

## Educación, handicap e inclusión

Una lucha familiar  
contra una escuela  
excluyente



Este libro es una narración reflexionada sobre la experiencia de Ignacio Calderón Almeyros —primer español con síndrome de Down que obtiene el grado profesional de Música— y su familia en la confrontación con la institución escolar en la que terminaba la Educación Secundaria Obligatoria. Después de una prolongada vida escolar de Rafael en el centro, la institución pierde el sentido de la educación que ofrece y niega derechos al alumno valiéndose de estrategias segregadoras soterradas que, respaldadas por la legitimidad de la institución y sus profesionales, son difícilmente combatibles. A pesar de ello, la familia —embarcada en un proceso de investigación-acción con la colaboración de otros profesionales de la educación— emprende una lucha pedagógica que apuesta por el reconocimiento de los aprendizajes del alumno. Aquí reside la fuerza de la investigación: los análisis críticos sobre las vivencias de uno de los grupos más oprimidos (las personas con handicap) y se trata de una realidad rigurosamente registrada.

Desde una perspectiva inclusiva, comprometida y radical, el texto presenta un importante potencial contrahegemónico, ya que los hechos posteriores han avalado la perspectiva inclusiva de la familia. Rafael aprobó la ESO, el Bachillerato y los diez cursos de los grados elemental y profesional de Música. Obtuvo por ello la Medalla de Oro al Mérito en la Educación de Andalucía. Admitido en la prestigiosa Academia de Estudios Orquestales Barnebain-Said y esponsorizado por la marca internacional de instrumentos musicales Yamaha y estudiante del grado superior de Música, Rafael ya no tiene que demostrar nada.

Es hoy un argumento vivo que cuestiona muchas de las prácticas prácticas escolares y nos impulsa a repensar el compromiso de los educadores en el fomento de la autonomía del alumnado y en el reconocimiento de los demás: mas sus derechos humanos y sociales.

Ignacio Calderón es pedagogo, profesor del Dpto. de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga y miembro del Grupo de Investigación Teoría de la Educación y Educación Social de la UMA. Ha sido docente e investigador en el Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de dicha Universidad, y ha colaborado con distintas Universidades de América Latina. Sus líneas de investigación se sitúan en la atención a la diversidad, fundamentalmente el carácter social de la discapacidad cognitiva, la desventaja sociocultural y la exclusión, tanto ello a través del estudio de la institución educativa a partir de la experiencia escolar.

Sabrina Habegger es maestra en Audición y Lenguaje, licenciada en Psicopedagogía y doctora por la Universidad de Málaga. Los últimos nueve años se ha dedicado a la participación ciudadana y a proyectos de carácter local, social y cultural. Actualmente trabaja en el ayuntamiento de Zárate (Buenos Aires, Argentina) como Jefa del Departamento del Presupuesto Participativo de este municipio.

Ignacio Calderón Almeyros y Sabrina Habegger Lardocyl

Educación, handicap e inclusión

# Educación, hándicap e inclusión

Una lucha familiar  
contra una escuela  
excluyente

Ignacio Calderón Almeyros  
Sabrina Habegger Lardocyl

 **Imagina** Ediciones



ISBN 978-84-85345-85-1



## 2. Marco de análisis

Y en mi persona se van sucediendo día tras día nuevos aprendizajes que van añadiendo un tercer cromosoma en el par veintuno de las células que se encuentran en la zona más interna de mi cuerpo. Y a veces, cada vez más veces, algunas células de mi piel sufren cambios, y algunos de los que están a mi alrededor cambian su actitud.

IGNACIO CALDERÓN

(Investigador interno y hermano de Rafael), 1999

### 2.1. Biología y cultura. El ser humano como proceso<sup>3</sup>

Los procesos de hominización y de humanización atravesados por nuestra especie han ido construyendo posibilidades a los seres humanos más allá de las determinaciones biológicas. Los cambios morfológicos fueron cuajando poco a poco en un cuerpo generalista más fácilmente adaptable a cualquier ambiente, y surgió la inteligencia operativa. Esta capacidad de operar racionalmente en la realidad, así como la apertura de la conducta humana, convirtieron a los seres humanos, en particular, y a la especie, en general, en protagonistas de sus vidas y de su historia.

Así, los seres humanos nacemos indefensos biológicamente y abiertos culturalmente gracias a la educabilidad. Se crea, por una parte, el fenómeno cultural (inexistente en la biología), y se produce, por otra, una simbiosis entre la biología y la cultura.<sup>4</sup> La estrategia social toma una importancia radical en ello, hasta el punto de que la sociabilidad sea una característica esencial de nuestra especie. De esta manera se pasa del determinismo natural al constructivismo social, y se reconoce a los hombres y mujeres como seres inconclusos en una realidad inacabada (P. Freire, 1992).

Dentro de estas coordenadas, las barreras naturales (biológicas) no podrán ser del todo destruidas; pero las culturales, en cambio, no tienen una naturaleza regida por leyes externas a nosotros mismos: nosotros las creamos, por lo que siempre se podrá conseguir un estado culturalmente mejor.

3. Este apartado está trabajado extensamente en Calderón, 2001.

4. Vamos a acuñar aquí el concepto de cultura propuesto por Clifford Geertz (1987: 20), un concepto «esencialmente [...] semiótico. Creyendo, con Max Weber, que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura no ha de ser, por lo tanto, una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones».

El paso del estado biológico (que hace referencia a lo que las cosas son) al estado cultural (referido a lo que podían o deberían ser, con el concurso de la intención y la finalidad), unido a la inconclusión en los seres humanos, en el paso de la heteronomía a la autonomía, en la búsqueda de la libertad a través de la educación. Del proceso de hominización se saltó al de humanización, a la construcción del comportamiento cultural humano (Eudald Carbonell y Martina Mosquera, 2000: 13). Un salto desde un ambiente biológico dado (impuesto) a un ambiente cultural creado; de la determinación a la construcción. La realidad humanizadora no será otra que la capacidad del ser humano como género de actuar políticamente sobre la base de una ética comprensiva con todo este patrimonio cultural.

Este paso del terreno biológico al cultural lo podemos comprobar con múltiples ejemplos. Quizás uno de los más interesantes sea aquel por el que la disfunción se transforma en opción, como ocurre con el objeto de este estudio: la persona *miraválida* es, desde la biología, un desecho natural, una imperfección de la especie, por lo que tendrá pocas opciones de sobrevivir en la lucha por la vida y menos de transmitir sus genes a futuras generaciones. Desde la cultura es una persona *válida*, capaz de aportar crecimiento y mejora a ella misma, a la especie y a los individuos cercanos (los otros): el defecto desemboca en aporte; la diferencia, en diversidad. De este modo, lo biológico llega a convertirse en objeto de lo cultural. Si bien, no podemos pensar que la cultura es el fin de nuestras araduras, ya que esta está impregnada de desigualdad revestida de naturaleza, relaciones de poder codificadas en argumentos genéticos, cultura expuesta como biología. El hecho de habernos construido como seres culturales implica inicialmente un paso hacia la opcionalidad, la autonomía, la libertad. Sin embargo, la historia de nuestra especie sigue influyendo aún hoy, y pese a haber pasado de una realidad únicamente natural a una cultural. Seguiremos trabajando en muchos casos con perspectivas biológicas. Eso sí, desde la cultura. La educación juega aquí, como apuntábamos, una función fundamental en el intento por no aferrarnos a las limitaciones biológicas, sino por agarrarnos a la cultura como nuevo medio en el que conseguir nuevas cotas de libertad.

Las limitaciones de origen biológico que operan sobre el funcionamiento humano son también retos a la intervención cultural. Las herramientas de cualquier cultura pueden describirse como un conjunto de prótesis mediante las cuales los seres humanos pueden superar, e incluso redefinir, los «límites naturales» del funcionamiento humano. [...] La biología pone límites, pero no por siempre jamás. (Jerome Bruner, 1991: 36)

Sin embargo, no basta con la autonomía para nuestro desarrollo. El mundo está compuesto por multitud de subjetividades, y este reconocimiento, así como la preocupación por los demás, se convierte en otro de los hitos fundamentales en nuestra evolución como especie. Esta cuestión supone el paso de realizar esfuerzos como *inversión* en cada una de nuestras acciones (por ejemplo, el animal enfermo tiene menos posibilidades de sobrevivir y los demás no gastan esfuerzos en procurar que lo consiga) a *gastar sin esperar una rentabilidad* en la actividad (siguiendo con el mismo ejemplo, el ser humano ayuda a otros miembros enfermos para que sobrevivan):<sup>5</sup> es la actuación altruista, el nacimiento de la ética. En este encuentro social del ser humano con los otros, sucede la mayor manifestación ética en el hombre y la mujer: la ruptura con la relación económica que le vincula con el otro, que pasa a ser sujeto y no solo objeto (el reconocimiento del otro).

La diferencia radical de estos comportamientos estriba en el sentido de utilidad: en el primer caso la iniciativa nace como respuesta a una necesidad (instintiva), mientras que el cuidado de los enfermos supone la actuación costosa (desde el punto de vista económico en términos biológicos o de energía) que no acaba siendo inversión, sino únicamente gasto en sentido natural. Algo nace en el ser humano para que comience a realizar tareas infructíferas (moral), y sin duda, algo en el entorno ha cambiado para que éstas conductas se puedan desarrollar (cultura). La actuación «altruista» solo se da cuando el individuo puede romper con las correas naturales al crear una naturaleza cultural. Pero además, y tras haber sido habilitado para actuar sin recibir a cambio gracias al desarrollo de la relación del humano con el medio, los individuos de nuestro género comienzan a otorgar un valor al otro, lo cual significa una evidente actuación consciente, capaz de separar su posición con respecto al objeto al situarse en el lugar del otro, y el nacimiento de la ética en nuestra especie, o mejor, en el mundo.

Cuando reconozcamos a los demás como sujetos que construyen y deconstruyen sus significados, entendemos la naturaleza inconclusa de la realidad. Cada persona desarrolla diferentes concepciones de la realidad, de una realidad que tiene una naturaleza cultural y, por tanto, indefinida, por lo que el conocimiento de las realidades de los otros solo puede venir de ellos. De este modo, la situación prescribe la utilización del consenso como actuación responsable.

5. Hay que diferenciar estos actos de los que pudieran parecer, a simple vista, altruistas en los animales, como cuando protegen las madres a sus crías. La intencionalidad de uno y otro caso son radicalmente diferentes, por el condicionamiento instintivo en uno y la opción cultural en otro.

Todo este proceso constituye el paso del estado biológico al estado cultural, del estado neutral al estado ético. En la biología no hay una diferenciación de lo bueno y lo malo, puesto que la biología no se rige por las normas de la moral, sino por actuaciones condicionadas. Podemos utilizar un ejemplo claro para identificar lo biológico: los instintos constituyen un mecanismo muy eficaz y totalmente necesario que les ayuda a seguir vivos y a mantener su especie. Sin ellos, un animal no tendría la posibilidad de sobrevivir en el medio, según confirmó la teoría de Charles Darwin: los animales han tenido que desarrollar un modo para adaptarse al medio, poder encontrar alimentos, reproducirse, etc. Estas pautas, por tanto, les permiten seguir vivos como organismos, pero fundamentalmente como especies. El ser humano, en cambio, ha evolucionado (hablamos del proceso de humanización) sin recurrir para ello a mecanismos instintivos, fundamentalmente porque no se adaptó al medio, sino que adaptó el medio a él mediante el concurso de la capacidad simbólica, cambiando los instintos por la razón. Esto nos hace mucho más vulnerables en las primeras etapas de la vida, pero posteriormente es una gran ventaja. Los animales tienen unas pautas de conducta muy definidas y determinadas, que se activan con el estímulo adecuado. Sin embargo, en la misma situación que cualquier otro animal, nosotros somos capaces de discernir cuál de las distintas respuestas será la más oportuna y, en función de ello, terminar actuando de una manera o de otra. Esta cuestión, argumentada aquí en escuetas palabras, es una sencilla explicación del paso del estado biológico (neutral por no tener opción) al estado ético que nace de la posibilidad de optar con el concurso de la cultura y de los otros.

Como decimos, la cultura se nos presenta como el nuevo contexto o hábitat en el que nos desarrollamos, más allá del entorno natural. Todo ello tiene fuertes implicaciones no solo en las características de los seres humanos, sino en la relación que los mismos entablan con el ambiente. Mientras que en el contexto natural los animales tratan de adaptarse para poder sobrevivir, en este nuevo ambiente la adaptación no es más que una de las fórmulas para desenvolverse en el mundo: la cultura es a la vez algo impuesto al individuo (por medio de la socialización) y algo modificable por él (mediante la educación, relacionada esta con la autonomía y el sentido crítico). Del mismo modo, los contextos biológico y cultural interactúan entre ellos; en palabras de J. Bruner (1991: 37), «la biología es la que impone limitaciones, pero [...] la cultura tiene incluso el poder de ablandar esas limitaciones». Así, los seres humanos destacan por su capacidad de modificar los contextos, y convertidos en sus nuevos órganos. Las manos, por ejemplo, son sustituidas por herramientas que cortan, que manipulan con gran precisión, que son capaces de sostener enormes pesos.

Lo mismo ocurre con la inteligencia y la mente. Frente a las concepciones de la inteligencia basadas únicamente en la persona y delimitadas por sus características físicas y morfológicas, y como consecuencia de estas de las psicológicas, J. Bruner (1991: 47-48) advierte que «la cultura es también constitutiva de la mente», y que dependiendo de su actualización en la cultura, los significados son «públicos y comunitarios o privados y autistas». Para él, la cultura es la que moldea la vida y la mente humanas en lugar de la biología, para lo que se vale de patrones inherentes a los sistemas simbólicos de la cultura (lenguaje, discursos, lógicas, formas de vida comunitaria, etcétera).

Por ello compartimos con J. Bruner (1991: 38) que «invocar a diablos biológicos [...] es eludir nuestra responsabilidad por algo que hemos creado nosotros mismos. [...] Haríamos mejor en cuestionar nuestra capacidad de construcción y reconstrucción de formas comunales de vida que invocar las deficiencias del genoma humano. Lo cual no quiere decir que las formas comunales de vida sean fáciles de cambiar, aun en ausencia de limitaciones biológicas; se trata sólo de dirigir nuestra atención al lugar adecuado, no sobre nuestras limitaciones biológicas sino sobre nuestra inventiva cultural». Por tanto, parece que la cuestión no se situaría, desde esta perspectiva, en localizar las limitaciones naturales y plantarse en ellas (la determinación del mundo biológico), sino en buscar la posibilidad que ofrece la cultura para salvar las determinaciones. Esta simple idea contextualizada en la escuela debe ser argumento suficiente para dejar de culpabilizar al alumnado de «sus» fracasos, como a menudo ocurre con las personas con hándicap: las dificultades de aprendizaje del alumnado englobado dentro de la normalidad suelen tener distintas interpretaciones para las que se suelen buscar respuestas educativas acordes que rompan con ellas. En cambio, las personas con hándicap observan dramáticamente cómo van cayendo las expectativas en ellos cuando, al igual que los demás compañeros y compañeras, se topan con dificultades en su proceso de aprendizaje: en estos casos, la tendencia es a sobreentender que se debe a limitaciones propias de su «discapacidad», con las que apenas se puede hacer nada. Sin embargo, los argumentos esbozados hasta el momento deben servir de estímulo para repensar nuestras formas culturales de modo que podamos continuar mejorando la calidad de nuestras vidas y relaciones. Todo el alumnado puede y debe aprender, por lo que desoir esto es negar al individuo una de las principales características de los seres humanos: la capacidad de aprender, la educabilidad. Así, la verdadera actividad educativa será aquella que trata de romper límites y se esfuerza por ayudar al educando a ser algo más libre, para lo que nos debemos valer de las estrategias metodológicas, curriculares y organizativas para conseguir que las fronteras dejen de serlo.

La educabilidad es, como decimos, una categoría antropológica sobre la que debe asentarse la pedagogía, pues es en ella en la que encuentra su razón de ser. Según Luis Navarro (citado por Néstor López y Juan Carlos Tedesco, 2002), la filosofía de la educación afirma que «todo hombre, en tanto que "ser", es perfectible puesto que tiene "potencia" y, por lo mismo, es educable». Sin embargo, esta educabilidad, tal como expresaran los existencialistas, es dependiente de la circunstancia. La potencia se convertirá, por tanto, en acto cuando se ofrezcan las condiciones necesarias para que la educación se desarrolle. Por ello, compartimos con N. López y J. C. Tedesco (2002) que «todo niño nace potencialmente educable, pero el contexto social opera, en muchos casos, como obstáculo que impide el desarrollo de esta potencialidad», por lo que se renuncia explícitamente «a las tradiciones que apelan a factores hereditarios, de carácter biológico o genético independientes del contexto social o cultural». En cualquier caso, esto no quiere decir que las condiciones determinen la educabilidad y la conformación de la identidad del individuo, pero sí que la condicionan. La diferencia entre ambas es cuantitativa. De hecho, López y Tedesco (2002) hacen mención del concepto de resiliencia citando a Bello, como «la capacidad humana universal que permite a las personas hacer frente a las adversidades de la vida, superallas e incluso ser transformadas por ellas». Por otra parte y en otro lugar, hemos articulado esa capacidad de trascender las condiciones sociales, referida a los procesos de construcción de la realidad, a lo que hemos denominado identidad de interpretación (Cristóbal Ruiz Román; Ignacio Calderón; Francisco J. Torres, 2011). El nombre hace alusión a una capacidad del sujeto para descifrar los códigos de los contextos en los que se desenvuelve a la vez que construye una forma de proyectarse a sí mismo de forma relativamente autónoma a partir de la lectura que hace de la realidad. Esta vía de construcción de la identidad comprendería a su vez un conjunto de identidades sistematizadas según los grados de consciencia que tienen los sujetos y la influencia que ejercen sobre el contexto. Todo ello nos permite afirmar que las personas pueden trascender, y de hecho lo hacen, los marcos estructurales donde se ubican, aunque estos condicionan de manera relevante sus identidades.

En este sentido, y siguiendo a P. Freire (2001: 125-126), si simplemente fuéramos producto de la determinación genética, cultural, de clase o de raza, seríamos irresponsables de lo que hacemos, con lo que no se podría hablar de ética ni esperanza; todo estaría preestablecido y no nos quedaría más que resignarnos. Esto guardaría una estrecha relación con ciertas concepciones deterministas que observan el hándicap como una tara que difícilmente se puede trascender. En determinados casos, estas concepciones llegan a basarse tan fuertemente en la biología que apenas se les reconoce la libertad de opción a dichas personas, pues se les niega el juicio propio a la

vez que la responsabilidad de sus actos (como cuando se afirma: «no sabe lo que hace»), una de las principales características de la libertad en relación con la ética. Para Freire, los seres humanos son *proyectos* y pueden tener proyectos para el mundo, lo cual da sentido a la educación, y basa la esperanza en la educabilidad del ser humano, «el inacabamiento de su ser del que se hizo consciente». Al proceso permanente de búsqueda esperanzada que responde a la indeterminación consciente humana es a lo que P. Freire llama educación. Continuando esta idea, consideramos que esta búsqueda cristaliza en el proceso de construcción cultural que posibilita al sujeto el análisis relativamente autónomo de la realidad, fomentando el desarrollo de capacidades, conocimientos, sentimientos y valores así como la acción transformadora sobre la propia realidad; es por tanto, una proyección del individuo y su entorno que conjuga lo que la realidad es (sujeto y contexto) con lo que deseamos que sea.

A lo largo de este capítulo hemos ido esbozando algunos de los idearios que son socialmente compartidos por una gran parte de la sociedad (y de la escuela, que no es más que un subsistema del sistema social más amplio) acerca del hándicap y hemos analizado la concepción antropológica de los mismos desde perspectivas más inclusivas. Es lógico concluir que el hecho de que en la sociedad imperen aquellos valores y concepciones acerca de la naturaleza de los seres humanos hace que los procesos de socialización que en ella se desarrollan continúen reproduciendo tales esquemas injustos. También hemos desarrollado una reflexión y elaborado un concepto de educación acorde con esta perspectiva cultural que hemos ido desarrollando. Pero ¿qué ocurre en la escuela? ¿Cuál es el papel que actualmente desempeña respecto a la socialización y cuál el que debe desempeñar en una sociedad asentada en dichas concepciones tan biológicas y determinantes?

Parece claro que la función de la escuela debería estar relacionada con una toma de postura frente a las comentadas coordenadas en las que se asienta la sociedad, pero la realidad es que el sistema educativo —siguiendo a Ángel I. Pérez Gómez (1999: 137)— «pierde su especificidad y su autonomía real como espacio de contrastar, reflexión y crítica intelectual, y se convierte en mero instrumento al servicio de la exigencias del sistema económico y social. El concepto de educación se disuelve en el omnipotente proceso de socialización», un «influxo polimorfo, cambiante y omnipresente de la cultura anónima dominante que se ejerce a través de intercambios «es-pontáneos y naturales» en las más diversas instituciones e instancias sociales clásicas y modernas [...] y que van condicionando el desarrollo de las nuevas generaciones en sus formas de pensar, sentir, expresarse y actuar». (A. Pérez Gómez, 1999: 256). Ante todo el panorama desarrollado, la función de la escuela para este autor debe ser la de ofrecer a las futuras generacio-

nes la posibilidad de cuestionar la validez antropológica de los procesos de socialización, de elaborar alternativas y de tomar decisiones relativamente autónomas. Así, la actividad de la escuela será educativa cuando la cultura académica «sirva para que cada individuo reconstruya conscientemente su pensamiento y actuación, a través de un largo proceso de descentración y reflexión crítica sobre la propia experiencia y la comunicación ajena» (A. Pérez Gómez, 1999: 275).

En este sentido, la toma de conciencia de los factores condicionantes de nuestra experiencia debe constituir uno de los fundamentos de nuestra acción educativa escolar, puesto que, coincidiendo una vez más con P. Freire (2001: 144), «sería horrible que sintiésemos la opresión, pero no pudiésemos imaginar un mundo diferente, soñar con él como proyecto y entregarnos a la lucha para su construcción». Esto va a constituir el punto de arranque de todo el trabajo presentado, puesto que entendemos que, por una parte, la escuela no debe ser cómplice de la perpetuación de esquemas injustos respecto a los cuales se clasifica a las personas y los colectivos. Las clasificaciones escolares tienen fuertes repercusiones tanto en la vida futura del alumnado como en la construcción de las sociedades, puesto que la institución escolar constituye uno de los principales agentes sociales encargados de promocionar, estancar o descender a las personas, situándolas respecto al conocimiento legitimado, las capacidades estandarizadas y las conductas deseables, lo cual tiene fuertes implicaciones en el mercado laboral, el reparto de la riqueza, etc.<sup>6</sup> Por otra parte, es tarea de la escuela combatir dichas injusticias a través de la reflexión y la crítica intelectual del alumnado y el profesorado, que serán capaces de ir transformando las realidades en las que

6. Finalmente, la «naturalización» de las relaciones sociales desequilibradas guarda una estrecha relación con estas cuestiones señaladas. La comprensión, por ejemplo, del destino laboral de determinados grupos sociales debido a las bajas calificaciones escolares que obtuvieron es un modo de naturalizar —para lo cual la escuela cumple una importante función legitimadora— que los pobres lógicamente siempre serán pobres. Las relaciones sociales (dominadas por conflictos de poder, ideológicos y de intereses, entre otros) pasan a basarse, así, en argumentos biológicos.

En otro lugar, hemos tratado esta cuestión puntual más extensamente (I. Calderón, Mariela Contreras y Sabina Habegger, 2002: 25-28) señalando que la escuela, en lugar de contribuir en la compensación de las desigualdades, «actúa con la función opuesta, dando continuamente un estatus negativo a los colectivos en situación de pobreza, clases populares, personas con handicap, inmigrantes, indígenas y, en general, excluidos, al no reconocerles la legitimidad de participar en la comunidad a través de argumentos pedagógicos que psicologizan los problemas sociales, por lo que se separan de los valores democráticos a los que hacíamos alusión».

inicialmente se han socializado, y desnaturalizar los prejuicios concebidos en las realidades cotidianas.

Las clasificaciones —que en general toman la forma de esquemas dicotómicos— que los maestros realizan respecto de los alumnos entre los «inteligentes» y los «no inteligentes» [...] expresan un acto de distinción; no siempre con conciencia de ello por parte de los docentes. [...] Estas distinciones, que a los maestros se les aparecen como «naturales», evidentes, obvias, son relativas a los esquemas perceptivos que los maestros —individual y grupalmente— han incorporado en su historia y en un espacio social determinado. La «naturalización» de los actos de distinción oculta la génesis histórico-social de los mismos. (Carina Kaplan, 1997: 53-55)

La realidad social se convierte así en el objeto de nuestro trabajo educativo a la vez que debe ser nuestra herramienta principal para conseguir el propósito que estamos diseñando, puesto que es necesario valerse de ella para poder cuestionarla. Pero no podemos olvidar que las relaciones reinantes entre los diferentes agentes que se dan cita en las escuelas están asistidas (la mayoría de las veces de manera inconsciente) por los esquemas esbozados anteriormente. Por ello, defender nuevos esquemas supone resistirse de partida a los sistemas hegemónicos de interpretación de la realidad, a la vez que con estas acciones se van generando nuevas fórmulas para transformarla. Ese será, por tanto, el campo de acción de los procesos educativos, en los que se van creando nuevos espacios para la reconstrucción de la cultura y de las identidades, a la vez que se transforman los escenarios en los que se producen. En este sentido, la escuela pasa a ser una institución eminentemente sociocultural.

La escuela como tal deja de tener un sentido global, actuando este espacio indeterminado como motor y cómplice de injusticias. Por ello, se torna necesario otorgar sentido al centro escolar y a la escuela como institución *comunitaria*, buscando a través de ello espacios reales de resistencia para los grupos desfavorecidos que propician la democratización de la construcción social. (I. Calderón, M. Contreras y S. Habegger, 2002: 27)

Con el cometido de continuar desarrollando estas ideas vamos a indagar en la relación que puede crearse entre la resistencia y la educación. Para ello, y sin abandonar los parámetros formulados hasta el momento, creemos necesario analizar con mayor profundidad qué concepciones subyacen en nuestras escuelas, reformular qué significa educar y reflexionar acerca de cuál debe ser nuestra función como agentes socioculturales.

## 2.2. La resistencia como acción educativa

Una vez hemos trabajado sobre el concepto de educabilidad y hemos delimitado las relevancias de la esfera biológica y la cultural, es el momento de definir las repercusiones que todas estas argumentaciones tienen dentro (y fuera) de la escuela. Para ello, es necesario advertir que estas representaciones sociales<sup>7</sup> —centrándonos especialmente en aquellas referidas a la «dis-capacidad», que no se alejan demasiado de todas aquellas que discriminan el éxito o el fracaso escolar— constituyen el caldo de cultivo en el que se socializan los chicos y chicas en nuestras escuelas.

En todo caso, si los maestros son prejuiciosos en sus juicios, en algún sentido no es más que porque sus discursos y prácticas —entendiendo que los discursos también son constitutivos de las prácticas— tienden a reproducir ideas que están en la sociedad en la que desarrollan su trabajo docente. Producir esta «ruptura» implica objetivar las ideas sobre inteligencia que han ido interiorizando a lo largo de su biografía (individual, social y escolar): no para desecharlas sino para analizarlas y comprender su génesis e impacto sobre la interacción y los resultados escolares de los niños. (C. Kaplan, 1997: 43)

En este sentido, «las representaciones sociales de los sujetos reflejan prácticas sociales a la vez que determinan la aparición de nuevas prácticas» (C. Kaplan, 1997: 44). De este modo, los compañeros del alumnado con hándicap aprenden de una manera casi imperceptible cuáles son las reglas de lo que es valorado y lo que no como norma moral inconsciente, lo cual pone en tela de juicio la realidad moral de dichas normas, puesto que la participación en ellas no constituye una opción elegida de forma rotunda, sino que se trata de una apropiación inconsciente de las normas morales imperantes. Afirmar que una persona con hándicap es incapaz de desarrollar

7. Beatriz Cejeda y otros (2000) hacen un interesante recorrido conceptual acerca de las representaciones sociales de la discapacidad; abarcan en él otros conceptos relevantes como las opiniones, las imágenes, las teorías implícitas y las relaciones entre el significado y el sentido. En la investigación «Las representaciones sobre discapacidad de alumnos universitarios de carreras docentes» ubican el concepto de representaciones sociales a caballo entre lo psicológico y lo social, y se apoyan fundamentalmente en los aportes del pionero del término, Serge Moscovici (1961), que las define como entidades casi tangibles que «circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro», y destacan que la mayoría de las relaciones sociales estrechas están impregnadas de ellas. Son conjuntos dinámicos cuya principal característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, y que modifican a ambos.

determinadas tareas puede ser una cuestión moral, pero a la vez puede incluirse dentro de esquemas sociales de interpretación que se han trasladado a través de la socialización al terreno individual, sin la necesidad de haberlos reflexionado.

Las representaciones sociales no son totalmente conscientes para los sujetos; funcionan a un nivel implícito, ya que son interiorizadas por ellos en los contextos en los que actúan e interactúan. (C. Kaplan, 1997: 41)

Así, el alumnado construye sus pensamientos, sentimientos y conductas teniendo muy presentes las apreciaciones que día tras día van haciendo los profesores y profesoras que pasan por el aula. De esta forma —complementada con otras muchas vías como los medios de comunicación, el entorno familiar, el contexto vecinal, los grupos de pares, etcétera— van adquiriendo esquemas «útiles»<sup>8</sup> para conocer quiénes son buenos y malos, listos o tontos, triunfadores y perdedores, vencedores y vencidos...<sup>9</sup> De este modo, no solo se va manteniendo la cultura del aula, sino que el alumnado (ya sea por adaptación o por oposición) acaba por convertirse en agente de dicha cultura.

Consecuentemente, los alumnos y alumnas afectados por dichas representaciones acaban siendo bombardeados por una cultura compartida de la que la institución escolar es especialmente responsable. Este alumnado debe desarrollarse a pesar de estar cuestionado constantemente, despreciado en sus construcciones, deslegitimado desde la institución escolar. Del mismo modo, el chico o la chica observa cómo va siendo abocado a fracasar en la escuela, lo cual tiene fuertes consecuencias para el futuro social, afectivo, laboral, etc. En este último sentido, la escuela actual funciona subyugada al sistema productivo, anticipando las jerarquías que el mercado establece y sentando las bases para la siguiente etapa en el mercado laboral a través de roles diferenciados, normas de disciplina, aceptación de calificaciones,

8. Utilizamos la palabra «útiles» para referirnos al desenvolvimiento dentro de las coordenadas que la propia escuela dispone. De alguna forma, estar de acuerdo con estos referentes hace más fácil el desenvolvimiento dentro de dicho contexto. Sin embargo, el hecho de ser útiles no significa que sean moralmente aceptables.

9. Esta adquisición de los esquemas contextuales no es pasiva. De hecho se trata de un continuo diálogo participativo —muchas veces desigual— entre el individuo y el ambiente, que no siempre se acepta. Estas participaciones desiguales pueden ser simplemente pensamientos e inquietudes cargados de sentimientos de impotencia, puesto que no se tiene (o no se cree tener) el poder necesario para transformar la realidad. La resistencia sería una de las formas que tiene el alumnado de oponerse a los esquemas en los que se ubica.

competitividad, etc. Así, la socialización escolar guarda una estrecha relación con la adquisición de las reglas establecidas por el sistema productivo neoliberal.

Todo ello hace que la opresión ejercida por parte de la institución escolar, y las variadas modalidades de legitimar y justificar las acciones de exclusión que se desarrollan desde ella, suponga nuestro primer punto de partida de reflexión y análisis en este caso. La educabilidad, como argumentábamos en el anterior apartado, es una condición antropológica a la vez que está condicionada por el contexto en el que se ubica la persona. Por ello, privar a determinados colectivos y/o personas de las condiciones necesarias para que se produzcan aprendizajes en la escuela es una forma de negarles sus propias proyecciones, negar el derecho mismo a sentirse personas. Los seres humanos somos continuos proyectos, puesto que somos seres conscientes inacabados, como ya dijéramos. La educación consiste en este proceso de búsqueda; los argumentos deterministas son, por tanto, ataques directos a la educación y a los derechos humanos.

Las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los niños —es decir, sus visiones, valoraciones y esquemas prácticos— constituyen un entramado que la investigación pedagógica todavía no ha logrado develar suficientemente. El desafío consiste en identificar cuáles son las ideas sobre la inteligencia de los maestros que actualizan en sus prácticas cotidianas en las aulas. Una «ideología de la inteligencia» incluye aspectos cognitivos y valorativos, ideas generales, mitos y creencias sobre la naturaleza humana del niño, más específicamente sobre la naturaleza y la potencialidad de desarrollo de la inteligencia del alumno. (C. Kaplan, 1997: 41)

La resistencia es el primer paso hacia la liberación de los lazos esclavizadores que niegan y excluyen a las personas y los grupos oprimidos. Constituyen fórmulas que de una manera u otra se oponen a la interiorización y aceptación continuadas de la socialización escolar. Los actos disruptivos en el aula, la negación de la autoridad del profesorado, la desvaloración de las calificaciones, la infracción de la autoridad del profesorado, la desvaloración de las calificaciones, la infracción de las normas básicas (como los horarios, los espacios, las prohibiciones, etcétera) pueden constituir manifestaciones resistentes al sistema cultural hegemónico de la institución escolar. Son posicionamientos morales —muchos de ellos defensivos, otros tantos probablemente reprochables—<sup>10</sup> que muestran carencias en un contexto que a menudo les niega la posibilidad de progresar y crecer, aun cuando se les obliga a someterse a diario a estar sentados detrás de las bancas. La mayoría

de ellos son actos de protesta y denuncias, porque destapan un conflicto latente y silenciado por la institución escolar, fundamentalmente por las bastas diferencias existentes en las posibilidades de participación real en la toma de decisiones escolares (ya sean referidas a la estructura de tareas académicas o a la de relaciones sociales). Pero, aunque la mayoría sean denuncias en estado puro, no todos estos posicionamientos pueden llamarse resistentes.

P. Willis (1977), en su brillante etnografía, introdujo el concepto de resistencia como una forma de crear contracultura.<sup>11</sup> Este estudio demostraba que la contracultura que crean los estudiantes para resistirse al sistema escolar acaba siguiendo los mensajes implícitos de dominación en el trabajo que llevan a cabo fuera de la escuela, por lo que siguen siendo controlados por el sistema educativo. En efecto, y tal como H. Giroux (1985) matiza, «las teorías de la resistencia han tratado de demostrar cómo los estudiantes que rechazan activamente la cultura escolar frecuentemente muestran una lógica y una visión del mundo que confirma más que critica las relaciones sociales capitalistas existentes». De hecho, y además de ir en contra muchas de ellas de los propios intereses del alumnado, suelen servir de argumento reafirmante de la propia institución puesto que en gran proporción suelen reproducir los mismos esquemas de dominación (al fin y al cabo, es similar optimir simbólicamente cuando se erige uno como el portavoz de la cultura hegemónica y hacerlo a través de la fuerza cuando se tiene un poderío físico superior o estrategias de pelea más elaboradas). Todo ello es extensamente analizado por H. Giroux (1985), por lo que creemos pertinente ofrecer unos extractos que abundan en esta interpretación:

Lo que falta en esta perspectiva son los análisis de esos factores mediados cultural e históricamente que producen una gama de conductas de oposición, algunas de las cuales constituyen resistencias y otras no. Dicho en forma simple, no toda conducta de oposición tiene una «significación radical», ni es toda conducta de oposición una respuesta bien definida a la dominación. [...] La conducta de oposición no puede ser simplemente una reacción de impotencia, sino que puede ser una expresión de poder que está abastecida por y reproduce la gramática más poderosa de la dominación.

10. Para abundar en esta idea, ver Pilar Sepúlveda e I. Calderón (2002).

11. El diccionario de la Real Academia Española de la Lengua define contracultura como: (1) el movimiento social surgido en los Estados Unidos de América en la década de 1960, especialmente entre los jóvenes, que rechaza los valores sociales y modos de vida establecidos; (2) el conjunto de valores que caracterizan a este movimiento y, por extensión, a otras actitudes de oposición al sistema de vida vigente.

Entonces, en un nivel, la resistencia puede ser la simple apropiación y muestra de poder, y puede manifestarse a través de los intereses y discursos de los pobres aspectos de la racionalidad capitalista. Por ejemplo, los estudiantes pueden violar las reglas escolares, pero la lógica que informa tal conducta puede tener sus raíces en formas de hegemonías ideológicas tales como el racismo y discriminación sexual. Más aún, la fuente de tal hegemonía frecuentemente se origina afuera de la escuela. Bajo tales circunstancias, las escuelas se vuelven sitios sociales donde la conducta de oposición simplemente aparece, surgiendo menos como una crítica a la escuela que como una expresión de la ideología dominante.

Como resultado de esta argumentación, Giroux concluye:

En el sentido más general, la resistencia debe ubicarse en una racionalidad teórica que provee un nuevo contexto para examinar las escuelas como sitios sociales que estructuran la experiencia de los grupos subordinados. El concepto de **resistencia**, en otras palabras, representa más que un nuevo hallazgo heurístico en el lenguaje de la pedagogía radical, **describe un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso escolar y las conductas de oposición y lleva el análisis de la conducta de oposición del terreno teórico del funcionalismo y las principales corrientes en psicología educacional, al terreno de la ciencia política y sociología.** (El destacado es nuestro)

Estas son las razones por las cuales hemos armado un informe de estas características, presidido por el sentir de los protagonistas, organizando en un segundo nivel de elaboración los discursos de los afectados y desarrollándolos en un tercer nivel de análisis. También por ello hemos encabezado todo el estudio con una reflexión teórica que muestra una nueva «lógica y visión del mundo», que cotidianamente van recreando los familiares de las personas con hándicap, al distanciarse de los argumentos que imperan en la sociedad. En este sentido, entendemos con Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (citado por M.W. Apple, 2000: 195) que «las instituciones judiciales, el sistema educativo, las relaciones laborales, los discursos de resistencia de las poblaciones marginales [...] construyen formas originales e irreductibles de protesta social y, por lo tanto, contribuyen a toda la riqueza y complejidad discursiva sobre la cual debería basarse el programa de una democracia radical». Del mismo modo, H. Giroux (2001: 133-134) subraya la importancia del deseo de convertir el aprendizaje en parte del proceso de cambio social, lo cual implica «escuchar a los pobres y otros grupos subordinados y trabajar con ellos para dotarlos de la capacidad de palabra y actuación que les permita subvertir las relaciones de poder opresivas».

A través de estos discursos contrahegemónicos, el panorama se nos abre y no se encierra en la realidad concreta de nuestra aula o nuestro centro, sino que buscamos explicaciones y soluciones más allá, en las plataformas culturales donde nos asentamos. Es necesario que, como afirma H. Giroux (2001), analicemos el funcionamiento de los textos culturales en los contextos materiales e institucionales que estructuran la vida cotidiana. Por todo ello, compartimos con M. Apple (2000: 195) que nuestra tarea debe ser la de construir *discursos transportables* y conectar nuestras acciones educativas con los mismos en otros terrenos, colaborando con «el movimiento para que los derechos de las personas triunfen sobre los derechos de propiedad».

Este es el marco en el que tratamos de situarnos: considerar la escuela como institución de lucha por la democracia y la justicia y a los profesores como intelectuales transformadores (H. Giroux, 1990, 1998, 2002; P. McLaren, 2002, 2003). Es por ello que intentaremos acercarnos críticamente al doble rol con el que juega y se entretje la función de la escuela, muy contradictorio entre sí: reproducir las relaciones sociales existentes (relaciones de clase ligadas a la sociedad capitalista, obviamente presididas por la desigualdad) y desarrollar su acción educativa de manera más o menos democrática e igualitaria (M. Apple, 1997).<sup>12</sup> Así, concebimos que la función del profesorado debe ubicarse en la lucha por convertir a la escuela en un foro democrático mediante el cual romper con los lazos sociales, culturales y económicos que la hegemonía impone, a través de la participación, para lo cual los colectivos, personas e ideas oprimidas pueden ser perfectos dinamizadores.

Y este es el propósito del presente libro. A través de él se intentará compartir y construir, mediante una propuesta de lectura activa y asumiendo una actitud crítica frente al texto que se ofrece, otros modos de configurar el rol del educador, el de la propia institución escolar y el del alumnado en la práctica de la resistencia. Entendemos que, a pesar de las dificultades que se puedan presentar —estructurales, burocráticas, culturales, formativas, actitudinales, políticas, etcétera—, es todo un reto emprender y recorrer este proceso de reflexión educativa que nos puede ayudar a revelar los escasos elementos educativos que prevalecen en las instituciones responsables.

12. H. Giroux (1985) también incide en esta idea: «las escuelas frecuentemente existen en una relación contradictoria con la sociedad dominante, alternativamente apoyando o criticando sus supuestos básicos. Por ejemplo, las escuelas a veces apoyan una noción de educación liberal que está en aguda contradicción con la demanda de la sociedad dominante de formas de educación instrumentales especializadas y ligadas a la lógica del mercado laboral. Además, las escuelas todavía definen con fuerza su rol, como agencias para la movilidad social aun cuando frecuentemente producen graduados más rápidamente de lo que la capacidad de la economía puede emplear».

Y cómo no, el propósito no puede ser otro que trascender la reflexión para «galvanizar la lucha política colectiva entre padres, maestros y estudiantes alrededor de las ideas de poder y determinación social» (H. Giroux, 1985). Ahora bien, ¿podemos introducirnos en las instituciones y señalar las posibilidades que existen para alterar las relaciones dominantes? (M. Apple, 1997: 186), ¿de qué manera podríamos ilustrar los modos concretos en los que el currículum, la didáctica y la organización escolar se apoyan en intereses de control técnico de la actividad humana, eliminando la diversidad y conduciendo a un modelo homogenizador?

El empuje de esta contralógica debe ser críticamente tomado y construido dentro del contexto de una pedagogía radical. [...] Pero como objeto de análisis pedagógico, esta contralógica debe ser vista como un terreno teórico importante en el cual uno encuentra imágenes de libertad que señalan fundamentalmente nuevas estructuras en la organización pública de la experiencia [...]. Entonces, representa un terreno importante en la batalla ideológica por la apropiación de significado y experiencia. Por esta razón provee a los educadores una oportunidad para ligar lo político con lo personal para comprender cómo el poder es mediado, resistido, y reproducido en la vida cotidiana. Más aún, sitúa la relación entre las escuelas y la sociedad más amplia dentro de un contexto teórico informado fundamentalmente por una pregunta política: ¿cómo desarrollamos una pedagogía radical que haga significativas a las escuelas para hacerlas críticas, y cómo las hacemos críticas para hacerlas emancipatorias? (H. Giroux, 1985)

Con este propósito vamos a afrontar, aunque muy sintéticamente, los siguientes epígrafes: tratemos de conocer y hacer visibles algunos de los principales problemas que se generan en y desde la escuela acerca del modo en que se crean y recrean las relaciones interpersonales (punto 2.2.1.), a menudo convertidas en relaciones hegemónicas, de dependencia y asistencialismo, que a nuestro entender se alejan del terreno educativo en los términos anteriormente señalados. Por otro lado, vamos a analizar de qué recursos curriculares, didácticos y organizativos se sirve la escuela (haciendo especial hincapié en los diagnósticos), con el objeto de determinar situaciones injustas que desterran de nuestro ideario educativo (punto 2.2.2.). La posibilidad de visualizar la problemática y establecer los cauces de denuncia y negligencia pedagógica, así como la toma de conciencia de las personas que sufren la opresión, suponen un pretexto idóneo para crear alternativas y construir un nuevo modelo desde el que enfocar la situación: entonces estaríamos hablando de educar en la autonomía, en el sentido crítico y transformador de los alumnos y alumnas, en el compromiso continuo y formación crítica por parte de los educadores, y en la participación activa y comprometida

también de la familia. Partir de estos grupos, especialmente de aquellos más castigados, tiene un alto potencial no solo por lo que estos ganan con su criticismo, sino por la dificultad que existe para comprender las complejas relaciones existentes en la escuela; por ejemplo, entre la institución escolar, la sociedad de mercado, las medidas diagnósticas socialmente aceptadas, nuestras acciones cotidianas como docentes y orientadores, etc. Probablemente analizar estas relaciones partiendo de casos reales de grupos desfavorecidos haría estas conexiones mucho más visibles y, por tanto, más fácilmente combatibles.

Por nuestra parte, nos conformaremos si somos capaces de desarrollar la temática abordada a partir del siguiente capítulo (3), como ejemplo que nos permite invitar a una seria reflexión pedagógica acerca de la escuela y su relación con las personas con hándicap. Por lo pronto proseguiremos adentrándonos teóricamente en la gramática escolar para llevar a buen puerto este propósito. Sin duda, la búsqueda de otros casos que ilustren más características del modo en que el neoliberalismo se introduce en las prácticas docentes y en el sistema educativo es un proyecto tan atractivo como sugerente para emprender, así como de gran utilidad para el profesorado.

### 2.2.1. Relaciones desiguales y legitimación escolar

Para analizar la manera en la que se han legitimado muchas de las acciones «educativas» escolares según un modo de concebir las relaciones, nos vamos a detener a examinar cómo se ha ido configurando el modelo hegemónico actual de interacciones, que arrinconan a aquellos a los que la historia y la ciencia han arrebatado sus derechos y la oportunidad de demostrar sus competencias.<sup>13</sup> En este sentido, creemos necesario ahondar en la relación que se establece entre el profesorado y el alumnado. Estas relaciones a menudo generan dependencia e imposibilitan que el alumnado pueda desarrollarse con confianza en sí mismo y con suficiente espacio para recuperar la responsabilidad en la toma de decisiones, y en la creación y recreación del espacio convivencial, tanto en lo referente a las relaciones humanas como en las que entablamos con la naturaleza (Alexandre Silva, 2004).

Para ello podríamos hacer uso de multitud de trabajos que analizan detalladamente los entresijos del currículum expreso y oculto en la escuela,

13. A pesar de ello, nunca negamos la capacidad y la persistencia que estos actores tienen para defender sus derechos. Este informe, sin ir más lejos, es una muestra de ello.

pero vamos a verlos únicamente del pensamiento de P. Freire por lo sintético y clarificador que aún sigue siendo. El hace una separación radical de dos concepciones de la educación, muy dependientes del modo de afrontar el binomio educador-educando: la bancaria, que sirve a la dominación al entender a las personas como seres pasivos y concibe como bien «educada» a la persona que mejor se adapta al mundo; y la problematizadora, que, al res-ponder a la *intencionalidad de la conciencia*, implica la acción y la reflexión de los educandos sobre el mundo para transformarlo, por lo que sirve de liberación (P. Freire, 1992). Al ser el cometido de este apartado analizar las desiguales relaciones que se establecen en la escuela, vamos a acuñar el concepto de la educación bancaria como una rápida radiografía que nos permitirá situar de alguna manera el posterior debate:

La concepción bancaria, al no superar la contradicción educador-educando, por el contrario, al accentuarla, no puede servir a no ser a la domesticación del hombre. De la no superación de esta contradicción resulta:

- que el educador es siempre quien educa: el educando, el que es educado;
- que el educador es quien disciplina: el educando, el disciplinado;
- que el educador es quien habla, el educando, el que escucha;
- que el educador prescribe: el educando sigue la prescripción;
- que el educador elige el contenido de los programas; el educando lo recibe en forma de «depósitos»;
- que el educador es siempre quien sabe; el educando, el que no sabe;
- que el educador es el sujeto del proceso; el educando, su objeto.

Una concepción tal de la educación hace del educando un sujeto pasivo y de adaptación. Pero lo más grave aún, desfigura totalmente la condición humana del educando. (P. Freire, 1973: 17)

El concepto de educación bancaria de Freire sigue teniendo una fuerte presencia en la escuela. Por ello, la resistencia debe consistir en visualizar cómo a través de estas relaciones de poder se han reducido y se siguen reduciendo al silencio a muchos grupos subordinados;<sup>14</sup> sin duda, el alumnado

14. No obviamos aquí que otros esquemas más complejos tiendan a analizar las circunstancias institucionales y sociales que dan (cierta) explicación al distanciamiento entre ambos colectivos. Muy al contrario, y aunque en determinadas ocasiones pudiera parecer que nuestros argumentos están dirigidos únicamente al grupo de los docentes, entendemos que estos son también víctimas del sistema social más amplio. Hemos situado desde el principio el debate en el terreno político, con lo que no podríamos sino entender el problema desde una perspectiva más amplia, que sitúa fundamen-

es uno de estos grupos, y más aún el alumnado con hándicap. Entonces, ¿qué rol deberían desempeñar la escuela y el profesorado para crear acciones educativas? Algunas de las claves para desarrollar la resistencia educativa podrían iniciarse en los siguientes aspectos:

- Es necesario partir de la conformación estructural, para lo que hay que reconfigurar las dimensiones de Espacio-Tiempo (H. Giroux y P. McLaren, 1998: 87-88), así como crear espacios para la reflexión compartida por los profesionales y por el alumnado sobre la propia práctica a través del diálogo y la participación. Los seminarios, talleres, asambleas, grupos de discusión, inicio de pequeñas investigaciones de autorreflexión, etc. podrían ser algunas opciones que considerar.
- Iniciar y provocar procesos de Investigación-Acción Participativa en la comunidad escolar, en las que los diferentes colectivos podrían abonar y aportar soluciones a determinados problemas, favoreciendo así la construcción de experiencias innovadoras que podrían darse a conocer a colegas y a la comunidad universitaria (Pilar Sepúlveda *et. al.*, 2008, 2012).
- Tomar conciencia crítica y reconocer las prácticas hegemónicas —en todas sus dimensiones y lecturas— que se reproducen en la escuela. Para ello, estrategias como la observación participante, el diario de clase, las autoevaluaciones y los debates podrían constituir el objeto de un posterior análisis de la comunidad educativa.
- Reconocer determinadas injusticias en la escuela y fuera de ella, así como el modo en que han sido perpetradas en nombre de la educación (H. Giroux, 1990). El análisis crítico de situaciones sociales actuales entre el alumnado y el profesorado, así como la participación de toda la comunidad educativa podría ayudarnos en este cometido. Empezar una lucha compartida y colectiva en y sobre el mundo con un lenguaje crítico, posibilitando comprender la enseñanza como política cultural y plantear desde la pedagogía una forma de considerar seriamente las relaciones raciales, de clase, sexo y poder en la producción (H. Giroux, 1990), a lo que habría que añadir, contextualizando la propuesta en nuestro cometido, las relaciones que se establecen por las diferen-

mente al sistema educativo por debajo de los intereses económicos que se debaten en el campo de la producción. Sin embargo, y por entender que la discusión es política y que los profesores y profesoras no pueden ser meras herramientas del sistema educativo sino intelectuales críticos que reformulan continuamente este, insistimos en resaltar el papel del profesorado. Al fin y al cabo, como ya mencionáramos, la finalidad de este documento no es otra que la de reabrir el debate a través de la denuncia.

cias personales. Es necesario, si queremos transformar las realidades, ir más allá de las paredes de la institución e introducirse en el marco social más amplio (vecindario, barriadas, etc.), yendo del entorno más cercano hacia otros límites de la comunidad, e incorporando poco a poco a otras instituciones y colectivos de base que trabajen en líneas similares (otras escuelas, servicios sociales comunitarios, asociaciones, ONG, etc.).

- Construir una pedagogía de la posibilidad: si el mundo ha sido construido socialmente, se puede rehacer y construir críticamente (P. Freire, P. McLaren). Para este cometido, los pequeños cambios que se van produciendo han de ser socializados a través de la publicación de los resultados de las investigaciones, estudios, experiencias e innovaciones desarrolladas, así como la participación en congresos, la colaboración en revistas especializadas, etc.

- Todo ello significa concebir la profesión docente como una continua deliberación política, y el rol del profesorado como intelectuales críticos, alejándose de la tarea técnica a la que la actualidad los aboca.

- Comprender que alumnado, familias y profesorado forman parte de un mismo colectivo en busca de un cometido cardinal: provocar la emancipación de la comunidad escolar para construir juntos un mundo mejor. Por ello, debemos crear espacios compartidos y de cooperación, propiciando reuniones, actos, proyectos, etc.

Todas estas propuestas tratan de incidir en la función educativa del docente, desde una perspectiva que entiende el ejercicio del magisterio como un continuo proceso de reflexión sistemática desde la práctica; es decir, estas herramientas pueden sernos de utilidad para desarrollar la función educativa de la escuela, yendo más allá de nuestro marco de actuación en las funciones socializadora e instructiva de la institución escolar.

Si solo nos limitamos a socializar e instruir, el alumnado aprenderá a desarrollarse dentro de los marcos a los que está destinado según su procedencia social, características personales, cultura, etc. Sin embargo, poner un mayor énfasis en las funciones sociales que ayudan al alumnado a poner en crisis el sistema social vigente, que le aboca a un destino concreto, dándole las herramientas necesarias para cuestionar, investigar, poner en duda y construir aprendizajes útiles que ellos mismos pueden gestionar, entender y diseñar, dirigen la actividad educativa hacia la construcción activa de la sociedad (ciudadanía) y la conquista individual y social de la libertad.

Pero esta opción dificulta en buena medida la función docente, ya que se pasa de concebir al profesorado como técnico a entenderlo como un intelectual crítico. En el primer caso, el docente se limita a aplicar lo que otros diseñan siguiendo siempre un esquema de arriba abajo, en el que la

construcción teórica viene determinada por unos expertos que no son ellos, arrancando de su profesión el sentido crítico y la actitud investigadora. Se descalifican, simplifican y eliminan en buena parte algunos de los componentes más relevantes de la profesión: la capacidad de construir conocimiento científico riguroso y emanado de las condiciones reales del ejercicio docente, y el componente ético, ya que tiende a observar la actividad del docente como un trabajo neutral y aséptico, en el que la persona parece no intervenir, eliminándose así de cuajo reflexiones morales acerca de lo que hacemos, y preguntas fundamentales sobre la labor educativa: ¿qué es educar?, ¿para qué educar? En el camino de búsqueda de respuestas a estos interrogantes es donde el profesorado puede ir construyendo una identidad profesional asentada en su realidad, y satisfactoria desde el punto de vista emocional e intelectual.

## 2.2. Recursos institucionales y reproducción social: resistir a los diagnósticos

Como apuntábamos, a través de los distintos recursos institucionales (formación del profesorado, currículum, evaluación, etc.) se siguen perpetuando muchas injusticias; no en vano, la pedagogía ha tenido un acérrimo apoyo y fundamento en concepciones cuantitativas y ciencias positivistas, al igual que ha sido subordinada a lo largo de la historia a disciplinas como la psicología, la sociología y la medicina. Con este caso se nos brinda la posibilidad de desafiarla y crear resistencia a las políticas que dichas concepciones generan, fundamentalmente a través de una posición ética y pedagógica. Desgraciadamente, la práctica educativa se sigue fundamentando en dichos enfoques reduccionistas —como veremos en el próximo apartado (3) al presentar el caso sufrido por nuestro alumno y su familia— para avalar las decisiones escolares.

El racismo, la intolerancia, la xenofobia y la vieja idea de que las desigualdades humanas son naturales, son concepciones que han estado fundamentadas aparentemente por argumentos y teorías científicas que las justifican como diferencias de base biológica. El determinismo biológico ha hecho creer que las desigualdades se encuentran en los genes. En este sentido, entendemos que el caso que nos ocupa (el diagnóstico de un muchacho con síndrome de Down y los informes derivados del mismo) puede invitarnos a recorrer los errores de un pasado histórico que han marcado un presente.

Han sido variados los enfoques y las definiciones dadas acerca de la inteligencia y más aún los intentos de medirla a lo largo de la historia. Entre los trabajos históricos realizados en relación a esto encontramos los de Francis Galton —primo de Charles Darwin— que estaba convencido del rol de