

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Licenciatura en Trabajo Social

**Detrás de una pizarra: educación e ideología
de la normalidad en Río Branco**

Carolina Coitiño
Tutora: María Noel Míguez

2014

INDICE

Introducción..... 2-5

Capítulo I

**Laica, Gratuita y Obligatoria: ¿Sin la religión no se impone ideología?
Desentrañando una pretendida neutralidad ideológica.**

..... 6-14

Capítulo II

En el País de Varela: Materialización de Conceptos Abstractos..... 15-24

Capítulo III

Construyendo Futuro: Niños y Niñas que concurren a Escuela Especial.

.... 25-33

Reflexiones Finales.....34-35

Bibliografía.....36-37

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo constituye la Monografía Final de Grado para obtener el título en la Licenciatura de Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Plan 1992.

En el mismo, se desarrollará la temática, *Educación e Ideología de la Normalidad, en el marco de los procesos de producción y reproducción de la razón moderna, donde las líneas demarcatorias entre normal y anormal incluyen a unos y dejan fuera a otros*. En este contexto, se analiza la educación como uno de los dispositivos fundamentales para ello teniendo en cuenta la ideología de normalidad. La unidad de análisis para llevar a cabo el trabajo empírico, es la Escuela Especial N° 137 de la Ciudad Rio Branco.

El interés de la estudiante por esta temática radica en su práctica pre-profesional de Metodología de la Intervención Profesional III (MIP III), realizada en una Escuela Especial en el Paso de la Arena, en el marco del Proyecto de Extensión Universitaria “Fortalecimiento del Área Social en Escuelas Especiales” del Área Discapacidad del Departamento de Trabajo Social. A partir de ese momento es que surgen interrogantes y preocupaciones en la estudiante en torno al tema.

A pesar de que la delimitación de este objeto ya tiene varias contribuciones desde la disciplina del Trabajo Social, se podría considerar como un aporte a la misma proporcionando una objetivación más que permita seguir ahondando en ella, dado que ésta es una realidad con la cual se convive y donde el Trabajo Social no puede mantenerse ajeno. Lo que sí encuentra su novedad es el estudio de situación en la ciudad de Río Branco.

Estos procesos, tanto de normalidad-anormalidad como de educación, no se encuentran aislados, sino que dan cuenta de procesos más amplios. Es

decir, que se trata de procesos ideológicos enmarcados en la Modernidad, influyendo en los individuos y viceversa, dado que el individuo es *producto y productor* de la realidad en la que vive. (Sartre; 1987)

Por tanto, la realidad se mantiene en constante movimiento, generándose continuos cambios que impactan directamente en las distintas aristas que conforman a la realidad toda. En esta procesualidad dialéctica no queda por fuera la educación, la cual también es producto y productora de sus múltiples transformaciones. La misma se ha ido reconfigurando, adaptándose en cada momento histórico, donde la sujeción de los cuerpos también se ha ido transformando. La escuela, en su búsqueda por la homogeneización, lleva cada vez más a campos de exclusión y las brechas heterogéneas se abren y disipan cada vez más. A partir de estas transformaciones es que se van configurando también los campos de exclusión.

Para analizar la temática en cuestión y aquellas mediaciones que la transversalizan, se toma como enfoque teórico-metodológico, la matriz histórico-crítica. El fundamento de esta elección radica en la consideración de que *“el mundo de la realidad es el mundo en el que la verdad no está dada, ni calcada indeleblemente en la conciencia humana, es decir, es el mundo en el que la verdad deviene”*. (González, 2005: 4)

En este sentido, *“la dialéctica trata de “la cosa misma”*. Pero, la *“cosa misma” no se manifiesta inmediatamente al hombre. Para captarla se requiere no solo hacer un esfuerzo, sino también dar un rodeo”*. (Kosik, 1969: 25) Dicho rodeo implica un constante proceso de objetivación, para lograr ir más allá de lo fenoménico, considerando que *“la esencia se manifiesta en el fenómeno, pero solo de manera inadecuada, parcialmente (...) la esencia no se da inmediatamente; es mediatizada por el fenómeno y se muestra, por tanto en algo distinto de lo que es”*. (Kosik; 1969: 27)

La metodología de trabajo que se utilizará será, por un lado, el análisis de fuentes secundarias, y, por el otro, entrevistas en profundidad. Estas

entrevistas se realizarán a la Directora de la Escuela Especial de Rio Branco; la Maestra de Primaria VI en tanto se entiende que es en este nivel donde se despliega con mayor énfasis el fenómeno a deconstruir; cuatro niños/as que concurren a Primaria VI de dicha escuela y a sus referentes adultos en el ámbito familiar. La finalidad de las mismas es poder escuchar las voces de los diversos actores implicados, para de esta manera poder deconstruir a través de los discursos los procesos que surgen a partir de la ideología de la normalidad como mediación para la temática en cuestión.

De igual forma, la lógica de delimitación analítica se plantea, no solo a partir de los *rodeos* mencionados por Kosik, sino también en relación a la propuesta metodológica utilizada por Lourau (1970), en torno a la descomposición dialéctica en tres momentos (a saber: universal, particular y singular) como forma de acercamiento a la esencia del objeto.

Tomando esto como punto de partida, este documento se divide en tres capítulos, cada uno de los cuales responde a uno de los momentos mencionados.

Por tanto, el Capítulo I, titulado “Laica, Gratuita y Obligatoria: ¿Sin la religión no se impone ideología? Desentrañando una pretendida neutralidad ideológica”, refiere a la universalidad entendida como *“el de la unidad positiva del concepto. Dentro de ese momento el concepto es plenamente verdadero, vale decir, verdadero de manera abstracta y general.”* (Lourau, 1970: 10) Se planteará tomando como eje central a la Modernidad, en tanto proyecto que enmarca, contextualiza y mediatiza la concepción de las diferentes categorías que son pertinentes de abordar en esta instancia. A tales efectos, las categorías analíticas a ser trabajadas son: Ideología, Educación, Discapacidad e Infancia.

El Capítulo II, titulado “En el País de Varela: Materialización de Conceptos Abstractos”, dará cuenta del momento de la particularidad, el cual *“expresa la negación del momento precedente (...). Toda verdad general deja*

de serlo plenamente tan pronto como se encarna, se aplica en condiciones particulares, circunstanciales y determinadas". (Lourau, 1970: 10) Para ello, se retomarán los ejes abordados en el momento universal, pero en esta instancia analizada desde un nivel de mayor concreción, tomando como contexto nuestro país y su devenir histórico. Por ende, se expondrá cómo estas universalidades se expresan en Uruguay. En el entendido que una de las expresiones de la Educación en Uruguay es la Escuela Pública, se expondrá cómo se expresa esta universalidad en esta institución, cuál ha sido su devenir histórico y de qué manera contribuye a producir y reproducir el orden social existente.

En el Capítulo III titulado "Construyendo Futuro: Niños y Niñas que concurren a Escuela Especial", se plasmará el análisis del trabajo de campo realizado, donde se analizará cómo incide en sujetos concretos las abstracciones trabajadas en la universalidad, incorporando una lectura crítica sobre los procesos de exclusión que se generan en torno a esta producción y reproducción de la ideología de la normalidad.

Las reflexiones finales serán un insumo más para dar cierre a la integralidad del objeto delimitado.

CAPÍTULO I

Laica, Gratuita y Obligatoria: ¿Sin la religión no se impone ideología? Desentrañando una pretendida neutralidad ideológica.

Todos los procesos que se visualizan en una sociedad tienen sus cimientos en cuestiones más profundas; es decir, que las diferentes manifestaciones de una sociedad que en un primer momento se vislumbran como acciones aisladas tienen su explicación en la conformación de cada sociedad como tal. De sus materialidades, de sus ideas, de su pensamiento, de su división de clase, etc. Es por eso que se comparte con Althusser que:

“...la ideología (como sistema de representación de masas) es indispensable a toda sociedad para formar a los hombres; transformarlos y ponerlos en estado de responder a las exigencias de las condiciones de existencia.” (Althusser, 1975: 20)

En esta misma línea es que se entiende que los distintos movimientos que se van sucediendo en las distintas sociedades tienen una cuestión de fondo que explican o darían forma a los sucesos. Incluso va más allá y considera que la sociedad y todo lo que la conforma tienen su base en conceptos, ideas, formas económicas, sociales y culturales que la sustentan, que la definen. Siendo así, se podría compartir con Althusser que la construcción de individuos en sujetos está relacionada a la ideología, es decir que *“la ideología tiene por función (función que la define) la “constitución” de los individuos concretos en sujetos”*. (Althusser; 1976: 30) En este sentido, la definición de un sujeto dentro de un momento histórico está relacionado a la ideología imperante.

Cada sujeto llega a un espacio que está dado por el mundo que lo espera. Es decir, desde “el ideal”, antes de nacer ya se tiene un nombre para el

niño, hay un padre y una madre, hay instituciones que necesariamente formarán parte de su vida y que sí o sí lo irán conformando en “sujeto”. Por lo tanto, y como menciona Althusser, los sujetos *“marchan solos”*, porque la ideología es parte constitutiva de la conformación de los mismos. Esto conllevaría a una pérdida de libertad del individuo, que más allá de que acepte libremente su sumisión *“es interpelado como sujeto ... para que acepte libremente su sumisión ... por eso marchan solos”*. (1976: 38)

Esto, necesariamente, debe ser así para que el sistema funcione de manera perfecta, para que la *“reproducción de las relaciones de producción sea asegurada cada día”* (Althusser; 1975: 60), queriendo decir con esto que el fin último de la clase dominante es la reproducción de las relaciones de producción, en tanto que para la realización de llevar a cabo esta reproducción es la necesidad de conformar sujetos dóciles. De este modo se puede retomar lo que Marx y Engels aportan a esto: *“...las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes de cada época; o dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad es, al mismo tiempo, su poder espiritual dominante”*. (Marx y Engels; 1985: 50)

Por ende, y retomando a Althusser, es necesario mencionar que es ahí que el Estado y los distintos aparatos que lo conforman cobran sentido cuando aparece la lucha de clases. Es decir, en la necesidad de poder regular, para de alguna manera oprimir a las clases y garantizar de esta forma la reproducción de las relaciones de producción. Por lo tanto, y continuando con el mismo autor, *“esta ideología es realizada, se realiza y se convierte en dominante con la puesta en marcha de los AIE¹”*. (1975: 40)

“...la escuela (pero también otras instituciones del Estado como la Iglesia, u otros aparatos como el Ejército enseñan ciertos tipos de << saber hacer >>, pero de manera de asegurar el sometimiento a la

¹ **AIE** es un término construido por Althusser para hacer referencia a los Aparatos Ideológicos del Estado. (Althusser; 1975)

ideología dominante o al dominio de su <<práctica>>.” (Althusser; 1975: 26)

A partir de esta conceptualización el autor manifiesta que hay varias instituciones que dan forma y mantienen lo establecido. Es importante mencionar que la reproducción de la producción no solamente siente la necesidad de construir sujetos calificados para la realización de esta tarea, sino que también necesita individuos dóciles para que reproduzcan la sumisión a la ideología dominante. Por lo tanto, estos “AIE” también construyen sujetos dóciles que no solo aprenden las normas, sino que las transmiten de unos a otros.

Particularmente, en este trabajo se desarrollará la institución Educativa como aparato reproductor de la ideología dominante. Pero para ello se hace necesario remarcar que los dispositivos de control se hacen presentes en la realidad y que los mismos se encuentran institucionalizados.

Por Institución se entiende a “...*cuerpos normativos jurídico-culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social*”. (Schvarstein; 1991: 26) Es decir, “*una norma universal, o considerada tal*”. (Lourau; 1970: 9) Por lo tanto, han de transversalizar y definir las normas y los valores que se materializan en las organizaciones. De aquí es que radica la importancia de la institución educativa a la hora de su materialización.

En efecto, la educación es una institución que produce y reproduce “las ideas” de un momento histórico, pero bajo el velo de una supuesta neutralidad. Por tanto, condicionando al individuo y en su pretendida construcción de sujetos libres y autónomos, crea “sujetos-sujetados” impidiendo así la reflexión del individuo, dado que la misma es “vívida” por los individuos, no pensada. Es decir, que estos procesos no ocurren en el plano del pensamiento, sino que están inmersos en la vida cotidiana del individuo. Se hace importante mencionar que esto ocurre desde que el niño es tal, siendo ésta la etapa donde

se está más vulnerable a la incorporación de lo externo. En palabras de Althusser, *“la escuela... les inculca durante muchos años -justamente los años en que el niño es más <<vulnerable>> se halla aprisionado entre el aparato ideológico familiar y el escolar- <<saberes prácticos>> tomados de la ideología dominante...”*. (1975: 46) Ergo, cuando se es adulto ya está tan incorporado en el individuo que no se lo cuestiona, porque ya es parte de la construcción del sujeto.

En palabras de Heller: *“(...) todo hombre, todo particular, tiene una conciencia del yo mediada por la conciencia de la especie”*. (1970: 80) Desde lo planteado por esta autora, se puede afirmar que la autoconciencia habilita a repensarse y reflexionar acerca de aquello que se presenta en forma natural. De esta manera, se diría que del mismo modo que el individuo incorpora lo que el exterior le brinda en la reproducción de la vida cotidiana, se puede manifestar que de la misma forma se incorpora lo que de un individuo se espera para la reproducción de dicha vida cotidiana. Este resulta un proceso constante, sistemático y que hace a los procesos de sociabilidad del ser social.

En consecuencia, y considerando las palabras de Vain, *“...las prácticas educativas se estructuran en relación con la constitución subjetiva, el contexto social, el devenir histórico y las relaciones de poder”*. (2005: 57) Por lo tanto, la educación surge como un lugar de legitimación para imponer el orden social, sin que éste sea cuestionado, ya que, entre otros, sirve también como lugar para la capacitación de los asalariados. A la hora de pensar en estos preceptos claramente se habla de una homogenización de sujetos, donde todos sean iguales y útiles al sistema. Pero, ¿qué pasa con aquellos sujetos que quedan por fuera de lo *“normalmente”* establecido?

En relación a lo anteriormente explicitado es que en las distintas sociedades van surgiendo los parámetros de normalidad que de alguna manera tienen como fin un criterio homogeneizador.

“La conciencia moderna tiende a otorgar la distinción entre lo normal y lo patológico el poder delimitar lo irregular, lo desviado, lo poco razonable, lo ilícito y también lo criminal. Todo lo que se considera extraño recibe, en virtud de esta, el estatuto de la exclusión cuando se trata de juzgar.” (Foucault, 2003; 7)

El pensamiento moderno tendió a etiquetar para distinguir una línea demarcatoria de lo que se encuentra dentro y de lo que se encuentra fuera. En este sentido, *“la normalidad es la medida del mundo (...) Todo aquello que no sigue esa norma es señalado, separado, castigado, expulsado a territorios de exclusión”*. (Vallejos; 2005: 38)

Por consiguiente, son castigados por no cumplir con los requisitos impuestos por una sociedad en un momento histórico dado, por no ser *“funcionales al sistema”*. Así son expulsados a espacios creados especialmente para aquellos que no cumplen con la norma: un centro de rehabilitación, un manicomio, la cárcel.

Siguiendo con estas líneas demarcatorias es importante marcar que la diferencia *“no es manifiesto por su ser, pero indubitablemente es por ser otro.”* (Foucault; 1976: 284) Por lo tanto, la diferencia no se marca en lo que se es sino en lo que no se es, en lo que falta o en lo que debería ser. Siguiendo las palabras de Skliar:

“El lenguaje de la designación no es ni más ni menos que una de las típicas estrategias coloniales para mantener intactos los modos de ver y de representar a los otros y así seguir siendo, nosotros, impunes en esa designación e inmunes a la relación con la alteridad.” (2005: 15)

Por lo tanto, esto lleva a demarcar y mantener los límites entre un nosotros y un otros. Mediante la rotulación se concibe al individuo bajo determinadas características; es decir; el individuo es construido con

determinadas particularidades y, a su vez, el individuo se construye a sí mismo condicionado bajo estas particularidades. Por ende, cuando las características que hacen a la individualidad de cada uno no cumplen con las cualidades que la sociedad de una época establece como “normal”, la construcción de un individuo se materializa bajo los parámetros de la anormalidad, de lo otro, de lo desviado, llevando al mismo a campos de exclusión. Quedan así marcados como dos “mundos” diferentes, pero donde a su vez uno no es sin el otro, no hay un *nosotros* si no existe un *otros*.

Pero los resultados de esta separación en opuestos complementarios no es favorable para los dos, sino que uno es el que mantiene en campos de exclusión al otro. La designación del *otro* es lo que mantiene y marca las diferencias del *nosotros*. Bajo la anormalidad podemos encontrar la discapacidad, individuos que no son portadores de cuerpos perfectos, que no son “funcionales al sistema”, siendo derivados a campos de exclusión.

Bajo esta conceptualización, y retomando las ideas de Althusser, es importante marcar que los AIE también son pensados para aquellos que no cumplen con los parámetros establecidos. Es decir que a partir de que la sociedad tiene como base la desigualdad y la lucha de clase y poder, siendo ahí el lugar que ocupan los AIE como forma de regular de manera legítima estas diferencias, es que surgen aparatos que de alguna manera nuclean al diferente, dejándolo por fuera con una pretendida inclusión.

Un ejemplo de ello es el caso de la educación especial. Si bien no se los deja por fuera, se crea un mecanismo especial que marca la diferencia, lo que genera la reproducción de la ideología de la normalidad. Se crean así “sujetos sujetados” que en campos de exclusión no son útiles al sistema pero que sí aseguran la reproducción del mismo. En otras palabras, *“la igualdad educativa (...) resultó un espejismo que oculta una realidad diferente...”* (Vain, 2005: 57) Ante esto, la discapacidad no se mantiene ajena a estos parámetros, enmarcándose en los procesos de producción y reproducción de la sociedad capitalista.

“La noción de Discapacidad tal como la concebimos, está fundada en las relaciones sociales de producción y en las demarcaciones que la idea de normalidad en estas sociedades modernas establece.” (Vallejos; 2005: 37)

Por lo tanto, la ideología dominante de un momento dado es la que determina esos parámetros, la que expresa cuáles serán las divisiones de una sociedad, siendo esto un vaivén de ida y vuelta entre la singularidad de cada individuo y la sociedad toda. Queda así confinado a ser un producto de la sociedad actual, dado que lo que se entiende bajo el binomio “normal-anormal” es parte del momento histórico, social y cultural de una determinada sociedad.

“La Discapacidad es, entonces, una categoría social y política. Es una invención producida a partir de la idea de normalidad en el contexto de la modernidad y en estrecha vinculación a una estructura económica, social y cultural, es decir, es una forma más de inclusión que encuentra la normalidad para no dejar nada fuera de su órbita.” (Vallejos; 2005: 38)

Es así que bajo esta línea y entendiendo que la discapacidad también es conceptualizada y construida a partir de distintos paradigmas, y que al igual que toda producción social posee un devenir histórico, se entiende que esta categoría analítica no se mantiene estática, sino que se encuentra en constante movimiento, ya que es parte de *“la dialéctica de lo individual y lo social”*. (García; 2006: 1)

En este contexto, se remarca la idea que estas construcciones sociales signan la vida del sujeto en su singularidad, conteniendo y superándolo en cada “fuga y salto” adelante que se realiza, donde cada sujeto que atraviesa estas situaciones de “otredad” en su singularidad lo interioriza y lo exterioriza de diferentes maneras, produciendo y reproduciéndose en la vida cotidiana de cada uno de diferentes formas. Por tanto, cuando cada uno construye su

subjetividad se realiza mediando lo que cada uno ve de sí mismo y lo que los demás ven de él. Por tanto, remarcar la diferencia de un individuo conlleva a que construya su subjetividad a partir de la diferencia.

Estas construcciones de cada individualidad se realizan desde que se es niño, donde lo que se incorpora desde niño determina el proceso de construcción de identidad de cada individuo. En la sociedad capitalista ser niño también entra dentro de una categoría mediada por el sistema de producción y reproducción capitalista.

Es claro que lo que significa niño o niña no se ha mantenido estático en el devenir de la humanidad, por ende y citando a Vittete, *“la construcción de la concepción de infancia deviene de un proceso histórico”*. (2008: 17) Por tanto, y en relación con esto, es que la construcción de niño o niña y sus funciones también se encuentra contemplada desde una mirada capitalista para que de alguna manera cuando lleguen a la etapa de la adultez puedan ser útiles al sistema, teniendo en cuenta los roles que el sistema les pide: las niñas se relacionan más con los cuidados y los niños más con lo productivo, reproduciendo así una universalidad claramente marcada.

“...la producción homogénea de un futuro ciudadano inocente y frágil que aún no es sujeto de conciencia y que tiene que ser tutelado pues allí, en el origen está contemplado el desarrollo posterior...” (Vasen; 2004: 1)

Teniendo en cuenta esto es que se considera que muchas de las cosas que le suceden al niño en su infancia, en la etapa de la adultez continúan incorporadas en el individuo en *“formas de entonación”*. (Sartre; 1960) Por eso es que muchos de estos procesos de otredad en cuanto a la discapacidad o a cualquier otro proceso determinan la vida del individuo, condicionan sus proyectos de vida, etc. Porque es parte de su historia personal y porque es parte de la construcción de sí mismo de cada individuo. En torno a esto es que se retoma a Sartre:

“La casualidad no existe, o por lo menos no existe como se cree: el niño se convierte en tal o cuál porque ha vivido el universal como particular...” (1987: 54)

Desde niños se incorpora la universalidad y se aprende a convivir con ella por medio de lo que se ha inculcado mediante todas las instituciones que median la vida cotidiana de cada singular. Es así que la mejor manera de disciplinar los cuerpos es hacerlo desde la infancia. No es casualidad que en la niñez es que se inscribe la disciplina dejándolos dóciles al sistema. En relación con esto, y retomando nuevamente las palabras de Althusser, desde que se nace *“ya somos sujetos”*.

CAPÍTULO II

En el País de Varela: Materialización de Conceptos Abstractos.

A partir de la construcción social de este actor que influye en las condiciones de producción y reproducción de la sociedad moderna, es que ésta última se va adaptando y reconfigurando para hacer de este pequeño actor lo más productible posible al sistema. Tal es así que podemos resumir en palabras de Vain: *“Hacia el siglo XVI empieza a asumirse la categoría niño, como sujeto social específico, distinto del adulto.”* (Vain, 2005: 12) Es a partir de aquí que la Escuela va tomando forma como tal, siendo así un lugar de homogenización y de instrucción por igual de estos niños que en algún momento serán adultos y formarán parte de la clase obrera. Y donde de algún modo el modelo de funcionamiento que desarrolla la institución educativa coincide con el modelo de producción en masa. La Escuela de algún modo sigue los preceptos del modelo económico “enseñando” a mayor cantidad en menor tiempo y de manera homogénea. Por consiguiente, se cree pertinente iniciar trayendo los aportes realizados por Cerletti (retomando a Althusser) en cuanto a que:

“La institución Escolar funciona como un gigantesco aparato de encauzamiento y distribución social (que reproduce las relaciones de clase y los lugares sociales que éstas determinan) pero lo hace bajo la apariencia de neutralidad ideológica, presentándose como un ámbito al que lo único que interesa es el cuidado y la socialización de los niños a través de la transmisión de los conocimientos y la cultura, respetando y promoviendo su libertad y autonomía.” (Cerletti, 2005: 285)

En este sentido, cabría comenzar a cuestionarse acerca de la forma en cómo es visualizada o entendida la educación. No se niega el hecho de que

constituye un derecho que es producto de las luchas y conquistas que se han dado a través del tiempo. No obstante, tampoco debe pensarse que ésta sea la única perspectiva desde la cual se puede pensar la institución, pues resultaría una mirada simplista acerca de la compleja realidad que encierra. Por ende, un posible rodeo iría en dirección a desentrañar cómo la institución educativa muestra como “cara visible” una aparente universalidad, que en realidad está sobre determinada por un sistema social que la fragmenta. (Lourau, 1970)

El desafío es repensar la consideración del “derecho a la educación”, en doble perspectiva, no desconociendo los aspectos positivos que implica, pero tampoco desarrollando una apología ingenua de la misma: *“La educación es una práctica productora de sujetos”*. (Vain; 2005: 53) La educación, por tanto, se considera un mecanismo de control que permite que se mantenga el orden social vigente.

A raíz de esto, y teniendo concordancia con los preceptos modernos, la Escuela también tendió a “normalizar”: *“La escuela común “tendió a etiquetar” y estigmatizar a aquellos niños que no acompañaban los ritmos que se consideraban adecuados”*. (González, 2005: 15) Es así que se ubica a la discapacidad en un otros que no concordaba con la escuela común. En este sentido, al igual que con todos los “diferentes”, es que se crean dispositivos específicos. Tal es el caso de las Escuelas Especiales. Siguiendo estas líneas es necesario mencionar que la Escuela Especial sirvió como mecanismo para separar la “normalidad” de la “alteridad”.

“...no hay tal cosa como la “educación especial”, sino una invención disciplinar creada por la idea de “normalidad” para ordenar el desorden originado por la perturbación de esa otra invención que llamamos de “anormalidad”...” (Skliar; 2005: 13)

Retomando aspectos anteriores y en concordancia con palabras de Vain es que se considera a la educación *“como un dispositivo de educación masiva, (que) signó las relaciones entre la escuela y la familia. Se trató de un pacto,*

mediante el cual las familias delegaron en el Estado y en la escuela, la responsabilidad de poder educar". (Vain, 2005: 14)

En cuanto a esto se puede mencionar que la educación en Uruguay ha pasado por varios escenarios, que da cuenta de su devenir histórico, dado que las instituciones no se mantienen estáticas en el tiempo. Por lo tanto, se realza la importancia de marcar aquí la historicidad de todas las categorías, dado que *"la historia es la sustancia de la sociedad"*. (Heller, 1970: 20)

La educación en Uruguay tiene su raíz histórica en el período militarista de Latorre etapa que ocurre durante los años entre 1876 a 1886, cuando Batlle y Ordoñez alcanza el poder. Este período también es conocido como la Modernización en Uruguay. Ésta consistió en generar distintos dispositivos de disciplinamiento que "civilizasen" a la sociedad, marcando como "bárbaros" aquellos que no se adaptaban, y por ende, generando los mecanismos necesarios para que tal ausencia no fuera sinónimo de desorden. En Uruguay, este disciplinamiento se manifestó en varios ámbitos, entiéndase como tal económicos, políticos y sociales. Uno de los grandes estandartes de éste fue la Escuela Pública.

"Los grandes controladores sociales del siglo XIX en la cultura occidental fueron el ejército y la policía, el Maestro, el cura, el patrón y el padre de familia." (Barrán, 1990: 34)

La educación en Uruguay tomó forma con José Pedro Varela y su Reforma en la educación, que logra su materialización en la escuela pública. Se llevó a cabo en el período de 1876-1879, siendo su objetivo crear un espacio escolar que fuera universal, gratuito, laico y obligatorio. A partir de lo fenoménico es necesario problematizar esto, es preciso aclarar que dichos procesos se dieron en un contexto de Modernización, y por sobre todo civilizatorio, tendientes y siguiendo los supuestos modernos, sumamente homogeinizantes.

“Trabajo, ahorro, disciplina, puntualidad, orden, y salud e higiene del cuerpo, fueron deificados (...) los nuevos dioses tendieron a resumirse en uno solo: el trabajo (...).” (Barrán, 1990: 34)

Es decir, la Escuela se transforma en un dispositivo de disciplinamiento y control social, estandarizando lo que es “*normal*” con la finalidad de formar trabajadores productivos.

“El concepto de igualdad educativa toma cuerpo en la Modernidad, y en ese sentido está directamente emparentado con el discurso producto de las profundas transformaciones económicas, sociales y políticas de la época.” (Vain; 2005: 54)

A partir de esto es que se cree que *“la escuela puede ser un instrumento sumamente apto para legitimar y reproducir el orden social impuesto desde los sectores hegemónicos de la sociedad”*. (Vain; 2005: 56) De esta forma, se prepara a los individuos para cumplir determinadas funciones sociales según sus capacidades individuales.

Esta época histórica ubica al Uruguay en un proceso civilizatorio modernizador, logrando un crecimiento de la cultura general que además incluía a los sectores más pobres. Esto bajo el sustento de dejar de lado la desigualdad de las condiciones reales de vida bajo un manto de supuesta igualdad social, con promesas de ascenso dentro de las clases sociales, dejando así oculto la desigualdad social sin resolverla. Asimismo, José Pedro Varela en sus obras literarias *“La educación del pueblo”* (1874) y *“La legislación Escolar”* (1877) deja pautado el contexto social que emergía, dejando además en claro que la educación era en otras palabras un derecho universal del y para el pueblo, y una obligación del Estado generar los dispositivos necesarios para su acceso para todos y no sólo privilegio de unos pocos. Marca que el lugar de la educación es *“un asunto público, político, y cívico y como responsabilidad del Estado”*. (Varela; 1874: 147) De esta manera, y respondiendo al momento histórico que emergía, queda en claro que la necesidad del modelo económico que estaba imperando necesitaba una mano

de obra mayormente instruida y con un disciplinamiento tal que le permitiera trabajar en fábrica y/o por largas horas.

De esta forma, se consolidaba en Uruguay un sistema de preparación temprana de futuros hombres aptos para formar parte del mundo del trabajo. Pero, ¿qué pasaba con aquellos niños que no acompañaban los ritmos de la escuela común?

El Consejo de Educación Primaria manifiesta en algunos artículos que la primer Escuela con calidad de Especial se retrotrae al 1910. En el mismo se plantea que ante la necesidad de atender a niños con algún tipo de “deficiencia física o mental”, se crea en 1910 el Instituto Nacional de Sordomudos, en 1913 la Escuela de Aire Libre que era para niños con discapacidad física a los cuáles mencionaban como “débiles”, en 1917 las “*clases diferenciales para niños con retardo mental*”, en 1929 la Escuela Auxiliar que más tarde (1949) sería conocida como Escuela de Recuperación Psíquica. En 1930 se crea la Escuela “Hogar para niños de conducta irregular”. (Varela, 2007) A través de este esbozo que muestra apenas una parte de lo que ha sido el devenir histórico de la Educación Especial, se intenta dejar constancia del lugar que ha ocupado la Discapacidad en Uruguay. Se argumenta así cómo aquellos procesos que se dan a nivel abstracto, en un plano ideológico, se materializan de manera real y palpable. Siendo así y retomando aspectos más abstractos es que:

“Así, construcciones sociales naturalizadas...se inscriben en cuerpos y mentes a través de un largo proceso colectivo de socialización de lo biológico o, si se quiere, de biologización de lo social...lo que se pierde aquí es la noción de arbitrariedad inicial de la realidad y de las representaciones de la misma y se da lugar a la cristalización y escencialización de las diferencias.” (Angelino; 2009: 149)

En este mismo devenir histórico no sólo la institución educativa ha precisado su postura ante la discapacidad, sino que también el Estado ha concretizado por medio de leyes el lugar que ésta ocupa en la sociedad. Es

importante marcar aquí que las leyes que se mencionarán a continuación son producto de las conquistas históricas obtenidas por este colectivo.

En 1989 se decretaba la Ley N° 16.095, la cual conceptualizaba a la discapacidad como:

“Se considera discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral.” (Ley 16.095, artículo 2, capítulo I)

La misma dejaba en claro la preponderancia del saber médico, marcando claramente el déficit, depositando la responsabilidad de su situación en el sujeto concreto, dejando visiblemente esbozado que es la persona en situación de discapacidad la que debe adaptarse al medio por que es él que tiene “*desventajas*”. Se muestra como los “discapacitados”² son construidos a partir del déficit y se deben ajustar a un mundo que está pensado de manera tal que la alteridad queda totalmente por fuera.

En este sentido, la Ley N° 18.651, del año 2010, de alguna manera intenta superar a esta ley anterior evolucionando en sus conceptos, pero manteniendo otros importantes. Siendo así, esta segunda ley define a la discapacidad como:

“Se considera con discapacidad a toda persona que padezca o presente una alteración funcional permanente o prolongada, física (motriz, sensorial, orgánica, visceral) o mental (intelectual y/o psíquica) que en relación a su edad y medio social implique

² Se utiliza el término discapacitado haciendo referencia a los preceptos utilizados por la UNER en cuanto que en este punto claramente se visualiza la discapacidad producida por un otro discapacitante es decir: “...*pensar al discapacitado como alguien que está sometido a la acción de un tercero y por eso es discapacitado por alguien, por algo, por una sociedad, por un modo de producción, por un modo de traducción.*” (Angelino y Rosato;2009: 447)

desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral.” (Ley 18.651, Artículo 2, capítulo I)

En esta nueva ley se agregan conceptos importantes, menester a que el concepto médico y la preponderancia a lo biológico continúan como un concepto básico a la hora de pensar la discapacidad. Se evoluciona en agregar “con discapacidad”, lo cual posiciona al individuo desde otro lugar en tanto lo enmarca en que la discapacidad es parte de su situación y no de su esencia, lo que permite construir o pensar a la persona en situación de discapacidad. Desde eso una persona “con” y no en sí misma. De todas maneras, todavía queda mucho por avanzar y campos que conquistar en la legislación uruguaya, más que nada desnaturalizar conceptos que como sociedad están sumamente arraigados y son partes de la construcción social de otro.

Cabe destacar que haciendo un lineamiento en lo que se viene diciendo, en cuanto a Políticas Sociales³ desde el Estado, en discapacidad, establece desde 1989 un Sistema de Protección Integral, la cual se mantiene hasta hoy.

“Establécese un sistema de protección integral a las personas con discapacidad, tendiente a asegurarles su atención médica, su educación, su rehabilitación física, psíquica, social, económica y profesional y su cobertura de seguridad social, así como otorgarles los beneficios, las prestaciones y estímulos que permitan neutralizar las desventajas que las discapacidad les provoca y les dé oportunidad, mediante su esfuerzo, de desempeñar en la comunidad un rol equivalente al que ejercen las demás personas.” (Ley 16.095, Artículo 1, Capítulo I)

Vale mencionar que esta ley no se encuentra reglamentada, por lo tanto su incumplimiento no tiene sanción.

³ Políticas Sociales entendidas desde lo conceptualizado por Potyara Pereira, “*Cuando hablamos de política Social, estamos haciendo referencia a aquellas modernas funciones del estado capitalista-imbricada en la sociedad- de producir, instruir, y distribuir bienes y servicios sociales catalogados como derecho de ciudadanía*”. (Pereira; 2000: 149)

Para continuar desarrollando la temática que enmarca este trabajo se dará importancia a la parte de educación que ambas leyes mencionan. En la Ley N° 16.095 se manifestaba que:

“Los discapacitados deberán integrarse con los no discapacitados, desde la educación preescolar en adelante, siempre que esta integración les sea beneficiosa en todos los aspectos. (...) Si fuere necesario se les brindará enseñanza especial complementaria en su establecimiento de enseñanza común, con los apoyos y complementos adecuados. En aquellos casos en que el tipo de grado de la discapacidad lo requiera, la enseñanza se impartirá en centros educativos especiales, por maestros especializados en la materia.” (Ley 16.095, artículo 34, capítulo VII)

En esta cita se puede visualizar que la realización de esta ley tiene una matriz evidentemente médica, donde se marca clara diferencia en los “discapacitados” y los “no discapacitados”. Entonces, cabe preguntarse, ¿cómo se incluye en un espacio en el que claramente se es “el otro”, “el diferente”? Y donde, además, la ley deja explícito que es el “discapacitado” quien debe integrarse, no explicitando que en realidad la educación es un derecho y que debe ser para todos. En este sentido, nadie debería hacer el esfuerzo singular de integrarse, sino que los espacios educativos deben ser pensados de manera tal que el acceso sea igualitario e integrador teniendo en cuenta las diferencias que como seres humanos cada uno tiene.

En este sentido, la segunda ley modifica este punto y de alguna manera se posiciona en ciertos aspectos desde la mirada de la diversidad, no queriendo decir con esto que estos espacios sean realmente reflejados o concretizados en la realidad. La misma deja plasmado en su artículo 40 que:

“La equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, determina que su integración a las aulas comunes se organice sobre la base

del reconocimiento de la diversidad como factor educativo, de forma que apunte al objetivo de una educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad.” (Ley 18.651, Artículo 40, Capítulo VII)

Teniendo en cuenta esto sería necesario reflexionar si las instituciones educativas uruguayas están preparadas para realizar estas prácticas, tanto las escuelas en sí mismas como los Institutos de Formación Docente. Es decir, ¿realmente la institucionalidad está preparada para trabajar, comprender e incorporar la diversidad? ¿Realmente se hace? ¿O queda en lo discursivo?

Es necesario tener en cuenta que los últimos años los maestros plantean su dificultad para atender las individualidades, dado que tienen muchos niños en las aulas. Asimismo, es de común conocimiento, y así reproducido discursiva y fácticamente, que la escuela por esencia tendió a homogeneizar, donde desde sus raíces se estandarizó a la población y donde se generaron instituciones “especializadas” para atender a estos niños que quedan por fuera de las normas. Esto es posible en una sociedad donde las escuelas especiales han visto acrecentado su número por niños etiquetados bajo la hiperactividad y de no poder acompañar los ritmos de una “escuela común”, siendo derivados a escuelas especiales. Entonces, realmente, ¿la institución escolar está preparada para trabajar con y en la diversidad? Ello implica tener en cuenta las múltiples determinaciones que hacen a un individuo, que van desde adecuar las instituciones desde lo edilicio hasta tener en cuenta los ritmos diferentes de aprendizaje de los niños. Por lo tanto, es interesante pensar y repensarse si realmente la conquista de una ley permite, por lo menos, la visibilización y la puesta de la temática en la agenda pública y mediante esto permita que la sociedad reflexione y habilite los espacios. Y si realmente la creación de leyes habilita los procesos de reflexión en los individuos o simplemente se “*establece la necesidad de “mejorar”, de compensar, de alivianar la situación*”. (Almeida; 2009: 215) Por lo tanto, se podría cuestionar si no es más de lo mismo; es decir, la discapacidad con sus múltiples formas y devenir histórico a diferencia de otros colectivos excluidos siempre fueron visibles y tomaron a lo largo de la historia diferentes formas,

donde por años se crearon instituciones especiales que de alguna manera los atendían (centros de rehabilitación, escuelas especiales, etc.). Entonces, ¿la lucha realmente es en torno a la visibilización o la lucha es para que sean considerados sujetos reales de derecho, parte de y dejen de crearse instituciones, leyes, espacios que los aparten, los diferencien y los lleven a espacios que son excluyentes?

“Lo que está en cuestión es la valoración social y cultural de tales actores como inferiores, excluidos, absolutamente otros, o simplemente invisibles. Otra vez la ideología de la normalidad presente como pensamiento naturalizado que se ha impuesto de tal modo que prescribe lo que debe ser, como y para qué.”

(Almeida; 2009: 215)

CAPÍTULO III

Construyendo Futuro: Niños y Niñas que concurren a Escuela Especial.

Para dar comienzo a este capítulo es necesario enmarcar el mismo, dado que se concretizarán en singularidades aquellas categorías que anteriormente se trabajaron de manera abstracta.

Siendo así, Río Branco es una pequeña ciudad fronteriza de catorce mil seiscientos cuatro habitantes. (INE, 2011) Se encuentra ubicada en el Departamento de Cerro Largo y tiene frontera con la ciudad brasilera de Yaguarón. Es una ciudad con características muy particulares entre otras cosas por su carácter de fronteriza que genera una mezcla cultural, y donde el flujo de movimiento de los sujetos entre ambas ciudades hace combinaciones de idiomas, culturas, etc. Al ser una ciudad del interior del país, otra de las características que tiene es que la mayoría de los servicios, tanto públicos como privados, se centralizan en Melo, capital departamental de Cerro Largo.

En cuanto a la temática que engloba este trabajo, Río Branco cuenta con seis Escuelas Públicas, de las cuales se pueden clasificar en: dos Escuelas Comunes, una Escuela de Tiempo Completo, dos Escuelas Aprender y una Escuela Especial.

La Escuela Especial N° 137 de la ciudad se encuentra ubicada en el centro, a dos cuadras de la plaza principal, lo cual hace que el acceso a la misma sea accesible para los diferentes barrios de la ciudad. Según datos obtenidos en la propia Escuela Especial, el “... *veintiséis de agosto de 1989...inicia sus clases con 26 alumnos*”. Actualmente, la Escuela cuenta con una población de 49 alumnos con edades que van desde los 5 hasta los 16 años. Los grupos se encuentran divididos en:

“Primaria uno y dos, tres y cuatro, cinco y seis... los grupos se encuentran agrupados de esa manera por que la población es baja...por ejemplo Primaria uno y dos tiene solamente seis alumnos por eso con una Maestra alcanza...también cuenta con talleres de carpintería y Polivalente y Artesanía más que nada para Primaria seis y los egresados.” (Maestra Directora de Escuela Especial, entrevista realizada en Octubre de 2014)

En torno a lo planteado anteriormente y que ha sido planteado de manera objetiva se hace importante realizar un rodeo reflexionando cómo esta institucionalidad repercute en la singularidad de los niños que concurren y cómo se configura y construye esto en sus vidas.

Por tanto, no puede dejar de pensarse qué pasa con la construcción de identidad de estos niños y jóvenes. Y cómo impacta en el Proyecto de vida de estos niños que en su *biografía* va a quedar marcado como *coloración*. En torno a esto se toma del discurso de una madre entrevistada que plantea lo siguiente:

“Cuando me dijo la maestra que tenía que ir a Escuela Especial casi me muero... y ella me explico que es porque no aprende bien, y yo sé que sí, yo sé que a ella le cuesta, pero ta, igual a mi me da lástima ella pobrecita, más de grande me va a dar más lástima porque de qué va a trabajar...A parte en Rio Branco viste como es todo el mundo sabe todo, entonces los del barrio le dicen ahí va la especial y ella se siente mal...” (Entrevista realizada a madre de niña de 12 años derivada a Escuela Especial en la ciudad de Rio Branco, realizada en Setiembre de 2014)

Muchas veces, la discapacidad es vivida como algo trágico dentro de las familias, como si hubiera un antes y un después del diagnóstico. Inmediatamente, en varios de los discursos se desprende “el futuro”: ¿qué pasa con estos niños más adelante? Pareciera que para los adultos referentes de estos niños, a la hora de proyectarse el porvenir de sus hijos, queda trunco

cuando se los diagnostica y esto es vivido como un duelo. Evidentemente, refiere a una construcción social más abstracta, y que se mencionó en líneas anteriores, dado que el niño es preparado para llegar a una vida adulta donde sea útil para la sociedad.

“La noción trágica de discapacidad, tal como la concebimos, está fundada en las relaciones sociales de producción y en las demarcaciones que la idea de normalidad establece en estas sociedades modernas... la visión trágica y medicalizada de este fenómeno es propio de la sociedad capitalista...” (Angelino; 2009: 49)

Por lo tanto, estos niños deben forjar su identidad construida a partir de que cómo no pudieron integrarse en el sistema, ya sea por no *“alcanzar los niveles”*, o por *“ser muy inquieto y violento”*, etc., razones que parecieran habilitar linealmente el pasaje de esta infancia de un espacio a otro, donde deben adaptarse porque es ahí que los van ayudar a reinsertarse en donde fueron puestos por la sociedad misma.

“...una idea en la cual se compara un cuerpo “normal”, completo, sin fallas, que se constituye como el ideal, como el que todos queremos tener, con otro cuerpo que se presenta fuera de esas condiciones.” (Almeida y otros; 2009: 61)

Estos niños construyen su proyecto de vida en torno a algo que deberían ser y no pudieron. Siendo además plausibles de intervención, de ser miembros de espacios construidos y pensados para trabajar exclusivamente aquello que *“te falta”* para alcanzar la normalidad. Esto en muchas oportunidades es entendido como una especie de solidaridad por parte del Estado de generar el espacio, *“...es una manera particular de establecer condiciones de una inclusión-excluyente, a partir de la cuál un movimiento de atracción, que aparenta dejar dentro...”* (Almeida y otros; 2009: 59).

Por otra parte, también es importante pensar estos procesos contextualizados. En el discurso se marca claramente que ser parte de una ciudad tan chica también es parte de la individualidad. Es decir, que las construcciones que otros hagan de cada uno indefectiblemente también forjan las construcciones personales. Por ende, la importancia de la mirada del otro en cada sujeto también influye, y el contexto en el que sucede la vida de cada uno marca una *coloración*, como diría Sartre, en la trayectoria de vida de cada cual.

Y en aquellos lugares como Río Branco, donde la cercanía es aún más y las personas se conocen con mayor intimidad, seguramente las miradas del resto influyan más en estas construcciones individuales. Tal vez, el obtener un pase a Educación Especial en una ciudad tan chica implique también para estas familias una disminución de las oportunidades, porque es más amplio el espectro de individuos que influyen. Donde, además de concurrir a un lugar “adaptado” para trabajar con sujetos que no alcanzan los cánones de normalidad, también se tenga que lidiar con esa mirada del otro.

Es decir, no se los deja por fuera de la educación “común” y se les crea un dispositivo que los aísla. Entonces, desde este punto de vista, se puede pensar que *“la igualdad educativa...resultó un espejismo que oculta una realidad diferente. La educación pública nunca resolvió el problema de la igualdad de oportunidades, porque se gestó como parte de un sistema social cuyo sustento es precisamente la desigualdad”*. (Vain; 2005: 57) Donde, además, la homogenización y la equiparación de saberes deja aún más en evidencia aquellos que quedan por fuera.

“Mira, hubo que poner una Maestra Itinerante que se ocupa de estudiar junto con la Maestra de la Común si el niño es o no para la Escuela porque fíjate que nos mandaban un montón de gurises que tenían problemas de conducta pero no eran discapacitados...”
(Entrevista a Directora de Escuela Especial de Río Branco, realizada en Octubre, 2014)

Evidentemente, no acompañar los ritmos en una sociedad que marcha al unísono, es signo de que se debe tener una atención especial, olvidando que cada ser humano es único en sí mismo.

“Odio ir a esa escuela, ya le dije a mamá que yo a la escuela de locos no quiero ir, si yo no soy loca... Aparte, no voy a tener más a mis amigos, además nadie va a querer ser mi amiga porque voy a la escuela de los locos...” (Alumna de Escuela Especial, entrevista realizada en Agosto de 2014)

“(Entrevistado) - Yo que sé, ya me acostumbré a venir acá... Son re buenos todos... Al principio no me gustaba porque yo iba a la otra escuela y por mis otros amigos pero ahora si me gusta porque aprendo otras cosas hay talleres...”

(Entrevistadora) - ¿Sebastián y vos sabes porque venís a esta escuela?

(Entrevistado) – Si, porque no aprendía y porque me portaba mal (Risas)... Muy mal, les pegaba a todos y la maestra decía que tenía que tomar remedios y ahí fui al doctor y me mandaron remedios y después vine para acá... Yo lo único que no quiero es tomar más remedios ya le dije a papá... No me gusta me da sueño ...” (Alumno de Escuela Especial, entrevista realizada en Agosto de 2014)

En varios momentos del discurso de los niños se hizo referencia al tema de la medicación. Todos los entrevistados tomaban medicación de algún tipo y por lo que plantean la maestra la mayoría de la población que concurre a Escuelas Especiales consume medicamentos. Por lo tanto, es importante marcar que:

“...medicar cuerpos infantiles con psicofármacos dejándolos inertes y sin sensaciones y expresiones lejos está de promesas emancipatorias, sino más bien estaría remitido a una racionalidad instrumental moderna de sujeción de los sujetos mismos, a través de dispositivos cada vez más mediados por el saber/poder

unidireccionalizado (proceso de medicalización) bajo la falacia del “bien colectivo”.” (Miguez, 2010: 23)

En medio de este entramado complejo, estos procesos hacen carne en “*cuerpos individuales*” singulares y concretos, transversalizados por una universalidad que se particulariza en ellos. Cabe cuestionarse cuáles son las vivencias que estos “cuerpos” experimentan, siendo sus cuerpos “*superficies de inscripción de los sucesos (...) lugar de disociación del yo*” (Foucault, 1992: 36) sobre y en los cuales se interviene.

Nuevamente se destaca que estos procesos se materializan en el cuerpo y la subjetividad de estos niños, construyendo su subjetividad y reduciendo el “*campo de sus posibles*”. (Sartre, 1987) A partir de estos procesos es que la vida cotidiana de estos individuos comienza a determinarse en función de eso:

“Existe, es claro, una práctica de medicalización directamente orientada hacia el cuerpo (...) pero existe, sobre todo, una medicalización de su vida cotidiana, de la pedagogía, de su escolarización, de su sexualidad. Así la medicalización puede ser interpretada en términos de una ideología dominante. Como tal, creó un sentido común y complicidades dentro y fuera de su campo específico. Una de esas estrategias fue la de encapsular a la pedagogía obsesionándola con la corrección, en estas últimas dos décadas, aventurando, prometiendo y experimentando la solución final de las deficiencias.” (Skliar; 2000: 38)

Claramente esto queda explicitado en el discurso de los niños que se han planteado. En el caso particular de una alumna, en el proceso de subjetivación del exterior concluye “*...yo no soy loca...*”. (Alumna de Escuela Especial, entrevista realizada en Agosto de 2014) Por tanto, se debe problematizar: ¿qué tiene de deficitario un niño que puede objetivarse en torno a una situación en la que se encuentra extrañada?

No puede dejar de pensarse qué pasa con la construcción de identidad de estos niños, cuando la misma empieza a ser construida a partir de algo que no es; y cómo impacta esto en el proyecto de vida de vida de este niño, que en su biografía va a quedar marcado como *coloración* construida en torno a una Discapacidad inexistente que lo condiciona y que además se da cuenta y se marca como “*diferente dentro de lo diferente*”. Con ello se quiere decir que la niña de la cual se retoma el discurso está construyendo su identidad a partir de una situación de “extrañamiento”; de alguna manera, para ella, donde es consciente que no pertenece a ese mundo, que no se siente parte de él, lo vive como un castigo. Asimismo, se ve en el discurso de la niña cómo ve la “alteridad” en los otros, en un mundo donde además ella es parte.

Por otro lado, el discurso de otro de los alumnos que se retoman, plantea, “*...me acostumbre a venir acá...*”. (Alumno de Escuela Especial, entrevista realizada en Agosto de 2014)

Por tanto, se puede reflexionar que muchos de estos procesos dejamos de cuestionarlos y dejamos de reflexionar en torno a ellos, porque están tan naturalizados en la vida cotidiana de los sujetos que se deja de cuestionar. Por lo tanto y en términos de Sartre:

“...el hombre se caracteriza ante todo por la superación de una situación, por lo que logra hacer con lo han hecho de él, aunque no se reconozca nunca en su objetivación (...) la mas rudimentaria de las conductas se tiene que determinar a la vez en relación con los factores reales y presentes que la condicionan...” (1960: 77)

En torno a lo último planteado, es importante mencionar cuál es la importancia que de algún modo tiene el Trabajo Social o cuál es su incidencia. Para dar comienzo, es necesario decir que las intervenciones del Trabajo Social:

“...supone conocimiento, y supone elección de valores, y por lo tanto tiene una dimensión ético-política. Y supone, por otro lado, una

competencia técnico-operativa de elecciones de estrategia de acción que requiere un conocimiento de las condiciones y las relaciones en el trabajo donde nosotros nos insertemos.” (Iamamoto; 2002: 98)

Desde el Trabajo Social la apuesta es hacia la reconstrucción de una ciudadanía real, que sienta sus bases en la “*recuperación de autonomía*” de los individuos. (Carballeda; 2007: 12) Autonomía que, más allá de las diferentes perspectivas existentes, será entendida en términos de:

“...el logro de una relativa capacidad de autodeterminación, de acción lúcida y apasionada, pero de una acción que es siempre interacción con otros (reales o virtuales)” (Heler apud Míiguez; 2010: 185)

Por consiguiente, se considera que la apuesta desde el Trabajo Social hacia el desarrollo de autonomía por parte de los sujetos con los que se interviene, viene a ser un desafío interesante, no planteado desde una perspectiva de técnico mesiánico, sino considerando que se obtiene en tanto conquistas que hacen parte de la una realidad en oposición y en constante movimiento dialéctico. En este contexto, la autonomía encuentra:

“...sus puntos de conexión con la libertad como compromiso del ser individual y en esta doble conjunción la contradicción constante encontrada desde estos procesos en el marco de sociedades donde el disciplinamiento continúa con todas sus gales, donde hegemonía y heteronomía podrían condenarse como partes constitutivas de la alienación de los sujetos, tanto sus singularidades como en su genericidad” pero sin olvidar que la misma continua siendo una posibilidad superación de los estreñimientos desde los seres individuales relaciones recíprocas y constantes entre éstos y éste ser particular y ser genérico.” (Míiguez; 2010: 187-188)

Se entiende que, a partir de la deconstrucción de los discursos precedentes, puede ser visualizado cómo la universalidad encarna y se

materializa en estos cuerpos, cómo la subjetividad de estos niños expresan una universalidad que, por momentos, los aprisiona y los condiciona.

REFLEXIONES FINALES

En todo el proceso de deconstrucción realizado durante el cuerpo del trabajo se intentó dejar plasmado que aquellas expresiones que se manifiestan de forma común ante sensaciones individuales, tienen un trasfondo construido socialmente mucho más amplio de lo que a veces se cree tras el velo de la vorágine de la vida cotidiana.

Si bien como se menciona en líneas anteriores estos procesos que se desarrollaron en el cuerpo del trabajo pueden ser vistos y analizados desde múltiples aspectos, siendo ésta solamente una, dado que la complejidad de la realidad reviste a que pueda ser analizada en sus múltiples determinaciones. Y, también, se quiere remarcar que estos procesos, especialmente los que refieren a la Educación como a los Derechos, son productos de las luchas y conquistas por los que se han dado a través del tiempo. También es verdad que aún queda mucho por construir.

En cuanto a lo más concreto, es una realidad que en Uruguay queda mucho por avanzar. Si bien se han conquistado varias cuestiones, todavía rondan los conceptos de solidaridad e inclusión, más como discursos que como realidades concretas. Todavía quedan muchas interrogantes.

La realidad del Uruguay es que es un país sumamente centralizado, por lo que hay cosas que al interior llegan un poco después, o no llegan, por lo que se acompañan otros ritmos. Es una realidad que la ciudad de Río Branco no genera prácticamente espacios de inclusión real, siendo la inaccesibilidad en sus diversas manifestaciones un común denominador de la ciudad. Además, la idiosincrasia de una ciudad más chica habilita que la mirada del otro tenga aún más peso, donde las construcciones de cada individualidad están permeadas por esa construcción del otro, donde tal vez en un lugar donde las cercanías se acortan esto sea determinante.

Entonces, ¿cómo se trabaja autonomía con una persona en silla de ruedas, si depende de alguien para trasladarse? ¿Cómo se construye la identidad de un niño en base a que todo el pueblo sabe que concurre a Escuela Especial y eso es un determinante que hace que el mundo de sus posibles se reduzca? ¿Cómo se construye la identidad de un ser humano con base en la exclusión? Y como éstas, varias preguntas más rondan sobre esta complejidad. Por ende, tal vez el desafío está en pensar no en qué país se deja como adultos para los niños y jóvenes, sino qué niños y jóvenes se están construyendo para el país.

Por otro lado, cuando se habla del Derecho a la Educación, ¿realmente es un Derecho? ¿Realmente es para todos? ¿Quiénes son todos? Retomando las palabras de Skliar:

“...la escuela, toda escuela, debería abrir sus puertas de modo incondicional...y debe hacerlo sin una Ley o un texto que lo indique...” (Skliar; 2005: 59)

Por lo tanto, es importante pensar si la educación uruguaya está preparada para trabajar con la “diferencia”. Nuevamente en palabras de Skliar:

“...el problema de la diferencia y la alteridad es un problema que no se somete al arbitrio de la división de la Escuela Común y Escuela Especial: es una cuestión de la Educación en su conjunto...” (Skliar; 2005: 59)

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L. (1975). *Escritos 1968-1970*. Barcelona: Laia.
- Carballada, A. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Casamayor, A. (2008). *Discapacidad mental en la infancia. Trabajo Social y juego con familias*. Buenos Aires: Espacio.
- Cerletti, A. (2005). *Sujeto y Educación: Althusser y el legado del Estructuralismo*. En Revista "Educacao e Filosofia", V19, N°37. Buenos Aires: Paidós.
- Filgueira, C. (1996). *Sobre Revoluciones Ocultas: La familia en el uruguay*. Montevideo: CEPAL.
- Foucault, M. (1986). *Historia de la locura en la época clásica*. México: FCE.
- GEDIS. (2008). *Los hijos de Rita Lina*. Montevideo: La Platense.
- Heller, A. (1987). *Historia y vida cotidiana*. México: Enlace-Grijalbo.
- Iamamoto, M. (2002). *Trabajo Social y mundialización. Intervención profesional frente a la actual cuestión social*. San Pablo: Cortez.
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- Míguez, M.N. (2009). *Construcción social de la discapacidad*. Montevideo: Trilce.
- Miotto, R. (1997). *Familia y Servicio Social: contribuciones para o debate*. En: Servicio Social & Sociedade, Año XVIII, N° 55, San Pablo: Cortez.
- Sartre, J.P. (1960). *Crítica de la razón dialéctica*. Buenos Aires: Losada.
- Rosato, A. y otros (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad*. Buenos Aires: Noveduc.

- Vain, P. y otros. (2005). *Comunidad, discapacidad y exclusión social. La construcción social de la normalidad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Varela, J.P (1874). *La Educación del Pueblo*. Montevideo: Colección Clásicos Uruguayos.

Fuentes documentales

- García, A.L. (2006). *La identidad es un derecho: ¿Qué papel juega la sociedad en la construcción de la identidad de las personas con discapacidad?*. Monografía Final de Grado. Departamento de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. UDELAR. (Mimeo).
- González Abreu, M.L. (2005) *La Educación en el Uruguay ¿¿excluye la capacidad de incluir??* Monografía Final de Grado. Departamento de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. UDELAR. (Mimeo).
- Historia de la Escuela N° 137. (Mimeo).
- Varela Daian y otros. (2007) *Breve Análisis de la Educación Uruguaya. Administración Nacional de educación Primaria*. Montevideo: Consejo de educación Primaria.
- Vittete, V. (2008). *Medicación con reguladores del carácter en niños y niñas del Uruguay*. Monografía Final de Grado. Departamento de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. UDELAR. (Mimeo).

Paginas WEB

- INE. Censo (2011).

<http://www.ine.gub.uy/censos2011/resultadosfinales/cerrolargo.html> Fecha:

23/10/2014, Hora 13:00.