

LA ESCUELA PÚBLICA FRENTE A LA DIVERSIDAD. LA LUCHA POR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Jesé Javier Moreno Parra

José Ignacio Rivas Flores

Dpto. Didáctica y Organización Escolar

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Málaga

Tal como ya hemos defendido en otros escritos (Rivas, 2017), consideramos la escuela pública como el espacio sobre el que construir un sistema educativo basado en la justicia, la equidad y la solidaridad. En este marco, uno de sus grandes retos, sin duda, es el de la *diversidad*. De hecho, es la clave para garantizar los principios anteriores. Nunca antes hemos contado en nuestras aulas con un espectro tan amplio de alumnado, cada uno con sus peculiaridades: étnicas, cognitivas, sociales, culturales, etc. En este contexto la diferencia puede ser entendida como un obstáculo, desde las posiciones convencionales más extendidas. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, la diferencia puede y debe ser entendida como un valor: "la igualdad humana no es un fenómeno biológico, sino un precepto ético" Melero (2004, p.51).

Este planteamiento puede colisionar con las lógicas de una escuela que se basa en estándares y pretende la homogeneidad del alumnado. Especialmente delicadas son las situaciones que se dan con las personas que se alejan de la tan arraigada normalidad. Los "desarrapados" de la sociedad no encuentran en la escuela refugio alguno, pues el modelo de educación bancaria que rige en la misma esconde el más potente de los mecanismos de selección-segregación. Además, las lógicas del *paradigma médico* o *deficitario*, establecen una abyecta sinergia con la concepción bancaria de la educación, colocando en el centro de la maquinaria segregadora, a modo de filtro incuestionable, el concepto de normalidad. Paradójicamente, la escuela ha supuesto tanto una oportunidad para la construcción de la ciudadanía, como, por desgracia, un mecanismo de domesticación, clasificación y segregación, perpetuando un sistema injusto.

Tomando como referencia a Esteve (2010), entendemos que la educación es mucho más que un proceso de socialización o de instrucción. Antes bien, persiguen dotar a los sujetos de autonomía, sentido crítico, de una mejor comprensión del mundo y, en última instancia, liberarlos. En el contexto de la paradoja de la que estamos hablando, la educación es transmisora de la cultura, a la vez que general las herramientas para ponerla en tela de juicio, a partir del ejercicio de la crítica, generando las condiciones para su transformación. De esta forma, debemos entender la Educación como un proceso de toma de conciencia; un mecanismo mediante el cual oprimidos y opresores pasan a ser hombres y mujeres luchando por su emancipación (Freire, 1980).

La escuela debe ser, pues, un proceso liberador, pero, en palabras de Gimeno (1995), no podemos ser libres en un contexto en el que impera la desigualdad. Necesitamos tener posibilidades de ser y de participar. En otras palabras, la escuela pública sólo podrá ser si lo es para todos y todas, compensando la desigualdad social,

cultural, económica, cognitiva, física o de género. Esta postura supone posicionarnos frente a la actual moral hegemónica neoliberal:

Desde esta teoría se estructuran las nuevas relaciones sociales y económicas desde el punto de vista de la creencia en una falaz igualdad de oportunidades desde la que la libre competencia se convierte en el mecanismo regulador para conseguir la equidad social. Se supone que las leyes del mercado libre actúan como factor de equilibrio social en la medida en que el éxito o fracaso social viene determinado por el mérito personal. (Rivas, 2004).

Desde nuestro punto de vista, hablar de escuela inclusiva en el marco de la escuela pública es ser redundante. La inclusión no puede ser un accesorio, un añadido o una opción entre otras posibles sino forma parte indisoluble del concepto de lo público. La escuela pública será inclusiva, y por tanto democrática, o no será pública.

Cuando hablamos de una escuela que persigue la construcción de ciudadanos libres, debemos hacerlo en términos de esperanza y rebeldía; pues educar es un acto ético y político. En palabras de Carbonell (2008, p.12), la Educación "debe tener ese componente utópico capaz de remover conciencias; de mantenernos soñando despiertos, anhelando un futuro mejor y siempre inacabado". Supone romper con lo que hay, transgredir la norma, crear nuevas vías. Coherentemente, esto solo es posible en un proceso intersubjetivo y colectivo: ineludiblemente me educo con los otros y me educo gracias a que ese otro, necesariamente, no soy yo; es un ser diferente a mí. Por tanto siempre me educo en la diferencia.

No podemos hablar de Educación sin hacerlo en términos de respeto a la diferencia y de reconocimiento del otro como un igual, como un ser completo. El acto de educarse requiere de la participación de los sujetos y siempre será democrático, pues no puede quedarse en una relación impuesta, ajena y sin sentido. Debemos escapar de los planteamientos de "la escuela tradicional que sujeta a los niños física, intelectual y moralmente para dirigir el desarrollo de sus facultades en el sentido que se desea" (Ferrer, 2009, p.97). En contraposición a esta idea encontramos la propuesta de Rogers (1982, p.99), "cuando un facilitador crea, aunque sea en menor escala un clima de autenticidad, apreciación y empatía en la clase; cuando confía en las tendencias constructivas del individuo y del grupo, entonces descubre que ha iniciado una revolución educacional". Pero para que se den este tipo de planteamientos se hace necesaria la plena confianza en que todos y todas somos, sin excepción, competentes para aprender.

Filogenia e inteligencia: herencia y normalidad vs el ser humano como posibilidad

Las nuevas teorías sobre la inteligencia y los aportes que en los últimos años ha hecho la neurociencia en relación a cómo aprendemos, nos permiten repensar y reorganizar la escuela. De hecho, las diferentes propuestas de innovación educativa de carácter transformador exigen la adecuación de una Orientación Educativa que trabaje desde lógicas compatibles. Normalmente la psicología se ha preocupado más por medir la inteligencia que por definirla y entenderla (Ovejero, 2003). En esta misma línea Horn

(1988) sugiere que la inteligencia no es una identidad unitaria en modo alguno, por lo que los intentos por descubrirla son casi inútiles.

Ese afán por medir la inteligencia se ha materializado históricamente en nuestras escuelas en el concepto de CI. Éste concepto y el de "edad mental" pretenden simplificar y reducir algo sumamente complejo. "Si uno considera la inteligencia en toda su riqueza y diversidad, se hace literalmente imposible captar su esencia en una única variable dependiente" (Sternberg, 1988, p.175). En esta línea, Howard Gardner propone el concepto de inteligencias múltiples donde la inteligencia no es vista como algo unitario, sino algo que agrupa diferentes capacidades. Es entendida como un conjunto de inteligencias distintas e independientes, definiéndose como un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para solucionar problemas o crear productos que tienen valor para una cultura (Gardner, 2012). Desde este planteamiento, la inteligencia difícilmente pueda ser cuantificada, resaltándose la importancia del contexto y la experiencia en su construcción.

Los sistemas de orientación educativa de los centros escolares asumen uno u otro concepto de inteligencia, desarrollando lógicas distintas en su actuación. En algunos casos, por suerte, encontramos posiciones que subvierten la lógica tradicional. Bisquerra (2002) señala que la Orientación educativa responde a un proceso continuo de todas las personas y todos los aspectos y persigue potenciar el desarrollo humano en su totalidad. No obstante, podemos encontrar una Orientación Educativa que se muestra como el brazo fuerte de la ciencia y la técnica dentro del marco escolar, que desde una concepción psicológica o psicopedagógica de carácter técnico e instrumental, utiliza el diagnóstico para detectar a aquellos sujetos que tienen *necesidades especiales*, para así poder darles una respuesta individualizada. De esta manera, la psicopedagogía y la psicología cumplen una función básica: "hacer olvidar el carácter relacional y social de los sujetos, psicologizando problemas sociales de forma que así puedan echarle la culpa al individuo de lo que le pase; [...] la psicometría se convierte en una pseudociencia política e ideológicamente interesada" (Ovejero, 2003: 20).

Desde otro punto de vista se aplica a la inteligencia una dimensión genética, vinculándola, necesariamente, con las funciones del cerebro. "El cerebro puede considerarse como la característica anatómica fundamentalmente distintiva del hombre" (Ayala, 1983: 157). Si bien es cierta esta base biológica, esto no quiere decir que esté determinada por la herencia genética. Desde una perspectiva socioconstructivista, la adquisición de cultura genera desarrollo; por lo que un cerebro expuesto a la nada, nada será. El desarrollo humano viene condicionado por las bases biológicas que lo sustentan, pero es en la interacción con los otros y las otras cuando nos desarrollamos (Melero, 2004). Por tanto, podemos afirmar que no nacemos inteligentes, nos hacemos inteligentes. De igual manera, podríamos decir que no nacemos humanos, nos hacemos humanos.

Esta indeterminación es clave para diferenciarnos del resto de los animales, pues desde un punto de vista estrictamente biológico el cerebro de un chimpancé apenas tiene diferencia con el nuestro. El desarrollo filogenético que hemos experimentado como especie, gracias a un potente cerebro y a la expansión del neocórtex -parte del

cerebro que compartimos con otros mamíferos superiores- nos "permite dar un salto cualitativo al asumir no sólo las funciones que el tálamo desempeña en las órdenes anteriores sino que, además, y este es el aspecto más distintivo a diferencia de otros mamíferos, existen en él extensas zonas mudas o áreas de asociación que carecen de proyecciones sensoriales y se relacionan sólo entre sí o con otras zonas de la corteza. Sin duda esto nos posibilita para ser humanos, pero es una característica insuficiente por sí sola" (Pérez, 2007). Calderón (2014) coincide también en considerar el desarrollo humano en el marco de la combinación entre el genoma y el medio en el que se encuentra el individuo.

Por tanto, gracias a un cerebro mayor y más complejo -aunque no sólo a esto-, y a una marcada neotenia, el ser humano ha podido desarrollar aquello que lo hace esencialmente diferente al resto: la cultura. El ser humano es un ser cultural. Aunque el concepto de cultura es polisémico y puede ser entendido de una u otra manera dependiendo del posicionamiento que tomemos, para nosotros la cultura será aquel dispositivo humano de adaptación al medio -o de adaptación del medio a nuestras necesidades- formado por normas, valores, símbolos, creencias y demás construcciones humanas. Una cultura compartida y construida por todas y todos que interacciona irremediabilmente con nuestra base biológica y la transforma: "hoy sabemos que el desarrollo y el aprendizaje desarrollan cambios funcionales en el sistema nervioso" (Kandel, 1983).

Objeto, propósitos y contexto de la investigación

Nuestro foco de estudio se enmarca en la experiencia vivida por la familia de una niña diagnosticada con inteligencia límite que, sintiéndola discriminada, deciden cambiarla de escuela en busca de otra en la que se sintiese incluida. Pretendemos conocer y analizar dicha experiencia, con el fin de acercarnos y mejorar nuestra comprensión en torno a los procesos de inclusión y exclusión que se dan en la escuela y el papel que juega la evaluación psicopedagógica y la orientación educativa en estos. Se pretende también propiciar la reflexión de la familia, sobrando un carácter educativo: el hecho de construir el relato de experiencia, contribuye a que el autor o autora encuentre "sentidos pedagógicos parcialmente ocultos o ignorados, cuestiones pedagógicas todavía sin nombrar o nombradas de maneras poco adecuadas. [...] dejan de ser lo que eran, se transforman, son otros" (Suárez, 2014: 111).

Toda investigación ha de tener una correcta adecuación entre la metodología y el objeto de estudio, por lo que abordamos el estudio en el análisis de la experiencia desde un enfoque biográfico-narrativo. Para ello hemos construido un relato biográfico que nos permita comprender la experiencia vivida por esta familia en su singularidad, más que una explicación causal orientada a la generalización, desvelando así un contexto de vida específico (Bolívar, 2002). El estudio se centra en "el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales" (Sánchez, 2010, p. 47), abriendo la interpretación a "la existencia de una realidad social y cultural construida históricamente por los seres humanos" (Zapata, 2005, p. 59).

La narración de cada sujeto pone de manifiesto una experiencia única y peculiar, si bien reconstruye su dimensión colectiva [...], no existe una realidad social o cultural fuera o al margen de los sujetos que la experimentan. Por eso mismo la experiencia nos diferencia e individualiza, al tiempo que nos ubica y sitúa en un marco socio-histórico (Leite & Rivas, 2014, p. 64).

Establecemos, por tanto, relaciones horizontales con los sujetos investigados, para -en nuestro caso- contribuir a la transformación democrática de la escuela y del saber pedagógico” (Suárez, 2007). Planteamos, pues, una investigación de corte democrático, participativo e inclusivo, a partir de la construcción y el análisis de un relato basado en la experiencia vivida por una familia con una niña diagnosticada con *inteligencia límite*.

¿Quién es Alicia?

Alicia era una niña sonriente, dulce y con muchas ganas de aprender y participar. Cuando la vi por primera vez, en la clase de segundo de primaria, me llamó la atención porque durante el año anterior había participado frecuentemente en las clases de ese grupo y ella no estaba. Captó mi atención por ser nueva, y por nada más. No había nada especialmente peculiar, y mucho menos negativo en esa niña, era una más.

Recuerdo que estaban escribiendo, y ponía un empeño enorme, sintiéndose orgullosa de su trabajo: "profe está bien", me decía con una sonrisa de oreja a oreja. Era una niña orgullosa y entregada a su trabajo, pero sobre todo era una niña feliz. En esa clase no era raro ver a un niño sonreír, la sonrisa era algo cotidiano, normal, constante, pero si algo caracterizaba a Alicia era la perpetua sonrisa.

Cuando llegó la hora del recreo los niños y las niñas desayunaron y salieron al patio. Yo me quedé charlando con su maestra, que es amiga mía, y me informó sobre Alicia. Al parecer era una de esas niñas y niños que "migraban" desde otros colegios en busca de una mirada, un sentir y un hacer más humano. Alicia había sido diagnosticada como menos capaz que el resto y sus padres no lo aceptaban. Hasta aquí me contó.

Enseguida me puse a pensar en cuáles serían las razones por las que Alicia había sido diagnosticada como menos capaz. Además me preguntaba cuál sería su diagnóstico. Debo reconocer que no soy un especialista en el campo de la pedagogía terapéutica, de hecho nunca me ha interesado demasiado, debido al posicionamiento generalizado de ésta dentro del paradigma deficitario; no obstante he tenido que trabajar con manuales de trastornos como el DSM-4 y, por suerte o por desgracia, su contenido no me es ajeno.

Primero pensé en lo que, en mi opinión, podía ser más probable debido a las estadísticas que manejaba: TDA o TDAH¹. Pero no podía ser, la concentración de Alicia en sus tareas era enorme, además de ser una niña relajada. Luego pensé en otra de las modas del momento: los niños y las niñas disruptivos. Pero era imposible, pues Alicia era una niña ejemplar e increíblemente obediente. Por tanto, necesitaba hablar

¹ Trastorno de Atención y/o Trastorno de Atención e Hiperactividad.

con la maestra en otro momento o con la directora del centro, quien seguro que sabía de qué se trataba. Así fue como Alicia captó mi interés.

Debo reconocer que no pude salir de mi asombro, pues Alicia había sido diagnosticada de *inteligencia límite*. Yo conocía a la niña, había trabajado con ella, ¿qué clase de profesional podría hacer esta afirmación? Al margen de mi posición frente al concepto de inteligencia, esta niña no tenía un pelo de tonta. Decir que alguien tiene inteligencia límite es un eufemismo, pues todos sabemos que hay detrás de este concepto: "su hija es tonta". De esta manera comencé a leer sobre el concepto de inteligencia y me encontré con un libro que sentaría las bases de mi interés por este trabajo de investigación y mi futura Tesis: *La cara oculta de los Test de Inteligencia*.

La directora me explica cuál ha sido el proceso que ha vivido la familia y la propia niña. Una historia que me sobrecogió, pues me dice que esta niña, la de la sonrisa perpetua, no sólo no sonreía, sino que era completamente infeliz. No quería ir a la escuela y lloraba a todas horas. ¿Cómo una niña que disfruta estudiando podía ser infeliz en su anterior escuela?

Me describe cuál fue la experiencia de la niña, resaltando el papel que jugó la tutora y la orientadora en su proceso de exclusión. Al parecer, la tutora pidió a la orientadora que diagnosticara a Alicia, la cual le pasó una batería de test y determinó que era menos capaz que otros para aprender. De esta manera la niña fue segregada, sentándola al final de la clase y dándole tareas menores, que pretendían adaptarse a sus capacidades.

Al parecer Alicia no había tenido ningún problema en la etapa de infantil. Es al comenzar primaria, con una nueva maestra, cuando ésta asegura que la niña no es *normal* y que necesita ser diagnosticada e intervenida. La familia no se contentó con la respuesta de la escuela, y tras intentar dialogar con la directora del anterior centro, la tutora y la orientadora, no encuentran otra solución a la de abandonar el centro. En esta búsqueda, gracias a una amiga, conocen *La Capuchina* y se ponen en contacto con su directora. Tras reunirse con ella acuerdan que matricularán a la niña para el siguiente curso.

Sigo trabajando con Alicia durante algunas semanas, ahora observándola con más atención. Cada vez mi asombro aumenta más y más ¿qué habían visto en el anterior colegio para afirmar que Alicia tenía inteligencia límite? No sólo hace bien sus tareas, se relaciona correctamente con los demás niñas y niños, es cuidadosa y detallista... sino que además es bastante creativa. Cuando hace un dibujo no se limita a rellenar como la mayoría, hace suyo el trabajo y lo transforma. Sin duda llama la atención lo imaginativa que es. Supuestamente era una niña callada, introvertida y extremadamente tímida, pues esos fueron algunos de los motivos que hicieron saltar las alarmas en su anterior colegio. Pero aquí se muestra orgullosa de hablar en público y representar a sus compañeros.

La cuestión era simple: La inteligencia límite e Alicia no es parte de su naturaleza, sino que se define en el marco de relación con algunos sujetos de la escuela. En ese sentido es algo construido como parte de la realidad social, cultural y educativa de este marco particular, convirtiéndolo en parte de su realidad, en este caso como una carga que lastra su futuro. De esta manera Alicia llegó a asimilar su propia incapacidad:

"mama, ¿es que yo soy tonta?". Nos preguntamos entonces, si la orientación educativa, como herramienta técnica, está siendo funcional para los intereses hegemónicos oprimiendo y segregando aquello que, o bien no puede ser homogenizado o dificulta estos procesos.

Llegado el momento tiene lugar la entrevista con Alicia. La pequeña es muy prudente a la hora de hablar y cuesta bastante hacer que nos cuente sobre su experiencia. No obstante, no dice nada negativo de su anterior colegio, aunque sí que este le gusta mucho más. Por otro lado, al poner el foco en la experiencia familiar, se realizan entrevistas a la madre de Alicia, dando rienda suelta a su sufrimiento, relatando su historia a lo largo de más de dos horas.

Infantil: el afecto y la amabilidad de una maestra

Alicia, a pesar de tener ciertas dificultades a la hora de comunicarse en la etapa de infantil, parece que era una niña más, que no destacaba ni por exceso ni por defecto. La disfemia heredada, o simplemente que tardó un poco más en vocalizar correctamente, no fueron un gran obstáculo para su rendimiento académico. No obstante, esa dificultad a la hora de expresarse tuvo bastante importancia en lo referente a la participación de Alicia, ya que veía coartada sus posibilidades dentro de la asamblea que se hacían en la clase.

Esta primera etapa escolar es valorada muy positivamente por Alicia y su familia. Destaca la labor docente, destacando su compromiso y su calidad humana. La maestra detecta algún tipo de dificultad en Alicia, en el ámbito del lenguaje oral, y les sugiere la posibilidad de buscar una logopeda, no sólo para Alicia, sino para la familia y la escuela. Cuenta la madre: "nos reunimos con ella y hablamos y nos dijo que había que ayudarla porque ella en clase lo pasaba mal cuando tenía que comentar en asamblea lo que había hecho en fin de semana, [...] Eso fue la salvación... era una chica que venía a casa".

Las dificultades de Alicia no eran tales, más bien tenía ciertas peculiaridades, pero no le imposibilitaban seguir el ritmo de la clase. Ella era una más. No obstante, en el último tramo de infantil, casi al final del curso, hay un evento que se presenta como un punto de inflexión para Alicia. Al menos la madre así lo percibe, pues con la muerte de su tía abuela notan una "bajada de rendimiento escolar".

De esta manera se cierra una etapa con sus luces y sus sombras, en la que destaca la actitud de la maestra, que sin planteamientos pedagógicos especialmente novedosos, muestra confianza y respeto por Alicia. Cómo entendamos las relaciones educativas se hace imprescindible, pues en palabra de Rogers (1982, p. 98), sólo "se llegará a ser un facilitador del aprendizaje si se tiene una profunda confianza en el ser humano y sus potencialidades". Estas condiciones hicieron de esta etapa un periodo positivo para el desarrollo de Alicia.

EL mundo de las exigencias: Alicia, la escuela y los procesos de exclusión

El paso de infantil a primaria supuso un gran cambio para Alicia. Debemos recordar que unos meses antes de acabar infantil la muerte de su tía supone un golpe muy duro para Alicia y su madre, por lo que queda pendiente trabajar durante ese verano las posibles "carencias" que pudiera arrastrar la niña en el paso de infantil a

primaria. La madre de Alicia cuenta que en un principio estaban muy contentos con la profesora que les había tocado en primero de primaria, pues tenían una buena imagen de ella. También señala que en la clase de Alicia había una niña diagnosticada con *altas capacidades*, y un grupo de cuatro o cinco alumnas *sobre estimuladas*: " en la clase que había una niña que tiraba mucho y cuatro o cinco niñas que le seguían el ritmo a esa niña". Se intuye que el nivel de exigencia de la clase la maestra las marcaba poniendo como referencia a las "más avanzadas".

Esto nos da que pensar, ya que la escuela de las exigencias es una escuela que genera desigualdad, frustración, y por tanto tristeza; más aún cuando las exigencias vienen dadas por la comparación con otros y otras. Tal como lo cuenta la madre,

Esta mujer se centró en la niña de altas capacidades y en el grupo de cuatro o cinco personas que seguían el ritmo de la niña de altas capacidades. Puso el listón aquí y me tienen que seguir todos. Entonces si tú no llegas aquí, eres un problema en mi clase. Tu a mí me estás machacando, me estás fastidiando la vida porque contigo no avanzamos.

Alicia se internaba así en otro mundo: un mundo frenético y exigente que no se preocupaba por ella. Daba igual quién eras, cuáles eran tus características o de qué punto partías, se imponían las lógicas del individualismo y el sálvese quien pueda, aderezadas por un planteamiento elitista y determinista de la inteligencia. No estamos ante un proceso azaroso, se trata de una decisión política que parte de un ideario concreto y persigue un objetivo determinado. El tipo de escuela en el que se sumergía Alicia era decisión de la maestra y respondía a un modelo social y cultural marcado por la injusticia y la desigualdad:

Quienes se salgan del estándar normativo, quienes no sigan el ritmo y la secuencia caen en la "anormalidad", bien sea en su zona negativa, (los "retrasados", los "subnormales", los fracasados, los no aprobados), bien en su zona positiva (los "adelantados", los "sobre dotados", los notables y sobresalientes) (Gimeno, 1999, p. 86).

Sin lugar a dudas, el concepto de normalidad se ofrece como un obstáculo al ser, pues quienes no alcanzan el "valor normal" son tildados de "poco capaces", agravándose cuando, como en este caso, las exigencias se establecen en la mal llamada excelencia. Esto nos lleva a pensar, por un lado, en el formato individualista del sistema educativo, que responsabiliza al sujeto, en exclusiva, de sus éxitos y sus fracasos; por otro, supone aceptar que el conocimiento, materializado en el currículum, es algo predeterminado e innegociable, y que debe ser aprendido en un solo formato

Alicia empieza a tener dificultades para seguir el nuevo ritmo que le plantea la escuela, quizás, en parte, por la inestabilidad emocional que le produjo la reciente muerte de su tía abuela; o tal vez por el brusco cambio relativo a las exigencias escolares. Sea por lo que fuere, esas dificultades comienzan a ganar importancia, y esta vez el enfoque adoptado por la maestra dista mucho del que experimentó en infantil. El hecho de que su tutora sólo le diese las materias de matemáticas y lengua, seguramente agravó la situación y dificultó una mejor toma de decisiones por parte de ésta, ya que impidió un mayor acercamiento y, por ende, un mejor diagnóstico de la situación.

La disfemia de Alicia empeoró mucho durante los primeros meses del nuevo curso; además presentó un grave problema de sudoración en las manos. De esta manera, Alicia no sólo dejó de sonreír, sino que el proceso en el que se vio envuelta resultó ser un tormento para ella. Prueba de ello fueron sus constantes llantos y la ansiedad que empezó a manifestar, agravado por la actitud sancionadora de la maestra. "Para que no le molestase, porque lloraba todo el tiempo, la sentaba al final de la clase sola" nos cuenta la madre. Más tarde descubrirían que Alicia tenía serios problemas de visión, lo que agrava los efectos de su ubicación en la parte de atrás del aula. Cuenta la madre, "Ella giraba la calle cuando íbamos al cole por la mañana, y girábamos la heladería que hay, que desde la heladería se veía el colegio y se le desencajaba la cara de pensar que tenía que entrar en el cole. Entraba llorando y salía llorando". Es muy significativo el relato de su primer examen en primaria:

Ella el primer examen que hizo en su vida fue de conocimientos del medio. Sciences que se llamaba en ese cole... eran los dedos de la mano en inglés. [...] Ese fue el primer examen que hizo mi hija: un uno sacó. Apuntado de su puño y letra en su agenda, delante de todos sus compañeros... y sal a la puerta y le dices a tu madre que has sacado un uno [...] Cuando yo fui a hablar con su tutora y me dice: si quieres sube y habla con el profe de inglés. Claro que voy a subir a hablar con él. Subí a hablar con él, me enseñó el examen de mi hija lleno de agujeros... y digo, ¿esto qué es? Y dice: eso son lágrimas. Ella nada más que hacía llorar. [...] Estamos hablando del mes de octubre. Y dos dibujitos abajo, lo único que tenía bien, que por eso tenía un no, era la flecha que unía un dibujito con una palabra. El resto todo lleno de agujeros porque lloraba y lloraba... y digo: ¿y tú no me has llamado? O sea, ¿tú como maestro no me llamas a mí cuando ves esto en el primer examen al que se enfrenta una persona con seis añitos? (Madre de Alicia).

La situación se hace compleja para Alicia y la familia, hasta el punto que la tutora, el 17 de diciembre, en una conversación con la madre, le dice que es una chantajista emocional y que está jugando con ellos y que su nivel lógico-matemático es de cuatro años por lo que es casi seguro que va a repetir.

Por su parte Alicia jamás hablaba de lo sucedido en la escuela fuera de ésta. La madre de Alicia no se enteraba de nada de lo que pasaba en la escuela a no ser que se lo contase un profesor o alguna otra madre, pero nunca por boca de Alicia. Si le preguntaban sobre un hecho concreto, como pueda ser que una compañera o la propia maestra tuviese un mal trato hacia ella, Alicia lo negaba.

Los padres vuelven a pedir una tutoría ante lo alarmante de la situación. Esta no podría llevarse a cabo hasta pasadas las navidades, pues la tutora les dijo que no podría atenderlos antes, porque no era posible que se vieran todas las semanas y hacía un par de semanas que habían tenido una tutoría. La nueva reunión sería el 12 de enero, y en ella y serviría como antesala del proceso diagnóstico de Alicia; para entonces Alicia estaba ya muy mal desde una perspectiva emocional. En una crisis de llanto en Navidad Alicia le dice a su madre: "es que yo soy tonta. Es que yo no puedo aprender. Es que yo no voy a aprender nunca nada, mamá. Yo no me entero de nada, yo soy

tonta.. yo soy tonta... y por eso lloro, porque soy tonta". Es muy significativo como Alicia une esta situación a su futuro y a su proyecto de vida. Cuenta su madre:

A los pocos días, llorando mientras la bañaba le pregunto qué te pasa: ¿mamá yo voy a poder vivir siempre contigo?... Pues claro Alicia, pero yo espero que no... espero que hagas tu vida, que encuentres tu camino, encuentres tu vida, pero vamos que si tu quieres vivir siempre conmigo tú no te preocupes que mamá va a estar siempre contigo. ¿Pero por qué me lo dices? Porque yo soy tonta, yo no voy a poder encontrar nunc aun trabajo y no voy a poder tener mi vida y no voy a poder tener mi casa, y no voy a poder vivir sola porque yo soy tonta... no sé hacer las cosas.

La concepción que tenía sobre Alicia su tutora trascendió su relación llegando al resto de la clase, y aunque hasta ahora Alicia jamás había sido víctima de abuso alguno, sus compañeras comenzaron a hostigarla y a llamarla tonta. Con todo esto la escuela había conseguido que una niña de seis años tuviera una autoestima y un autoconcepto muy pobre, viéndose a sí misma como un ser extremadamente dependiente e incapaz. Una niña que se ataba los cordones desde muy pequeña y tocaba el violonchelo; que no tenía problema alguno en el desempeño de su día a día y, que con mayor o menor esfuerzo, aprendía a pesar de los planteamientos pedagógicos de su maestra.

El diagnóstico psicopedagógico y la construcción de la discapacidad

Tras la reunión de 12 de enero comenzó el proceso diagnóstico de Alicia, ¿pero qué papel juega? ¿Sería aquel diagnóstico capaz de resolver la situación vivida por Alicia? La madre de Alicia tiene claro hoy en día que no. Cuando aceptamos el concepto de inteligencia límite, damos por hecho que la inteligencia es cuantificable y medible mediante test y herramientas; de igual manera que afirmamos la existencia de una inteligencia normal, y por ende inteligencias anormales, dando lugar a un sujeto "subnormal" (Ovejero, 2003). Por otro lado, desde estos mismos planteamientos se coloca el handicap o la discapacidad en el interior del sujeto: el sujeto es en parte víctima y responsable de su capacidad o incapacidad, pues responde en gran medida a una suerte de lotería genética. En cambio, si movemos la discapacidad de lugar, sacándola del cuerpo del sujeto y colocándola entre los sujetos, podemos entenderla como relacional: la discapacidad como construcción social. El ser humano es un ser cultural, y la naturaleza humana se caracteriza por la apertura al mundo y las infinitas posibilidades de ser. La realidad humana es una realidad construida social y culturalmente, y por tanto la discapacidad también (Calderón, 2012).

Toda la ciencia que sustenta el concepto de normalidad y por tanto el de discapacidad es una construcción humana, y como todo lo humano responde a intereses concretos. No hay verdades absolutas ni objetivas en el aparato científico que sostiene la discapacidad. La ciencia y su aparato técnico, en nuestro caso el diagnóstico psicopedagógico, tienen intención de dominar, pues la fusión de técnica y dominio, de racionalidad y opresión encierran tras de sí un proyecto de mundo determinado por intereses de clase y la situación histórica. No cabe la emancipación sin una revolución que abarque ciencia y técnica (Habermas, 1994). Podríamos decir que la orientación y el

diagnóstico sirven al aparato homogeneizador de la escuela, y desde su estatus técnico-científico, legitiman y naturalizan planteamientos que podrían ser injustos, como es el caso de Alicia.

Incluso antes de que el diagnóstico colocase a Alicia en el lado de los "deficientes", la tutora ya había emprendido acciones al respecto. En la primera reunión con la madre dijo que: " la niña está muy mal. Que pongamos objetivos muy cortitos con Alicia, que el resto de compañeros esté haciendo suma y con Alicia veremos el número quince" (Madre de Alicia). Esto podría ser entendido como una adaptación curricular. Pero, si nos posicionamos desde una perspectiva sociocontructivista, la cultura genera desarrollo, por tanto una subcultura generará subdesarrollo (Melero, 2004). De igual manera que a nadie se le ocurre ponerle una dieta hipocalórica a una persona con síntomas de desnutrición, parece absurdo privar de cultura a aquel que más lo necesita.

Una vez finalizado el proceso diagnóstico y obtenido el resultado de inteligencia límite, la orientadora y la directora citaron a los padres de Alicia para informarles y pedirles su firma; firma con la que se cerraría el proceso. Por suerte para Alicia, sus padres no se conformaron, y pidieron el informe para leerlo detenidamente antes de firmarlo. Tras ser asesorados por la que es la directora del que luego sería el colegio de Alicia, se niegan a firmarlo, poniéndole un final inesperado al proceso diagnóstico de Alicia y comenzando la búsqueda de un cole alternativo. Una búsqueda que les llevará a cambiar su domicilio de ciudad.

No puedo evitar pensar en el factor socioeconómico. Alicia estaba siendo maltratada por la escuela, sin duda lo mejor que podían hacer esos padres era cambiar de centro a la niña, y Alicia tenía la suerte de ser de clase media. No sólo podían permitirse cambiar de centro, sino que podían cambiar su domicilio a otra ciudad, pero ¿cuántos niños y niñas sufrirán una suerte parecida sin que sus familias puedan cambiarlos de centro? Volvemos a ver la importancia del factor económico de la familia en el éxito/fracaso de los niños y las niñas. Huir del diagnóstico, en este caso, exige tener la posibilidad de hacerlo, de lo contrario el estigma de la discapacidad habría herido a Alicia de mayor gravedad.

Un lugar para la esperanza: regresa la sonrisa

En la búsqueda de centro para Alicia, sus padres se topan con la Capuchina. Hablar con las profesionales que trabajan en este centro supone una enorme liberación para ellos. Desde el modelo en el que ellas se movían Alicia no tenía ningún problema, era una niña más. La diversidad entendida como un valor es uno de los principios de este colegio, así como la capacidad de todos los seres humanos para aprender (Melero, 2004). Además, el tipo de relación que establece el equipo directivo de este colegio con las familias es bien diferente al vivido en el centro anterior. La relación entre la escuela y la familia no sólo es fuerte, sino que es uno de sus distintivos; los padres y las madres forman parte del colegio, son imprescindibles.

El cambio en el modelo y en la organización del colegio impactó positivamente a la familia de Alicia, así como la actitud del equipo directivo y de la que sería tutora de la niña. "Esa Directora, madre, abuela... bondad, generosidad, amor, comprensión...

Estaban subiendo el primer escalón y ya las llevaba abrazadas... y estaba mi hija así, agarrada a la directora. Y su padre y yo detrás diciendo: dios mío de mi vida, no me lo puedo creer" (madre de Alicia). De hecho, cuenta con especial emoción el primer encuentro con Pri, la que sería meses después la tutora de su hija:

Le llevé los exámenes de Alicia, el informe psicológico, absolutamente todo. Y nada más entrar por la puerta me dijo: "eso te lo guardas. Yo no quiero nada de eso... quiero que me cuentes cómo te encuentras, cómo es tu hija y qué esperas que yo haga con tu hija". Entonces claro, me abrí eternamente... Me dice: "¿qué me pides?"... y le digo, yo te pido que me digas qué hago yo con ella en este verano. Porque yo tengo que preparar a Alicia para un cambio muy grande. Y me dice: "¿que tú quieres que yo te diga qué tienes que hacer con tu hija?... no hagas nada". Le digo: ¿Cómo que no haga nada? tengo que hacer algo. ¿ni leer?. ¿ni escribir? ¿ni cuentas? Y me dice: "ni leer, ni escribir, ni cuentas... disfrútala. Tu hija ha sufrido mucho, ella necesita ser feliz, necesita estar con su mamá... ve a la playa, al cine, que quiere leer: que lea... pero porque sea ella la que pida leer. no te pongas tú los deberes de que tu hija tiene que leer para cuando entre en segundo de primaria. Me da igual, yo sólo quiero una niña feliz en mi clase" (madre de Alicia)

Para esta maestra el sentido de la escuela difiere mucho del que le dan en el colegio anterior. La niña va a la escuela para aprender a pensar y aprender a convivir, pero además debe hacerlo disfrutando y siendo feliz (Melero, 2004). En este sentido, la libertad en La Capuchina alcanza cotas mucho mayores que en colegios de corte tradicional. La ausencia de controles, los procesos de autoevaluación y coevaluación y el hecho de que el currículum se construye entre todos y todas, abre una abanico de oportunidades para promover la Educación como proceso de liberación. Una escuela que en lugar de exigir permite ser, donde la convivencia y la cooperación son esenciales para el desarrollo del alumnado. En esa escuela Alicia no sólo no es menos que otro, sino que sus peculiaridades son valoradas. En la capuchina Alicia no sólo tiene la posibilidad de ser, sino que aprende con los demás sin ningún tipo de problema, y seguramente lo que aprende tenga más sentido que lo que dejó de aprender en la anterior escuela.

Parece que el compromiso político, los planteamientos epistemológicos y los principios de los que parten los profesionales de la escuela pueden condicionar en gran medida el éxito o el fracaso del alumnado. Partir del paradigma deficitario dejará relegados al fracaso absoluto a miles de niñas y niños, mientras que si apostamos por el paradigma competencial, las posibilidades de ser se multiplican. Al hablar de proceso educativo debemos hacerlo forzosamente en términos de confianza y respeto, por lo que no hay lugar en la escuela pública para el paradigma médico, deficitario o de la discapacidad, pues posicionarnos en éste implica no confiar en que todos y todos somos capaces para aprender.

Consideraciones finales

Podemos pensar que hay sujetos que necesitan una especial atención por parte de la escuela debido a las peculiaridades, que los configuran y los diferencian de los

demás. Esta opción es posible y más que probable; pero si queremos hablar de escuela pública, debemos deconstruir esa visión predominantemente determinista, en pos de un planteamiento que parece ser más justo, desde el cual entendemos al ser humano como un ser cultural. La realidad humana, lejos de ser algo estático, determinado y objetivable, es una construcción social. Estas, sin duda, son dos ideas fundamentales que, desde la antropología y la sociología nos permiten repensar la escuela y a nosotros y nosotras como educadores.

Del mismo se hace necesario repensar qué es eso que llamamos discapacidad. Entenderla como algo que se escapa a lo meramente biológico, desvinculándolo del sujeto, nos puede permitir repensarla como algo relacional, que quizás esté más vinculado con el poder y el dominio que con la propia biología. Si entendemos la discapacidad como una forma de dominio: ¿qué papel juega la escuela en este sentido? ¿Estaríamos entonces generando relaciones de dominio y opresión a través del diagnóstico psicopedagógico? No nos cabe duda que los profesionales del ámbito educativo, incluidos aquellas y aquellos que se dedican al diagnóstico y la orientación escolar, tienen la mejor de las intenciones. Pero, desde esa buena intención anclada en unas bases teóricas, que a su vez nacen de un planteamiento ideológico y político concreto, ¿estamos haciendo lo mejor para los niños y las niñas?

En el colegio donde hemos realizado esta investigación hemos podido conocer niños y niñas que, tanto ellos como sus familias, se han sentido maltratados por la escuela y el diagnóstico psicopedagógico. Seguramente el diagnóstico no sea malo en sí mismo, de hecho diagnosticar y conocer a las personas es imprescindible para poder tomar las mejores decisiones, pero si nuestro trabajo causa profundas heridas en su ser, deberíamos al menos pararnos a pensar qué estamos haciendo. En la historia de Alicia, da la impresión que el diagnóstico es usado para legitimar su proceso de exclusión, porque desde la posición pseudocientífica y técnica que tiene se ofrece como verdadero e inquestionable. De esta manera, el aparato científico y técnico de la escuela construye la discapacidad y excluye a Alicia, generando desigualdad e injusticia.

Conocimos a Alicia antes de saber su diagnóstico anterior. Observando su actividad en su nuevo centro resulta difícil pensar que realmente existía un problema del tipo planteado en el mismo. Esta historia, además de ayudarnos a comprender una realidad concreta, nos alienta a seguir este camino con la intención de contribuir a la construcción de un aparato científico alternativo y más humano. Pensamos que la normalidad es un concepto opresor en sí mismo, y por supuesto promueve la exclusión. De igual manera entendemos que la discapacidad no es algo natural, como no lo es casi nada de lo humano, y responde más bien a una dimensión relacional: la discapacidad entendida como dominio. Es necesario creer en la posibilidad de las personas y en el poder transformador de los contextos. Debemos escapar al mundo del exigencias y dejar de obligar a los niños y las niñas que sean lo que no son, pues si no pueden serlo los apartamos. Los escondemos, negándoles la posibilidad de vivir y convivir con los demás, de ser felices, de ser personas.

BIBLIOGRAFÍA

- Ayala, F. J. (1983). *Origen y evolución del hombre*. Madrid, Alianza.
- Bisquerra, R. (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona, CissPraxis.
- Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, CLXXI, pp. 559-578.
- Calderón, I. (2012). *Educación, hándicap e inclusión: Una lucha familiar contra una escuela excluyente*. Granada, Octaedro Andalucía.
- Calderón, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad. Estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad*. Madrid, Cinca.
- Carbonell, J. (2008). *Una educación para mañana. ¿Qué profesorado para el siglo XXI?* Barcelona: Octaedro.
- Esteve, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria. Un libro para educar en libertad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Ferrer, F. (2009). *La escuela moderna*. Barcelona: Tusquets.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Gardner, H. (2012). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno, J. (1995). Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer con la Educación? *Kikiriki. Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular*, (38), 18-25.
- Gimeno, J. (1999) *la educación obligatoria su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1994). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Horn (1988). Algunas consideraciones acerca de la inteligencia, en Sternberg y Detterman (Eds), *¿Qué es la inteligencia?*, Madrid: Pirámide, pp. 11-117.
- Kandel, E. (1983). *El cerebro*. Barcelona: Labor.
- Marx, K. (1997). *Manifiesto comunista*. Barcelona: El viejo topo.
- Maturana, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dólmene ediciones.
- Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Melero, M. (2013, Febrero 14). Proyectos de investigación: Un modo de aprender a pensar y de aprender a convivir (1ª parte). *Escuela*, Núm. 3.972 (276), 36.
- Ovejero, A. (2003). *La cara oculta de los test de inteligencia. Un análisis crítico*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Pérez, M. A. (2007). *El brillante aprendiz. Antropología de la Educación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Rivas, J. I. (2004). Política educativa y prácticas pedagógicas. *Barbecho: revista de reflexión socioeducativa*, 4, 36-43.
- Rivas, J. I. (2017). La escuela pública ante la desigualdad educativa. Una perspectiva política de la justicia social en el sistema educativo. *Revista Internacional de Ciencias sociales y humanidades. SOCIOTAM*. XXVII (1), 211-222
- Rivas, J. I. & Leite, A. E. (2014). Vida y experiencia escolar. Biografías escolares. En J. I. Rivas, A. E. Leite & M. E. Prados (coords.), *Profesorado, escuela y diversidad: la realidad educativa desde una mirada narrativa* (pp. 59-74). Archidona: Aljibe, D.L.
- Rogers, C. R. (1982). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica.
- Sánchez, E. (2010). *Metodología para la investigación educativa en la acción social*. Granada: Impredisur, D.L.
- Santos, M. A. (2005). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal, D. L.

- Sternberg, R. J. (1988). *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.
- Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdlick (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp.71-110). Argentina: Noveduc.
- Suárez, D. A. (2014). Investigación educativa, prácticas docentes y documentación narrativa de experiencias pedagógicas. En J. I. Rivas, A. E. Leite & M. E. Prados (coords.), *Profesorado, escuela y diversidad: la realidad educativa desde una mirada narrativa* (pp. 109-124). Archidona: Aljibe, D.L.
- Zapata, O. (2005). *Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Pax México.