

Contribuciones del enfoque etnográfico a la investigación sobre alumnos con discapacidades múltiples en proceso escolar

Contributions of the ethnography approach in research involving multiple disabled students

Mônica de CARVALHO MAGALHÃES KASSAR
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Brasil

Recibido: Abril 2012
Aceptado: Enero 2013

Resumen

A partir del aporte teórico de la psicología histórico-cultural, el objetivo de este artículo es analizar cómo el enfoque etnográfico puede contribuir a identificar detalles de las relaciones escolares cotidianas frecuentemente ignorados y a favorecer el reconocimiento de las posibilidades del desarrollo humano especialmente en contextos de diversidad y adversidad. Para este estudio se han seleccionado datos empíricos recogidos en una escuela especial para jóvenes con discapacidades múltiples. Los análisis muestran posibilidades de desarrollo de alumnos que no son fácilmente perceptibles.

Palabras clave: Educación, Diversidad, Adversidad, Etnografía, Perspectiva histórico-cultural.

Abstract

Based on the theoretical contributions of the historical-cultural psychology, the objective of this paper is to analyze how the ethnography approach can contribute to identify details commonly ignored in everyday school relationships and to favor the recognition of possibilities of human development, especially in contexts of diversity and adversity. The empirical data were collected in a special school for people with multiple disabilities. The analyses reveal not easily perceived possibilities of development of students.

Keywords: Education, Diversity, Adversity, Ethnography, Historical-Cultural Perspective.

Muchas investigaciones sobre educación destacan el importante papel que tienen las relaciones en la escuela a la hora de entender y analizar el proceso de educación formal. Entre las diversas formas de investigación están las que privilegian los aspectos cotidianos, desde un enfoque etnográfico. En esa forma de investigación, presente en las escuelas desde la década de 1960, se inscribe un conjunto de trabajos que

comprende esta institución más que como un sitio donde los niños aprenden, como un lugar que refleja la dinámica social, con sus diferencias culturales y desigualdades sociales (Laplane, 2000). Basándose en el presupuesto de que la dinámica escolar está dialécticamente impregnada de la dinámica social, el objetivo de este artículo es analizar cómo, a partir de un enfoque etnográfico, es posible ver los detalles de las relaciones escolares cotidianas y, con la aportación del materialismo histórico y de la psicología histórico-cultural, percibir posibilidades de desarrollo de los alumnos que suelen no estar explícitas.

La relevancia de reconocer diferentes posibilidades de desarrollo en la escuela es mayor en contextos de diversidad, en aulas con alumnos de diferentes características (culturales, orgánicas, etc.), especialmente con desiguales discapacidades; y en contextos de adversidad, cuando las características de las escuelas o de los sistemas educativos son deficitarias (materialmente o por sus propuestas pedagógicas) y/o no adecuadas. Aunque la temática parezca anacrónica después de la difusión del movimiento de inclusión, las situaciones de diversidad y de adversidad permanecen registradas en trabajos de diversos países, tanto en *reports*, elaborados por instituciones (INEP, 2005; OECD, 2011), como en trabajos académicos (Gómez e Infante, 2004; Laplane, 2004; Mendoza Laiz, 2008; Nava-Caballero, 2012; Ruitter y Maier, 2005; Urteaga, 2010). Todas estas referencias indican que el éxito escolar es todavía un gran reto para muchas sociedades, sea en la educación primaria o en los niveles más altos de escolaridad. Esos retos se agudizan cuando se trata de la educación de alumnos con discapacidades consideradas graves. Ante estos desafíos, penetrar en las enmarañadas relaciones sociales presentes en la institución escolar y entenderlas puede favorecer la búsqueda de praxis escolares más efectivas.

Contribuciones de la investigación etnográfica en la escuela¹

Desde las últimas décadas del siglo XX, las investigaciones sobre las relaciones sociales en la escuela han recibido contribuciones de diferentes enfoques. Laplane (2000) se refiere a la contribución de trabajos realizados desde una perspectiva sociológica (Woods, 1995), del estudio del lenguaje (Cazden, 1988; Gumperz, 1981) y de la psicología (Del Río y Álvarez, 1992; Rogoff, 1990; Smolka, 1997); trabajos que analizan, de diversas formas, las relaciones que conviven en la institución escolar. Un camino que se ha demostrado fecundo es el que se centra en las interacciones en el aula, principalmente las investigaciones que dan preeminencia a las relaciones de los sujetos en su contexto.

El estudio etnográfico es uno de los enfoques que considera la relación del fenómeno y su contexto y ha sido ampliamente utilizado en investigaciones escolares. Erickson (1977-1984) retoma las raíces etimológicas de la palabra *etnografía* para empezar sus análisis sobre el tema: *etno* del griego *ethnos*, ‘pueblo, nación, tribu’— y *grafía* —‘escribir’—; es decir, escribir sobre naciones. Pero advierte que la unidad de

¹ Un primer acercamiento a estos aspectos se presenta en Laplane, Lacerda y Kassar (2006).

análisis para el investigador no necesita ser una nación o un pueblo y afirma que cualquier red social que forma una entidad y que tiene sus relaciones sociales reguladas por costumbres (familia, escuela, etc.) puede ser objeto de interés de la etnografía (Laplane, Lacerda y Kassar, 2006).

Laplantine (2005) identifica los orígenes de la etnografía en las investigaciones antropológicas realizadas a principios del siglo XX, cuando los investigadores empezaron a permanecer en el campo de la investigación². Desde ese momento, la antropología pasa a ser una actividad “al aire libre”. Laplantine (2005) resalta la importancia de las actividades de Franz Boas (1852-1942) y Bronislaw Malinowski (1884-1942) para el nacimiento de esta forma de trabajo, que, además de marcar las investigaciones de campo, influyeron en varios investigadores que centraron sus investigaciones/sus trabajos en la educación, tal es el caso de Margareth Mead (1901-1978)³.

Las investigaciones de carácter etnográfico en las escuelas se originan por una aproximación entre la antropología y la educación⁴. La conciencia de ese origen es relevante, pues muchas características de la investigación etnográfica, desde un enfoque antropológico, están presentes, aunque de forma silenciosa, en las investigaciones actuales en la escuela. Como argumenta Ericsson (1977-1984), no se pueden transferir los métodos particulares de la investigación de campo etnográfica desde la antropología, al estudio de las escuelas, pero es posible abstraer sus principios generales (Lacerda, Laplane y Kassar, 2006).

Agar (2004) explica que el abordaje etnográfico implica una forma no-tradicional de investigación en las ciencias sociales. Mientras las investigaciones desde un enfoque tradicional se inician con variables dadas por una teoría, e intentan descontextualizar y medir esas variables, las investigaciones etnográficas consideran las relaciones de interacción para incluirlas y no aislarlas. El enfoque destacado hoy por Agar ya estaba presente en los primeros registros etnográficos. Malinowski, con la publicación en 1922 de *Los argonautas del Pacífico Occidental*, imprime marcadas características al trabajo de investigación con su preocupación por iniciarse en el trabajo de campo, registrar detalladamente las relaciones sociales y penetrar en el pensamiento del otro.

La inmersión en el trabajo de campo provoca una ruptura con las formas tradicionales de hacer investigación, tornando al investigador en participante del

² Laplantine (2005) explica que las primeras observaciones de campo en las investigaciones antropológicas fueran hechas muchas veces por los viajeros (generalmente misioneros y administradores) que iban al Nuevo Mundo, a África o a Asia y tomaban apuntes, que más tarde eran objeto de reflexión, interpretación y análisis por parte de los filósofos que permanecían en Europa.

³ Margareth Mead desarrolló muchos trabajos con Ruth Benedict (1887-1948), que fue alumna de Boas.

⁴ Galli (1993) *apud* Gusmão (1997) muestra que en el siglo XIX se produce un «enamoramamiento» entre la antropología y la educación cuando los antropólogos se interesan por una cultura de la infancia y de la adolescencia.

contexto de la investigación. Esa posición abre inesperadas posibilidades en el trabajo de campo. El investigador que participa, de alguna forma, en las actividades del campo de estudio toma conciencia de que el campo tiene un movimiento complejo y que no es un experimento en que se pueden controlar las variables (Lacerda, Laplane y Kassar, 2006). Martínez y Vásquez (1995) analizan contribuciones actuales de la etnografía en las escuelas y afirman que uno de los aportes de ese enfoque es la concienciación del lugar que ocupa el investigador en su propia investigación, “concibiendo al investigador como un actor social dentro de las situaciones que observa” (p.11).

La posición de ruptura ya estaba presente en los trabajos de Malinowski, como también la preocupación por el punto de vista de los actores en su contexto, la consideración de la sociedad como un todo complejo y de las múltiples relaciones que la componen (cf. Laplantine, 2005). Esas características están presentes en investigaciones etnográficas en la educación (cf. Agar, 2004; André, 2005; Erickson, 1977-1984; Ezpeleta y Rockwell, 1986).

La existencia de conexiones que envuelven el fenómeno lleva al investigador a considerar la red compleja de relaciones que van más allá de su contacto inmediato. Agar (2004) llama la atención a esta cuestión y afirma que para un investigador etnográfico lo que es importante es justamente el descubrimiento de las conexiones. Esa preocupación es reiterada por Erickson (1977-1984), Green, Dixon y Zaharlick (2001), entre otros. Para Woods (1995), la atención al fenómeno en su contexto posibilita la superación de la dicotomía de los aspectos “micro” y “macros” los análisis de contextos sociales.

Esas son características importantes de la investigación etnográfica y están presentes en los estudios realizados en las escuelas desde ese enfoque: la “inmersión al campo”, el “mirar” considerando al otro, la atención en las relaciones y la consideración del contexto. La conjunción de esas características hace posible que pase a primer plano lo que es aparentemente secundario. En el esfuerzo de ese “mirar” próximo, cuidadoso y atento, comportamientos u ocurrencias que inicialmente no eran percibidos pueden ganar otra dimensión. *Detalles*, a primera vista, considerados marginales e irrelevantes pueden ser tomados como claves reveladoras del contexto en que están inmersos (Lacerda, Laplane y Kassar, 2006). Para Woods (1995: 41), “Algunos gestos pueden ser leves e incluso oscuros para los demás, pero contienen abundancia de datos para quienes están dentro del contexto de la interacción —una mirada, un movimiento de la mano, una palabra—”.

Green, Dixon y Zaharlick (2001) recuerdan que hasta la década de los cincuenta del siglo XX no existían investigaciones etnográficas en las escuelas (Lacerda, Laplane y Kassar, 2006). Uno de los acontecimientos que marcaron la atención de los etnógrafos por la educación fue la realización de una conferencia en la Universidad de Stanford (EE. UU.), en 1954, con el propósito de buscar interrelaciones entre la antropología y la educación⁵. Candela (1999) añade que, desde inicios de los años

⁵ La conferencia fue organizada por la Universidad de Stanford y la Asociación Antropológica Americana (American Anthropological Association) y tuvo como resultado la publicación de

sesenta, estudiosos de la antropología apuntan la necesidad de utilizar la etnografía de la comunicación en las aulas, pero sólo a partir de los setenta los trabajos etnográficos empezaron a realizarse en la escuela. Desde entonces, esta forma de investigación cualitativa ha realizado importantes contribuciones al campo de la educación y han surgido varias cuestiones del contacto entre el investigador y la escuela.

El investigador aporta al campo de la educación un punto de vista teórico y un conjunto de cuestiones explícitas o implícitas (Erickson, 1977-1984). Esa posición abierta posibilita conocer aspectos íntimos de las relaciones escolares que muchas veces no son evidentes. El enfoque etnográfico permite colocar una lente de aumento en la dinámica de las relaciones e interacciones que constituyen su cotidianidad (André, 2005). Sin embargo, su empleo debe guiarse por una orientación epistemológica que nos dirija desde la selección de un problema hasta los análisis, haciéndonos ver lo que no es evidente en un primer plano.

Perspectiva histórico-cultural y etnografía

Los detalles y la precisión que favorecen la perspectiva etnográfica son fundamentales para la investigación en escuelas, pero no son suficientes para aclarar las relaciones existentes. Es necesaria una base teórica que posibilite la consideración de las relaciones entre el fenómeno y la totalidad. El propio Erickson (1977-1984) destaca la importancia de concebir el fenómeno como una totalidad, pero el concepto de totalidad necesita ser explícito, pues gana diferentes matices desde las diferentes opciones epistemológicas.

Los aportes del materialismo histórico y de la psicología histórico-cultural favorecen una visión de totalidad. Desde esta perspectiva, totalidad es una *unidad concreta de contradicciones que interactúan*, considerándose su relatividad histórica. Para un mejor entendimiento de ese concepto, Bottomore (1988) advierte que la categoría *totalidad* debe ser comprendida en contraste con las concepciones metafísicas de “todo” abstracto, atemporal, fijo e inalterable. Pero ¿cómo entender el fenómeno como parte de una totalidad? Se puede decir que considerar la totalidad es mirar el fenómeno inmerso en un contexto social más amplio. Son necesarias la percepción del movimiento contradictorio inherente a la historia, así como la aprehensión de los múltiples determinantes y de las relaciones constitutivas del desarrollo social, desde un esfuerzo constante de observación, registro y análisis de los datos. Esa postura remite a un conocido fragmento de Marx (2003: 99), en el que afirma que: “La investigación debe captar con todo detalle el material, analizar sus diversas formas de desarrollo y descubrir la ligazón interna de éstas”. La consideración de la sociedad como un todo es necesaria para una investigación que se proponga no quedarse en un plan abstracto. Para Lukács (1923-1967), es imprescindible establecer la relación con la totalidad

uno de los primeros libros sobre la relación potencial entre los dos campos: *Education and Anthropology* (1955), editado por George Spindler. Para detalles, ver Green, Dixon y Zaharlick (2001).

concreta, donde se manifiestan las determinaciones dialécticas, para superar la mera descripción y alcanzar la posibilidad objetiva (Lacerda, Lacerda y Kassar, 2006).

El empleo del enfoque etnográfico en investigaciones fundamentadas en esa perspectiva teórica posibilita el entendimiento de las complejas relaciones sociales y la reconstrucción de historias que no están explícitamente documentadas, pero están presentes en el modo como se relacionan las personas con lo cotidiano. Ezpeleta y Rockwell (1986) argumentan que, junto a una historia documentada de las instituciones —que generalmente pone de relieve su existencia homogénea—, hay otra historia y otra existencia, no documentadas, a través de las cuales la escuela toma su forma material y gana vida. El encuentro entre el enfoque etnográfico y la perspectiva histórico-cultural posibilita el conocimiento de las existencias heterogéneas de los sujetos (y de las posibilidades de sus desarrollos) inmersos en instituciones que aparentan tener organizaciones homogéneas.

Trabajos como los de Vygotsky⁶ (1984, 1995) y Bakhtin⁷ (1988, 1996) contribuyen al entendimiento de las relaciones entre sujeto y sociedad cuando resaltan la importancia de la creación y utilización de los signos, —y entre ellos, principalmente, el lenguaje— en la formación de la especie humana. La importancia del lenguaje se hace patente en el desarrollo de la propia humanidad, ya que su creación y utilización fue fundamental para la formación de las interacciones sociales complejas.

Bakhtin (1988) argumenta que la propia conciencia humana constituye un hecho socio-ideológico cuando defiende que el pensamiento individual es construido en las prácticas sociales, por la apropiación del pensamiento producido socialmente. A través de un proceso continuo de apropiación de relaciones sociales (e ínter psíquicas), las personas crean y utilizan representaciones mentales que sustituyen a los objetos del mundo que los rodean⁸. De esa forma, los sistemas simbólicos se desarrollan y organizan los signos en estructuras complejas y articuladas, de manera que el proceso de significación marca toda la actividad humana. Para Bakhtin (1992), la experiencia verbal individual toma forma y evoluciona en interacción continua y permanente con los enunciados del otro. Los signos, el lenguaje, los instrumentos (y todos los productos históricos) están repletos de significados construidos en la historia social. Para Bakhtin (1992), en toda época, en cada una de las esferas de la vida, hay tradiciones y costumbres que se expresan y se preservan bajo el envoltorio de las

⁶ La grafía del nombre de este autor ruso se modifica en las diversas traducciones. En este artículo lo escribimos respetando las diferentes traducciones.

⁷ En España se utiliza Mijaíl Mijáilovich Bajtín

⁸ Vygotsky retoma los análisis hechos por Engels (1979) sobre la fabricación de instrumentos de trabajo por los hombres; desarrolla este pensamiento afirmando que tanto los instrumentos como los signos son *elementos mediadores* e introduce el concepto de *mediación semiótica*. Así como los instrumentos cambian decisivamente el desarrollo humano, lo mismo ocurre con los signos. Smolka, Góes y Pino (1995) argumentan que el concepto de mediación semiótica es fundamental para explicar cómo ocurre la transformación de acciones realizadas exteriormente a acciones mentales.

palabras, de los enunciados, de las obras, etc. Los sujetos se expresan en la apropiación de esos productos construidos socialmente, en la asimilación y en la lucha con las muchas voces presentes en las prácticas sociales. Los aspectos característicos de la sociedad pasan a ser constitutivos de los sujetos por medio de la internalización de esos elementos.

Cuando los sujetos aprenden modos de expresarse, formas de elaborar el pensamiento, aprenden - e incorporan - también valores, creencias constitutivas de la sociedad. La apropiación de pensamientos se da en la concordancia, en la disputa, en la resistencia y en la asimilación (Kassar, 2000). Esa apropiación se produce en las relaciones entre los hombres, en las prácticas sociales, y está impregnada del discurso. Los pensamientos están históricamente limitados por posibilidades materiales e ideológicas de producción; de esa forma, la historia está presente en la lengua, en los discursos, en los pensamientos. Desde esta perspectiva, es fascinante el reto de intentar visualizar, por un lado, la autonomía de cada ser humano y, por otro, su sujeción a las condiciones de producción y a las determinaciones del discurso (Smolka, 1997).

El conjunto de productos sobre un determinado tema (por ejemplo: la literatura especializada sobre la discapacidad) es una forma de discurso y está íntimamente ligado a la sociedad en la cual se encuentra inmerso. Los discursos y sus enunciados se entrelazan con la historia: la historia social y la historia de las personas. En el discurso de la Educación Especial es posible buscar pistas (indicios) para entender la coherencia y las contradicciones de las prácticas sociales.

La sociedad, la escuela y las personas con discapacidades

Devlin, Fienberg, Resnick y Roeder (1997) analizan las relaciones entre la sociedad norteamericana y la educación y destacan la existencia de una ideología en la cual a las personas se les hace creer que las desigualdades sociales, económicas y políticas ocurren por diferencias individuales: de las capacidades humanas, de la inteligencia y de la fuerza de voluntad de las personas. El discurso de las diferencias individuales innatas es utilizado todavía para explicar el éxito o el fracaso de las personas, sea en la sociedad o en la escuela, y muchas veces se justifica con ese discurso el alejamiento de muchos alumnos de los procesos educativos. En Brasil, ese modo de concebir el desarrollo tuvo gran aceptación, principalmente a partir del siglo XIX (Cury, 1988). Desde el inicio del siglo XX, esa concepción se fortaleció en la educación brasileña, lo cual tuvo implicaciones en la forma de entender y promover la Educación Especial en este país.

Debido a la incorporación del pensamiento naturalista en las ciencias humanas, se cree que el desarrollo humano es como un “florecer” de dones y cualidades. La literatura especializada producida de forma hegemónica durante el siglo XX en los países occidentales y, en particular, en Brasil responde a esa perspectiva (Kassar, 2000). Muchas instituciones de Educación y la literatura especializada de Educación Especial están fundamentadas en la creencia de que la patología determina el desarrollo cultural de los niños discapacitados, de modo que el éxito o el fracaso escolar son

explicados solamente como consecuencia de unas “(no) habilidades naturales” del alumno. Incluso después de trabajos académicos que amplían esta perspectiva, como el de Downing y Macfarland (2010), y de la difusión del discurso sobre inclusión, la marginalización de estos alumnos en el proceso escolar todavía es grande, pues sus capacidades son desacreditadas.

Considerar el movimiento y la apropiación de los discursos en el proceso cotidiano puede ayudar a la comprensión de las relaciones institucionales que envuelven los alumnos con discapacidades.

Estudio empírico⁹

Para el propósito de este artículo, fue escogida una escuela especial de una ciudad de Brasil que tiene la característica de recibir a alumnos rechazados por otras escuelas especiales o por escuelas ordinarias debido a la gravedad de sus discapacidades. Sus alumnos, en general, poseen discapacidades múltiples (son plurideficientes) o son considerados deficientes mentales moderados o graves. Se tomaron partes de un material recolectado durante un año en un aula de esa escuela en que había ocho alumnos, con edades entre 13 y 25 años¹⁰, afectados por diferentes discapacidades, pero todos con diagnóstico de deficiencia mental. Las clases fueron impartidas por el maestro y la investigadora participó una vez por semana de las actividades cotidianas. La investigación intentó identificar posibilidades de desarrollo cultural en alumnos que poseen discapacidades consideradas muy graves.

Los encuentros —aproximadamente dos horas a la semana— fueron grabados en audio y vídeo, y los registros fueron complementados con apuntes en un Diario de Campo. Esos registros constituyen el material para la construcción de los datos para los análisis.

La selección de estos instrumentos de registro respondía a algunas expectativas: con el grabador de audio se pretendía registrar diálogos entre los participantes en la investigación para, posteriormente, detenerse en las palabras. Ese propósito se ha llevado a cabo en la transcripción y los análisis de las cintas. El procedimiento posibilita un contacto más lento y cuidadoso con el discurso.

Las anotaciones en el Diario de Campo permiten registros de hechos considerados interesantes por la investigadora en el momento en el que ocurren. Además, gestos no acompañados de enunciaciones verbales y que están lejos del foco de la cámara de vídeo pueden ser percibidos y registrados en el momento en el que se producen.

La grabación del vídeo posibilita la observación de gestos y movimientos que no están acompañados por enunciaciones verbales. Aun permite el registro, no

⁹ Una parte de este material empírico fue previamente analizado en Kassir (2000).

¹⁰ En esta institución las clases se constituyen de acuerdo con características comunes entre las personas; en ese caso, jóvenes que comparten un diagnóstico de discapacidad mental o intelectual.

necesariamente planeado, de situaciones de clase, para que después sea posible analizar más cuidadosamente indicios de interacciones no esperadas o no observadas anteriormente. El “ojo” de la cámara permite la vuelta, la “re-visitación”, el retorno al momento en que ocurrieron las situaciones. Se torna posible ganar tiempo para ajustar la mirada y conocer otros puntos de vista. Gracias a la película se puede disminuir la distancia, aumentar el foco y hacer un análisis microscópico –un microanálisis-. El registro, el acompañamiento y la descripción detallada de situaciones pueden propiciar la aprehensión de momentos de elaboración y de situaciones específicas para la formulación de diferentes explicaciones o, por lo menos, de indagaciones.

Las posibilidades y los límites en la utilización de estos instrumentos están circunscritos a la opción teórica. Para Vygotsky (1984), así como para Marx (1968) y Lukács (1927/1967), la mera descripción no revela las relaciones dinámico-causales reales subyacentes al fenómeno. Es necesario superar la constatación y la descripción. El mirar microscópico y paciente permite el acompañamiento de los procesos en movimiento, que reciben sentido a través de los análisis basados en el aporte teórico, haciendo posible esa superación.

Al principio, la investigadora propuso que la cámara de vídeo quedase bajo su control, pero después, el primer día de uso del instrumento en clase¹¹, una alumna, de 15 años y con síndrome de Down, pidió manejarla. A partir de ese momento, el control del instrumento de grabación fue compartido entre los alumnos y la investigadora. Como se mencionó al principio de este artículo, la inmersión en el trabajo de campo provoca rupturas con las formas tradicionales de hacer investigación. En este trabajo, la investigadora se tornó participante del contexto de la investigación y dividió la capacidad del registro con los sujetos, que pasaron a ser coautores del proceso.

Algunos análisis

Para el cumplimiento de los objetivos de este artículo, se analizan dos temáticas: la *socialización* y la *alfabetización*.

La socialización

La literatura especializada afirmó durante mucho tiempo que las personas con discapacidad cognitiva consideradas dependientes “*son incapaces de aprender a participar socialmente*” (Sica, 1991:111)¹². La incredulidad respecto al desarrollo

¹¹ La investigadora presentó el grabador de audio en el segundo encuentro, instrumento que ya conocían los alumnos por trabajos anteriores con otros profesionales. La cámara de vídeo se utilizó por primera vez en el cuarto encuentro.

¹² Traducción libre. Posibilidades de desarrollo presentadas en la “Clasificación Pedagógica de Deficiencia Mental” para deficiencia moderada o media, retirado de SICA, C. M. (1991).

cultural de esas personas es constante, pues muchas veces permanecen años en escuelas especiales con actividades infantiles sin muchos desafíos. Pero una mirada más próxima y cuidadosa indica que, a pesar de las limitaciones de las actividades ofrecidas constantemente por la institución, esas personas presentan muchas actitudes que indican un amplio desarrollo cultural que suelen no ser considerado. El siguiente episodio nos sirve para abordar esta cuestión.

El 7 de agosto, los alumnos están en el aula con las mesas y las sillas dispuestas en forma de círculo, de modo que pueden mirarse los unos a los otros. El maestro propone una actividad de recortar y pegar figuras sobre el Día de los padres¹³. Mientras el profesor habla con los alumnos e intenta que hagan la actividad, Vivian¹⁴ (15 años y con síndrome de Down) saca su cuaderno de su bolsa, pero no lo pone sobre la mesa. En él, hay pegado un recorte de papel con una calavera, que ha traído de su casa. Vivian le enseña la calavera a Fernanda (14 años y con síndrome de Down), que está enfrente de ella, por debajo de la mesa y, provocándola, dice de forma poco audible:

Vivian: *¡Es la Fe!* [Ríe, con las manos en la boca.]

A Fernanda no le gusta la broma y, muy discretamente, responde haciendo muecas.

El maestro no percibe lo que pasa y continúa su clase.

En medio a esta actividad, —con características infantiles— propuesta por el maestro, que supuestamente implica a toda la clase, ocurren hechos que escapan a su observación y a su control. Vivian hace una broma; Fernanda la comprende y no le gusta. Toda la interacción ocurre discretamente, con cuidado por parte de las alumnas para que el maestro no las vea. Ellas se provocan y, al mismo tiempo, controlan al maestro visualmente para que no sean descubiertas. En clase, la interacción entre las alumnas ocurre lejos de la actividad propuesta. La autoridad del maestro es “burlada” por las alumnas. El comportamiento capturado por el vídeo apunta hacia una forma creativa de apropiación de las normas sociales. Vivian probablemente planea en su casa la broma, la prepara con detalle y se la presenta a su compañera solamente en el momento que considera adecuado. La psicología socio-histórica explica que los gestos, como movimientos significativos, no son dados naturalmente, sino que son construcciones históricas y culturales (Smolka, 2005); o, utilizando los conceptos de Vygotsky (1995), son comportamientos que indican la actividad de funciones mentales superiores. En este caso, hay un planeamiento creativo de la actividad, además de su ejecución.

Educação do deficiente mental. In Assumpção Júnior, Francisco B. e Sprovieri, M. H. (Orgs.) *Introdução ao estudo da deficiência mental*. São Paulo: Memnon.

¹³ En Brasil, el Día de los padres se celebra el segundo domingo de agosto.

¹⁴ Todos los nombres son ficticios.

En la sociedad, las prácticas están presentes y los sujetos participan activamente apropiándose de las reglas sociales y de las costumbres; sean prácticas manifiestas y esperadas en una determinada circunstancia (el respeto a la presencia del maestro, el silencio en la clase), sean prácticas no explícitas, pero igualmente importantes y compatibles con el contexto (la complicidad entre los alumnos, la resistencia a una actividad que no genera interés, el intento de comunicación, la construcción de lazos de amistad). El comportamiento de las alumnas puede ser explicado de acuerdo con estudios desarrollados por Bakhtin (1992), que defiende que los signos están repletos de significados y estos son construidos en la historia social. La provocación y la burla de la alumna indican una adecuada atribución de significados a la situación escolar, a partir de la apropiación de valores construidos socialmente. Por lo tanto, mismo no demostrando atención a la actividad propuesta por el profesor Vivian y Fernanda participan activamente en prácticas sociales no explícitas, pero socialmente pertinentes y presentes en instituciones escolares.

La alfabetización

Otra situación de clase permite la discusión sobre un aspecto muy presente en la literatura referente a las adquisiciones académicas. Aún hoy es posible encontrar cuadros de evaluación y propuestas de intervención para alumnos que se considera que tienen discapacidades severas en los que se afirma que esas personas *no realizan las adquisiciones académicas funcionales* (Sloan y Birch, 1955 *apud* Fonseca, 1987)¹⁵.

El 14 de agosto, Carlos narra a sus compañeros una charla entre él y el maestro en un momento en que el maestro está lejos:

Carlos: ... pero, lo que ocurre es que me gusta cuidar bichos... Y él [el maestro] ha dicho que no puedo ser eso... ¿Cómo puede ser tan ignorante?... ¿Sabéis quién es ignorante en mi escuela? Es el maestro A. B. C. [nombre y apellidos del maestro]... Podéis ver que él es tan malo que dice que su propio alumno no puede..., no sirve...

Carlos, de 17 años, tiene secuelas de sífilis congénita, enfermedad que su madre adquirió cuando estaba embarazada. Tiene una discapacidad visual muy grave, problemas neurológicos demasiado severos y, según el diagnóstico, deficiencia mental severa. Su habla es de difícil entendimiento debido a su voz poco audible, muy acelerada y todavía entrecortada por movimientos incontrolables que se derivan de disturbios neurológicos. En el momento relatado arriba, Carlos habla a sus compañeros y a la investigadora de que él exige al maestro que le enseñe a leer y a escribir. A él le gustaría tener autonomía para utilizar el transporte público solo, continuar sus estudios

¹⁵ Cuadro de “Niveles de comportamiento de adaptación” propuesto por Sloan y Birch (1955) relativo a personas con deficiencia mental severa entre los 6 y los 21 años de edad (*apud* Fonseca, 1987).

y trabajar. Dice que tiene 17 años y que le gustaría trabajar para no seguir dependiendo de su madre.

Pero la alfabetización no forma parte de la propuesta de actividades educativas en esa clase. Los alumnos son considerados incapaces de leer y escribir, y de tener autonomía. A pesar de la falta de confianza de su maestro en sus capacidades, Carlos busca, con el apoyo de su madre, una actividad laboral en instituciones de orientación de personas discapacitadas para el mercado de trabajo. Y una semana después, el 21 de agosto, relata:

Carlos: ¡Mirad! Ayer, yo fui a un sitio que se llama - .-.-. [deletreó el nombre del lugar omitiendo una letra]. ¿Quién adivina qué sitio es ese?

Investigadora: ¿“-.-.” [Repitió el nombre sin una letra.] ¿Qué es eso? ¿Es “-.-.” [Preguntó intentando adivinar el nombre completo.]

Carlos: ¡Eso mismo! ¡Has acertado! [Y aplaudió.]

Los datos de la investigación ayudan a la comprensión sobre la posición del maestro frente a Carlos y la alfabetización. Hay un registro del día 7 de julio de una charla entre el maestro y Carlos:

Maestro: ... *En ningún momento yo te he dicho a ti [Carlos], —y si estoy engañado corrígeme—... yo no te he dicho que iba a enseñarte a leer y a escribir... Mucho menos que conseguirías ser médico veterinario. ¿Yo lo he dicho?*

El maestro no cree en la posibilidad de alfabetización de su alumno; él se fundamenta en pronósticos comunes para personas como Carlos. Es posible oír al maestro no sólo como un *locutor*, sino también como *respondiente*, en la medida en que nunca se es el primer locutor, que rompe por primera vez el eterno silencio de un mundo mudo (Bakhtin, 1992), sino que siempre se presupone la existencia de enunciados anteriores. Se pueden encontrar argumentos para entender mejor esos dichos en la propia literatura especializada: “Una vez que se espera que la mayoría de los retardados mentales entrenados sean dependientes o semiindependientes para toda su vida, los objetivos de sus programas escolares son limitados. En términos generales, sus programas de entrenamiento son concebidos para desarrollar aptitudes de autoayuda, socialización y lenguaje oral elemental”¹⁶ (Telford y Sawrey, 1984: 382). Este fragmento, tomado de un libro sobre Educación Especial difundido en los años setenta y ochenta, muestra la incorporación del pensamiento naturalista en las ciencias humanas y la creencia en los límites predeterminados del desarrollo humano. Carlos, como parte de sus compañeros de la escuela, es lo que la literatura especializada trata de “retardado mental entrenado semiindependiente” o “con déficit mental severo”.

¹⁶ Traducción libre.

Las relaciones que envuelven a Carlos y a su maestro y la (poca) expectativa sobre las posibilidades de desarrollo del primero hacen recordar a los “desacreditados” de Goffman (1980), quien señala que, por definición, se cree que alguien con un estigma no es completamente humano. Así, se ejercen varios tipos de discriminación, a través de los cuales, efectivamente y muchas veces sin pensar, se reducen las oportunidades de vida de esas personas.

El descreimiento en la posibilidad de aprendizaje de Carlos y de sus compañeros puede estar “explicado” en incontables manuales sobre deficiencia mental realizados en la historia de la educación. La visión hegemónica de la Educación Especial sobre el desarrollo limitado por las potencialidades innatas está instituida en las prácticas institucionales, o, cómo han dicho Ezpeleta y Rockwell (1986), la historia documentada (por la literatura especializada, por los documentos institucionales, por las prácticas escolares establecidas) generalmente pone de relieve una existencia homogénea. Pero la atención a los detalles, a lo que es aparentemente secundario, posibilita la aprehensión de la historia de una existencia no documentada, pero fuertemente presente, que permite hablar de otras historias. La mirada próxima y la atención al punto de vista del otro posibilitan escuchar el conflicto que es inherente al discurso. Smolka (2005) llama nuestra atención hacia las *no coincidencias* que están presentes en las relaciones institucionales. Hay siempre una tensión entre el sujeto y otras voces por él incorporadas, rechazadas o que, de alguna forma, le afectan. Los discursos nunca son uniformes ni homogéneos. El propio movimiento del discurso, así como el de la sociedad, nos muestra las no coincidencias, las otras posibilidades. El contraste que se muestra a continuación entre los episodios expuestos arriba (aunque separados cronológicamente por poco más de un mes) apunta la presencia del conflicto:

Maestro (7 de julio): [...] *En ningún momento yo te he dicho a tí [Carlos] que iba a enseñarte a leer y a escribir...*

Carlos (14 de agosto): [...] *¿Sabéis quién es ignorante en mi escuela? Es el maestro A. B. C. [nombre y apellidos del maestro]... Podéis ver que él es tan malo que dice que su propio alumno no puede..., no sirve...*

La no coincidencia también está presente en la expectativa del maestro (negativa), en sus palabras, y en las de Carlos, el 21 de agosto, que se expresa con las letras y las utiliza de forma adecuada, desafiando las creencias del maestro y de la literatura especializada. Contra todas las expectativas, Carlos demuestra tener cierta intimidad con la alfabetización cuando deletrea el nombre de la institución apenas con falta de una letra.

La temática de la alfabetización vuelve a hacerse presente el mismo año. En la cotidianidad de la escuela, las contradicciones y el movimiento forman parte de las prácticas escolares: al principio del año, el profesor decía que era imposible el trabajo de alfabetización con sus alumnos, pero ocurre una situación inesperada. El 2 de octubre, el maestro, sus alumnos y la investigadora tienen que cambiar de aula por un problema que ha ocurrido. En el nuevo espacio, el maestro abre el armario (nuevo para

ellos) y descubre varios materiales. Distribuye juegos y libros infantiles entre los alumnos. Son juegos de montar y de reconocimiento de formas y de letras. Con figuras de letras en las manos, Vivian empieza a escribir en la pizarra y Fernanda pasa a grabar en vídeo a sus compañeros:

Investigadora: *Grabas a Vivian para mi, ¿por favor?*

Fernanda graba a Vivian un rato y vuelve a filmar a otros compañeros, al maestro y a la investigadora. Vivian borra lo que ha escrito.

Investigadora: *¡Vivian ha escrito 'FE'! ¡Ah, Vivian ha escrito 'FE'!... y lo ha borrado...*

Vivian empieza a escribir otra vez.

La investigadora pregunta a Fernanda: *¿Estás grabando a Vivian escribiendo en la pizarra? ¿Qué está escribiendo ahora?*

Vivian escribe 'FE' y señala hacia Fernanda. El maestro muestra y sonoriza la letra "f" y algunos alumnos apuntan a Fernanda, señalándola.

El maestro continúa mostrando las letras y pidiendo a Vivian que las identifique. Mientras, otros alumnos parecen dispersos.

Algunos meses antes, el maestro no creía en la posibilidad de alfabetización de sus alumnos, pero después les ofrece, de forma no planeada, un contacto con letras y libros y posibilidades de sistematización del conocimiento necesario para la alfabetización. En el contacto de los jóvenes con el juego de las letras, es perceptible que muchos tienen familiaridad con esos signos y muestran un uso adecuado: Vivian los conoce e intenta escribir el nombre de sus compañeros; Fernanda y otros identifican correctamente las letras y las tentativas de escritura de Vivian. Incluso, con una mirada atenta es posible entender que, en la aparente dispersión, se identifica el esfuerzo de Elen (de 13 años, con secuelas graves de una meningitis sufrida en la primera infancia) que intenta seguir una historia en el libro: con mucha dificultad motora, trabajosamente pasa las páginas e intenta narrar la historia. En otra punta del aula, Carlos también pasa lentamente las páginas de un libro, casi apoyando los gruesos cristales de sus gafas sobre las hojas. En ese escenario, es posible percibir que no solamente Carlos tenía posibilidad e interés por aprender a leer y a escribir, sino también sus compañeros; o sea, las condiciones no eran tan adversas como suponía el maestro.

A continuación, otra situación merece ser destacada. Vivian permanece en la pizarra y escribe "EAL":

La investigadora pregunta a Fernanda: *¿Estás filmando a Vivian escribiendo Elen?*

Fernanda dice que sí, filma a Elen y después vuelve la cámara hacia la pizarra. Está escrito “EALNE”.

Investigadora: *¿Qué es eso que estás escribiendo?*

Vivian: *Elen.*

En el aula, la investigadora atribuye sentido a lo escrito por Vivian (EAL) y la atribución es apropiada para Vivian que, cuando se le pregunta sobre qué está escribiendo, responde “Elen”. La interacción entre Vivian y la investigadora sugiere muchas posibilidades pedagógicas. Vygotsky (1984, 1995) demuestra que el desarrollo cultural ocurre socialmente, con la participación de los más experimentados. En relaciones escolares bien elaboradas, los alumnos asimilan conceptos por un proceso de internalización. Pero “cada forma nueva de experiencia cultural no surge simplemente desde fuera, independiente del estado del organismo en el momento dado de desarrollo, sino que el organismo, al asimilar las influencias externas, al asimilar toda una serie de formas de conductas, las asimila de acuerdo con el nivel de desarrollo psíquico en que se halla” (Vygotski, 1995: 155). La respuesta de Vivian demuestra no una simple imitación, sino que tiene repertorio suficiente para alcanzar niveles más avanzados de desarrollo. Además, Vygotsky (1984, 2001) también demostró que el aprendizaje posibilita la creación de nuevas conexiones e impulsa el desarrollo, con el principio de la *zona de desarrollo próximo* (Vygotski, 2001). Así pues, la existencia de los comportamientos observados en estos jóvenes indica que una adecuación de las actividades pedagógicas, ciertamente, favorecería la aparición de otros comportamientos más ricos y más complejos.

Algunas consideraciones más

La preocupación por una perspectiva cercana e minuciosa posibilita la percepción del *mirar del otro*, el *mirar con los ojos del otro*. En esta investigación, este “mirar” se hizo posible aun cuando la grabación en vídeo la hicieran los jóvenes. Ello encierra una postura política, al dar voz a personas que normalmente no son escuchadas. En este sentido, en los orígenes antropológicos de la etnografía se señala que cuando los primeros etnógrafos optaron por mirar *desde los ojos del otro*, expresaron que el mirar del otro no coincidía con el mirar de los investigadores que escribían la historia en aquella época —el punto de vista dominante—¹⁷.

Gumperz (1981), al analizar las contribuciones de Erickson y de sus alumnos a principios de los años ochenta, ya resaltaba la importancia del enfoque *micro-etnográfico* de estudios en escuelas. En este trabajo, el mirar atento a las interacciones posibilitó la aprehensión de las situaciones descritas y analizadas, como la broma de Vivian, la mueca de Fernanda o la atención de los jóvenes a letras e historias, incluso

¹⁷ Hasta los primeros trabajos etnográficos, la antropología estuvo fuertemente influenciada por la visión evolucionista que “explicaba” la diferencia entre los pueblos “primitivos” y los “desarrollados”. Para profundizar, ver Laplantine (2005).

cuando aparentemente estaban dispersos. Pero la mera descripción no es suficiente. La perspectiva histórico-cultural permitió señalar que gestos “perdidos” en la dinámica escolar tienen sentidos y son evidencias de la existencia de progreso en esos alumnos. Esa perspectiva, además, hizo posible que se registrara una historia del descreimiento en las posibilidades de desarrollo de las personas discapacitadas a través de las actitudes del maestro en relación con ellas.

Incluso, mirar con los ojos del otro, desde la perspectiva teórica adoptada, permitió tomar en consideración la relación entre los alumnos y la dimensión institucional. Lacasa, Castillo y García-Varela (2005), analizando las contribuciones de Bakhtin, resaltan que la escuela puede ser tomada como un contexto institucional específico donde las prácticas ganan significado específico. La búsqueda de significado está más allá de la aprehensión inmediata del fenómeno. Este aspecto se evidenció en la discreta comunicación de Fernanda y Vivian durante la proposición de una actividad que no les interesó.

Antes de concluir este artículo, es interesante volver a la posición de la investigadora. Martínez y Vásquez (1995) hablan del lugar que ocupa el investigador dentro de las situaciones que observa. En la situación de atribución de sentidos a los escritos de Vivian en la pizarra por parte de la investigadora, hay una interacción cuyo impacto no ha sido percibido por la propia investigadora hasta el momento de los análisis. Esta situación se caracteriza por una “toma de conciencia” proporcionada por la forma no-tradicional de investigación, de la que nos habla Agar (2004). En ese episodio se evidencia que en las investigaciones etnográficas las relaciones de interacción deben ser incluidas y no aisladas.

La investigación etnográfica ha traído incontables contribuciones al campo de la educación. La construcción artesanal del trabajo de campo posibilita el mirar analítico y compartido con los sujetos de la investigación. En esta investigación, el enfoque etnográfico permitió mirar los detalles de las relaciones escolares cotidianas y, sobre la base de los aportes teóricos del materialismo histórico y de la psicología histórico-cultural, fue posible identificar posibilidades de desarrollo de los alumnos que suelen no estar explícitas.

Green, Dixon y Zaharlick (2001) entienden que la investigación etnográfica es terreno de indagación, enfrentamiento, desafíos y de “no-comodidad”. Este estudio intenta contribuir a la superación de pensamientos y prácticas aún presentes en muchas escuelas. En la historia de la educación especial, la capacidad de las personas con discapacidades graves ha sido ignorada y sus comportamientos no han recibido una atención satisfactoria para lograr un buen desarrollo escolar. Para agravar esta situación, a esas personas les son ofrecidas actividades infantiles y consideradas de poca o ninguna implicación intelectual. De esta forma, incluso cuando aprendan diversas actividades, a estas no se les atribuyen valores intelectivos. Pero contextos considerados adversos no son exactamente como se presentan en primer plano. Alumnos con diferentes características poseen diversas posibilidades de desarrollo,

incluso cuando la propia literatura hegemónica y las condiciones escolares afirmen lo contrario.

Referencias bibliográficas

- AGAR, M. (2004). We have met the other and we're all nonlinear: Ethnography as a nonlinear dynamic system. *Complexity*. Wiley Periodicals. Vol. 10, No. 2. Pp. 16-24. DOI>10.1002/cplx.v10:2
- ANDRÉ, M. (2005). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.
- BAKHTIN, M. M. (1988). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC.
- BAKHTIN, M. M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BOTTOMORE, T. (1988). *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- CANDELA, A. (1999). *Área problemática sobre el discurso y la acción*. Mecnografiado. 21 de junio de 1999.
- CAZDEN, C. (1988). *Classroom discourse*. Portsmouth: Heinemann.
- CURY, C. R. J. (1988). *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. 4ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. (1992). Tres pies al gato: significado, sentido y cultura cotidiana en la educación. *Infancia y Aprendizaje*. 59-60, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- DEVLIN, B.; FIENBERG, S. E.; RESNICK, D. P.; ROEDER, K. (Eds) (1997). *Intelligence, genes and success*. Scientists respond to the Bell Curve. New York: Copernicus.
- DOWNING, J. E.; MACFARLAND, S. (2010). Education and Individuals with Severe Disabilities: Promising Practices. *International Encyclopedia of Rehabilitation*. Center for International Rehabilitation Research Information and Exchange (CIRRIE). University at Buffalo, The State University of New York. Buffalo, NY, 2010. Disponible en: http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/pdf/severe_disabilities_education_and_individuals_with_severe_disabilities_promising_practices.pdf.
- ENGELS, F. (1979). *Dialética da natureza*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- ERICKSON, F. (1977-1984). What makes school ethnography 'ethnography'? *Anthropology and education quarterly*. Vol. 15, N.1.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. (1986). *Pesquisa participante*. 2ª edição. Tradução de Francisco S. de A. Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

- GOFFMAN, E. (1980). *Estigma*. Notas sobre a manipulação da Identidade Deteriorada. 3ª edição. Rio de Janeiro: Zahar.
- GÓMEZ, V.; INFANTE, M. (2004). Education student's attitudes towards integrating people with disabilities and multicultural education. *Cultura y Educación*. Vol. 16, no. 4, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, Diciembre. pp. 371-383(13).
- GREEN, J.; DIXON, C.; ZAHARLICK, A. (2001). Ethnography as a logic of inquiry. In FLOOD, J.; LAPP, D.; SQUIRE, J.; JENSEN, J.; (Eds.) *Research in the teaching of the English language arts*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates (LEA). Pp. 210-223.
- GUMPERZ, J.(1981). Conversational inference and classroom learning. In GREEN, Judith, WALLAT, Cynthia (Ed.). *Ethnography and language in educational setting*. Vol. V. New Jersey: ALEX Publishing Corporation.
- GUSMÃO, N. (1997). Antropologia e educação: origines de um diálogo. *Caderno Cedes*. Vol. 18, n. 43.
- INEP. (2005). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *EDUDATABRASIL*. Sistema de Estatísticas Educacionais. Indicadores. Eficiência e Rendimento Escolar. Dirección: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>.
- KASSAR, M. C. M. (2000). Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. *Cad. CEDES* [online]. 2000, vol.20, n.50 [citado 2012-04-12], pp. 41-54. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100004&lng=pt&nrm=iso. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622000000100004>.
- LACASA, P.; CASTILLO, H. del; GARCÍA-VARELA, A. B. (2005). A Bakhtinian approach to identity in the context of institutional practices. *Culture & Psychology*. Vol. 11 (3). Pp. 287-308, DOI: 10.1177/1354067X05055504
- LAPLANE, A. F. (2000). *Interação e silêncio na sala de aula*. Ijuí: UNIJUI.
- LAPLANE, A. F. (2004). Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In GÓES, M. C. e LAPLANE, A. F. (Orgs.) *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados. Pp. 5-20.
- LAPLANE, A. L. F.; LADERDA, C. B.; KASSAR, M. C. M. (2006). Abordagem qualitativa de pesquisa em educação especial. *29ª Reunião Anual da Anped*. Disponible en http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/minicursos/GT15texto_minicurso.pdf
- LAPLANTINE, F. (2005). *Aprender Antropologia*. [17ª reimpressão da 1ª tradução de Clefs pour L'antropologie, 1987]. São Paulo: Brasiliense.
- LUKÁCS, G. (1923/1967) *History and Class Consciousness*. <http://www.marxists.org/archive/lukacs/works/history/index.htm>.

- MARTÍNEZ, I. y VÁSQUEZ, A. (1995). Introducción: Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90. La socialización en la escuela y la integración de las minorías. In MARTÍNEZ, I. y VÁSQUEZ-BRONFMAN, A. (Coord.). *La socialización en la escuela y la integración de las minorías: Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*. Colección Cultura y Conciencia. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. Pp. 37-56.
- MARX, K. (1968). *O capital*. Livro 1. Vols. 1. E 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- MARX, K. (2003). *Palabras finales a la segunda edición alemana del primer tomo de El Capital de 1872*. Digitalización y Edición Electrónica: Ediciones Bandera Roja.
Esta Edición: Marxists Internet Archive. Disponible en
<http://www.marxists.org/espanol/m-e/1870s/pfal72s.htm>. Asesado en Noviembre de 2012.
- MENDOZA LAIZ, Nuria (2008). La formación del profesorado en educación física con relación a las personas con discapacidad. *Intervención Psicosocial* [online]. vol.17, n.3, pp. 269-279. ISSN 1132-0559. <http://dx.doi.org/10.4321/S1132-05592008000300004>.
- NAVA-CABALLERO, E. (2012). El acceso y la integración de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de León. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 293-316. doi:10.5209/rev_RCED.2012.v23.n2.40030.
- OECD (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD Publishing. Disp.: <http://www.oecd.org/dataoecd/61/2/48631582.pdf>. DOI: 10.1787/eag-2011-en
- ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- RUITER, D.; MAIER, R. (2005). Translating policy into practice: a multicultural school adapting to its local environment. Paper presented at a Symposium "Cultural and linguistic diversity in the educational system". *ISCAR*, Seville.
- SICA, C. M. (1991). Educação do deficiente mental. In Assumpção Júnior, Francisco B. e Sprovieri, M. H. (Orgs.) *Introdução ao estudo da deficiência mental*. São Paulo: Memnon.
- SMOLKA, A. L. B. (1997). Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento. In GOÊS, M.C.; SMOLKA, A. L. (org.). *A significação nos espaços educacionais*. Interação social e subjetivação. Campinas: Papirus.
- SMOLKA, A. L. B. (2005). Relações de ensino: uma discussão sobre os modos de participação e apropriação das práticas sociais. Trabalho apresentado nas *IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación*. Alcalá de Henares, España.

- SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M.C.; PINO, A. (1995). The constitution of the subject: a persistent question. WERTSCH, J. and al. *Socialcultural studies of mind*. Cambridge Univ. Press.
- TELFORD, C.W.; SAWREY, J. M. (1984). *O indivíduo excepcional*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Zahar.
- URTEAGA, E. (2010). Los resultados del estudio PISA en Francia. *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 231 - 244. Disponible en: <<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED1010220231A/15065>>
- VYGOTSKI, L. S. (1995). Génesis de las funciones psíquicas superiores. In VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III*. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Distribuidora Visor.
- VYGOTSKI, L. S. (2001). Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas II*. Problemas de la Psicología General. Madrid: A. Machado Libros.
- VYGOTSKY, L.S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- WOODS, P. (1995). Adaptando la etnografía a la educación. In MARTÍNEZ, I. y VÁSQUEZ-BRONFMAN, A. (Coord.). *La socialización en la escuela y la integración de las minorías: Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*. Colección Cultura y Conciencia. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. Pp. 37-56.

Correspondencia con la autora:

Monica DE CARVALHO MAGALHÃES KASSAR

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Av. Rio Branco, 1270 – CEP: 79.304-920 - Corumbá, MS - Brasil

email: monica.kassar@gmail.com