

Número 8 - Enero/Junio 2019

# REVISTA PASAJES

ISSN 2448-5659



RED INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES Y PARTICIPANTES SOBRE INTEGRACIÓN EDUCATIVA



MÉXICO

Portada: Ángel Núñez



**REVISTA PASAJES**  
RIIE - UICSE - FESI - UNAM



**CUADERNOS DE SOFÍA**  
EDITORIAL

## CUERPO DIRECTIVO

### Directora

**Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo**

*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

### Subdirectora

**Dra. Patricia Brogna**

*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

### Editores

**Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda**

*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

**Dr. Rodolfo Cruz Vadillo**

*Universidad Popular Autónoma del Estado de  
Puebla, México*

### Enlace Internacional

**Drdo. Silvia Laura Vargas López**

*Universidad Autónoma del Estado de  
Morelos, México*

**Lic. Oscar Christian Escamilla Porras**

*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

### Cuerpo Asistente

#### Traductora: Inglés

**Lic. Paulinne Corthorn Escudero**

*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

#### Traductora: Portugués

**Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón**

*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

#### Diagramación / Documentación

**Lic. Carolina Cabezas Cáceres**

*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

#### Portada para este Número

**Yeshua Kaiser**

## COMITÉ EDITORIAL

**Mg. Emilia Adame Chávez**

*SEP Quintana Roo, México*

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**

*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo,  
Brasil*

**Dra. Patricia Brogna**

*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

**Dra. Mónica Leticia Campos Bedolla**

*Universidad Mondragón-UCO, México*

**Dra. Gabriela Croda Borges**

*Universidad Popular Autónoma del Estado de  
Puebla, México*

**Dr. Rodolfo Cruz Vadillo**

*Universidad Popular Autónoma del Estado de  
Puebla, México*

**Mg. Mabel Farfán**

*Universidad de Tolima, Colombia*

**Dra. Elizabeth Guglielmino**

*Universidad Nacional de la Patagonia,  
Argentina*

**Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo**

*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

**Lic. Sandra Katz**

*Universidad Nacional de La Plata, Argentina*

**Dra. María Noel Míguez**

*Universidad de La República, Uruguay*

**Dr. Joan Jordi Montaner**

*Universitat de les Illes Balears, España*



**REVISTA PASAJES**  
RIIE - UIIOSE - FESI - UNAM



**CUADERNOS DE SOFÍA**  
EDITORIAL

**Dra. Lyda Pérez Acevedo**  
*Universidad Nacional de Colombia, Colombia*

**Dr. Juan Antonio Seda**  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Mg. Claudia Peña Testa**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Mg. Silvia Laura Vargas López**  
*Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México*

**Dr. Sebastía Verger Gelabert**  
*Universitat de les Illes Balears, España*

#### **COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL**

**Dra. Valdelúcia Alves da Costa**  
*Universidad Fluminense, Brasil*

**Mg. Araceli Bechara**  
*Asesora Consultora Independiente, Argentina*

**Dr. Gildas Brégain**  
*Université de Rennes 2, Francia*

**Dr. Nicola Coumo**  
*Università degli Studi di Bologna, Italia*

**Mg. Alfredo Flores**  
*METONIMIA Chiapas, México*

**Ph. D. Alice Imola**  
*Università degli Studi di Bologna, Italia*

**Dr. Alfredo Jerusalinsky**  
*Centro Dra. Lydia Coriat de Porto Alegre, Brasil*

**Mg. Juan David Lopera**  
*Universidad de Antioquia, Colombia*

**Dr. Benjamía Mayer**  
*Estudios 17, México*

**Dra. Lady Meléndez**  
*Universidad Nacional de Educación a Distancia, Costa Rica*

**Dr. Martial Meziani**  
*INS HEA, Francia*

**Dr. Pedro Ortega**  
*Universidad de Murcia, España*

**Lic. Wilson Rojas Arevalo**  
*Independiente, Chile*

**Mg. Valeria Rey**  
*Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile*

**Mg. Graciela Ricci**  
*ADDEI, Argentina*

**Lic. Marcela Santos**  
*Universidad de Casa Grande, Ecuador*

**Dr. Carlos Skliar**  
*FLACSO, Argentina*

**Dr. Saulo Cesar paulino e Silva**  
*Universidad de Sao Paulo, Brasil*

**Dra. Norelly Soto**  
*Universidad de Medellín, Colombia*

**Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez**  
*Universidad de Los Lagos, Chile*



**REVISTA PASAJES**  
RIIE - UICSE - FESI - UNAM



**CUADERNOS DE SOFÍA**  
EDITORIAL

## Indización

Revista Pasajes, se encuentra indizada en:





**REVISTA PASAJES**  
RIIE - UICSE - FESI - UNAM



**CUADERNOS DE SOFÍA**  
EDITORIAL

ISSN 2448-5659 – Publicación Semestral / Número 8 / Enero – Junio 2019 pp. 01-10

## **EFFECTOS DEL ESTIGMA HACIA LA DISCAPACIDAD EN LAS RELACIONES ESCOLARES**

### **EFFECTS OF STIGMA TOWARD DISABILITY IN SCHOOL RELATIONSHIPS**

**Lic. Isaías García Lerna**

Universidad Nacional Autónoma de México, México

tutorgalit3@gmail.com

**Fecha de Recepción:** 10 de marzo de 2018 – **Fecha de Aceptación:** 15 de julio de 2018

#### **Resumen**

Este trabajo tiene el objetivo de explorar los efectos que tiene la aparición de un atributo valorado negativamente en un miembro nuevo de la humanidad: primero en la familia, que es la que lo aloja desde su llegada al mundo, y después en la escuela, que es la institución a través de la cual establece contacto con la sociedad general. Para ello, se parte de explicar la lógica de relaciones que lleva al grupo a establecer exigencias o demandas hacia el Otro, que derivan en su reconocimiento como merecedor de apoyo social o en su exclusión como miembro desacreditado. En el escenario escolar, esto se puede traducir en la construcción de un estigma que causa un fenómeno de inclusión/exclusión o, por el contrario, convertirse en un territorio donde se consigue reunir con compañeros, hacer comunidad y recibir el apoyo que necesita para beneficiarse de los recursos que se distribuyen en la institución. Este argumento muestra que las relaciones dentro de la escuela y de la familia son dinámicas, se pueden generar las condiciones tanto para alojar como para rechazar a los miembros que parecen no cumplir la expectativa social de completud.

#### **Palabras Claves**

Familia – Escuela – Estigma – Exclusión y reconocimiento

#### **Abstract**

This work search the effects of the appearance of a negatively valued attribute in a new member of the community. First, in the family, this is the one that has hosted him since his arrival in the world. After, inside the school, this's the institution through which he establishes contact with society in general. For this, it starts by exploring the logic of relationships that lead the group to establish demands towards the Other, which derive in their recognition as worthy of social support or in their exclusion as a discredited member. Inside the school scene, this can be translated into the construction of a stigma that causes an exclusion/inclusion phenomenon or, on the contrary, become a territory where he meets other partner, make community and receive the support he need to benefit from the resources offered at the institution. This argument shows that the relationships within the school and the family are dynamics; the conditions can be generated to receive him as to reject the member who seems not to fulfill the social expectation of completeness.

#### **Keywords**

Family – School – Stigma – Exclusion and recognition

## Introducción

Este trabajo tiene el objetivo de explorar los efectos que tiene la aparición de un atributo valorado negativamente en un miembro nuevo de la humanidad: primero en la familia, que es la que lo aloja desde su llegada al mundo, y después en la escuela, que es la institución a través de la cual establece contacto con la sociedad general. Para ello, se parte de explicar la lógica de relaciones que lleva al grupo a establecer exigencias o demandas hacia el Otro, que derivan en su reconocimiento como merecedor de apoyo social o en su exclusión como miembro desacreditado.

En el escenario escolar, se analizan los factores que influyen en su habilitación como parte de la comunidad o en su alejamiento, en la restricción del acceso a los bienes que se distribuyen en ese espacio. En este lugar se enfrenta por primera vez a la expectativa de completud, de la exigencia social de un tipo de sujeto con atributos determinados. Cuando no se cumple, se produce un descredito que deriva en la construcción de un estigma. En las relaciones que se entablan en la comunidad, se experimenta un fenómeno de inclusión/exclusión en el que resulta poco costoso privarlo de la atención que requiere. Sin embargo, no son estáticas, también se puede convertir en un territorio de encuentro con el Otro, en el que se reconocen sus cualidades y su singularidad, en el que se lo aloja como un miembro significativo y se le brindan los cuidados que todo ser en relación, en dependencia necesita.

## Desarrollo

El ser humano, precario por naturaleza porque su vida está en manos de otros, requiere que ciertas condiciones sociales y económicas se den para poder subsistir. Esto implica una exposición ante quien le resulta familiar, al que es distante y al que es totalmente extraño (Butler, 2010, p. 31-32). Es decir, es un ser en dependencia, necesita de los demás para cubrir sus necesidades, es lo común a todos, lo que nos iguala. Las implicaciones de este atributo son que se tiene una obligación hacia los otros, la mayor parte de los cuales nunca llegaremos a conocer, pero con los que tenemos un vínculo social indisoluble.

Las relaciones que se generan en términos de posibilidad a partir de este hecho se pueden englobar en dos tipos distintos: morales, entendidas como la obligación normativa de asistir al otro esperando una retribución igual o mayor al esfuerzo realizado; y éticas, comprendidas como las que parten de la responsabilidad hacia los congéneres sin esperar nada a cambio, dándolo todo de sí con el único objetivo de procurar el bienestar de quien así lo requiere (Levinas, 2000, p. 54-56). En función de cómo se desarrollen éstas, de si se sostienen en el tiempo, si son débiles o inconstantes es que se puede acentuar la precariedad del ser humano, de aumentar sus posibilidades de vivir, morir o prosperar social e individualmente.

Las relaciones éticas son las más difíciles de sostener, porque significan para el que actúa una renuncia a obtener algún resultado, no se espera acumular méritos para alcanzar un estatus, es una inversión que resulta en pérdida. No están condicionadas por ninguna falta o están más allá de ella, parten de la interpelación que causa el Otro, de la presencia que se impone, que hace que no se puedan ignorar sus necesidades, que exige una respuesta de responsabilidad ante su situación de precariedad (Levinas, 2000, p. 57). Cuando este tipo de intercambios dominan, se está en el contexto de una sociedad

basada en la solidaridad, pero como ya se adelantaba, la alta demanda de energía y de exposición del individuo que implican hace que su subsistencia en el tiempo sea poco probable, se restringen al espacio privado de lo familiar, entendido como aquello para lo que contamos con los marcos interpretativos que nos permiten establecer una relación de cercanía.

En sentido contrario, las morales parten de una lógica en la que el individuo se libera del peso de la alteridad, de la responsabilidad por el Otro, rechaza todo movimiento sin regreso (Levinas, 2000, p. 54). Se sustituye la acción ética por la espera de la retribución en igual o mayor medida. El objetivo es la trascendencia o por lo menos la permanencia a través del Otro. Cuando intercambios de estas características dominan, se está en el contexto de una sociedad basada en la reciprocidad, se da algo en espera de recibir otra cosa, siempre amparados en las normas generales de convivencia. Esto permite la sobrevivencia de la mayoría, pero también genera demandas individuales, una deuda por los beneficios que implica vivir en comunidad que inicia con el nacimiento y termina con la muerte.

El colectivo genera certidumbre o certeza de que este individuo finalmente podrá pagar la deuda contraída involuntariamente ayudándose de señales, de símbolos que le proporcionan información sobre el conjunto de atributos que se consideran comunes y naturales a los miembros de la sociedad (Goffman, 2006, p.11-12). En función de ellos, se crean identidades sociales que orientan el tipo de relaciones que se establecerán en la interacción cara a cara: de confianza, neutrales o de distanciamiento.

Desde el momento mismo del nacimiento la médica o el partero inspecciona al recién nacido en busca de signos que adelanten información sobre su identidad, sus atributos personales y físicos, respecto de su potencial para convertirse en un miembro productivo de la sociedad. Los padres tienen la fantasía de la llegada de un niño sano, bello y alegre que dé continuidad a la familia, que aprenda a caminar, jugar, hablar, vaya a la escuela, trabaje, termine uniéndose en pareja y teniendo sus propios hijos. Estas son expectativas que se generan hacia el recién llegado, pero al final se convierten en demandas que justifican la inversión de tiempo, dinero, energía y emociones en su crianza; es una relación de reciprocidad, se construye un vínculo moral.

Cuando el niño no es lo que se esperaba, cuando se detectan signos de discapacidad o de alguna condición corporal, sensorial, intelectual o conductual que representa una discrepancia con la idea preconcebida de cómo debe ser un recién nacido, los padres y el equipo de apoyo que están ahí para recibirlo se enfrentan a la incertidumbre de lo impensable, de la distancia entre la identidad real y virtual (ideal) del nuevo miembro de la familia que provoca desestabilidad. La imagen del bebé soñado sucumbe ante los hechos, también lo hace la de los padres que debieron ser; la posibilidad de recrear su propia infancia, de alcanzar el éxito a través de él y de trascender biológicamente. Las marcas corporales del niño se transmiten a los padres de forma simbólica, se crea un descredito que se extiende vertiginosamente hacia ellos (Goffman, 2006, p. 12 y Schorn, 2002, p. 12-13).

A partir de este momento se estructura una historia diferente a la proyectada, empezando por las emociones encontradas que provoca el acontecimiento: zozobra, enojo, rechazo, negación, alejamiento, resignación y solidaridad (Schorn, 2002, p. 14 y Stern, 2005, p. 62-63). Pasada la conmoción inicial, se inicia la búsqueda de una solución médica, una cura que corrija la falla originaria del sujeto: primero se pide consejo sobre el

lugar al que se tiene que ir, después se busca un diagnóstico y se termina con una cura o en su lugar un tratamiento de por vida. Los que cuentan con los recursos económicos, la información y las relaciones sociales necesarias encuentran relativamente rápido este camino, pero los que viven en condiciones de escasez tienen que recurrir a métodos menos ortodoxos como los médicos tradicionales, los ritos religiosos o restringen al nuevo miembro al ámbito de protección/aislamiento del hogar. De esta forma, el sujeto está más influido por su biografía personal y familiar que por su condición biológica o conductual particular.

Un niño que no recibe la asistencia adecuada rápidamente transforma su condición y situación en limitaciones, que tarde o temprano se transmitirán al resto de la familia. Las demandas que se generan son las de atender las necesidades de salud del pequeño y procurar los recursos para solventarlas. Los padres pueden llegar a perder su autonomía y capacidad de decisión, están bajo las indicaciones de un equipo de expertos a los que muchas veces no entienden. Lo mismo sucede con los hermanos y la familia extendida, experimentan una sobrecarga de responsabilidades (Cohen, 2012, p. 23). Si las exigencias son demasiado altas y sumergen a la familia en un sentimiento de impotencia, puede sobrevenir un proceso de duelo en el que el tiempo parece no pasar y el hijo se queda atrapado en un estatus de eterno infante al que hay que atender por el resto de su vida, pero sólo en el plano alimenticio, de higiene y salud. Figuras como el amigo íntimo, las actividades fuera del hogar, el trabajo, la sexualidad, el noviazgo y la paternidad no están a discusión (Schorn, 2002, p.145-151).

Existe la posibilidad de que los hechos se desarrollen de forma diferente, el nacimiento de este chico no necesariamente provoca disfuncionalidad en la familia, se puede dar un proceso de mutua acomodación/ajuste conforme atraviesan diferentes etapas de la vida en común. Hay quienes afrontan el acontecimiento desde una posición de fortaleza, satisfacen las necesidades del hijo, pero sin sacrificar el bienestar del resto de los integrantes del grupo, obtienen ganancias secundarias como la unión entre los miembros, empatía hacia los demás, una visión menos materialista de la vida, generan conocimiento sobre los temas relacionados con la condición de su hijo y lo comparten con otras personas en la misma situación para construir lazos de solidaridad. Con la asistencia adecuada, los hermanos pueden madurar a edades más tempranas y adquirir conocimientos que les permiten defender sus derechos y los de su hermano (Cohen, 2012, p. 22).

No importando el camino que sigan estos dos tipos generales de familia, hay un punto en el que se unen sus trayectorias: el desprendimiento del chico del núcleo parental y la entrada a la sociedad, a las instituciones que la representan. La escuela es la primera de ellas, es ahí en donde desarrolla habilidades académicas y competencias socio-afectivas indispensables para su participación en el espacio público y la obtención de los recursos para su subsistencia.

La institución educativa es el lugar en el que afronta la otredad, se encuentra con adultos y niños significativos que influyen en la concepción del medio en el que se desenvuelve, su persona misma y el papel social que desempeña. Goffman (2006, p. 47), describe esto como una experiencia moral, el enfrentarse con la expectativa social de completud, de un tipo de sujeto con características físicas, intelectuales y estéticas determinadas. Cuando el grupo considera que se carece de alguno de estos atributos, se produce un descrédito que se generaliza a todo el individuo, el resto de sus cualidades se anulan o pasan desapercibidas. En el ámbito de las relaciones, se lo excluye de los

intercambios sociales, se le impone una identidad social que pone en tela de juicio su calidad humana.

En el caso de la discapacidad, el descrédito deriva en la construcción de un estigma de tipo corporal, intelectual, sensorial o de carácter (Goffman, 2006, p. 14) que condiciona su participación en las actividades corrientes de la escuela, la interacción con los profesores, los compañeros y el resto de la comunidad:

1.- Los significados que los profesores han construido sobre los chicos con discapacidad expresan posiciones discordantes: van de las explicaciones divinas (es una cruz, son los planes de Dios y es un castigo) a la espera de la muerte (imposibilidad de vivir y aguarda el propio deceso), pasando por la tragedia (los padres se quieren matar cuando...) y la incertidumbre (si tuviera, lo veía normal y causa otro impacto). Tienen una dificultad para nombrarlos (poco discapacitado, no la queremos ver y todos somos...) que les impide reconocerlos y relacionarse sin temores con ellos (Vallejos, 2005, p. 74).

2.- Los compañeros tienden a rechazar al diferente, lo alejan o intimidan. Los chicos intuyen que algo está mal, que el alumno con discapacidad desafía con su sola presencia la expectativa de completud que ya han tenido la oportunidad de internalizar. Algunos de ellos intentan corregirlo, toman el papel de héroes que actúan de forma violenta para regresar al orden aquello que está creando distorsiones en el ambiente; el Otro es un ser anómalo, alguien que por sí mismo provoca las agresiones que recibe (Schiavoni, 2007, p. 66 y Schiavoni, 2008, p. 126).

3.- El niño al que se le marca con el signo de la discapacidad se sabe desacreditado, es el que no molesta, intenta ser el buen chico que no causa problemas, saluda a todos, es exageradamente cortés, es en definitiva una persona sumisa en el entorno escolar. Puede suceder que se retraiga, que no hable con nadie y que evite intervenir en situaciones que derivan en conflictos o disputas. Finalmente, después de mucho tiempo de someterse a los deseos de los otros (padres, profesores o compañeros) es probable que aparezcan conductas de oposición, mal humor y capricho como una forma de responder a un estado de relaciones que no le satisface (Schorn, 2002, p. 169-172). Esto es interpretado como una expresión de que el sujeto acepta como real su defecto, de que algo está mal en él y, por lo tanto, justifica el trato que se le da dentro de la comunidad escolar. Los sentimientos de vergüenza, odio y el deseo de corregir u ocultar lo que se percibe como incorrecto son algo esperable, según Goffman (2006, p. 16-20).

Las reacciones que la comunidad escolar tiene hacia el sujeto estigmatizado se pueden definir como de inclusión/exclusión, en las cuales aparentan recibirlo dentro de la institución, al mismo tiempo que es excluido de la participación activa de las relaciones que se despliegan (Almeida, Angelino, Priolo y Candelaria, 2009, p. 59). Este hecho disminuye sus oportunidades de desarrollar las habilidades sociales y los conocimientos académicos que explican su presencia en este espacio, se pone en cuestión su calidad humana y su capacidad de retribuir la energía, tiempo y sentimientos invertidos en él. Por lo tanto, no es digno de atención, de apoyo social.

Esto hace poco costoso renunciar a la obra educativa como movimiento de lo mismo hacia lo mismo, en la que el profesor asume el rol de explicador ante un alumno que debe comprender y reproducir los mensajes cargados de saber experto. En dado caso, debe operar para corregir y confirmar su contenido. Si el receptor no está en condiciones de hacerlo o no puede alcanzar el estado de perfección esperado, la acción

formativa pierde sentido, se sostiene sólo por la obligación moral/normativa de ofrecer el servicio; no es expulsado de la institución, pero tampoco se beneficia de los recursos que se distribuyen en ella.

La responsabilidad recae en el individuo, al mismo tiempo que se fija una distancia con el resto de la comunidad, algo parecido a la *inclusión del apestado* de Foucault (2007, p. 52-54): se establecen diferencias finas y constantemente observadas entre el Otro con discapacidad y el Nosotros (compañeros y maestro) completos, normales. Esta es una tecnología positiva de poder, una reacción de inclusión, observación, formación de saber, de control constante y completa visibilidad. Ya no es necesario mantenerlo en un hospital, residencia o recluso en su propia casa, el ingreso a la escuela está prácticamente garantizado en tanto derecho humano, pero su permanencia y promoción están condicionados por una serie de normas y procedimientos que hacen que la responsabilidad recaiga en él, que por sí mismo supere los diferentes niveles del sistema o que proporcione las evidencias que justifiquen su rezago; su biografía está plasmada en un expediente que a cada tanto es actualizado y revisado por expertos.

Para los que no logran seguir con las trayectorias académicas predeterminadas, está dispuesto de antemano un conjunto de “dispositivos complementarios” (Foucault, 2007, p. 76) encargados de cooptar a los residuos del proceso de inclusión/exclusión, por ejemplo, la educación especial, la capacitación laboral, la regularización, la educación abierta y a distancia. Esto es el reflejo de una obsesión por el Otro estigmatizado, que al mismo tiempo genera ganancias secundarias para los que están fuera del foco de atención, protege al resto de la comunidad, les da acceso a los conocimientos y prestigio que se distribuyen en el sistema.

Los compañeros gozan de la libertad aparente que da pertenecer a la mismidad, parecen no ser presas de los mecanismos de inclusión/exclusión, pero en el fondo están sujetos por la misma concepción de normalidad que utilizan para desacreditar al Otro diferentes, reciben el mismo trato homogéneo que no distingue entre necesidades o situaciones particulares. Dentro del salón de clases, deben tener conocimientos y habilidades equivalentes para acceder a los contenidos propios del nivel. Si no los poseen, se quedarán rezagados o fuera del sistema. Si se muestran en exceso, tendrán que ajustar sus expectativas al resto de los compañeros o podrán correr la misma suerte que su contraparte. La lucha es por permanecer en una zona gris que no perturbe la cultura escolar, tienen que encajar en una disciplina que los ordena según un expediente, una evaluación diagnóstica, en un grupo, una fila, por número de lista y enfundados en uniformes que oculten sus diferencias.

Los profesores y la escuela en tanto organización tampoco están exentos de estas presiones, las actuales políticas dirigidas hacia la calidad han traído con ellas los sistemas de profesionalización docente y las *normas mínimas de operación escolar*, dispositivos equivalentes de control que buscan homogeneizar su funcionamiento, eliminar la arbitrariedad en las relaciones, los espacios de decisión. Para ello, echan mano de exámenes estandarizados y formularios que ignoran el contexto social y político en el que se desempeñan. El resultado final es el mismo, la construcción de expedientes que permiten tomar decisiones sustentadas a los expertos.

Si bien el estigma y la disciplina condicionan el tipo de relaciones que se desarrollan dentro de la escuela entre niños con discapacidad, los que no la tienen y los maestros, el contacto durante periodos prolongados de tiempo puede llevar a que las

sensaciones de inseguridad y temor se superen paulatinamente, que los estudiantes estigmatizados se reúnan con personas que comparten el descrédito por el mismo atributo o uno diferente, que encuentren en ellos cierto apoyo y la oportunidad de formar comunidad. Las posibilidades no se agotan ahí, también están los que sin compartir la valoración negativa comprenden su situación, reconocen en ellos cualidades humanas y están dispuestos a cargar con parte de sus efectos. Este proceso es el que los lleva a reelaborar la experiencia moral a la que se refiere Goffman (2006, p. 31-44), la exigencia social de completud y de reciprocidad; da paso a una ética en la que se está dispuesto a actuar por el bienestar del Otro. No se espera nada a cambio, por el contrario se absorbe parte del rechazo del que es objeto.

Esto es posible cuando la institución se convierte en un territorio de encuentro, un sitio en el que cada cual puede escuchar, sentir, pensar, decir y respetar la singularidad propia de las personas, el reconocimiento de que todos contribuyen a la construcción del espacio social que es la escuela; es lo que Balaguer (2014, p. 153) define como una pedagogía de la interdependencia. Su germen está en el desocultamiento de lo que nos constituye como seres humanos: la vulnerabilidad, la dependencia y la necesidad de los cuidados del Otro para vivir de forma humana. Pensado así, se rompe o al menos se cuestiona a la institución como dispositivo de control que individualiza las relaciones y se da paso a una en la que el estudiante es un ser situado, en relación con otros y con consigo mismo; capaz de experimentar como propio el sufrimiento, el rechazo y la exclusión del Otro. Por lo tanto, abre también la posibilidad de reaccionar ante ello, de salir de sí mismo para responder al reflejo de la propia vulnerabilidad. Aun así, el resultado no siempre es el mismo: se pueden agravar las agresiones y el aislamiento o, por el contrario, aparecer el cuidado y el apoyo.

En este territorio, el chico aprende a abrirse camino, a manejar la información que comparte con sus compañeros, a modular sus relaciones, a reaccionar ante los estímulos negativos de su entorno, para finalmente encontrar su lugar en la comunidad, proceso que tendrá que repetir en la sociedad en general. No todo el esfuerzo recae en él, los compañeros y profesionales responsables de la institución tienen que pasar por un trabajo no siempre consciente de cuestionamiento de los estereotipos que guían su conducta, de las exigencias que dirigen al Otro. Si esto sucede, se generan las condiciones para que el sujeto estigmatizado sea alojado en la escuela, que pueda participar del flujo de relaciones. Cuando no ocurre, se da una incorporación marginal, una integración sin agencia, ni aprendizaje.

## **Conclusión**

Los argumentos esgrimidos nos muestran que tanto la familia como la escuela se pueden comprender como unidades sociales, cuyos agentes están en una constante y mutua acomodación. La llegada de un miembro con una condición que difiere de lo habitual rompe con la expectativa social de completud, la exigencia de acción recíproca, con la fantasía de trascender a través del Otro. Ante ello, se generan reacciones de miedo, rechazo, negación y agresión hasta llegar a la descalificación total del individuo marcado con el signo de la diferencia, del descrédito que se traduce en un estigma.

Si bien este tipo de respuestas de rechazo tienden a estabilizarse en el tiempo y provocar la exclusión del niño señalado, también están sujetas al cambio, se puede modificar el sentido de las relaciones: aparecen compañeros, profesores o familiares que,

compartiendo o no el estigma, están dispuestos a alojarlo, a exponerse ellos mismos con el fin de incluirlo como un miembro más de la comunidad. Este es un proceso en el que la experiencia moral se transforma en ética, en el que el descredito se diluye o se comparte, pero que finalmente termina con la habilitación del chico para participar como un miembro significativo del grupo y beneficiario de los recursos materiales, y simbólicos que en él se distribuyen.

Las relaciones de responsabilidad son las que transforman la biografía del sujeto estigmatizado, son las que le permiten sobreponerse a los efectos negativos del descredito y las que hacen que los no estigmatizados actúen más allá de lo normativamente esperado, que rebasen las obligaciones que la institución les asigna en tanto profesores o alumnos. Esto nos permite comprender que la aparición de un atributo indeseado en el sujeto afecta a todo el grupo. Dependiendo de los ajustes que se generen en su interior, las consecuencias se concentrarán en el individuo y se traducirán en su exclusión o, por el contrario, se compartirán con más de un miembro y se le reconocerá como digno de apoyo social.

## Referencias bibliográficas

- Almeida, M. E., Angelino, C., Priolo, M., & Candelaria, S. (2009). Alteridad y discapacidad: las disputas por los significados. En A. Rosato, & M. A. Angelino, *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit* (págs. 55-76). Buenos Aires: Noveduc.
- Balaguer, A. P. (2014). *Por una corporeidad postmoderna. Nuevos tránsitos sociales y educativos para la interdependencia*. Barcelona: UOC.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. México: Paidós.
- Cohen, M. (2012). *Cómo construir fortalezas en la educación especial. Resiliencia familiar y escolar*. México: Miguel Ángel Porrúa y UCAD.
- Foucault, M. (2007a). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007b). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Levinas, E. (2000). *La huella del otro*. México: Taurus.
- Schiavoni, M. C. (2007). Educar a través de actitudes prosociales como alternativa al maltrato en niños y jóvenes discapacitados. En M. I. Crabay, *Adolescencia y juventudes. Desafíos actuales* (págs. 61-72). Buenos Aires: Brujas.
- Schiavoni, M. C. (2008). Adolescentes especiales: ¿integrados o victimizados? En A. E., *Adolescentes incluidos, Barrón, Margarita* (págs. 199-130). Buenos Aires: Brujas.
- Schorn, M. E. (2002). *Discapacidad: una mirada distinta, una escucha diferente*. Buenos Aires: Lugar.
- Stern, A. F. (2005). *El estigma y la discriminación. Ciudadanos estigmatizados, sociedades lujuriosas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Vallejos, I. (2005). Parecerse a nosotros. Debates acerca de las representaciones sociales de los docentes de educación básico acerca de la discapacidad. En P. Vain, & R. Ana, *La construcción social de la normalidad. Alteridades, deficiencias y diversidad* (págs. 69-80). Buenos Aires: Noveduc.

**Para Citar este Artículo:**

García Lerna, Isaías. Efectos del estigma hacia la discapacidad en las relaciones escolares. Revista Pasajes num. 8 (2019): 01-10.

**REVISTA PASAJES**  
**RIIE – UIICSE – FESI - UNAM**

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Pasajes**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Pasajes**.