

Capítulo II La lógica del diagnóstico

La vida en el instituto consiste, en parte, en algunas de las tareas que rutinaria y cotidianamente hacemos los profesores: explicamos materias, nos relacionamos con los alumnos, con los colegas y con algunos padres; hacemos «papeleo»; nos reunimos protocolariamente y también de manera informal; nos volvemos a reunir y nos quejamos de que tenemos muchas reuniones; preparamos *powerpoints* y corregimos exámenes y trabajos; salimos a desayunar; evaluamos; tratamos a la «diversidad», de la que formamos parte, y la «diversidad» nos trata e interpela continuamente; hacemos cursos y reatendemos materias; pasamos auditorías de calidad. En este ajetreado y variado devenir convivimos con los alumnos, que van creciendo —de algunos sabemos bastantes cosas; de otros muy poco, apenas el nombre—, y contestamos, con mayor o menor sabiduría y conocimientos, a algunas de sus preguntas. A todo eso, y a muchas otras cosas, los profesores lo llamamos «dar clase»; los alumnos «ir al instituto», y las familias «que el chico estudie».

A la luz de la vivencia etnográfica y del presupuesto de que hacemos muchas cosas cuando decimos que estamos educando, fue como me acerqué intelectual y emocionalmente a mi propio trabajo y al de otros colegas del instituto donde daba clases. Mi objetivo general era tratar de comprender de forma local, situada, el desarrollo cotidiano de la tarea educativa. Y más concretamente observar muy

de cerca el juego institucional, los procesos de objetivación, de construcción, de las nuevas formas de identidad y de alteridad que conlleva la presencia efectiva, en el aula, de alumnos diagnosticados con taxonomías diversas, entre ellas la de TDAH.

1. ¿Educamos personas o tratamos casos?

En el instituto, aparte de la más que evidente presencia en las clases de un cada vez mayor número de jóvenes «trastornados» —esto es, diagnosticados con patologías diversas, muchas de ellas psiquiátricas—, hay varias vías, varios vectores de transmisión, mediante los que se infiltra en la cotidianidad educativa la taxonomía biomédica y, con ella, una «lógica del diagnóstico».

La entrada y el uso de dichas taxonomías en el aula no son inocuos, sino que implican derechos legales para los alumnos y obligaciones para los profesores, regulados por medio de normativas y protocolos.

«—¿Cuándo aparecieron las NIEE como tales? —le pregunto a Ernesto, el subdirector.

—Legalmente aparecen el 10 de julio de 2013 —responde—. Se trata de un decreto que saca *Ensejament*, que dice que es obligatorio hacer un tratamiento ordenado y por escrito sobre los pasos que dará el centro y qué procedimientos seguirán los diferentes profesores para tratar estos casos. Entonces, lo primero que hacemos aquí es coger esto, leerlo y ver de qué se trata. Todo el tema

se centra mucho en los TDAH, cuando en realidad hay muchas más casuísticas».

Por un lado, la normativa institucionaliza, dándole forma jurídica, la figura del alumno con necesidades educativas especiales y sus múltiples avatares. Primero con una fórmula única (1997), más tarde regulando aparte, de forma diferenciada, a los alumnos con «trastornos de aprendizaje» (entre los que se encuentran los chicos diagnosticados de TDAH), y las «altas capacidades» (2013).¹

Por otro lado, el dispositivo educativo importa, incorpora, se apropia, y a su vez transmite, inculca y difunde —sobre todo a través de la formación del profesorado— el saber relativo al TDAH generado en el espacio biomédico. Sobre el terreno observo cómo el poder de las clasificaciones deja de ser patrimonio de los profesores para pasar a manos de los «expertos», los «especialistas» (en este caso: psiquiatras, neurólogos, psicólogos, psicopedagogos, neuropediatras, neuropedagogos). La progresiva mutación de la mirada y, con ella, del poder sobre los alumnos se pone de relieve en las palabras de Carlos, el director del instituto. Con la experiencia y una trayectoria de más de treinta años dedicados a la docen-

1 Las referencias normativas en territorio catalán son: Resolució ENS / 1544/2013, de 10 de julio, de atención educativa al alumnado con trastornos del aprendizaje (DOGC núm. 6419, de 17-7-2013). Simultáneamente se regula la atención a los alumnos con altas capacidades: Resolució ENS / 1543/2013, de 10 de julio, de atención educativa al alumnado con altas capacidades (DOGC núm. 6419, de 17-7-2013). El marco normativo general de Atención a la Diversidad lo proporciona el Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, sobre la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales (DOGC núm. 2528, de 28-1-1997).

cia y a dirigir el centro, afirma su recientemente adquirido «no-saber»: «Yo no soy experto en el tema de las NEE». Autodescalificaciones similares resuenan por todas las aulas y pasillos del instituto.

2. «¡No somos especialistas!»

«Ahora, yo me acuerdo, tuve un caso muy grave, en la otra escuela, de esquizofrenia, y la madre, cuando la chica se ponía a hacer el vaivén así como una locuita —«Tranquila, eh, no seas agresiva»—, venía y se la llevaba en ambulancia. Que también... Hemos pasado a... Yo no digo que no se tenga que escolarizar a todos, pero hay ciertos casos... Lo siento, pero yo... No puede ser...

Yo tenía un esquizofrénico en una clase de laboratorio, que cuando le daba..., cerraba los ojos, comenzaba a hacer el vaivén, ¡tres horas! Y los compañeros le hacían... para hacer parejas de prácticas... Y ¡nosotros no somos psicólogos, no somos psicopedagogos, no somos especialistas!»
(Gina, jefa de estudios y profesora de Química)

«Y vienen y te dicen “este chico tiene esto”. Y “esto”, ¿qué significa? Necesitamos pautas, ¡yo no sé cómo debo actuar con estos chicos!».

(Roberto, profesor de Metal)

«Yo hice hace diez años la carrera de Educación Especial. Entonces, hace diez años..., hace diez años parece que el TDAH no existía. Yo no hice TDAH en la universidad».
(Greta, profesora de Educación Especial)

Ante estas nuevas situaciones en las aulas algunos profesores se activan y se forman voluntariamente, guiados por la curiosidad, la necesidad, o una mezcla de ambas cosas. Es el caso de Roberto, un profesor de la especialidad de Metal. Estoy haciendo la ronda por los departamentos, hablando con los tutores en mi búsqueda de «casos» para entrevistar. Alguien me lo ha señalado. Como no ha podido darse a la fuga, charlamos un rato. Me cuenta que de joven, cuando daba clases en Tarragona, hizo un curso sobre TDAH porque tenía muchos alumnos diagnosticados y le llamó la atención el tema: «Quería saber qué hacer, qué tipos de TDAH había». Hizo una formación no reglada. «Puedo pasarte los apuntes si quieres», me ofrece espontáneamente. Más adelante le entrevistaré en calidad de tío de un niño diagnosticado de TDAH. Gina, una de las jefas de estudios de la mañana, también tiene un sobrino diagnosticado de TDAH:

«El que se ha formado es porque tiene la voluntad de interesarse: ¿Qué es esto? ¿Qué es el TDAH? ¿Qué es la dislexia? Yo no había visto un caso de estos en mi vida y ahora lo veo... porque es mi sobrino. Y ¿qué se puede hacer con esto? En la página web colgamos información, pero entre los profes. Yo creo que aquí tenemos muy buenos tutores, que se preocupan...».

Así pues, ante lo que es experimentado como una presión y demanda creciente de la realidad en las aulas, repletas de

alumnos diagnosticados con algún trastorno psíquico o bien con alguna discapacidad física o sensorial, encontramos una representación emergente del alumno diagnosticado como un «Otro», como un «desconocido», respecto al cual los profesores «no sabemos».

Como iremos viendo, las prácticas a las que da pie esta primera representación van de no hacer nada y negar los sujetos y los nuevos requerimientos profesionales, pasando por la alarma, hasta el pleno reconocimiento y la disposición a formarse al respecto y pedir la ayuda y el asesoramiento necesarios.

3. De la disciplina a la gestión del aula: los alumnos agrupados por trastornos

He ido de visita al EAP a hablar con Mónica, la directora. Veo que me ha preparado, según lo que escuetamente le pedí por *mail*, un artículo dirigido a los profesores en el que se dan unas pautas para conducir a los alumnos más difíciles. Me cuenta que a ella le gusta este artículo principalmente porque da unas indicaciones muy claras de todo el proceso que se tiene que hacer en clase: cómo poner normas y cuáles. Y también porque es una reflexión práctica, desde el día a día, sobre la autoridad del profesor. Me crea muchas expectativas, pero, cuando más tarde lo leo, no consigo para nada conectar. El planteamiento me deja fría, el lenguaje utilizado y sus implícitos me congelan el alma. Me parece, eso sí, una buena muestra, sintomática, de los tiempos que corren en educación, del nuevo lenguaje administrativo y la gestión de

tipo empresarial hacia la que tiende la escuela. El título es altamente sugerente: «De la disciplina a la gestión del aula» (Coma; López; Montañés, 2011).

Sigo con Mónica. Hablamos de cómo hacer los planes individualizados (PI) de los chicos con NEE. Por *mail* le había pedido modelos y me ha enviado varios, así como un enlace a la información del Departament d'Ensenyament. En su web tienen unas fichas con las adaptaciones recomendadas para cada tipo de trastorno, semejantes a las que Ernesto ha colgado en la intranet del instituto. Pasamos al siguiente tema, que es ver cómo nos organizamos. «He estado mirando el *Excel* de todos los alumnos con NEE y he ido haciendo grupos por tipologías de trastornos para ver cómo los trataremos», me comenta. «Los *mothers* serán cosa del SEEM», dice. Se trata de una asociación que ya conozco a raíz de Christian, mi alumno con parálisis cerebral. «Los *sorridos* son del CREDA», continúa. También conozco el Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius (CREDA) debido a Melody, mi alumna no oyente. Mónica, que es psicopedagoga y directora del EAP de nuestra zona, dice que el EAP, es decir ella, se encargará de los trastornos mentales: «Me quedaré los temas más psicológicos». Me alegro porque podré plantearle directamente mis dudas relativas a Natalie, mi alumna diagnosticada de trastorno del espectro autista (TEA), y Ceci, mi alumna diagnosticada de trastorno límite de la personalidad (TLP). Ella cree que los chicos con problemas mentales son siempre «los casos más difíciles».

Este breve encuentro me permite observar cómo funciona el EAP en la práctica, como una autoridad pedagógica que acerca y difunde, mediante diferentes modalidades de asesoramiento e intervención, la «lógica del diagnóstico» a los centros educativos.

El instituto, curso tras curso y de forma implacable (por medio de protocolos, atendiendo demandas concretas, asesorando y pidiendo formación o reclutando expertos) está institucionalizando, objetivando, formas de representar y actuar respecto a los alumnos con NEE, entre ellos los chicos diagnosticados de TDAH. A un nivel más alto de abstracción podemos observar cómo progresivamente confluyen y se entrelazan, imbricándose, el discurso biomédico y el discurso educativo en el camino hacia unas aulas que, según indicaba el artículo citado, hay que «gestionar»².

4. Estimaciones

En la educación primaria y en la ESO —enseñanzas obligatorias en nuestro país y, por tanto, donde encontramos a toda la población infantil y adolescente— se da, consecuentemente, la mayor concentración de chicos diagnosticados de TDAH. Greta es una profesora de Educación Especial que viene los miércoles al instituto a hacer el seguimiento de «mis niños», como llama a sus exalumnos que han llegado a

2 Una buena puesta en perspectiva de la burocratización de la tarea educativa en el marco general de las llamadas *anti cultures* la hace la antropóloga M. Strathern (2000). El estudio, aunque focalizado en la enseñanza universitaria, analiza el fenómeno de la *accountability* que, según la autora, se trata de una tendencia global. En nuestra etnografía la «cultura de la auditoría», a la que yo me refiero como «lógica del diagnóstico», se deja entrever como un elemento que encamina, que facilita, el enlace del discurso biomédico sobre los trastornos y el discurso educativo sobre la discapacidad.

ciclos formativos de grado medio. De paso echa una mano a Ángeles, la coordinadora de PFI³, haciendo de refuerzo en su aula. Este curso, aprovechando que viene al instituto, la han reclutado para que asesore en NEE. Mientras charlamos, recuerda sus años como tutora de primaria y su experiencia con niños diagnosticados de TDAH. Le pido que me diga cuántos alumnos diagnosticados solía tener.

«—Yo, en los seis años que he estado en primaria, en seis cursos diferentes, me he encontrado uno o dos TDAH dentro de cada clase.

—¿Siempre has tenido, más o menos, esta proporción?

—Sí, uno seguro. Y uno no diagnosticado. Un no-diagnosticado, y que en ese año se empieza a diagnosticar.

—Eso con una ratio de 25...

—En primero de primaria es cuando se diagnostican más porque antes, hasta los seis años, no te pueden decir..., antes es imposible... Y entonces en primero sí hay, quizás, esta angustia. Entonces parece que todo el mundo es hiperactivo, aquél que no para, que no sé-qué. Yo tengo una amiga que tiene un niño de tres años que va al psicólogo, y yo pienso ¿tú crees que tu hijo de tres años tiene que ir al psicólogo porque no puede sentarse en una silla?, ¿porque no se puede concentrar? Pero, a ver, si es una clase que está llena de colores, llena de cosas..., pues es normal... ¡El chico tiene curiosidad!».

3 Se trata de los Programas de Formación e Inserción del Departament d'Ensenyament de Catalunya. Es el nivel más básico de formación profesional, destinada exclusivamente a los chicos que abandonan la educación secundaria obligatoria sin obtener la titulación.

Roberto, un profesor de ciclos formativos de Metal que tiene experiencia previa en la ESO, cree firmemente que «el TDAH es un problema de la ESO, no de ciclos». Me describe una clase-tipo de aquella época, cuando impartía en secundaria obligatoria:

«Siete u ocho TDAH, de los que “bien diagnosticados” serían unos cinco o seis. Tres o cuatro “sin diagnosticar” pero que “algo había” y unos veinticinco sin nada.

Yo creo que el TDAH en los ciclos formativos no es un problema. Hay otras enfermedades mucho peores. Un TDAH no tiene nada que ver con montar mal una herramienta, o con trabajar, o que el chico esté frente a la máquina trabajando tranquilamente. Al contrario, creo que es una de las cosas que gusta más a la gente que llamamos más “movidita”, más “nerviosa”, que no tiene la ESO... Mecánica, electricidad, carpintería, cosas así; que creas cosas... Aquí ves algo que creas; no es algo teórico... Yo creo que el TDAH es un problema de la ESO, que es donde están sentados».

A juicio de Jordi, profesor de Economía y coordinador de los planes individualizados de bachillerato, las estimaciones son otras. Hay que tener en cuenta en sus apreciaciones que el perfil de sus alumnos es muy diferente al de los ciclos formativos:

«O sea, igual es una tendencia. Lo que me sorprende es que empezáramos con más y ahora ya, desde hace dos o tres años, se ha estabilizado en tres o cuatro casos para todo el bachillerato. Yo pienso que igual es la tendencia. Lo que tenemos, básicamente, es más disléxicos y también trastornos del habla, es lo que tenemos más, estos son los dos que anualmente tenemos. Y

TDAH recuerdo hace tres o cuatro años alguno, pero no es lo que abunda más».

A pesar de algunos casos aislados, el profesorado, globalmente, percibe y remarca el continuo aumento del número de chicos con NEE en las enseñanzas postobligatorias, especialmente en los ciclos formativos de grado medio. Este aumento se produce de curso en curso, de año en año, creciendo la proporción de chicos diagnosticados «de alguna cosa» respecto a los que no lo están.

Los profesores también indican como relevante un segundo tipo de aumento: el que se produce a lo largo del curso académico. Se trata de nuevos casos que, en goteo, van aflorando, desde el inicio de curso y de forma paulatina hasta pasada la entrega de notas de la primera evaluación, en que se produce el punto álgido.

En octubre, al inicio de la segunda temporada de trabajo de campo en el instituto, hablo con Gina sobre cómo organizar la logística del trabajo de campo. Se refiere al listado de los nuevos alumnos con NEE diciendo «estos son los iniciales». Da por hecho que, poco a poco, irán apareciendo más. Calcula que en diciembre - enero podrá tener la versión ampliada y más realista del listado.

Un poco más adelante hablo con Ángel, el secretario académico, sobre el mismo tema. Él también cree que será «pasados los exámenes de la primera, cuando habrá terminado un poco el goteo de nuevos casos»; un buen momento para saber el cómputo total de alumnos con NEE. Este suele ser el momento en que termina la detección y la formalización por parte de los tutores de los nuevos casos que, hasta entonces, se hallaban en estado latente.

Ernesto, el subdirector, comenta: «Hace un par de meses o más que tengo el famoso *Excel*, que no encuentro el momento de mirar, con los noventa y nueve NEE, que en este momento ¡ya deben ser más!».

Cuando, más tarde, repaso este primer listado me doy cuenta de un cambio importante respecto al del curso anterior: los trastornos están mucho mejor nombrados, en realidad están muy bien nombrados. Donde en el curso pasado había huecos, espacios en blanco y vaguedades, en este curso hay unos alumnos perfectamente catalogados con la nomenclatura biomédica oportuna. Se me hace patente que, en el camino, ha habido un aprendizaje, una transmisión e institucionalización de saberes.

Formando parte del mismo fenómeno global, algunos profesores me han destacado que también aumenta el número de casos de patologías más complicadas, en comparación, por ejemplo, a la dislexia o el TDAH.

«A ciclos llegan patologías, otras, que sí son más complicadas, sobre todo en una especialidad como Metal... Aquí en ciclos, este año, de TDAH no tengo ninguno diagnosticado... Esquizofrénicos me llegan más. Esquizofrénicos, sí. Siempre tengo un par, uno o dos por año. Sí, este año tengo dos, el año pasado también».

(Roberto, profesor de Metal)

Gina, además de jefa de estudios, es profesora de ciclos formativos de Química. Hablamos de los alumnos con NEE de su tutoría, un grupo de grado medio. Dice que tiene: «Dos sordos, dos Asperger, un TOC, un *dépre*..., unos diez u once de veintisiete».

En la segunda temporada del trabajo de campo voy al instituto exclusivamente a hacer entrevistas. Es principio de curso y Gonzalo, un profesor de mi departamento al que aprecio mucho, me pone al día. «Este año también vamos bien servidos», me cuenta, refiriéndose al tema de los alumnos con NEE. «Tenemos un Asperger... ¡de manual!».

Más allá de las estimaciones cuantitativas quiero subrayar cómo el profesorado se está impregnando de una «lógica del diagnóstico»: cómo está adoptando y naturalizando, progresivamente, un «lenguaje DSM». ⁴ Y con él también sus presupuestos, sus implícitos, como un enfoque biologicista de la conducta humana, muy reduccionista: todo radica en y se explica a partir del cerebro.

Conversando con Jordi, el profesor responsable de los planes individualizados de bachillerato, intento profundizar un poco más en el tema de los alumnos diagnosticados de TDAH. «Sí, es lo de la serotonina o de la dopamina, que falta esta sustancia», me dice, un poco inseguro, como recitando de memoria la lección.

Esteban, un profesor de Administración, me cuenta la historia de su hijo diagnosticado inicialmente de TDAH pero que más tarde evolucionó hacia «otra cosa»:

4 El *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)* y la *Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE)*, en el momento del trabajo de campo en su quinta y décima edición respectivamente, son los manuales de referencia con los que se clasifican las enfermedades. El DSM, editado por la Asociación Americana de Psiquiatría, es específico para los trastornos mentales, mientras que el CIE, editado por la Organización Mundial de la Salud, es general e incluye los trastornos mentales.

«Mientras que en casa del amigo aguantaba, en casa no se aguantaba. No se contenta. Que también lo hacen mucho los Tourettes, aguantan muchos tícs fuera, pero cuando llegan a casa explotan y empiezan a hacer todos los movimientos... Esto lo tienen mucho. El Tourette, el cerebro es, dijéramos... El cerebro fabrica exceso de dopamina. Es un exceso de dopamina, y esto afecta a los neurotransmisores; la enfermedad básica, dijéramos. Se diagnóstica Tourette, pero el Tourette es lo menos importante. Estos neurotransmisores normalmente afectan a otras partes del cerebro y los niños que tienen Tourette normalmente tienen dos o tres cosas más aparte de eso... pueden tener, normalmente, TDAH, TOC, síndrome de Asperger...

Mi hijo lo que tenía era un poco de TOC pero sobre todo obsesión, era un tema de obsesión, y temas de comportamiento. El comportamiento fue a peor conforme fue creciendo... que es, dijéramos, lo que te afecta, claro. Él, la parte del Tourette es lo menos importante, porque lo tiene muy leve, no es como el Quim Monzó, que tiene un Tourette severo. Pero los neurotransmisores, es decir, la parte del cerebro que le había afectado era la otra, que es lo que le impedía hacer la vida normal, concentrarse..., y por eso esta enfermedad lleva aparejada, dijéramos, otros tipos de trastornos... El Tourette nunca viene solo, una sola cosa es imposible porque en el cerebro los neurotransmisores están todos conectados y afecta siempre a varias partes, y a él le ha afectado en esto. Y el tema obsesivo... Comenzaron a darle *Sertalina*, por el tema obsesivo, y el *Abilify* por el tema de los tícs».

Finalmente, toda esta dinámica clasificatoria permite, como cuenta de forma lúcida Ernesto, el subdirector, ir «poniendo orden» a la vez que ir entrando paulatinamente en el «juego de las diferencias»:

«Dentro de esta idea de poner orden... Si yo tengo gente que no entiendo qué necesitan o qué les pasa, no sé por dónde empezar. En el momento en el que se pone orden y se clasifica un poco, y sé que este tiene esto, comienzo a entender cuáles son las necesidades y que una cosa con la otra no tiene nada que ver, voy entrando en este juego de las diferencias, eso que tú estabas contando. Y en la medida en la que yo me involucro y voy entendiendo un poco más las diferencias, puedo aportar mis iniciativas y mis sugerencias».

Por medio de este nuevo sistema de nominación biomédico (¿una nueva mitología?) los profesores se sitúan, y también sitúan a los chicos, según sus máscaras diagnósticas (¿identidades médicas?) en el espacio social del aula, a día de hoy poblada de Tourettes y Aspergers.

Bibliografía

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)* (5.ª ed.). Washington: APA.
- Coma, Ramón; Pradesaba, Núria; Montañés, Andreu (2011). «De la disciplina a la gestión de la aula». *Àmbits de psicopedagogia: revista catalana de psicopedagogia i educació* (n.º 32, págs. 49-55)
- Frances, Allen (2013). *¿Somos todos enfermos mentales?* Barcelona: Ariel.
- Freud, Sigmund (1979). *El malestar en la cultura. Obras Completas* (vol. XXI, págs. 57-140). Buenos Aires: Amorrortu.
- Laval, Christian; Vergne, François; Clément, Pierre; Dreux, Guy (2011). *La nouvelle école capitaliste*. París: La Découverte.
- Laval, Christian; Dardot, Pierre (2012). *La nueva razón del mundo*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez Hernández, Ángel (2000). *What's behind the symptom*. Londres / Nueva York: Routledge.
- Organización Mundial de la Salud (1992). *CIE-10. Décima Revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades*. Madrid: Meditor.
- Strathern, Marilyn (ed.) (2000). *Auditi cultures: Anthropological studies in accountability, ethics, and the academy*. Londres / Nueva York: Routledge.

Capítulo III Construcción del «Otro» con necesidades educativas especiales

Una primera aproximación al lenguaje cotidiano que usan los profesores para referirse a los chicos con NEE, entre los que encontramos los alumnos diagnosticados de TDAH, nos muestra un universo de alumnos dividido dicotómicamente. El sentido de esta divisoria apunta a cómo se construye, en la práctica, la frontera que delimita las NEE y el uso que los profesores, los propios alumnos y las familias hacen del constructo.

1. Los casos «oficiales», los «no oficiales» y los «casos posibles»

Voy por las aulas de Electricidad buscando a Gustavo, un alumno diagnosticado de TDAH que ya conozco del curso pasado, para pedirle que charlemos. Encuentro a Anabel, una profesora del departamento, que lo conoce porque fue su tutora un par de cursos atrás, cuando el chico hacía «primerero por primera vez». Anabel recuerda que ese año ella tuvo mucho trabajo en la tutoría. «Tenía cuatro “oficiales” y cuatro “no oficiales”», dice a modo de resumen refiriéndose a los alumnos con NEE.

Ernesto, el subdirector, lo ve muy claro. Está a punto de jubilarse. Por tanto, la suya es una percepción enriquecida

con la perspectiva de los años de experiencia. Hay dos tipos de casos, dice: «Los que ya están tratados y no dicen nada y los casos posibles».

La segunda parte de la dicotomía, formada por los casos «no oficiales» o «casos posibles», constituye una taxonomía informal que reconocen la mayoría de los profesores. Hace referencia a todos aquellos chicos que, efectivamente, presentan algún tipo de problemática en el aula y que no ha sido regularizada, normalizada. La categoría «no oficial» describe precisamente el hecho de no estar «formalizado» legalmente, siguiendo la normativa sobre las NEE. Mientras que el grupo de los casos «posibles» nos habla más bien de la percepción del profesor y de su ojo clínico, de su capacidad para detectar personas y comportamientos anómalos. Esta taxonomía presupone que algunos trastornos pueden permanecer «invisibles»,¹ o en estado «latente», durante un cierto tiempo antes de que el profesor se dé cuenta y los dirija (o no, según cada situación y sus creencias) por la vía oficial, una situación que ya hemos apuntado previamente.

Pedro, tutor de un grupo de ciclo formativo de grado medio de Artes Gráficas, tiene mucha mano con los alumnos y un gran olfato con respecto a los «casos posibles». Le he estado persiguiendo para que me diga si tiene algún chico diagnosticado en su tutoría. Me comenta que de «oficiales» no tiene, pero me habla de dos que son «no oficiales» y que él mismo ha detectado. Les ha pedido que traigan «los papeles», refiriéndose a la documentación médica necesaria para su formalización

1 En este punto la etnografía conecta con un bloque importante de literatura sobre el TDAH que trata de las «discapacidades invisibles» (*invisible disabilities*).

como alumnos con NEE. Me los describe: «Son de aquellos de los que ya te das cuenta cuando pasas lista el primer día».

«Ahora ¡todo el mundo te viene con diagnósticos!», comentan dos profesores de ciclos de Actividades Físicas y Deportivas. Me he pasado por su departamento porque buscaba a Sonia, una profesora que es la tía materna de un alumno matriculado en el ciclo que ella imparte y diagnosticado de TDAH. Sonia es muy simpática y me había dicho que me explicaría un montón de cosas sobre su experiencia con el diagnóstico de su sobrino. Mientras la espero, charlo un rato con los profesores. Me preguntan, como han hecho tantos otros, por el tópico de si el TDAH «existe» o no. Cuando les aclaro de qué va mi estudio, me regalan una nueva tipología informal de los chicos con NEE: «dos que se apuntan a fútbol». Esta es propia y característica de su departamento, ya que tienen un PFI dedicado exclusivamente al fútbol. Según su percepción y experiencia, los chicos que se apuntan a este ciclo «tienen todo tipo de carencias, aunque normalmente vienen sin diagnóstico». «Es aquél al que los padres, cuando ven que el chico no quiere hacer nada y no tira, le ponen un ultimátum: “Elige, fútbol o informática?”. Porque al niño las únicas cosas que le gustan son el fútbol y los videojuegos».

2. «No todos son lo mismo»: subgrupos dentro de las NEE

El corpus normativo que construye legalmente las NEE y las sitúa en el marco conceptual del tratamiento de la diversi-

dad, define las condiciones asociadas a (y productivas de) las NEE como «derivadas de condiciones personales de discapacidades psíquicas, motrices o sensoriales, de condiciones personales de sobredotación o por causas asociadas a su historia educativa y escolar»².

Ita, la coordinadora pedagógica, comenta al respecto: «De momento, gracias a un curso que nos hicieron, he aprendido que una cosa son las NEE y otra distinta los trastornos de aprendizaje. Los aproximadamente cien alumnos que cada curso se nos matriculan como NEE, en realidad se subdividen en estos dos grupos. ¡No son todos lo mismo!».

Los profesores y otros profesionales del instituto me relatan algunas formas particulares de esta riqueza en un centro que ronda los mil ochocientos alumnos.

2.1. «La cultura y el mundo de los sordos»

Por ejemplo, Belén y Tania me hablan de —y dan por sentada— una subcultura y una identidad diferenciada que caracteriza a los sordos. Durante la primera temporada del trabajo de campo nos vemos y hablamos muy a menudo porque en mi tutoría tengo a Melody, una chica no oyente de veintidós años. Melody no lee los labios ni articula ninguna palabra. En clase tengo casi siempre a Tania, su intérprete de lenguaje de signos. Y a unas horas convenientes, una o dos veces a la semana, Melody va con Belén, la logopeda, a su despacho a

trabajar en aquello que convengan. Belén suele venir a las reuniones y evaluaciones para hacer su seguimiento académico. En un momento dado del curso nos convocan a los tutores que tenemos niños sordos en clase y a sus logopedas a una reunión para explicarnos cómo está el tema de las exenciones de inglés. En esta reunión escucho por primera vez referirse a «la cultura de los sordos». La conversación gira en torno a dos chicas sordas que hacen un ciclo superior de Administración y Finanzas. Por indicación del inspector es necesario hacerles una adaptación curricular y buscarles material didáctico también adaptado. Tutores y logopedas están hablando de dónde pueden encontrar dicho material y cómo organizar el tema. Belén, que conoce bien a las chicas, argumenta que seguramente lo podrán manejar todo ellas mismas, por medio de sus conocidos y de sus contactos: «Están muy metidas en las organizaciones de sordos». En otro momento también comenta que las chicas «son muy militantes de la cultura de los sordos». Ambas logopedas comparten la creencia de que las chicas «batallarán por la exención y la acabarán consiguiendo».

Tania, muy joven y vital, es mucho más cercana y se entiente mucho mejor con Melody que Belén. Es hija de dos padres no oyentes y conoce el lenguaje de signos desde pequeña. Actualmente trabaja de intérprete para pagarse los estudios. También conoce por propia experiencia lo que ella denomina «el mundo de los sordos». Me lo cuenta en estos términos:

«Es curioso esto en el mundo de los sordos..., porque, claro, yo cuando lo cuento, la gente me dice: "Pero ¿por qué?" Y yo no te lo sé explicar, pero tienen eso: que son muy directos, y muy citicones

2 Punto 1.1. del artículo 1. del Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, sobre la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales.

y muy... Sí, sí, de hablar por detrás y hablar todo, todo, ¡no habrá un secreto en una comunidad sordal... Pasan tres segundos y ya lo sabe todo el mundo. No, no, ¡de verdad! Sí, y no sabría decirte por qué.

Y los sordos son muy..., la mayoría..., pero que muy liberales, muy abiertos, muy... de drogas, alcohol y sexo y todo. ¡Mucho, mucho! No sé por qué, quizás porque hace unos años era todo más cerrado y ahora es... como la liberación de la mujer, ¿no? Y ahora la mujer hace de todo, ¡pues los sordos igual!

Intentan luchar mucho por sus derechos y gracias a esto, hace relativamente poco, no sé si siete u ocho años, que la lengua de signos ya es oficial. Pero por esto, por las luchas de la comunidad sorda y de plataformas que hicieron... en España las lenguas oficiales son catalán, castellano, gallego, euskera... y la lengua de signos catalana y castellana, las dos son oficiales».

Belén, además de logopeda es psicóloga de formación. Y aunque suele mantenerse dentro de lo políticamente correcto, lo primero que me dice sobre el tema del tratamiento de la diversidad es: «Está claro que todo el rollo de la “inclusión” responde a un tema económico». Cuando le hago preguntas directas es muy cautelosa con el tema de los estereotipos sociales:

«—Claro, yo creo que esto ya no es como hace treinta años, cuando a lo mejor decían: “Es sordo”... y la voz de un sordo podía sorprender a una serie de gente. Que sorprende porque, claro, no hay tantos sordos como para que haya sordos en todas las clases. Aun así, la gente sorda es una gran desconocida porque, primero, a veces se les llama mal “sordomudos”, y no todos son mudos. Luego, en el hecho de ser sordos hay un abanico, igual que en el déficit».

—Explicame un poco las grandes tipologías.

—No es que haya grandes tipologías, porque hay tantas tipologías como hay en las personas oyentes. O sea, hay diferentes grados de deficiencia auditiva. Y claro, si tú eres muy poco sordo, tienes una deficiencia ligera. Esta chica que antes estaba aquí es una DAL: deficiencia auditiva ligera. Es una persona que con una ayuda puede hablar perfectamente. Siempre tendrá dificultades, siempre se perderá mucha información en grupo, que es lo que ella comentaba; se perderá cosas en el aula.

Entonces depende de cada uno... Por eso te digo que los alumnos sordos o las personas sordas forman un abanico amplísimo, como el de los oyentes. Ya te digo: muy sordo y muy capaz; muy sordo con pocas capacidades instrumentales y poco comunicativo o poco social, o inhibido, o inseguro...».

2.2. «No tenía la tarjeta de metro»

«Por motivos de dinero no he podido asistir a clases (no tenía la tarjeta de metro)», me escribió Jessie por *mail* la semana pasada. Estamos en clase y me acerco a hablar con ella. Le pido disculpas por no haberle dicho nada enseguida, cuando lo recibí. Me la llevo un poco aparte, para que no nos escuche el resto del grupo. Me cuenta brevemente su situación, que no tiene nada de especial salvando el hecho de que en su casa les cuesta llegar a fin de mes. Le pregunto si sabe que en clase hay otro chico en la misma tesitura y me contesta que sí. Valoro rápidamente si el hecho de que se lo cuenten entre ellos puede provocar más demandas, en una especie de «efecto llamada». De la honestidad de Jessie no tengo ninguna duda.

Vive en Badalona, es una joven de veintipocos años, discreta y muy trabajadora. Previamente he hablado del tema con otros profesores y están de acuerdo con mi percepción. Escribo un *mail* a Yvonne, la trabajadora social del EAP de nuestra zona, para repetir el mismo proceso que ya hice con Billy. Lo que puedo hacer no es mucho: poner en contacto a la familia con los servicios sociales, para ver si pueden recibir algún tipo de ayuda. Aunque quizás, si me esfuerzo, pueda aportar algo más: Ita, la coordinadora pedagógica, me ha contado que alguna vez, a través de la Asociación de padres y madres del instituto (AMPA), han pagado tarjetas de transporte a algunos alumnos muy concretos para que pudiesen venir a clase. Hemos acordado que me ayudará con el tema para conseguirle tarjetas a Jessie. Entretanto llamo a su madre para verificar el asunto. Se trata de una familia de cinco miembros, formada por la madre, su actual pareja y tres hijos, la más pequeña nacida hace poco. Me cuenta que trabaja de cajera en un supermercado y que el suyo es el único sueldo que entra en casa. Me confirma que, efectivamente, cuando a Jessie se le acaba la tarjeta trimestral de transporte, según como vaya su economía, le toca a veces esperar hasta poder comprar otra. Quedo con la chica que le daré una tarjeta por semana, los viernes, después de tutoría. La AMPA me pide que ella firme un papel conforme se la entrego y que, cada semana, devuelva la tarjeta gastada durante la semana anterior, que solo podrá utilizar para venir al instituto.

La realidad de Jessie permanece, por ahora, en un tipo inespecífico, sin adjetivos diagnósticos. No encaja en ninguna de las categorías preestablecidas: no consta como NEE, ni tampoco da el perfil de «en riesgo de exclusión social». Se trata de una situación liminal, en el umbral de las clasificacio-

nes médicas, educativas y sociales. Sencillamente cuando el dinero en casa no alcanza, no puede venir al instituto.

2.3. Los chicos de los PFI

En este curso, a raíz del trabajo de campo, he conocido a Ángeles, tutora de un grupo de PFI y coordinadora de estos estudios. En su grupo tiene a un alumno diagnosticado de TDAH. Ángeles es una profesora tan agradable y vocacional que no dudo en pedirle que charlemos un día tranquilamente. Quedamos y entre muchas cosas interesantes me cuenta cómo son sus «chicos de los PFI», las tipologías de los cuales ella percibe muy claramente. Los grupos de PFI son pequeños, tienen una ratio de dieciséis alumnos por curso. «Y solo podemos tener un NEE por grupo, ¡que vale por dos!», puntualiza.

«—Los de Aluminio lo que hacen es... El perfil de alumno es muy diferente. Tengo muchos alumnos que vienen de centros de acogida y que prácticamente no han tenido escolarización en Cataluña, o muy poca escolarización. Sí que han ido a escuelas de adultos, sí que han hecho algún cursillo de catalán, de castellano, pero son chicos que han venido solos a este país... Son de la zona del Magreb. Quiero decir que vienen solos; son chicos que están tutelados por la Generalitat y es muy difícil que estos alumnos puedan llegar a hacer...»

Sí que es cierto que muchas veces son alumnos que, por su forma de trabajar, por sus ganas de aprender... Si tuvieran un poco más de elasticidad a la hora de entrar, sí que se pondrían al día con el idioma para poder hacer más o menos de una forma correcta...

para continuar formándose, porque son chicos que vienen con muchas ganas, en general. Hay algunos que no, pero en general vienen con muchas ganas.

—¿Y con qué se encuentran cuando terminan?

—Se encuentran... Depende de los alumnos. Nosotros tenemos alumnos que se han integrado, o sea, que tienen trabajo... algunos alumnos de estos tienen trabajo. Y los que no, pues los enviamos a la escuela de adultos. Y a escuelas de idiomas, para que hagan lengua, porque normalmente el problema lo tienen ahí. Y, sobre todo, que hagan algo más de formación, porque van muy justos de formación. Son chicos que tal vez han salido de su país con trece o catorce años, pero que ya llevaban años que no hacían nada en su país».

Para poder trabajar, los profesores han consensuado y construido tres subgrupos que, a su juicio, responden a las necesidades de los diferentes tipos de alumnos. Me los explica:

«El nivel más alto sería el alumno que ha sido *conductual* en la ESO, que ha llegado agotado de la ESO y que no tiene ningún motivo, aparte de la edad y los problemas personales que pueda haber tenido, para que no funcione en la ESO. No tiene ningún problema, es *conductual*. Esto sería el nivel A, los que pueden aprobar la prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio, generalmente sin ningún problema, puesto que es una cuestión de conducta. Los que cuando se asientan y maduran, se tranquilizan y pueden ir a un grado medio o hacer lo que quieran.

Luego está el B, que sería un nivel intermedio. Son alumnos que tienen algún tipo de dificultad... Aquí sí que entraríamos... Puede ser de aprendizaje; puede ser... sí, eso, de tipo cognitivo... de

muchas maneras, de pautas, pero principalmente sí, de tipo cognitivo... que les cuesta.

Y está el nivel C, que son alumnos con muy poca escolarización o con un importante nivel de problema cognitivo... ya muy alto».

Para tomar conciencia de lo que significa ser un «caso difícil» en el instituto le pido a Ángeles que me describa alguna situación pasada en la que recuerde haberse sentido totalmente impotente como profesora:

«Puedo hablarte de dos casos. Normalmente son *conductuales*, son alumnos que están aquí y que tienen una expresión del mundo muy agresiva y que les cuesta mucho entrar en esta dinámica de “somos una clase, nos respetamos. Tú me respetas a mí y yo te respeto a tí, pero también respetas a tu compañero, las paredes también se respetan porque son de nuestro centro y es un respeto que debemos tener todos”.

Hemos tenido dos alumnos, por causas muy similares... Son alumnos que estaban muy enganchados a fumar y se ponían muy nerviosos. Hay alumnos que se quedan muy relajados, y hay alumnos a los que les sienta muy mal... Y, bueno, y luego cuando empiezas un poco... Porque, claro, es un poco rollo, porque les conoces y da mucha lástima. Pero no puedes llegar a ellos, porque realmente lo que llevan detrás es tan bestia que... ¡Llevan una mochila, pobres, que...! Y entonces, bueno, se comportaron de forma inadecuada; provocaron un conflicto y tuvieron que marcharse.

“Vosotros sois como las botellas de cava. Cuando la abres, la botella hace ¡buuuuum!”, les digo. Explotan, y después se arriespienten... pero ¡ya han explotado! Y ese es el problema. ¿Cómo se para esto? ¡No tengo ni idea! Ya me gustaría saberlo, no lo sé.

Y en el caso de uno de ellos, el padre era maltratador, alcohólico; jugaba».

3. Diversidad de niveles educativos

«La *diversidad* es esencialmente la de los niveles educativos con que llegan los alumnos, por las diferentes vías de acceso, sobre todo a la formación profesional de grado medio. Marcan puntos de partida muy diferentes, dependiendo de si la ESO está aprobada o no», me cuenta Carlos, el director del instituto, con total seguridad y convicción. «La caracterización de esta *diversidad* depende, sobre todo, de la familia y de si esta delega o no toda la tarea educativa en la escuela. Este es el *quid* de la cuestión. Aunque los padres no tengan mucha formación, pueden ayudar haciendo el seguimiento, mostrando interés y ayudando a planificar. Hay una corresponsabilidad».

Hasta aquí hemos visto algunas de las representaciones que los profesores y otros educadores vinculados al instituto tienen de las diferencias entre los alumnos. Se trata de una construcción de la alteridad caracterizada como «con NEE». También hemos visto, muy escuetamente, alguno de los muchos espacios sociales diferenciados en que, dentro y fuera del instituto, se producen y sostienen las diferencias entre los jóvenes, como en el caso de los alumnos no oyentes, el caso de los alumnos de los PFI o el de los jóvenes que no pueden venir al instituto si es fin de mes.

La voz y la visión del director del centro sintonizan, por un lado, con el discurso educativo hegemónico actual en el

punto sobre la «corresponsabilidad educativa», constructo por medio del cual la institución escolar pretende devolver un porcentaje de la tarea educativa a la comunidad y a la familia (Riera, 2007). Por otro lado, su caracterización de la «diversidad» principalmente como «diferencia de niveles educativos con que llegan los alumnos» nos reenvía a la concepción de la escuela como sustentadora y reproductora de las desigualdades sociales, hecho que, en los años setenta del siglo pasado, ya fue mostrado y criticado duramente por Bourdieu y Passeron (2008, 2009).