimos hablando en el recreo.

—Y ¿qué le dice?

—Me platicó que su mamá estuvo embarazada y que estuvo enferma y la llevaron al hospital.

—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?

Yo encojo los hombros y sonrío.

—¿Esa niña cómo se llama? —me refiero a Renata.

¿La chiquita? Renata. Esa es Down, pero de las violentas. Cuando llegó se metía al baño de los hombres, como Mónica

también. ¡Mírela! Ahí anda comiendo. El profe José le dio un burrito, yo creo.

—Se me hace que sí —comento.

—Ya me voy porque tengo que sacar unas copias.

—Ok profe, nos vemos al rato (Comunicación personal, Diario de campo).

No hace falta tener un título de botánico, médico, psiquiatra o psicólogo, el profesorado se adjudica las concesiones para clasificar. Hacer una taxonomía de las niñeces (Braunstein N. , 2013) permite clasificarles, separarles, jerarquizarles, impedirles actos de subversión (Foucault, 1999). Ninguno de estos gestos clasificatorios implica una violencia abierta. Lo que ocurre es que, tras el discurso de la búsqueda del bien para estas niñeces, se utilizan términos que los ponen en el mismo nivel ontológico que una planta: se observa sus características, se sistematiza la información, se les jerarquiza en categorías, subcategorías, variedades, clases, géneros y especies. Los prejuicios epistemológicos de la botánica (bien aplicados en su campo) se descontextualizan y se destinan a las personas. Vamos a un ejemplo de la vida escolar:

El profe se levanta de la silla y se dirige a su escritorio, saca una carpeta negra de su mochila y me la entrega:

—Mira, ahora que estás en esto. Te voy a dar dos documentos para que los leas —me dice el profe.

Yo tomé los documentos que me entregó. Ambos indican que Alondra tiene *Trastorno de la actividad y la atención*, y una historia de abuso sexual infantil.

El profe mencionó varias veces el nombre de Alondra mientras le ayudaba con su problema razonado. Esto, pude interpretar que lo hacía para que yo me diera cuenta de quién se trataba.

El profe me pidió mi opinión sobre el tema. Yo le dije que era algo delicado. El profe me hizo señas para darme a

> entender que luego hablábamos sobre el asunto (Comunicación personal, Diario de campo).

Alondra fue convertida en un objeto de estudio. Sus datos están en un expediente que puede consultarse para conocerla. Las niñeces se cosifican y se encierran en un *folder* que permite observarles con criterios botánicos; se les analiza, se les acomoda y se les coloca en un herbario ilustrado, en donde sirven como ejemplo para otros profesionales de la educación, y en donde es posible hacer consultas para conocer mejor al espécimen. Las niñeces son cosificadas, reducidas a plantas y encerradas en un expediente. Veamos cómo hace la escuela para clasificar cuando las niñeces no han sido catalogadas por un especialista médico:

> Mientras las maestras se miden y eligen la ropa, la psicóloga conversa con Lluvia.
>
> La maestra Grecia solicitó una evaluación de Lluvia porque afirma que la niña no quiere trabajar y que la mira como retándola.
>
> Renata se acerca al escritorio en donde están la psicóloga y Lluvia.
>
> —Renata, vente para acá. Deja trabajar a la Psicóloga —le indica la maestra Karina.
>
> Renata regresa a la mesa central del aula y sigue jugando con los materiales didácticos (Comunicación personal, Diario de campo).

Aunque Lluvia no recibe atención por parte de la USAER, la maestra Grecia decidió pedirle a la psicóloga que la evaluara. El motivo de esta evaluación es de orden moral (Foucault, 2007). La niña reta a la maestra con la mirada. No es que la niña desobedeció a la maestra, tampoco la ha ofendido con alguna acción o palabra, simplemente su mirada incomoda a la profesora. En la

escuela, la desobediencia moral merece violencia simbólica. Como no hay evidencia empírica de la "violencia" que la niña "ejerce contra la maestra", entonces la maestra la violenta simbólicamente: la lleva a la instancia clasificadora. El psicólogo es el ortopedista moral de la escuela (Foucault, 1999) y, una de sus técnicas de corrección, es la clasificación. Cuando no se dispone de un diagnóstico emitido por un médico, dentro de la escuela se cuenta con un especialista del dispositivo *psi*. Estos especialistas (psiquiatras o psicólogos) se dedican a clasificar niñeces. Para ello se dispone de varios métodos: test, entrevistas, conversaciones, entre otros. El fin es el mismo: clasificar.

La medicina invade muchos espacios de la vida social, y la escuela no queda exenta de esta colonización (Illich, 2006 b). La medicina ha llevado sus nociones a la educación; la patologización de la vida es un asunto habitual; las enfermedades son consustanciales a la cotidianeidad. La terminología médica (la psiquiátrica y la psicológica junto con ella) se introduce de forma subrepticia a los rincones de las escuelas. En ocasiones, no es necesario contar con un médico o con un ortopedista moral para emitir un diagnóstico clasificatorio; la escuela dispone de vocabulario suficiente para hacer una taxonomía en donde quepan todas las niñeces; el propósito es que nadie se quede sin etiqueta. Veamos la forma en la que interseccionan varias etiquetas en un solo niño:

> La maestra Grecia y la maestra Karina hablan sobre un niño. Comentan que tiene problemas de conducta.
>
> —Sí, maestra. Lo que pasa es que ese niño es AS (con Aptitud Sobresaliente), pero su conducta y su actitud no lo han dejado —comenta la maestra Karina (Comunicación personal, Diario de campo).

Aptitudes sobresalientes, problemas de conducta, problemas de actitud… El niño es un lugar en el que convergen tres patologías que lo posicionan como objeto de estudio. No hace falta un título de especialista, la escuela ha encontrado etiquetas para cualquier condición que represente un inconveniente para la normalización. Una vez que el profesorado aprende a colocar etiquetas, rotular se vuelve un hábito. La etiquetación de las niñeces fundamenta su propósito tras una justificación psicológica, psiquiátrica o médica; en realidad poco importa el fundamento, el objetivo de fondo es señalar la "diferencia" para luego normalizarla. La conducta puede ser un pretexto, pero la rotulación de niñeces no sólo utiliza el discurso psicológico para justificar la etiquetación; la apariencia física también es una oportunidad de sacar a relucir los prejuicios. Pasemos a un extracto del diario de campo:

> —Mira, el niño que trae el pájaro como que tiene algo ¿no? Como que se le ve la carita así medio… —comenta la maestra Dalia a la maestra Karina.
>
> —A mí también se me hace, pero ya lo evalué, y no. Sí sabe todo —responde la maestra Karina (Comunicación personal, Diario de campo).

El niño no ha mostrado dificultades de aprendizaje o socialización, incluso no ha dejado ver algún inconveniente para normalizar sus conductas; el niño sólo tiene una apariencia física que levanta sospechas. De inmediato, la maestra de Educación Especial lo evaluó para descartar suspicacias; aun así, otra maestra lo inserta en la categoría del "tener algo". Los estándares de taxonomización de las niñeces se caracterizan por su eclecticismo. Veamos ahora tres ejemplos en que los criterios

de clasificación no guardan consistencias epistemológicas de ningún tipo:

Llega Camila al salón de USAER. Me mira y me abraza.

—Hola —me dice.

Yo la saludo y la abrazo también.

—Ay, la licenciada —le dice la maestra Karina. Ambas se ríen—. Vente mi´ja, vamos a trabajar un ratito. Préstame tu cuaderno para ponerte trabajo (Comunicación personal, Diario de campo).

—Ya me quiero ir a mi casa a descansar —le dice Teresa a la maestra Karina.

—Ay, mi gordita ¿Estas cansada, mi pachoncita? —pregunta la maestra Karina.

—Me quiero quitar los zapatos.

—Ya casi salimos —le comenta la maestra Karina—. Ahorita llegas a tu casa y te los quitas.

—Ya váyase para que copie la tarea y eso —le dice la maestra Dalia a Teresa.

La niña guarda sus cosas y se despide.

—Bye, maestra —me dice Teresa.

—Bye —respondemos al unísono la maestra Karina y yo.

Cuando Teresa sale del aula de USAER, la maestra Karina dice en voz baja: "Bye, pachoncita" (Comunicación personal, Diario de campo).

—¿Por qué crees que tengo aquí a la Tazma? (Tazmania) —responde la maestra Karina.

Los compañeros de Renata no asistieron. La maestra Karina le pidió a la mamá de Renata que la llevara para trabajar con ella.

—Ya vinieron por Renata. ¿No le avisaron que no había clases? —pregunta la maestra Dalia.

> —Sí, pero le dije que me la trajera para avanzarle —responde la maestra Karina.
>
> Aunque la maestra Karina le pidió a la mamá de Renata que la llevara a la escuela para trabajar con ella, la maestra ha estado viendo ropa y atendiendo otros asuntos.
>
> Renata ha pasado gran parte de la mañana jugando sin algún propósito con un dominó y con otros materiales didácticos (Comunicación personal, Diario de campo).

Licenciada, pachoncita y tazmania; Camila fue acreedora de la etiqueta de "licenciada" porque defiende con seguridad sus intereses, Teresa se ganó el rótulo de "gordita" por su apariencia física, y a Renata se le asignó el epíteto de "Tazma" (Tazmania) por su conducta disruptiva. Los criterios que la escuela utilizó para asignar etiquetas no guardan ningún tipo de relación entre ellos: confianza, apariencia y conducta. Puede ser un asunto físico o conductual, en realidad no importa, el fin es etiquetar.

La moral también es un pretexto para rotular; la obediencia, la pureza, la honestidad o la castidad son excusas perfectas para colocar etiquetas. Pasemos a un ejemplo:

> Comentario de la maestra Karina:
>
> "El otro día estábamos en el recreo y estábamos platicando que los *Down* son bien cachondos. Y dice el profe Amador: «imagínese, yo así, bien cachondo también —y le hacía con la lengua—. Y si fuera *Down* ¡más! »"
>
> La maestra se ríe durante su relato (Comunicación personal, Diario de campo).

La moralidad también es un pretexto para colocar etiquetas y las conductas sexuales son motivo suficiente para catalogar a las personas. No se trata ya de mediar entre la medicina y la escuela, es suficiente tomar como

excusa los prejuicios morales del profesorado para colocar marbetes en las niñeces.

La asimilación de las niñeces es un asunto cotidiano en la escuela. Clasificar y etiquetar es cosa de todos los días. La violencia abierta no se encuentra presente en estos actos; por el contrario, la violencia simbólica (Bourdieu & Passeron, 1996) opera de forma reiterada. Se trata de utilizar discursos médicos, psiquiátricos, psicológicos, morales o estéticos para hacer visibles las "deformidades" del estudiantado. Estas de-formaciones involucran a cualquier actor que impida ser normalizado. Las niñeces se resisten (de forma consciente o inconsciente) a ser "normales; la escuela hace visibles estas deformidades para justificar la violencia (explícita o simbólica) normalizadora.

La violencia explícita –es decir, la coerción– se difumina en la medida en que la persuasión –o violencia simbólica–, incrementa. Se trata de una gradación de violencia. A mayor coerción, menor persuasión; a menor coerción, mayor persuasión. La asimilación consiste en violentar simbólicamente para hacer pasar por legítimas las estrategias de dominación y normalización.

COLABORACIÓN. PARTICIPAR EN LA PROPIA OPRESIÓN

Las relaciones de poder no sólo están compuestas por dominación (un proceso externo al sujeto que lo produce como sujeto-sujetado), sino que también aparece un elemento de subordinación, un proceso interno al sujeto en donde el oprimido participa en su propia dominación. La subordinación está compuesta, a su vez, por dos elementos aparentemente antitéticos: colaboración y resistencia. Sin embargo, ambos elementos forman parte de la construcción de una subjetividad opresiva. En este apartado vamos a desarrollar, paso a paso, algunas de las modalidades por las cuales los oprimidos se suman de forma voluntaria y placentera al proceso de su propia dominación. El deseo ocupa un papel tan importante en los procesos de subordinación, al igual que la ideología lo ocupa en los procesos de dominación.

Con una frecuencia inesperada los oprimidos asumen de forma voluntaria el papel del opresor y se disponen a oprimir a los demás oprimidos. Vamos al análisis de la cotidianidad escolar:

> Después de exponer frente al grupo el propósito de mi visita al salón, regresé a la silla. Algunos niños y niñas se acercaron a mí para hacerme preguntas: ¿De dónde eres? ¿Cuántos años tienes?
>
> Mónica también se acerca a mí y me dice: "teconté". Una niña toma la mano de Mónica y le dice: "Vente, no molestes". Luego la acompaña hasta su lugar. Mónica se sienta en su silla (Comunicación personal, Diario de campo).

> Mónica se levanta de su silla y me muestra una hoja con un dibujo. La imagen es el rostro de una mujer con cabello largo y fleco. Está hecho con pluma. Con letra grande, tiene la fecha de hoy y el nombre de Mónica.
>
> Mónica utilizó algunos colores para hacer pequeños trazos en el fleco del dibujo.

—¿Qué es, Mónica? —le pregunto.

—Mía.

—¿Quién lo pintó?

Mónica sonríe.

—¿Esto qué es? —le pregunto y señalo los ojos de la imagen.

—Mía.

—¿Quién te hizo el dibujo?

—"El profe", dile —le indica una de sus compañeras a Mónica, con la intención de que Mónica me diga lo que la niña le indicó: "el profe".

La niña se acerca a Mónica y la toma de la mano para llevarla a su lugar. Mónica se sienta en su banca (Comunicación personal, Diario de campo).

Mónica se levanta de su silla y, saltando, se dirige hacia el lugar donde estoy sentada. Cuando llega hasta mi lugar, salta y se ríe.

—Tero papita —me comenta.

—Mónica, siéntate —le dice una compañera—. Siéntate, Mónica.

Su compañera la toma de la mano y la acompaña hasta que Mónica se sienta en su silla (Comunicación personal, Diario de campo).

Samy recoge del piso un color de los que ha lanzado Mónica y se lo lanza de vuelta. Mónica no deja de reír.

—Mónica, siéntate —le dice Flor.

Mónica se sienta en su silla y sigue riéndose.

El profesor no está en el aula. Algunos niños están de pie lanzando bolitas de papel.

Mónica se carcajea y brinca. Ella también participa en el juego.

—Mónica, siéntate —le dice Flor, su compañera.

A nadie más le han dicho que se siente. Sólo a Mónica (Comunicación personal, Diario de campo).

Tal parece que todos los estudiantes regulares se sienten con derecho para regañar y sentar a Mónica. Cuando el profesor está ausente del aula, los compañeros asumen de forma voluntaria el papel de la autoridad y ejercen la violencia institucional sobre Mónica, una niña atendida por los servicios de Educación Especial, una niña oprimida entre los oprimidos. Como Mónica se niega a disciplinarse, se niega a dejar de ser niña, se niega a dejar de explorar el mundo de forma espontánea, se niega a dejar de reír y brincar, los demás compañeros y compañeras del grupo la someten al proceso inflexible y autoritario de escolarización.

> Mónica 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 Mónica. Mónica se va a su silla. El profesor continúa escribiendo en el pizarrón (Comunicación personal, Diario de campo).

Mónica se levanta de su silla y le pide un sacapunta a su compañera. Su compañera se niega a prestarle el sacapunta y además la reprende sin justificación alguna. Es evidente que la compañera de Mónica se toma por sí misma las atribuciones de la autoridad. Nadie le pidió a la compañera de Mónica que asumiera el papel del opresor. Sin embargo, parece que hay una ganancia de placer en los oprimidos cuando asumen el papel del opresor. Esta asunción de autoridad por parte de los oprimidos es común en la cotidianidad de la vida escolar. Veamos otro caso:

> Catalina se va del lugar, se acerca al escritorio del profesor y toma un cubo de rubik.
>
> —Mira ¡lo está armando! —grita un niño.

—¡Catalina, déjalo! —grita una niña desde atrás.

Catalina deja el cubo sobre el escritorio.

Catalina está sentada en su butaca. Se mueve y accidentalmente tira el termo de su compañera de atrás. El termo se rompe. Catalina, de inmediato, se agacha para asomarse a su mochila, remueve algunas cosas, parece que busca algo.

La dueña del termo recoge las partes que se cayeron. Las niñas que están cerca miran a Catalina.

— Catalina ¿por qué rompiste el termo? —pregunta una compañera (Comunicación personal, Diario de campo).

En esta pequeña escena cobra forma toda una acción colectiva contra una niña que se atreve a infringir las reglas no escritas del aula de clases. En primer lugar, los compañeros denuncian a Catalina porque se levanta de su silla y se dispone a jugar con un cubo de Rubik que se encuentra sobre el escritorio. La osadía se toma por parte del grupo como si fuera un asunto de vida o muerte. En segundo lugar, otra compañera le indica a Catalina de forma autoritaria que suelte el juguete. De inmediato los oprimidos asumen sin previo aviso el lugar del opresor. Al final, Catalina termina regañada por otra compañera de clase porque tiró un termo de forma accidental. Se despliega todo un dispositivo de poder colectivo contra Catalina para denunciarla, reprimirla y regañarla. Los oprimidos asumen de forma colectiva el papel de autoridad para someter al anormal.

Los niños de la escuela regular no sólo asumen un papel de autoridad ante los niños atendidos por los servicios de Educación Especial, sino que los utilizan como objeto de burla. La violencia entre los oprimidos adquiere tintes insoportables. Acudamos de nuevo a la vida escolar.

Dos niñas y dos niños que están alrededor de Mónica le piden que repita los nombres de sus compañeros.

—Di Valentina —indica una de ellas a Mónica.
—Valela —dice Mónica.
Los compañeros se ríen.
—Valentina.
—Valela.
—Dile: Ana fea —indica Jorge.
Los compañeros se ríen. Mónica también.
—Dile: Jorge gordo —le pide Ana a Mónica.
Nuevamente se ríen quienes participan en la dinámica.
—Shhhhh…. —indica el profesor a Mónica.
Niños y niñas que se reían, guardan la compostura y retoman el trabajo de transcripción (Comunicación personal, Diario de campo).

En esta escena, las niñas de la escuela regular utilizan a la compañera atendida por los servicios de Educación Especial para violentarse entre ellos. Le piden a Mónica que repita el nombre de algunos niños para burlarse de la pronunciación incorrecta. Mónica se convierte en un instrumento para que los niños se violenten entre ellos, y, al mismo tiempo, se autoconstruye como un objeto de burla. Por si este nivel de violencia entre los propios oprimidos no fuera suficiente, el profesor termina amonestando a la víctima. Mónica es violentada en tres ocasiones: cuando sus compañeras de clase la utilizan para burlarse de los demás niños, cuando se burlan de ella y cuando la silencia el profesor. Además de la violencia que sufre Mónica por parte de sus compañeras de clase y del profesor, Mónica se violenta a sí misma al sumarse a las risas de las compañeras que la están violentando. Este es un caso de colaboración en donde los oprimidos no sólo oprimen a los demás oprimidos, sino que se oprimen a sí mismos.

Ahora se presenta un caso extremo de subordinación en donde los oprimidos se oprimen entre ellos mismos.

Vamos a una escena cotidiana dentro del aula de Educación Especial:

> Mientras yo platicaba con Camila, entró Mónica al salón de la USAER.
>
> Mónica comenzó a observar los materiales didácticos de las maestras.
>
> —¡Eh! ¡Sht! Comadre, deja las cosas de Karina. Deja ahí. Ándale, vete a tu salón. Rápido, váyase para allá. Váyase a su salón, comadre —le dice Camila a Mónica.
>
> Mónica sale del salón y se queda parada frente a la ventana del aula de la USAER.
>
> —Ay, esta Mónica. Quiere agarrar cosas que no son de ella —me comenta Camila.
>
> Camila se asoma por la ventana y observa que Mónica no se ha ido a su salón. Se asoma por la puerta y le dice a Mónica:
>
> — Mónica, métete a tu salón ¡Hey! Métete. Ve a tu salón.
>
> —Ay, esta chamaca. Quiere agarrar las cosas que no son de ella —me dice Camila (Comunicación personal, Diario de campo).

Las niñas atendidas por los servicios de Educación Especial reproducen la violencia que padecen por parte de la escuela regular donde se desenvuelven. Camila, sin que nadie se lo solicitara, asume el papel de autoridad y ejerce de forma violenta el poder sobre su compañera. Camila cercena la palabra y la acción de Mónica; le quita el material a su compañera y la expulsa del salón de Educación Especial. La violencia entre los oprimidos adquiere un carácter despiadado. Los oprimidos obtienen una ganancia de placer asumiendo el papel de opresores. Los oprimidos terminan siendo más crueles que los opresores cuando ejercen de forma unilateral el poder.

Otra forma de participar en la propia opresión es denunciar a los compañeros oprimidos ante el opresor. Con regularidad se observa en la cotidianidad de la vida

escolar a los estudiantes denunciando a sus propios compañeros. Veamos algunos casos.

> —¿Escribes esto que ves? —pregunta una niña.
> —Sí. Lo que pasa en las escuelas.
> —Ah. Pues yo te voy a decir: este es malo, este es malo, y este también. Y el que está allá parado también.
> —Y ¿Por qué piensas eso?
> —Porque dicen majaderías.
> —Yo también digo.
> —Ah, pero es porque se te salen (Comunicación personal, Diario de campo).

En este caso una estudiante denuncia a sus compañeros ante la persona que encarna la figura de autoridad. Señala de forma contundente a los niños malos. El indicador para señalarlos como niños malos es porque dicen malas palabras. Los niños malos rompen con el conservadurismo del régimen escolar. La estudiante, sin que nadie se lo solicitara, denuncia a sus compañeros oprimidos ante la figura que según ella representa al opresor. Se presenta una ganancia de placer en el oprimido congratulándose ante el opresor. El oprimido desea quedar bien ante el opresor denunciando a sus compañeros oprimidos. Es tanto el servilismo del oprimido ante el opresor que termina exculpando y justificando al opresor cuando, al igual que sus compañeros, emplea malas palabras. El opresor no es malo porque emplea malas palabras, lo que pasa es que "se le salen". La diferencia en el empleo de malas palabras es un criterio político. Cuando el oprimido desafía las normas que impone la escuela es malo, no hay disculpa. Pero cuando la autoridad pronuncia malas palabras es una excepción, se le salen, es un incidente sin importancia que no lo clasifica como mala persona. Los hechos no son malos en sí, por su

carácter ontológico, sino que dependen de la posición política de quien los ejecuta. Si el oprimido desobedece la ley es malo. Pero si el opresor desobedece a esa misma ley es una manifestación de su magnificencia, de su condición incuestionable de autoridad.

La denuncia de los oprimidos ante el opresor se presenta de forma frecuente en la vida escolar. Vamos a ver más casos.

> A ver, Alondra. Lea el ejercicio —solicita el profesor.
>
> Alondra comienza a leer. El profe le pide que haga una lectura más pausada para que él tenga oportunidad de escribir el ejercicio de secuencia numérica en el pizarrón.
>
> Alondra golpea la mesa con la mano.
>
> —Qué grosera, profe. Ya ni porque hay visita —comenta una niña refiriéndose a mi presencia en el salón.
>
> —Sí. Ya ni porque hay visita en el salón —afirma otra niña (Comunicación personal, Diario de campo).

En este caso la denuncia entre los oprimidos ante el opresor se convierte en un fenómeno colectivo. No es suficiente que una niña denuncia a su compañera porque golpea el escritorio, sino que salen los demás compañeros de clase al auxilio de la delatora. Todo parece indicar que la delación política entre los mismos oprimidos se convierte en un síntoma masoquista peligrosamente contagioso.

La delación política de los mismos oprimidos ante el opresor adquiere un sinfín de modalidades de expresión. Veamos otro caso.

> Alondra lee los resultados del ejercicio.
>
> —Sí, pero ¿cómo le hiciste? ¿cómo se llama eso?
>
> —Ya le dije que lo hice de internet —comenta Alondra.
>
> —Ok, lo hizo de internet. Y ¿cómo se llama eso? —insiste el profesor.

—Copiona —dice un niño (Comunicación personal, Diario de campo).

En este caso el oprimido enfrenta de forma directa a la autoridad. Alondra le comenta al profesor que la tarea la sacó de internet. El oprimido no tiene ningún recato en enfrentar al representante institucional del poder. Sin embargo, es un compañero de clase quien se encarga de enunciar de forma explícita el carácter ilegal del oprimido. Alondra, ante los ojos de su compañero de clase, no es una rebelde política que decidió enfrentar el ejercicio arbitrario del poder, sino una copiona, una desobediente y una delincuente que no acata la voluntad del soberano.

No hay acto de desobediencia civil por parte de los oprimidos que pase desapercibido para el opresor. Los mismos oprimidos se encargan de denunciar ante el opresor la confabulación de las revueltas colectivas. Veamos un caso que se presenta con frecuencia en la cotidianidad de la vida escolar.

—¡Ya cállense!

—¡No me calles!

—Mira, no andes peleando, porque luego yo te digo cosas y sales llorando como de costumbre.

—Ya cállate, ojos de rana.

La primera niña le da la espalda a la segunda niña y escribe algo en su cuaderno.

—Mira. Sí le pudo porque mejor se quedó callada.

—Sí, mejor se quedó callada porque ya sabe que sí es cierto. Que no me ande callando.

Los gritos se acallan poco a poco.

Entra el profesor al aula. Una niña le comunica al profesor lo sucedido. El profe pide a la primera niña que le dé detalles sobre el asunto.

> La primera niña le comparte su versión de la historia. La segunda niña hace lo mismo (Comunicación personal, Diario de campo).

En ausencia del profesor, el aula se convierte en un escenario de rebelión política. Se rompen las reglas establecidas y se resquebraja el poder institucional. Los estudiantes aprovechan la ausencia del profesor para levantarse de su lugar y ejercer de forma libre su instinto gregario y lúdico. No hay cosa más desafiante para el ejercicio institucionalizado del poder que un grupo de estudiantes alejados de la mirada de la figura de autoridad. Sin embargo, cuando el profesor retorna al aula de clase, los mismos oprimidos en masa se apresuran ansiosos a delatar la confabulación de la rebelión. Nunca falta un soplón en la rebelión de los oprimidos.

Ahora vamos a ver un caso en donde el opresor se mantiene al margen de la delación política de los mismos oprimidos.

> —Saquen la tarea de mate —indica el profe Rogelio.
>
> —¡Uju! —se escuchan algunos niños.
>
> —A ver, levante la mano quien no, quien no trajo ese trabajo.
>
> —¡Cristian! —dicen algunos niños.
>
> —No, profe. Yo lo hice ayer —comenta Cristian en su defensa.
>
> —Órales, órales. A ver, paso y reviso… A ver ¿a quién se le dificultó ese ejercicio? (Comunicación personal, Diario de campo).

En este caso, Cristian es delatado como un infractor por sus compañeros. En primera instancia, el mismo estudiante se justifica ante la presencia del poder institucional. En segunda instancia, la figura de autoridad pasa indiferente ante la delación que realizan los propios

oprimidos. Es evidente que los delatores jamás serán bien vistos por los opresores. El servilismo siempre será un elemento político que despierta desconfianza ante el agente que representa el ejercicio institucionalizado del poder.

La delación entre los propios oprimidos no sólo es indiferente ante la mirada del poder, sino que, regularmente, genera cierta repulsión en el opresor. Veamos un caso:

> Van a pintar de un color las acotaciones, de otro color al narrador —indica el profesor.
>
> —Profe, ¿puedo ir a tomar agua? —pregunta Alondra.
>
> —Alondra, me recuerdas hablar con tu tía —le dice el profesor.
>
> —¿Por qué? —pregunta la niña.
>
> —Para que se traiga su botecito, hija.
>
> —Pero si nunca trae nada, profe —comenta otra niña.
>
> —Sshh… ¡ya! —indica el profesor a la segunda niña—. Vaya, Alondra.
>
> Alondra sale del aula (Comunicación personal, Diario de campo).

En este caso es el mismo profesor quien se encarga de realizar una recriminación a Alondra porque no lleva a la escuela un recipiente con agua. Sin que nadie se lo solicitara un compañero denuncia a la estudiante. El profesor se molesta con el servilismo del compañero. No era necesario denunciar a la compañera, ya que el mismo profesor había iniciado la reconvención. El profesor, ante tanto servilismo, decide silenciar al delator y autorizar a la niña para que se levante a tomar agua. Aquí se presenta el caso en donde el opresor termina repudiando a los oprimidos que deciden de forma servil denunciar a sus propios compañeros de clase.

En la cotidianidad de la vida escolar también se presentan otros casos más sutiles en donde los oprimidos participan de forma placentera en su propia opresión. Vamos a ver un caso en donde los marginados, los segregados y los discriminados del proceso de escolarización se esfuerzan en formar parte de los oprimidos.

> La clase continúa con la compartición de la tarea. El profesor hace preguntas sobre los recursos literarios.
>
> —Escriban la siguiente pregunta: ¿Crees que un burro pueda llegar a marte? —dice el profesor.
>
> Crees que un burro… ¡¿qué?! —pregunta Camila, aunque no está escribiendo nada en su cuaderno.
>
> —¿Crees que un burro pueda llegar a-marte?… Bien. Saquen su libro de español en la página 18… ¡No! 27 —rectifica el profesor.
>
> —Duhhhh… —se queja un niño.
>
> El profe sonríe.
>
> —¿Se acuerdan que el otro día les dije que algunas canciones de los comerciales luego las andamos cantando? A ver, lean el libro a ver qué dice sobre eso.
>
> Camila saca su libro de español y lo hojea mientras el resto del grupo lee en silencio. De reojo mira los libros de sus compañeros y los compara con el suyo hasta que encuentra la página indicada.
>
> Sus compañeras de al lado ya terminaron de leer, entonces Camila comienza a conversar con Rocío y otras niñas.
>
> El profesor y el grupo analizan anuncios que están en el libro de español. Camila platica con Rocío y con otras compañeras.
>
> El profe hace preguntas sobre el tema.
>
> Camila tiene el libro abierto y ocasionalmente lo observa. Ella no participa en dar respuesta a las preguntas del profe (Comunicación personal, Diario de campo).

En este caso vemos a Camila realizando un esfuerzo extraordinario para ser parte del grupo. Sigue de forma rigurosa todas las indicaciones del profesor: saca su libro

de español, expone sus dudas, intenta encontrar la página indicada, se apoya en sus compañeras de grupo, se esfuerza por entender el tema abordado y se congratula de sus compañeras para formar parte del grupo. Camila se esfuerza de forma tenaz para formar parte de los oprimidos. Sigamos con el desarrollo de esta clase:

> El aula está en relativo silencio. El grupo está leyendo su libro de español.
>
> Dos niñas hacen un comentario al profesor en voz baja. El profe se ríe.
>
> —¿Qué? ¿Qué pasó? ¿De qué me perdí? —pregunta Camila.
>
> —Del chiste de estas dos —responde el profesor.
>
> —Jajaja… ¡Ay Rocío! —dice Camila.
>
> —¿Qué quiere decir, pues? —pregunta el profesor a las niñas que se rieron.
>
> —¿Quiénes? —pregunta Camila y voltea a ver a sus compañeras.
>
> Las niñas no responden. El profesor tampoco (Comunicación personal, Diario de campo).

Aquí se presenta la forma más cruel de la discriminación: la indiferencia. Dos niñas platican en voz baja con el profesor. La figura de autoridad se ríe. Camila quiere formar parte de ese momento de alegría colectiva. Pregunta sobre el motivo de la risa. El profesor evade la pregunta con una respuesta ocasional. Camila finge una sonrisa para mentirse a sí misma que ha pasado a formar parte de la dinámica de sus compañeras. Al final, nadie le explica a Camila el motivo de la risa. Camila se queda ahogada en un mar de silencio e indiferencia.

Continuamos siguiendo a Camila en su esfuerzo denodado por formar parte de los oprimidos.

Hay lectura grupal en el aula. El profesor hace preguntas sobre el tema.

—Profe, ya lo encontré —dice Camila, aunque no sabe leer.

—A ver ¿qué encontraste? —se acerca el profesor con Camila y ella le señala con su dedo en el libro.

—Esto. Aquí —indica Camila al profe.

El profesor lee en voz alta lo que Camila le señaló.

El profesor escribe en el pizarrón: Recta secante oblicua y Recta secante perpendicular.

—A ver ¿Quién me puede decir qué es eso? —pregunta el profesor.

La discusión inicia. Niños y niñas participan y comparten lo que recuerdan sobre el tema. El profesor pregunta:

—¿Cuántos ángulos hay? ¿Mayor o menor de 90°? ¿Cuáles? ¿Cuáles son los tres tipos de ángulos que tenemos? ¿Este es otro tipo de ángulo? ¿Y este? ¿Este, cuántos grados medirá?

—Menos de 90° —dice una niña.

—Menos de 90° —repite Camila.

Las preguntas y respuestas en torno al tema continúan. Camila platica con sus compañeras cercanas, también intercambia marcadores y colores con una de ellas.

Ocasionalmente señala el pizarrón con el lápiz y luego anota algo en su cuaderno (Comunicación personal, Diario de campo).

Camila se comporta como una estudiante obediente y disciplinada. Simula que encontró la respuesta a los problemas planteados al grupo, participa en la discusión grupal y repite de forma convincente la respuesta de sus compañeras. Sin embargo, en el fondo, Camila, el profesor y todos los compañeros del grupo saben que están representando una farsa. Camila no sabe leer y nadie es capaz de afrontar de forma ética la verdad. Camila juega a ser una estudiante sumisa y obediente. La crueldad pedagógica radica en que, al final de cuentas, todo el grupo termina sumergido en una masa viscosa y hedionda de hipocresía.

Sigamos con la farsa escolar:

> Tocan la puerta y Camila se levanta a abrirla. Son dos compañeros que salieron del aula para llevar la basura del día a los botes grandes que están afuera.
>
> —… de las siguientes figuras —continúa el profesor—. Va, les voy a dictar el nombre de las figuras y ustedes los van a escribir.
>
> —Profe ¿Cuántas figuras van a ser? —pregunta un niño.
>
> —Van a ser diez mil 240 —responde el profe con una sonrisa.
>
> —¡Ay, no! ¡Son muchas! —grita Camila.
>
> —A ver, pues: triángulo, cuadrado, decágono… —continúa el profesor.
>
> —Espérese, profe —grita Camila, mientras con su mano derecha escribe unos garabatos en su cuaderno y cubre lo que escribe con su antebrazo izquierdo (Comunicación personal, Diario de campo).

Al final del día, Camila tiene muy claro que la inclusión en el aula es una farsa, una hipocresía colectiva. Se avergüenza de los garabatos que trazó en el cuaderno, se avergüenza de su propia identidad. Camila descubre que todo su esfuerzo por formar parte del grupo es infructuoso. No tiene derecho ni siquiera a ser una más de los oprimidos.

> Camila recuesta su cabeza sobre su banca y observa cómo sus compañeros forman una fila para que el profe les revise.
>
> —Son inteligentes mis amigos ¿verdad? —me comenta Camila.
>
> Yo sonrío y no digo nada (Comunicación personal, Diario de campo).

Camila descubre que nunca será igual que sus compañeros de clase. La cultura escolar se encarga de recordarle a Camila que por más esfuerzos que realice siempre será una excluida. El objetivo del proceso de escolarización

se cumplió: en vez de denunciar a la violencia estructural que institucionaliza la escuela, Camila termina culpándose a sí misma de su propia exclusión. El oprimido se produce a sí mismo como oprimido, invisibilizando las relaciones de opresión.

RESISTENCIA. REBELIÓN SUBLIMADA

Aunque parezca antitética a la colaboración, la resistencia es otra modalidad de la subordinación. La resistencia, a su vez, se compone de un elemento negativo y otro positivo. La resistencia negativa es un enfrentamiento a las prácticas de dominación en la vida escolar que fortalece de forma *directa* a la lógica que articula las relaciones de poder. La resistencia negativa es lo que Henry Giroux (2003) denomina: prácticas de oposición. En contra parte, la resistencia positiva es un enfrentamiento al ejercicio arbitrario del poder que, en última instancia, termina legitimando de forma *indirecta* a esas mismas fuerzas de dominación que la generó y que pretende enfrentar. Cuando se toma como objeto de estudio a los subalternos en la cotidianidad de la vida escolar emergen de forma nítida múltiples modalidades de resistencia. Vamos al análisis de algunos casos.

> La maestra Romelia llega al salón de USAER con Renata.
>
> Renata trae consigo un libro para colorear. El libro está abierto sobre su pecho.
>
> —Mire —le dice la maestra Romelia a la maestra Karina—. Yo estaba dándoles una explicación a los niños y ella se paró enfrente de todos y también se puso a explicarles con su libro. Y ahí viene todo el camino así —la maestra imita a la niña poniendo su cuaderno sobre el pecho.
>
> La maestra Karina sonríe. La maestra Romelia sale del salón.
>
> Renata se sienta y comienza a jugar con material didáctico que encontró en la mesa.
>
> Esta es canela pura. Llegó agarrando chichis y nalgas —me comenta la maestra Karina (Comunicación personal, Diario de campo).

Renata es una subalterna en la escuela regular. La maestra de grupo decide llevar a Renata al aula de Educación Especial porque la está ridiculizando frente a todo el grupo. Renata desafía de forma abierta y frontal a la figura de autoridad. Renata se puso a representar una farsa de la maestra en frente de todos sus compañeros de clase. Es una afrenta a la figura de autoridad que la maestra no puede tolerar. Esta es una resistencia positiva al ejercicio arbitrario del poder. Renata de forma contestataria se enfrenta a la violencia institucionalizada que encarna todo el sistema escolar. En este acto de resistencia hay ciertos silencios que le dan un contenido político. La maestra reprende de forma violenta a Renata porque la está ridiculizando frente a los demás estudiantes. Sin embargo, la maestra pasó por alto el comportamiento político del grupo. Las miradas inquisidoras y las sonrisas dibujadas en los rostros de los demás estudiantes son un gesto inequívoco de complicidad. Sin una complicidad implícita por parte de los compañeros, las prácticas de resistencia carecen de efectividad política. En este caso, la resistencia de Renata tiene una efectividad política corrosiva. El efecto trasgresor de la resistencia de Renata se reafirma con la risa que hace manifiesta la maestra de Educación Especial. En lugar de reprenderla, la maestra de USAER termina solidarizándose con las prácticas contestatarias de Renata. Al final de cuentas, la estrategia confrontativa de Renata consiguió su objetivo: Renata se liberó del régimen autoritario que predomina en el aula de clases, y se puso a jugar sin coerción alguna en el aula de Educación Especial. Es importante señalar, en este caso que se está analizando, que, aunque Renata desafía de forma abierta al régimen autoritario que predomina en el espacio escolar, también contribuye de

forma indirecta a fortalecer la lógica que articula las relaciones de poder. En primera instancia, la expulsión de Renata del aula de clase es un castigo ejemplar. Al soberano no le importa tanto el castigo del desobediente, sino el ejemplo que debe dar a los demás subordinados. La desobediencia tiene consecuencias catastróficas para los insubordinados. En segunda instancia, la salida de Renata del aula regular contribuye a naturalizar la segregación de los subalternos en la vida escolar.

Veamos las diferentes formas en las que los estudiantes se resisten al ejercicio institucionalizado del poder:

> Hay murmullos en el aula. El grupo está resolviendo problemas matemáticos. Catalina pega hojas en blanco en su cuaderno.
>
> —¡Pendejo! —grita Catalina.
>
> —Shhhhh…. —dice el profesor a Catalina—. ¿Oyó? —me pregunta—. Es bien malhablada esta Catalina (Comunicación personal, Diario de campo).

> Mónica colorea la hoja que le dio el profesor. En momentos se ríe sola, en ocasiones me comenta cosas, pero no logro entenderle.
>
> Deja de colorear y toma una escoba que está en la esquina detrás de ella.
>
> —¡Mónica! —grita el profesor con la intención de que la niña deje la escoba en donde estaba.
>
> Mónica sigue barriendo sentada, actúa como si el profesor no hubiese dicho nada (Comunicación personal, Diario de campo).

> Aunque no es común comer en el aula, Mónica está comiendo su refrigerio: Cheetos.

> El profesor escribe dos sumas en el pizarrón para que los niños las transcriban y las resuelvan.
>
> —Cuando terminen pueden salir al recreo —indica el profesor.
>
> Mónica sigue sentada comiendo. Nadie más está comiendo en el aula.
>
> Mónica se pone de pie, estaba sentada en su silla.
>
> —Regrésate. Regrésate, Mónica —le indica el profesor.
>
> La niña hace caso omiso de la indicación y se dirige nuevamente hacia mí (Comunicación personal, Diario de campo).

En estas pequeñas escenas de la vida escolar se puede apreciar el desafío directo y confrontativo a la figura de autoridad. Las niñas dicen palabras prohibidas por la cultura escolar o desobedecen de forma deliberada las indicaciones del profesor. Las niñas emprenden un enfrentamiento directo al poder institucional. En estos casos las relaciones de poder adquieren una modalidad confrontativa. Se trata de desobedecer la voluntad del soberano. Sin embargo, por más confrontativas que puedan llegar a ser las prácticas de resistencia están aisladas políticamente. El enfrentamiento al poder es individual, no logra concitar la rebelión de la colectividad. Esta falta de solidaridad por parte de los estudiantes del aula regular, en el fondo contribuye a la construcción de la subalternidad en las niñas atendidas por los servicios de Educación Especial. No hay solidaridad en la confrontación del poder. Las niñas rebeldes terminan motejadas como: diferentes, anormales, locas o tontas que se niegan a obedecer la voluntad del soberano.

También se presentan otras prácticas de resistencia indirectas, menos confrontativas, pero igualmente desafiantes ante la institucionalización del poder. Veamos algunos casos:

—Oigan, Mónica no ha llegado del baño —comenta el profe con el grupo, luego se queda pensando un rato.

Niños y niñas continúan copiando lo que el profesor escribió en el pizarrón.

El timbre que anuncia la hora del recreo suena.

—Las mujeres salgan primero —indica el profesor (Comunicación personal, Diario de campo).

Catalina abre su mochila y la cierra continuamente, una y otra vez.

Entra el profe Manuel al salón.

—Seguimos. Tráiganme sus cuadernos —indica el profesor.

Catalina saca su cuaderno de la mochila y lo coloca sobre su mesa. El resto de los niños del grupo deja sus cuadernos sobre el escritorio del profesor.

—A ver, los ejes de simetría ¿qué son? —pregunta el profesor (Comunicación personal, Diario de campo).

Aquí vemos una versión más tenue de prácticas contestatarias. Mónica pide permiso para salir al baño y ya no vuelve al salón de clases; o, bien, Catalina obedece a medias las indicaciones del profesor. Perder el tiempo abriendo y cerrando la mochila son prácticas sutiles de desobediencia civil, pero cargadas de rebeldía. Los sujetos subalternos no desaprovechan ninguna oportunidad para poner de cabeza el orden escolar. Sin embargo, es más que evidente que están solos en la lucha contra la violencia institucionalizada que padecen. La resistencia positiva son prácticas contestatarias que desafían al ejercicio arbitrario del poder, pero que terminan fortaleciendo de forma indirecta a la lógica del poder. La resistencia positiva tiene una función catártica y sublimadora; hacen más tolerable las relaciones opresivas (Žižek, 2004).

Veamos un caso en donde se pone de manifiesto la función sublimadora de la resistencia:

> El profesor dicta un problema razonado:
> —A ver, escuche: "En el mar…
> —¡Hay tiburones! — grita Alondra.
> El grupo entero se carcajea. El profesor se ríe y mueve su cabeza de lado a lado.
> —¡Ay, Alondra! Tiburones… —dice Camila riéndose—. Ay, no. Qué ocurrente eres Alondra. Un tiburón —se ríe (Comunicación personal, Diario de campo).

Aquí emerge el cómico del grupo, el estudiante contestatario que sabotea la clase con sus chistes y sus ocurrencias. En este caso es Alondra, una subalterna, una niña atendida por los servicios de Educación Especial, quien ocupa el papel de cómico en el grupo. El profesor pretende abordar de forma rutinaria los contenidos que señala el programa. Está dictando un problema razonado. Alondra se adelanta para concluir las oraciones que pretende dictar el profesor. Cobra forma un ataque indirecto al ejercicio unilateral del poder. Quien desafía al profesor no es el cómico con sus ocurrencias, sino los demás compañeros del grupo con sus risas. Aquí las prácticas de resistencia se manifiestan de forma latente; están ahí, al alcance de todo el grupo, pero el profesor no logra identificarlas. La resistencia adquiere un carácter creativo, original y lúdico (McLaren, 2005). El profesor no logra identificar el potencial político de los chistes del cómico.

El profesor es condescendiente con las ocurrencias de Alondra. La actitud tolerante del profesor desarticula el potencial político de las prácticas contestatarias. Al final de cuentas, los chistes de Alondra son una válvula de escape que hacen más tolerable el proceso de

escolarización. La resistencia positiva funciona como una sublimación política que fortalece la lógica opresiva (Žižek, 2004).

En un segundo momento, es importante analizar la resistencia negativa, aquellas prácticas contestatarias que fortalecen de forma directa las relaciones de dominación. Veamos algunos casos:

> Catalina está en su silla. Después de muchas dificultades logra abrir su mochila, saca un cuaderno y su bolsa lapicera.
>
> —¡A huevo! —grita mientras coloca la mochila en el piso y el resto de las cosas sobre la mesa—. ¡Yo sola! —grita de nuevo.
>
> Catalina se acerca con uno de los equipos. Se ha llevado su cuaderno y su lapicera. Se sienta en una de las sillas y comienza a hojear su cuaderno como buscando algo.
>
> —¡A huevo! —les dice a sus compañeros.
>
> Sus compañeros no le responden, no la miran. Catalina hace algunos garabatos en su cuaderno mientras sus compañeros continúan trabajando en equipos.
>
> Catalina regresa a su silla, se sienta, toma su mochila, saca una cajita de una bolsa, abre la caja, saca una moneda, cierra la caja y la guarda nuevamente en la mochila. Pareciera como si todo lo que hace tuviera una gran importancia. Su lenguaje corporal muestra seguridad y contundencia en lo que hace.
>
> Catalina se levanta y se va a un equipo de trabajo.
>
> —¡No mame! —grita Catalina. Sus compañeros la miran, pero no se sorprenden.
>
> —¡A huevo! —grita nuevamente, pero esta vez más fuerte.
>
> El profe Manuel se ríe.
>
> —¡Mire!... Ay, no —me comenta el profesor haciendo referencia a los gritos de Catalina. Luego sale del salón, fue a entregar la solicitud para su permiso económico (Comunicación personal, Diario de campo).

En este caso, la negativa de Catalina a seguir las reglas que impone la cultura escolar son asimiladas por el maestro y todos sus compañeros del grupo. Catalina grita palabras altisonantes, se levanta, se desplaza por el salón y se acomoda en el equipo que ella elige. Catalina hace caso omiso de las indicaciones del maestro y se sustrae a las rutinas y los rituales que dan forma al proceso de escolarización. El grupo ha asimilado la conducta disruptiva de Catalina. Por un lado, Catalina se produce a sí misma como diferente, como subalterna. Y, por otro lado, le saca provecho a su condición de anormal para desobedecer las reglas que impone el proceso de escolarización. Se presenta un cierto cinismo por ambas partes: Catalina le saca provecho político a su anormalidad, y el profesor simula de forma autoerótica y perversa una vocación inclusiva.

La resistencia negativa obedece a lo que en psicoanálisis se conoce como ganancia secundaria de la enfermedad. El síntoma neurótico es una puerta de escape a las condiciones opresivas del enfermo. El paciente se refugia en la enfermedad para hacer más soportable su condición opresiva. El mismo Freud lo explica con un ejemplo de la vida cotidiana.

> En vez de un ejemplo tomado de la patología, consideren ustedes una clara ilustración de la vida cotidiana. Un empeñoso obrero que se gana su sustento queda inválido por un accidente de trabajo; queda imposibilitado para trabajar, pero el desdichado recibe con el tiempo una pequeña pensión por accidente y aprende a sacar partido de su mutilación, como mendigo. Su nueva vida, si bien estropeada, se basa ahora justamente en lo que le hizo perder su vida primera. Si ustedes logran quitarle su invalidez, al principio se queda sin medios de subsistencia; y hasta es dudoso que sea capaz de retomar su trabajo anterior. Lo que en el caso de la neurosis corresponde a esa clase de aprovechamiento secundario de la

> enfermedad podemos adjuntarlo, como ganancia secundaria a la primaria que ella proporciona (Freud, 2006d, pág. 349 y 350).

En la *ganancia secundaria de la enfermedad*, el síntoma se acomoda a la organización del yo. El paciente termina por asimilar a la enfermedad. Así, en el caso que estamos analizando, Catalina se produce como anormal frente a sus compañeros de clase, y aprovecha, con cierto cinismo político, para desobedecer la rigidez del proceso de escolarización. Por su parte, el grupo también asimila de forma perversa la condición de anormal de Catalina y, como incluyente, reafirma su superioridad frente al anormal.

Estos casos de ganancia secundaria de la enfermedad se presentan con mucha frecuencia en las prácticas contestatarias que despliegan las niñeces atendidas por los servicios de Educación Especial. Vamos a la vida escolar:

> Niños y niñas escriben en una hoja en blanco sus impresiones sobre los dos días que tienen asistiendo a los clubes escolares.
>
> Camila no escribe en una hoja, escribe en su cuaderno mientras se come su burrito y conversa con sus compañeras.
>
> El profesor inicia una cuenta regresiva del 10 al 0. Cuando termine el conteo, los niños deben haber entregado sus hojas al profesor.
>
> Camila sigue comiendo.
>
> La cuenta llega a 0.
>
> Niñas y niños corren para entregar sus hojas al profesor.
>
> Camila no entregó hoja al profesor. Sigue comiendo su burrito con calma (Comunicación personal, Diario de campo).

Como se puede apreciar en este caso, Camila se mantiene al margen de las actividades que están realizando

sus compañeros de clase. Camila no escribe en la hoja indicada, come su lonche en el salón de clase y no entrega su trabajo al profesor. Camila trasgrede el proceso autoritario de escolarización. El profesor y el grupo asumen con indiferencia la conducta disruptiva de Camila. Se presenta una acomodación del anormal a la organización del grupo. Es lo que en psicoanálisis se describe como una asimilación del síntoma al yo organizado. Camila se acomoda al grupo y le saca provecho a su condición de anormalidad.

Vamos a otro extracto del diario de campo:

> Estuve un rato observando la clase de Educación Física. Cuando la clase terminó, los niños de cuarto grado pasaron a su salón. Yo me quedé haciendo algunas notas en mi diario, cuando de pronto salió a Educación Física el grupo de quinto C, y Camila, al verme, se dirigió a mí.
>
> —Hola (me abrazó).
>
> —Hola, Camila ¿cómo estás?
>
> —Muy bien. Aquí, visitando. Yo no voy a hacer eso porque a mí no me gusta eso. Yo le dije a mi mamá que yo no quería venir porque a mí no me gusta Educación Física.
>
> —Y ¿qué te dijo tu mamá?
>
> —Pues, nada. Yo no voy a venir porque me voy a ir al Seguro, porque me van a hacer otros estudios para ver lo que tengo en el cerebro, porque no me siento bien del cerebro. Pues el profe me está diciendo que me van a dar unos medicamentos en el Seguro.
>
> —Y eso ¿por qué?
>
> —Te enfermas y el cerebro te dice que te duele la panza y mi mamá me llevó allá. Dijo que me dijeron que tomara el jarabe cada tres horas y unas pastillas. Y me dijo el doctor que estaba rebien del cerebro pero… (se encoge de hombros).
>
> —¿Y por qué vas a ir?
>
> —Porque me mandó el profe. Si yo ya aprendí rebien con la maestra.
>
> —¿Con cuál maestra?

—Con la de USAER. Pero el profe me dijo que otra vez porque no aprendo.

—Oye, se me hace que tu profe ya está enojado porque estás tanto tiempo aquí conmigo. Mejor ve a Educación Física y después platicamos.

Camila regresa con su grupo.

Camila se incorpora a la clase de Educación Física. Se acerca a Rocío.

La actividad que realizan consiste en saltar la cuerda. Camila y Rocío no brincan la cuerda. Juegan aparte. El resto del grupo sigue las indicaciones que dio el profesor.

El profe de Educación Física las deja que continúen con sus juegos, no les dice nada (Comunicación personal, Diario de campo).

Aquí se puede apreciar con claridad cómo el régimen escolar, en lo general, asimila a los anormales. Profesores y estudiantes asumen con indiferencia las prácticas contestatarias de los subalternos. Al mismo tiempo vemos cómo la escuela y los mismos subalternos se producen como anormales. El profesor le exige a la madre de Camila que la lleve al hospital para que la medicalicen, y Camila naturaliza su condición de medicalizada. La escolarización y la medicalización son dos procesos paralelos de institucionalización que tienen como objetivo común la domesticación de los anormales. Se parte del supuesto de que Camila es anormal; una enferma que requiere de medicamento.

Una vez que el estudiante ha sido producido por la escuela y auto producido como sujeto anormal, se vuelven inmunes políticamente sus prácticas contestatarias. Camila puede faltar a las clases de Educación Física o desplazarse libremente por las canchas en plena jornada escolar. Su condición de anormal es como un salvoconducto que la dota de inmunidad e impunidad en el espacio escolar. Sin embargo, a pesar de que la condición

auto producida de anormalidad dota a los estudiantes de un poder especial para sustraerse al régimen autoritario de escolarización, se hundan en el abismo insalvable de la deshumanización y las prácticas opresivas. Acudamos de nuevo a una anécdota de Sigmund Freud para abordar el carácter político de la resistencia negativa.

> Un árabe cabalgaba sobre su camello por una estrecha senda abierta en la escarpada pared de la montaña. En una vuelta del camino se ve de pronto frente a un león que se prepara para saltarle encima. No ve ninguna salida; a un lado tiene la pared vertical, al otro el abismo; imposible volver riendas o escapar; se da por perdido. No así el animal. Da con su jinete un salto al abismo… y el león no puede hacer otra cosa que seguirlos con la vista (Freud, 2006d, pág. 350).

La senda estrecha en la pared escarpada de la montaña por la que cabalga el árabe montado en su camello no es otra cosa que el proceso autoritario y rígido de escolarización por el que se ven obligados a transitar las niñeces subalternizadas. El león que de pronto les sale al paso y se alista para saltarle encima, no es otra cosa que el maestro y la encarnación del ejercicio arbitrario del poder que pretende engullirse la espontaneidad, la creatividad y el alma de las niñeces subalternas. Es imposible retroceder o sustraerse al proceso de escolarización. Frente a la fatalidad, las niñeces deciden arrojarse al abismo de la ganancia secundaria de la enfermedad; es decir, deciden auto producirse como anormales para desafiar el proceso de escolarización.

Si bien, las prácticas de resistencia negativa logran desafiar el ejercicio arbitrario del poder, al mismo tiempo, fortalecen de forma directa la lógica en la que se articulan la dominación y la expresión más cruda de la injusticia.

INCLUSIÓN. HABITAR LAS GRIETAS

En este apartado se van a estudiar, por fin, los pequeños, los efímeros momentos en donde desaparece cualquier modalidad de la violencia en las relaciones que cobran forma en la cotidianidad de la vida escolar. A pesar de que la escuela, es en sí misma, la representación institucionalizada de la violencia, los subalternos construyen pequeños espacios alejados de la mirada del poder, en donde prevalecen la solidaridad política y la fraternidad entre los grupos oprimidos (Torres León & Silva Montes, 2023). Vamos al análisis de algunos casos:

> Uno de los niños del club se dirige a Samuel:
> —Samuel, traes un moco.
> Samuel lo observa. El niño le hace señas no convencionales para comunicarse con Samuel. El niño se levanta de su silla, va al estante del salón y agarra papel sanitario. Luego, se lo lleva a Samuel y le hace señas para que se limpie su nariz.
> Samuel asiente con su cabeza. Se limpia la nariz (Comunicación personal, Diario de campo).

Cabe señalar que Samuel es un niño sordo. En esta escena vemos a un compañero que intenta establecer comunicación con Samuel, pero sus recursos expresivos son insuficientes. Le dice a su compañero que trae un moco en la nariz, pero Samuel no entiende. El niño hace señas no convencionales. Samuel sigue sin entender el mensaje. Finalmente, el niño se levanta de su silla, toma un pedazo de papel sanitario y se lo entrega a Samuel. Aquí vemos un auténtico acto de inclusión, una solidaridad entre los grupos subalternos, una expresión clara y transparente de la sensibilidad humana frente los problemas de los demás. Es importante resaltar que estas auténticas prácticas de inclusión entre los subalternos

cobran forma al margen del ámbito institucional donde se desarrolla el proceso de escolarización.

Vamos al análisis de otro caso:

> Camila continúa preguntándome cómo hacer la actividad. Le ayudo para resolver las operaciones. Aun así, tiene dificultades para identificar de qué color tiene que pintar las secciones del dibujo. Camila se pone de pie y va con el profesor para pedirle color celeste y le muestra la hoja al profe. El profesor le presta uno y luego pregunta en voz alta:
>
> —¿Quién le ayudó a hacer esto?
>
> —Profe, nosotros le ayudamos porque no podía —responde un niño.
>
> —Ok, ok —responde el profesor. Luego le da indicaciones a Camila en voz baja (Comunicación personal, Diario de campo).

En esta escena vemos a Camila resolver, con ayuda de sus compañeros de clase, un ejercicio que le puso el profesor. Lo que resalta es la sorpresa del profesor cuando descubre que el ejercicio se resolvió de forma correcta. Es evidente que el profesor subestimó de antemano las capacidades de Camila. El profesor puso a Camila a realizar un trabajo que sabía de antemano que no podría resolver. Aquí el proceso de escolarización adquiere una modalidad verdaderamente sádica. ¿El profesor quería evidenciar a Camila frente a sus demás compañeros o sólo le puso el ejercicio por el gusto perverso de verla sufrir? El asunto es que los compañeros de Camila, de forma discreta, al margen de la mirada del poder, ayudaron a resolver el ejercicio. Es importante aclarar que los compañeros de clase no suplantaron a Camila, ni le resolvieron de forma unilateral el ejercicio. En esos pequeños momentos de fraternidad política, los compañeros de clase, con toda la paciencia del mundo, ayudaron a Camila a que resolviera por sí misma el ejercicio

impuesto por el profesor. Aquí presenciamos a los subalternos confabulados políticamente para desafiar el ejercicio sádico del poder. De nueva cuenta las prácticas inclusivas cobran forma alejadas de los márgenes institucionalizados del proceso de escolarización.

Vamos a otro caso de inclusión intersticial:

> Camila y Alondra no están escribiendo en sus cuadernos lo que el profesor dicta.
>
> —Camila está comiéndose un burrito.
>
> —Mira —me dice Camila—. Tengo tazos ¿los quieres ver?
>
> —Ah, sí. Espérame tantito —le digo a Camila.
>
> —Me gustan los tazos —dice Camila, mientras se come su burrito y mira los tazos que sacó de su mochila y acomodó sobre su mesa de trabajo.
>
> El grupo está resolviendo el problema razonado que dictó el profesor.
>
> El día de hoy fue un optometrista a evaluar a los niños de este grupo, así que los niños entran y salen del salón.
>
> Camila abre y cierra la puerta cada vez que alguien entra o sale del aula.
>
> Camila juega con sus tazos y se come un burrito, mientras sus compañeros resuelven un problema razonado que les dictó el profesor.
>
> —Oye, Camila ¿Cuándo me vas a entregar tu trabajo? —pregunta el profesor.
>
> Camila hace una señal con la mano pidiéndole tiempo al profesor.
>
> Una niña comienza a interactuar con Camila. Agarra los tazos de la banca de Camila y se los entrega de uno en uno mientras los cuenta en voz alta.
>
> —¿Cuántos son? —le pregunta la niña a Camila.
>
> Camila sonríe.
>
> —22, Camila. Tienes 22 (Comunicación personal, Diario de campo).

En este caso se muestra de nueva cuenta el carácter sádico de la pedagogía institucionalizada. Por un lado, se

puede apreciar que los intereses de Camila y Alondra están alejados de la actividad grupal. Hacen caso omiso de las indicaciones del profesor. Por otro lado, el profesor presiona a las estudiantes para que resuelvan una actividad cuyo nivel de complejidad está fuera de su alcance. Es evidente que el profesor pretende evidenciar y torturar a las estudiantes. Por su parte, las compañeras del grupo se organizan, al margen de la mirada del poder, para realizar actividades pedagógicas que logran problematizar de forma significativa a Camila. Aquí se hace evidente como las niñas poseen una vocación pedagógica natural para evitar violentar a sus compañeras. El ejercicio sádico del poder está del lado del profesor, y la fraternidad política está del lado de los subalternos.

Vamos de nueva cuenta a la vida escolar:

> El profe Manuel explica la conversión de fracciones a números enteros y decimales.
>
> Catalina está sentada en su butaca al centro del salón. Todos los niños traen uniforme, excepto Catalina y otra niña que está sentada junto a la ventana.
>
> El profesor lanza el marcador a los niños y niñas, quienes lo atrapan para pasar al pizarrón a resolver algunos problemas matemáticos. Niños y niñas son hábiles en atrapar el marcador. Resuelven los problemas, algunos solos, algunos con ayuda del profesor y sus compañeros.
>
> Catalina está pegando hojas en su cuaderno. Parece que son hojas en blanco.
>
> Un niño que está en seguida de Catalina le lanza una hoja de papel comprimido en forma de pelota. Catalina se ríe, la toma del suelo y se la avienta al niño. Ambos se ríen y juegan con la pelota de papel.
>
> El niño vuelve a escribir en su cuaderno y Catalina continúa pegando hojas en su cuaderno (Comunicación personal, Diario de campo).

En este caso, Catalina, la estudiante construida por la escuela como subalterna, se mantiene al margen de las actividades del grupo. El profesor lanza el marcador a los estudiantes para que pasen al pizarrón a resolver algunos problemas matemáticos. Por supuesto, Catalina está excluida de la actividad. De pronto, un compañero, de forma espontánea, se pone a jugar con Catalina. Los dos se divierten y se ríen de forma auténtica y original. La magia de este breve momento de interacción lúdica se interrumpe para continuar con la inflexible rutina escolar. Los niños ríen, juegan y se divierten de forma espontánea sin mediación de violencia alguna. Es cuestión de que se imponga la lógica institucional del proceso de escolarización en el aula para que se acabe la verdadera fraternidad entre los grupos subalternos.

La constante en todos estos casos analizados es que las verdaderas prácticas inclusivas cobran forma en los espacios intersticiales de la escuela, en los pequeños rincones alejados de la mirada del poder en donde no opera de forma institucional el proceso de escolarización.

Conclusiones

Hemos dedicado algunos años de nuestras vidas, de forma individual y colectiva, a tratar de desentrañar las maneras en las que cobran forma las relaciones de poder en la vida escolar. Algunos de estos esfuerzos han sido teóricos y otros empíricos. En este libro hemos condensado nuestros hallazgos (personales y grupales, teóricos y empíricos) para analizar de forma detallada y minuciosa los diversos dispositivos y modalidades a través de los cuales cobran forma las relaciones de poder entre los grupos hegemónicos y los grupos producidos como subalternos en la cotidianidad de la vida escolar. Arribamos a conclusiones que nos permitieron dar(nos) cuenta, tanto de las fuerzas externas como de los elementos internos, que participan en la construcción de la subalternidad. Esto nos permitió analizar también la violencia institucional a partir de la cual se articula la vida escolar, así como el proceso de escolarización por el cual se institucionaliza la violencia. Una vez desentrañada la violencia estructural que está presente en la escuela, estudiamos las múltiples y complejas modalidades del ejercicio del poder que padecen las niñeces con algún tipo de discapacidad que están insertadas en la escuela regular y que son atendidas por los servicios de Educación Especial.

Nos dimos a la tarea de contrastar de forma dialógica los presupuestos teóricos construidos sobre las relaciones de poder con la evidencia empírica que recabamos a través de la observación y el registro etnográfico. Es importante aclarar que no fue un simple trabajo de constatación en donde ajustamos de forma arbitraria la realidad a la teoría; pero tampoco es un trabajo empirista, en donde los hallazgos teóricos se subordinaron al trabajo

de campo. Los resultados de la investigación son un auténtico encuentro dialógico entre la teoría y la evidencia empírica. La teoría fue utilizada como un instrumento heurístico para leer y cuestionar la realidad; y los datos empíricos recabados, a su vez, pusieron en tela de juicio los supuestos teóricos. El encuentro dialógico entre la teoría y la realidad, nos brindaron la posibilidad de visibilizar nuevas dimensiones sobre la cotidianidad de la vida escolar.

Para realizar el análisis de la realidad partimos, en primera instancia, del supuesto teórico de que las relaciones de poder están compuestas tanto por elementos externos (objetivos), como por elementos internos (subjetivos) que producen al sujeto como sujeto-sujetado. Los elementos externos dan forma a la dominación, en tanto que los elementos internos hacen posible la subordinación.

Comprendimos que la dominación se compone de coerción y persuasión. La coerción se basa en el ejercicio explícito de la violencia, en tanto que la persuasión se apoya en la ideología. Sin embargo, en todo proceso de dominación la coerción y la persuasión son elementos complementarios. Nunca se presentan procesos de dominación con el uso exclusivo de la violencia o la ideología; más bien son elementos que se complementan. En la configuración cotidiana de las relaciones de poder se presenta el predominio temporal de la violencia sobre la ideología, o viceversa, pero nunca la exclusividad.

Encontramos, además, que la subordinación se compone de colaboración y resistencia. Mientras la colaboración es un proceso por el cual los oprimidos participan en su propia opresión; la resistencia se manifiesta a través de las prácticas contestatarias que de forma directa o

indirecta terminan legitimando y haciendo más soportable la lógica opresiva que articula las relaciones de poder. La subordinación, por su parte, es un proceso subjetivo de autodominación en donde anida el objeto inconsciente del deseo.

Con el apoyo de la problemática teórica que construimos, y luego de indagar sobre las fuerzas externas (objetivas) que producen a las niñeces con discapacidad como sujetos subalternos en la cotidianidad de la vida escolar, se hizo visible la violencia estructural que está presente en la escuela obligatoria. Observamos y analizamos que la asistencia obligatoria a la escuela enajena los procesos educativos, los deshumaniza. Las niñeces, al igual que el trabajador en la fábrica capitalista, ven a la escuela como la pérdida de su existencia; la vida comienza cuando inicia el recreo y cuando finaliza la jornada escolar. La escuela es una actividad enajenada, una obligación que mortifica la existencia de las niñeces. La escuela enajenada convierte el aprendizaje en una tortura. Los horarios y las rutinas escolares representan a la violencia institucionalizada. Es importante, sin embargo, distinguir entre la escuela como un espacio de encuentro social y el proceso de escolarización. El proceso de escolarización es la institucionalización de los aprendizajes. Una mente escolarizada ha perdido la capacidad para imaginar auténticos procesos de aprendizaje fuera de la escuela, los maestros, los horarios, el conocimiento dosificado, la información empaquetada en libros de texto, los exámenes, las credenciales y los diplomas. En cambio, la escuela como espacio de encuentro social, es la oportunidad política para crear alianzas que cuestionen la arbitrariedad de la institucionalización del aprendizaje. En este sentido, la escuela es también un espacio para

aprender a disentir, para solidarizarse con los iguales y para cuestionar el estado actual de cosas. Los procesos de escolarización, es decir, la institucionalización de la imaginación, pueden cobrar forma fuera de la escuela; y, por lo tanto, la escuela también puede convertirse en un espacio para desescolarizar la imaginación. Así, la escuela puede impedir las oportunidades de humanizarse, pero la humanización también puede imponerse e invadir nuestras escuelas.

Encontramos también que las niñeces producidas como subalternas se insertan en la violencia institucional que articula el proceso de escolarización. Las niñeces con discapacidad que están insertadas en la escuela regular sufren múltiples y complejas modalidades de violencia institucional. En el trabajo de campo encontramos, por un lado, procesos de dominación en donde predomina el ejercicio explícito de la violencia, y, por otro lado, procesos de dominación en donde predomina la ideología. El ejercicio coercitivo del poder se manifestó a través de procesos de exclusión, segregación y discriminación. La exclusión se conforma por prácticas en donde los grupos subalternos son expulsados del espacio escolar, ya sea a través de restringir de forma abierta el acceso a la escuela regular, con la justificación de que se carece del apoyo de un equipo de especialistas, o impidiendo la participación de los subalternos en los dispositivos punitivos de evaluación. La segregación se presenta cuando las niñeces con discapacidad son separadas del aula regular para ser atendidas en los espacios destinados para Educación Especial. La discriminación cobra forma cuando los maestros de grupo infantilizan a las niñeces subalternas o les imponen actividades triviales (como colorear una imagen o hacer "bolitas" en una

hoja en blanco) para entretenerlas. También se presentan procesos de dominación en donde predomina la ideología. Las niñeces con discapacidad son clasificadas y etiquetadas por el contexto escolar. La clasificación es un mecanismo de control que produce al diferente, al discapacitado, al anormal, al subalterno. La clasificación de las niñeces con discapacidad, como sujetos subalternos, es un dispositivo de control que cuenta con la complicidad de la medicina, la psicología, la psiquiatría, la neurología, la farmacología y la pedagogía. La clasificación de las subjetividades es una santa alianza de los saberes institucionalizados contra la alegría, la felicidad y la libertad de la niñez.

Encontramos que en la cotidianidad de la vida escolar no sólo operan fuerzas externas que someten a las niñeces con discapacidad como sujetos-sujetados, sino que también cobran forma procesos de construcción de subjetividad en donde los subalternos colaboran de forma activa en su propia opresión. Identificamos cómo las niñeces de la escuela regular, en ausencia de la figura de autoridad, se adjudican el poder de la institución para castigar y controlar a las y los compañeros que padecen alguna discapacidad. Nos sorprendimos al encontrar múltiples formas en las que los subalternos manifestamos una extraña tendencia pulsional autodestructiva y masoquista para denunciar a los compañeros y producirnos como sujetos oprimidos sin necesidad de la presencia del opresor.

También identificamos las diferentes modalidades en las que se manifiesta la resistencia en la cotidianidad de la vida escolar. Las prácticas contestatarias de las niñeces subalternas adquieren una extraña ganancia secundaria de la enfermedad. Las niñeces con discapacidad se

autoproducen como sujetos subalternos para obtener de forma cínica una ganancia política que les permite desafiar y desobedecer las reglas que impone el proceso de escolarización. El "tonto", el "discapacitado", el "anormal" tiene un salvoconducto para desconocer las reglas absurdas y arbitrarias que norman el espacio escolar. El subalterno se inferioriza frente al poder para desafiarlo. Sin embargo, al final de cuentas, las prácticas de resistencia terminan fortaleciendo la lógica opresiva que pretenden enfrentar.

Finalmente, también encontramos, como pequeños destellos de luz en medio de una penumbra asfixiante, auténticas prácticas intersticiales de inclusión. Los grupos de subalternos, al margen de la lógica opresiva que articula los procesos de escolarización, construyen relaciones sociales basadas en la solidaridad política, la fraternidad de los oprimidos y una auténtica aspiración de luchar contra un mundo inequitativo y desigual. La verdadera inclusión ocupa espacios intersticiales en la vida escolar; cobra forma en espacios pequeños y efímeros en donde los subalternos se sustraen a la mirada inquisitiva del poder.

Así, pues, esta investigación se propuso como objetivo final visibilizar los diferentes elementos (externos e internos, objetivos y subjetivos) a través de los cuales las niñeces con discapacidad son producidas y se autoproducen como sujetos subalternos en la cotidianidad de la vida escolar. Tenemos confianza en que el primer paso para liberar a las niñeces de la violencia institucional que padecen en el espacio escolar es visibilizar la lógica opresiva que articula las relaciones de poder. El segundo paso, ya encaminados y encaminadas a la construcción de un imaginario de emancipación social, será una

empresa colectiva y dialógica en donde, por supuesto, están invitadas todas las personas que han llegado al final de la lectura.

BIBLIOGRAFÍA

Athusser, L. (1989). *La filosofía como arma de la revolución.* México: Siglo XXI.

Barbiana, A. d. (1975). *Carta a una profesora.* México: Ediciones de cultura popular.

Beuchot, M. (2022). *La epistemología de la hermenéutica analógica.* México: Publicar al Sur.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Madrid: Fontamara.

Bowles, S., & Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista.* México: Siglo XXI.

Braunstein, N. (2013). *Clasificar en psiquiatría.* México: Siglo XXI.

Braunstein, N. A. (2006). *El goce. Un concepto lacaniano.* México: Siglo XXI.

Butler, J. (2019). *Mecanismos psíquicos del poder.* Madrid: Ediciones Cátedra.

Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo.* España: Akal.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2005). *El anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia.* Buenos Aires: Paidós.

Faladé, S. (1980). Sobre lo real. En J. Lacan, *Actas de la Escuela Freudiana de París* (págs. 37-44). Barcelona: Ediciones Petrel.

Fanon, F. (1965). *Los condenados de la tierra.* México: Fondo de Cultura Económica.

Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas.* España: Akal.

Foucault, M. (1991). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad de saber.* México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1998). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica.* México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1999). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* México: Siglo XXI.

Foucault, M. (2001). *La arqueología del saber.* México: Siglo XXI.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población.* México: Siglo XXI.

Foucault, M. (2007). *Los anormales.* México: Siglo XXI.

Freire, P. (1990). *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI.

Freud, S. (2006a). A propósito de las neurosis de angustia. En S. Freud, *Obras completas* (Vol. III, págs. 119-138). Buenos Aires: Amorrortu editores.

Freud, S. (2006b). La interpretación de los sueños. En S. Freud, *Obras completas* (Vol. V, págs. 345-611). Buenos Aires: Amorrortu editores.

Freud, S. (2006c). Inhibición, síntoma y angustia. En S. Freud, *Obras completas* (Vol. XX, págs. 71-161). Buenos Aires: Amorrortu editores.

Freud, S. (2006d). Conferencias de introducción al psicoanálisis (parte III). En S. Freud, *Obras completas* (Vol. XVI). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Giroux, H. (2003). *Teoría y resistencia en educación.* México: Siglo XXI.

Gramsci, A. (1999). *Antología.* México: Siglo XXI.

Guha, R. (2019). *Dominación sin hegemonía. Historia y poder en la India colonial.* Madrid: Traficantes de Sueños.

Hardt, M., & Negri, A. (2005). *Imperio.* Buenos Aires: Paidós.

Illich, I. (2006 a). La sociedad desescolarizada. En I. Illich, *Obras reunidas* (Vol. I, págs. 187-323). México: Fondo de Cultura Económica.

Illich, I. (2006 b). Némesis médica. En I. Illich, *Iván Illich. Obras reunidas I* (págs. 531-763). México: Fondo de Cultura Económica.

Lacan, J. (2005). *Escritos 1.* México: Siglo XXI.

Laclau, E., & Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia.* México: Fondo de Cultura Económica.

Laing, R. (1964). *El yo dividido. Un estudio sobre la salud y la enfermedad mental.* México: Fondo de Cultura Económica.

Laing, R. (1978). *La política de la experiencia.* México: Grijalbo.

Mariátegui, J. C. (1991). *Textos Básicos.* México: Fondo de cultura Económica.

Martínez Escárcega, R. (2021). *Pedagogía rupturista. Psicoanálisis de las prácticas contestatarias en la vida escolar.* México: CELAPEC.

Martínez Escárcega, R. (2023). *El irresistible objeto del poder.* Juárez: CELAPEC-UAZ.

Marx, C. (1982). Manuscritos económico-filosóficos de 1844. En C. Marx, *Carlos Marx Federico Engels. Obras fundamentales 1* (págs. 555-668). México: Fondo de Cultura Económica.

Marx, K. (1993). *El Capital. Crítica de la economía política* (Vol. I). México: Siglo XXI.

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* México: Siglo XXI.

Merani, A. (1980). *Educación y relaciones de poder.* México: Grijalbo.

Parsons, T. (1974). *El sistema de las sociedades modernas.* México: Editorial Trillas.

Poulantzas, N. (1985). *Poder político y clases sociales en el estado capitalista.* México: Siglo XXI.

Reimer, E. (1973). *La escuela ha muerto: alternativas en materia de educación.* Barcelona: Barral.

Rousseau, J. J. (1993). *El contrato social.* Barcelona: Altaya.

Spivak, G. C. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Testius, 3*(6), 175-235.

Szasz, T. (2019). *Esquizofrenia. Símbolo sagrado de la psiquiatría.* México: Ediciones Coyoacán.

Szasz, T. (2023). *La fabricación de la locura.* Kairós.

Todorov, T. (2007). *Nosotros y los otros.* México: Siglo XXI Editores.

Torres León, A., & Silva Montes, C. (2023). *El perverso juego de la inclusión.* Juárez: CELAPEC-AUZ.

Torres Santomé, J. (1991). *El currículum oculto.* España: Morata.

Weber, M. (2001). *Estructuras de poder.* México: Ediciones Coyoacán.

Žižek, S. (2001). *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política.* Buenos Aires: Paidós.

Žižek, S. (2001). *El sublime objeto de la ideología.* México: Siglo XXI.

Žižek, S. (2004). *La revolución blanda.* Buenos Aires: ATUEL.

Žižek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia.* Madrid: Ediciones Sequitur.

COLECCIÓN PENSAMIENTOS CRÍTICOS

1. SIGIFREDO ESQUIVEL MARÍN. *Creación sin fin. Castoriadis y la condición humana.*

2. RIGOBERTO MARTÍNEZ ESCÁRCEGA. *El irresistible objeto del poder.*

3. JUAN MANUEL SPINELLI. *Fragmentos de sentido, alienación y utopía.*

4. ALEJANDRA TORRES LEÓN. *El perverso juego de la inclusión.*

5. MAURICIO BEUCHOT PUENTE. *Tramos de la historia filosófica.*

6. CALEB OLVERA ROMERO. *Negro, negro absoluto.*

7. MARÍA TERESA GUERRERO OLIVARES. *Donde hubo bosques de colosos pinares.*

8. ALEJANDRA TORRES LEÓN Y RIGOBERTO MARTINEZ ESCÁRCEGA. *La perniciosa seducción de la inclusión*.

Esta edición de
La perniciosa seducción de la inclusión
se diagramó y digitalizó
en el mes de mayo de 2026.