

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA**  
**Tesis Licenciatura en Sociología**

**Relaciones de poder en el diagnóstico de la  
discapacidad : estudio en las escuelas especiales  
para niños con discapacidad intelectual**

**Anaclara Planel**  
**Tutora: Verónica Filardo**

**2009**

Obedecer a ciegas deja  
ciego  
crecemos  
solamente en la osadía  
Solo cuando transgredido alguna  
orden  
el futuro  
se vuelve respirable  
Todo mandato es minucioso  
y cruel  
me gustan  
las frugales transgresiones.

Mario Benedetti

## Agradecimientos

Culminar un proceso como este es una buena oportunidad para agradecer a quienes han hecho de este camino un agradable transitar...

A mamá y papá porque sin dudas de no ser por su cariño, la formación y el apoyo que me brindaron desde siempre, este camino hubiese sido muy otro.

A mis hermanas, los regalos más lindos que me dio esta vida. (*'dos anzuelos en un mismo río...'*) Porque siguen y seguirán regalándome alegrías. A Guille y a mi futuro sobri por seguir agrandando mi familia... (*'de pronto la casa se llenó de canciones...'*)

A mis abuelos, una guía, un apoyo constante. Porque en estos 5 años, y en toda mi vida, han sido mis grandes compañeros y Maestros, fortaleciendo constantemente mi espíritu crítico, pero fundamentalmente enseñándome a ser mejor persona.

A mis amigas y amigos, de Facultad, de Paysandú, de trabajo, porque el compartir y crecer con tanto de gente así hace la vida más saludable. El mundo es un lugar más ameno y más divertido si hay con quien criticarlo y disfrutarlo.

A todas aquellas personas que desde distintos lugares se tomaron en tiempo de leer y colaborar con la realización de este trabajo, con críticas, sugerencias y mucho ánimo.

A Verónica y Memé porque su incentivo y confianza me ayudaron a llegar hasta aquí, porque a pesar de los enojos y discusiones iniciales, me enseñaron un camino donde lo académico y profesional está acompañado de cosas humanas que hacen más disfrutable el aprendizaje. Y porque mucho de ese 'transgredir' que hoy me motiva muchísimo, lo aprendí de ustedes y de sus clases.

A todos los sujetos que colaboraron en este trabajo brindando entrevistas, pero también desde lo más cotidiano permitieron que me sensibilice con la temática para conocer más y alumbrar algunas realidades que quedan ocultas como oscuros procesos individuales o familiares. En este sentido, tanto mi actual trabajo como las prácticas pre-profesionales de Trabajo Social, son un incentivo constante para la investigación, por el continuo encontrar gente que enseña sus vidas abiertamente, permitiéndome conocer, reflexionar y aprender de ellas. Tal vez sin esas inquietudes compartidas el investigar me parecería una actividad más aburrida y sin sentido.

# Índice

<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>Marco teórico</b>	
- Sujeto moderno	3
- Las relaciones de poder, las disciplinas, los discursos y la normalidad	3
- La discapacidad y las relaciones de poder	7
<b>Pregunta de Investigación y Objetivos</b>	<b>10</b>
<b>Breve reseña metodológica</b>	<b>12</b>
<b>Presentación y análisis de los datos</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo I: Discapacidad y enseñanza especial en nuestro país. Normativa vigente y discursos el discurso institucional que la respalda, ampara y preserva.</b>	
‘Ley N° 16.095 - Personas Discapacitadas’	13
Discurso de autoridades de enseñanza especial	14
<b>Capítulo II: Escuela común, espacio donde se detectan las diferencias</b>	
Entre la pretensión homogeneizadora y el abordaje de las diferencias	17
Problemas identificados en las Escuelas comunes	18
Exposición de motivos	21
<b>Capítulo III: Definiendo el problema: proceso de diagnóstico</b>	
Quiénes se ajustan a las normas: adentro, los que no: afuera	24
El discurso oficial: Equipo de Diagnóstico de ANEP	25
Lo que dicen los diagnósticos	27
<b>Capítulo IV: Escuela especial, un complejo de diferencias</b>	
Llegada a la Escuela Especial ¿quiénes ‘lograron’ ingresar?	31
Estrategias de exclusión de la Escuela Especial: menos horario y más medicación	34
La Escuela Especial, la opción que más contiene al niño del que se tienen bajas expectativas	36
La Escuela Especial, ¿y después qué?	38
Discapacidad en la sociedad	40
El niño, su familia y el pasaje frustrante por el sistema escolar	42
<b>Conclusiones: Reflexionando acerca de las concepciones de la infancia ¿Dónde está el niño sujeto de derecho?</b>	<b>45</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>51</b>

## Introducción

La presente monografía se enmarca en la currícula de la Licenciatura en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. La misma, significa hoy la culminación de un proceso de aprendizaje en investigación social que ha atravesado por distintas etapas y que pretende en esta instancia mostrarse culminado, aportando algunos elementos para la reflexión sobre las políticas educativas para los niños y niñas con discapacidad intelectual.

El objetivo general del proyecto de investigación, consistió en conocer las relaciones de poder que atraviesan el proceso de diagnóstico y derivación de un niño<sup>1</sup> desde la enseñanza común, hacia la enseñanza especial. Estas relaciones son extremadamente complejas e involucran muchos sujetos que desde sus distintas posiciones intervienen con sus saberes, necesidades, urgencias y poderes.

Se ha realizado un gran esfuerzo por lograr una presentación lo más amplia posible de este proceso, analizando paso a paso los caminos por los que se va transcurriendo, los factores que lo motivan, los intereses que existen desde todos los sujetos involucrados, las repercusiones que tiene y los discursos que se presentan en cada instancia. Esto resultó una tarea muy difícil, ya que se identificaron varias etapas en el proceso de diagnóstico y derivación, que incluyen diferencialmente varios sujetos y discursos.

En primer lugar, se desarrollará el marco teórico desde el cual nos posicionaremos. Las relaciones de poder, serán analizadas desde la perspectiva de Michel Foucault, con una intención de corte exploratorio para comprender las relaciones que se dan en cada instancia y los discursos que las respaldan, que es lo que tiene como primer objetivo la presente investigación. Se intentarán explicar estas relaciones, desde el disciplinamiento de las instituciones (familia, escuela, medicina), desde el poder de sus discursos pero también desde la lógica de sus prácticas, que muchas veces se oponen a los mismos, pero son las que acaban reproduciendo determinadas subjetividades. Posteriormente, se presentarán algunos debates y cuestionamientos teóricos sobre la discapacidad, entendiéndola como una construcción social.

En segundo lugar, se presentará la pregunta de investigación que motivó este proyecto y los objetivos generales y específicos que se propuso. Posteriormente, se expondrá una breve reseña metodológica de lo que fue el trabajo de campo realizado para llevar a cabo esta investigación.

En tercer lugar, se presentará el análisis de los datos en cuatro capítulos, que intentarán reflejar el camino que se transcurre en el proceso de diagnóstico y derivación de un niño a una Escuela especial para niños con discapacidad intelectual.

En el primer capítulo se hará referencia a las normativas vigentes en nuestro país respecto a la discapacidad, se explicitarán las cuestiones de política educativa existentes para abordarla y se analizará el discurso institucional que se enuncia desde las autoridades de la Inspección Nacional de Educación Especial, para posteriormente contraponerlo a las prácticas concretas que se dan en este ámbito.

En el segundo capítulo, se presentarán las problemáticas que se experimentan en la enseñanza común, de las que emerge un niño-problema que será propuesto para la realización de un diagnóstico. Aquí desde los distintos actores, se atribuyen diversas causas al fracaso del niño, que luego servirán de fundamento para los diagnósticos.

En el tercer capítulo, se presenta el proceso de diagnóstico. Aquí el niño ya se somete a un análisis exhaustivo de su personalidad y de su condición socioeconómica, que acabará

---

<sup>1</sup> De aquí en más utilizaremos el término genérico 'niño' para referirnos a los niños, niñas y adolescentes.

determinando en él su diagnóstico como 'discapacitado', que lo hará plausible de ingresar a la enseñanza especial. Aquí toman especial relevancia los discursos técnicos y sus contradicciones, entre las que se deja ver el poder normalizador que respalda estas prácticas.

En el cuarto capítulo, el niño llega, ya diagnosticado, a la enseñanza especial. La Escuela Especial se presenta como un nuevo espacio de conflictos, de intereses y de expectativas de todos los sujetos que involucra. Pero también se constituye por excelencia en un espacio de clasificación de la infancia, gracias al cual se permite la escolarización diferencial para niños 'discapacitados'. El pasaje por una Escuela Especial, se vuelve la marca de una discapacidad difícilmente borrable en los niños, que limitará sus posibilidades futuras, en una sociedad que no acepta la diferencia, por el contrario la señala y la excluye.

Se intentará destacar en este punto, la ineludible frustración vivenciada por los niños y sus familias, frente al fracaso en su pasaje por la enseñanza común. También se discutirá el hecho de que al egresar de una Escuela Especial no existe rumbo claro dentro del sistema educativo formal para que estos niños sigan estudiando.

Para concluir el presente trabajo, se presenta una discusión al respecto de qué concepción de la infancia está vigente detrás de estas políticas diseñadas para los niños con discapacidad, que respaldan prácticas con lógicas que pretenden una exclusión sistemática de los niños 'diferentes' que comienza en la escuela. Esta discusión se pretende dar en un marco de derechos, el cual está siempre presente en todos los discursos y pocas veces materializado en las prácticas concretas.

## **Sujeto moderno**

Desde el marco teórico que nos proponemos abordar el siguiente análisis, es necesario reflexionar acerca de los supuestos sujetos con los que nos encontramos en la modernidad. Este aspecto es relevante dado que de fondo es uno de los pilares básicos sobre los que se argumenta esta investigación.

En este sentido, es clave resaltar los supuestos de racionalidad y libertad que constituyen al sujeto moderno. Los mismos posibilitan la elección voluntaria y racional que nos permite hacerlos responsables de sus actos y, por lo tanto, estos individuos pueden ser penados en el caso de transgredir las normas. Las normas a las que nos referimos son las de una sociedad en un contexto sociohistórico determinado, la sociedad moderna. Pensar a un hombre aislado, por más racional que parezca esta posibilidad, es un mito.

La sociedad moderna, se constituye en base a su fe en el progreso y en la ciencia como medio para alcanzarlo. Estos ideales van conformando los pilares básicos del orden social que permite la consolidación del modo de producción capitalista en las sociedades occidentales. Ya desde mediados del siglo XVII la razón se volvió la consigna de la clase burguesa que venía en ascenso, lo que se oponía a al irracionalismo católico feudal, y ocultaba tras su resplandor e innovación las desigualdades del nuevo orden socioeconómico que se instauraría posteriormente. Con esos supuestos imputados a la naturaleza humana, respaldó todo tipo de prácticas que escondieron las desigualdades sociales que estaban detrás del funcionamiento de ese sistema.

*‘¿Era la Historia del siglo XIX, un lugar efectivo en el que la racionalidad y la libertad humana se veían más plenamente realizadas? ¿Era el Estado en el siglo XIX, ese lugar de independencia de los intereses de la sociedad civil? Marx será el primero en mostrar que pese a la fecundidad del pensamiento hegeliano, esa visión es ilusoria. Ni el sujeto humano es esencialmente racional y libre, ni la historia es el lugar de su realización. Allí está la historia efectiva para mostrarlo.’ (Murillo, S.; 1997: 92)*

La historia efectiva, o genealogía, para Foucault (1979) es diferente a la historia que hacen los historiadores, ya que no se apoya en ninguna concepción previa del hombre. Entiende que el hombre sólo puede ser captado en su totalidad a partir de su historia, pero no se pretende formular una historia en términos de continuidad, sino en términos de ruptura, rescatando a los sucesos en lo que pueden tener de impredecibles y únicos. Estos sucesos no deben ser entendidos como un destino teleológico, sino como productos de las relaciones de fuerzas.

## **Las relaciones de poder, las disciplinas, los discursos y la normalidad**

En la literatura de las ciencias sociales, son muchos los autores que se enfrentan al supuesto sujeto que surge en la modernidad. Como hemos visto, M. Foucault, en sus diversos análisis, cuestiona esta concepción del sujeto portador de una ontología específica en tanto tal. En primer lugar, dado que la pregunta que motiva la presente investigación pretende estudiar las relaciones de poder, es clave profundizar al respecto de qué perspectiva del poder se mantendrá a lo largo de este análisis.

Al poder, no se lo entiende como un atributo o una posesión, tampoco se parte desde una postura a priori que nos indique una lógica vertical del mismo, ni significa que sea un poder

basado en las relaciones económicas. El poder se entiende en ejercicio constante, a través de mecanismos ínfimos y variados que van generando formas de subjetividad. Toda relación social es entendida como una relación de fuerzas, y el poder está presente en todas ellas, sin derivar desde un punto central y único. Es así, que el poder no puede pensarse sólo como un poder coactivo y represivo, que únicamente pueda verse cristalizado en algunas instituciones o en el Estado, dado que no es ese su mecanismo de acción. Por el contrario, es un poder positivo, que produce deseos y verdades a través de determinados dispositivos<sup>2</sup> como la familia, el trabajo o la escuela. ↓

En cada momento histórico surgen determinados conceptos, teorías, valores o verdades, que para ser comprendidos deben pensarse como producto de las relaciones sociales de las que emergen en dicho contexto, todas las relaciones sociales se entienden como relaciones de fuerza, relaciones de poder. La perspectiva de Foucault, pretende dar cuenta de la constitución de los cuerpos tanto individuales como colectivos, a partir del análisis de esas relaciones sociales.

En este sentido, se entiende que los individuos son producto de determinadas relaciones de poder. Estas relaciones los constituyen y fabrican a través de las prácticas sociales que los involucran, siendo estas determinantes en la identidad del sujeto dado que producen socialmente verdades que los sujetos interiorizan.

*'(...) Las prácticas sociales pueden llegar a engendrar dominios de saber que no sólo hacen que aparezcan nuevos objetos, conceptos y técnicas, sino que hacen nacer además formas totalmente nuevas de sujetos y sujetos de conocimiento. El mismo sujeto de conocimiento posee una historia, la relación del sujeto con el objeto, más claramente, la verdad misma tiene una historia.'* (Foucault, M; 1988: 14)

Aquí nos introducimos en un terreno sumamente interesante, en lo referido a los dominios de saber que existen y en cómo los mismos, mediante relaciones de poder, acaban generando sujetos. El conocimiento es una forma de ejercicio del poder. Es así que el discurso, toma especial importancia en el análisis que se pretende realizar, ya que el mismo implica más que un asunto lingüístico, poniendo en juego también a su contexto como condición que lo posibilita.

*'(...) el lenguaje no es en Foucault, como sí lo ha sido en ciertas formas de estructuralismo (por ejemplo en el psicoanálisis), el elemento fundante del ser de los hombres. No es el lenguaje sino el discurso, que es el acto de habla inmerso en relaciones sociales que son relaciones de fuerza. El discurso es un dispositivo más, que atraviesa a otros dispositivos (familia, sexualidad, escuela, etc.) y es en esos dispositivos, de los cuales el discurso es sólo la parte enunciable, donde los sujetos son constituidos.'* (Murillo, S.; 1997: 99)

El discurso, como dispositivo que atraviesa a otros dispositivos, en tanto construcción social, es también resultante de relaciones de fuerza; no existe un saber único y verdadero objetivamente, esto es una ficción. Sin embargo, no damos cuenta en la cotidianidad de que nuestros supuestos son contruidos socialmente, por el contrario, se nos presentan como absolutos dados previamente, tanto aquellos que se formulan como conocimientos científicos como aquellas que refieren prácticas cotidianas.

Foucault diferencia dos tipos de verdad.

2

El concepto de dispositivo de M.Foucault, refiere a *'(...) un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. En segundo lugar, lo que querría situar en el dispositivo es precisamente la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. Así pues, ese discurso puede aparecer bien como programa de una institución, bien por el contrario como un elemento que permite justificar y ocultar una práctica, darle acceso a un campo nuevo de racionalidad. Resumiendo, entre esos elementos, discursivos o no, existe como un juego, de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, éstas también, ser muy diferentes.'* (Foucault, M. 1991:128)

*'La hipótesis que me gustaría formular es que en realidad hay dos historias de la verdad. La primera es una especie de historia interna de la verdad, que se corrige partiendo de sus propios principios de regulación: es la historia de la verdad, tal como se hace en, o, a partir de la historia de las ciencias. Por otra parte, creo que en la sociedad, o al menos en nuestras sociedades, hay otros sitios en los que se forma la verdad, allí donde se definen un cierto número de reglas de juego, a partir de las cuales vemos nacer ciertas formas de subjetividad, dominio de objeto, tipos de saber y, por consiguiente, podemos hacer a partir de ellos una historia externa, exterior de la verdad.'* (Foucault, M; 1988: 16, 17)

Esto, está vinculado con lo anteriormente desarrollado de la construcción de subjetividades, dado que se van interiorizando algunos ideales, del bien y del mal, de lo bello, lo honesto, etc. que están más allá de los conocimientos científicos que avalamos como verdaderos. Esta concepción nos permite dar otra mirada a la realidad, que trasciende la concepción de que la conoceremos únicamente a partir de los grandes sucesos, invitando a observar las prácticas concretas, y a partir de qué relaciones sociales surgen. Estas otras formas de verdad, que se vuelven tan verdaderas como la ciencia, acaban siendo formas de ejercicio de poder ya que llevan ineludiblemente a fragmentaciones, a divisiones y clasificaciones de los sujetos.

*'las relaciones de fuerzas múltiples que se forman y actúan en los aparatos de producción, las familias, los grupos restringidos y las instituciones, sirven de soporte a amplios efectos de escisión que recorren el conjunto del cuerpo social. (...) Las grandes dominaciones son los efectos hegemónicos sostenidos continuamente por la intensidad de todos estos enfrentamientos.'* (Foucault, M; 1987:115)

Las instituciones, en base a estos criterios, generan pautas de inclusión y exclusión a determinadas normas. Determinan además qué se define como un problema y qué no dentro de cada sociedad, esto nos permite ver fruto de qué relaciones sociales de poder emergen problemáticas que se vuelven colectivas y que en determinado momento embanderan a todo el colectivo bajo su nombre, mientras en otros tiempos solían ser irrelevantes.

Foucault (2007) identifica en el transcurso del siglo XIX y el siglo XX, el surgimiento del poderes y técnicas de normalización, como un tipo de poder que logró colonizar y reprimir los diferentes saberes: médicos, jurídicos, psiquiátricos, etc. pero como un poder que tiene sus reglas y autonomía:

*'Este surgimiento del poder de normalización, la manera que se formó e instaló, sin buscar apoyo en una sola institución, sino gracias al juego que consiguió establecer entre diferentes instituciones, extendió su soberanía en nuestra sociedad'* (Foucault, M.; 2007:38)

Hablar de poder normalizador, supone la existencia de una norma por detrás, una norma que no está dada en su naturalidad, sino que es construida a partir de relaciones de poder, poniéndose en práctica a partir de la exigencia y coerción que la misma implica.

*'La norma, por consiguiente, es portadora de una pretensión de poder. No es simplemente, y ni siquiera, un principio de inteligibilidad; es un elemento a partir del cual puede fundarse y legitimarse cierto ejercicio de poder'* (Foucault, M.; 2007:57).

En función de la norma, hay un principio de clasificación, una línea que delimita quienes quedan por dentro y quienes por fuera, pero también una pretensión de corrección para estos últimos. dado que aparece como legítimamente correcta. Gracias a esta línea demarcatoria que establecen las normas, es que podemos ver al poder en ejercicio, actuando positivamente sobre los sujetos para que se ajusten a ellas. Tanto los que quedan por dentro como quienes están por fuera, se someten a un poder que actúa 'normalizando'.

En relación con la temática que nos convoca, Foucault hace un análisis arqueológico de

cómo las formas de saber médico se constituyeron en la modernidad como herramientas para un poder que permitió la demarcación social entre lo normal y lo patológico. En el transcurso del siglo XIX, hubo una creciente preocupación por la familia y por la infancia, constituyéndose éstas como un espacio privilegiado donde sembrar la clave de esa normatividad de la que hablamos anteriormente. Es así que la familia, moderna, atravesada por los ideales de su época se vuelve un espacio clave para ejercer el poder disciplinante que la nueva era precisaba para su viabilidad y continuidad. (Murillo, S.; 1997)

*'La familia, en tanto construye al niño como matriz del adulto, debió aprender reglas de higiene, de alimentación, de comportamiento, y en este sentido se transformó en un agente de medicalización. De modo que se hace jugar a la familia, como bisagra entre la salud del cuerpo social y el control de los individuos particulares.'* (Murillo, S.; 1997: 122-123)

A partir de este momento, la población comienza a ser una preocupación a nivel político, y el poder se dispara hacia dos lados, uno de ellos tendiente a controlar los problemas de las grandes masas poblacionales y el otro, desarrolla técnicas para el control de los cuerpos en espacios principalmente cerrados, los mismos se han dado a llamar biopolítica y anatomopolítica, respectivamente.

*'La nueva forma de poder que se perfila desde fines del siglo XVIII es mucho más puntillosa, es una microfísica, una red de cuya trama nada escapa, o al menos casi nada. El ojo, o los ojos del poder estarán presentes con mayor detalle, o al menos harán el efecto de presencia constante en toda la población. Será un diagrama cada vez más capilar en la cual todo el tiempo del individuo será incluido en actividades que posibiliten una vigilancia constante. Pero esto no fue el producto de un Sujeto que lo pensara y planificara, sino efecto de tácticas locales que lentamente se articularon en estrategias más globales, pero al mismo tiempo, anónimas y efectivas.'* (Murillo, S.; 1997: 144)

En este sentido se desarrollan técnicas para encuadrar las conductas de los sujetos, las disciplinas serán las encargadas de ir fabricando a esos individuos, con las subjetividades correspondientes. Las disciplinas impondrán un orden del espacio, del cuerpo, y de su subjetividad, que deberá mantener una racionalidad respecto a la norma que se plantee. Tenemos un supuesto sujeto libre, racional e individual, para el cual las disciplinas actuarán en consecuencia, como tecnologías individualizantes del poder.<sup>3</sup>

*'La disciplina es un principio de control de la producción del discurso. Ella le fija sus límites por el juego de una identidad que tiene la forma de una reactualización permanente de las reglas'* (Foucault, M.; 1992:31)

Tenemos así dos aspectos fundamentales cubiertos por el ejercicio del poder normalizador a través de las disciplinas, la construcción y vigilancia de los cuerpos y la producción y reproducción de un discurso que las legitima.

Cabe resaltar, que tanto la anatomopolítica como la biopolítica, tienen como objetivo maximizar la fuerza de trabajo del hombre, para el nuevo sistema económico imperante. Pero ambas actúan con diferentes procedimientos, las disciplinas buscan el adiestramiento de los sujetos, mientras la biopolítica, es una tecnología de la seguridad, que busca el bienestar y la salud general, controla los grandes procesos poblacionales.

Aquí, las ciencias sociales adquieren una relevancia y un rol fundamental, la Psicología, la Sociología, el Trabajo Social, entre otras profesiones, se acoplarán al saber médico y desde su

---

<sup>3</sup> "La problemática del poder y del saber son aplicables no sólo al análisis de las relaciones de los hombres entre sí, sino también a las diversas formas en que el yo se construye a sí mismo en base a ideales (tecnologías del yo), los cuales por no ser ajenos a las relaciones sociales, sino antes bien, por constituirse en relación a los otros, se articulan con las formas de dominación sobre grupos humanos. (Murillo, S.; 1997: 115)

perspectiva, más social, podrán sumarse a la diferenciación y clasificación de individuos en el par normal/patológico. Estas disciplinas se alimentan de los fenómenos anteriormente descriptos y empiezan a tener roles cada vez más relevantes en las distintas instituciones, como la familia, la escuela, el trabajo. Por otro lado, desde las disciplinas sociales se va construyendo también un discurso que se vuelve cada vez más legítimo. Así desde diferentes puntos se va constituyendo una sociedad de la normalización y la vigilancia. Desde diversos dispositivos, que se van acomodando, se asegura el ejercicio de un poder que es a la vez totalizante e individualizante.

Esto queda plasmado arquitectónicamente en el modelo de cárcel conocido como el Panóptico de Bentham, cuyo objetivo es hacer sentir a los sujetos constantemente inspeccionados, sin saber si está presente o no el vigilante, conlleva esto a un continuo ejercicio del autocontrol, que en un sujeto libre y racional, permite y exige la responsabilidad y con ella la culpa. Este modelo, se generaliza en la sociedad y se da a llamar panoptismo.

*'No existe en ella un poder que radicaría totalmente en alguien y que ese alguien ejercería él solo y de forma absoluta sobre los demás; es una máquina en la que todo el mundo está aprisionado, tanto los que ejercen el poder como aquellos sobre los que el poder se ejerce... se convierte en una maquinaria de la que nadie es titular.'* (Foucault, M.; 1989: 18-19)

Aquí es cuando hablamos de ese poder más 'capilar', que sale de la vigilancia física inmediata, pasando a la conciencia de cada individuo. Se deja lugar a la mirada del otro, a la palabra respaldada por dominios del saber, aparece con mucha fuerza el discurso técnico que se apoya también en la capacidad de llegar aún a la conciencia misma del sujeto. Esta situación permite y habilita la intervención sobre aquellas personas que no se ajustan a la normativa que se encuentra legitimada, y ante el presupuesto de un individuo enteramente racional, el no ajustarse a las reglas lo posiciona en un espacio devaluado en tanto tal dado que no cumple con estos presupuestos.

### **La discapacidad y las relaciones de poder**

La perspectiva de la verdad planteada por M. Foucault, desarrollada en el punto anterior, es de gran utilidad para abordar la temática de la discapacidad, eje transversal de esta investigación. Nos referiremos a una definición de discapacidad, avalada mundialmente como es la de la Organización Mundial de la Salud, para discutirla y relacionarla con lo que se ha planteado hasta aquí. La misma define 'deficiencia' y 'discapacidad' de las siguientes maneras:

*'Las deficiencias representan una desviación de la "norma" generalmente aceptadas en relación al estado biomédico del cuerpo y sus funciones. La definición de sus componentes la llevan a cabo personas capacitadas para juzgar el funcionamiento físico y mental de acuerdo con las normas generalmente aceptadas.'* (CIF-OMS/OPS, 2001:18).

Mientras que:

*'Discapacidad es un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre el individuo (con una 'condición de salud') y sus factores contextuales (factores ambientales y personales).'* (CIF-OMS/OPS, 2001: 206).

Estos dos conceptos diferencian, por un lado la condición de salud de un individuo, determinada por la desviación respecto a una norma establecida por personas capacitadas para ello, lo cual es denominado deficiencia. Por el otro, el término 'discapacidad', refiere de forma amplia a la relación de esa deficiencia con el entorno, más específicamente a los aspectos negativos de esa relación. Cabe destacar que en tanto la discapacidad refiere al vínculo negativo

entre una deficiencia y su entorno, es construida socialmente, dado que ese entorno podría pensarse con los elementos necesarios para que todos, quienes tienen alguna deficiencia y quienes no, pudieran relacionarse favorablemente y sin ofrecer limitaciones.

Se cuestionan las condiciones sociales que generan a la discapacidad, pero no la norma científica que delimita la deficiencia, aceptándola como una realidad objetiva a partir de la cual emergerán prácticas concretas para controlarla.

Estos puntos se relacionan con lo que se ha venido desarrollando, el hecho de que existan líneas demarcatorias entre lo normal y lo patológico, no conlleva únicamente a la definición de una discapacidad, a su diagnóstico, sino también a generar prácticas correctivas para aquellos individuos que caen fuera de la normatividad establecida. Aquí, las disciplinas cumplen un rol muy importante dado que muchas veces son las encargadas de establecer esta 'verdad' sobre los sujetos, que se atribuye por la posesión o falta de algo que lo hace diferente. Una verdad que servirá de parámetro para la exclusión o inclusión del mismo en los ámbitos 'normales', una verdad que se le enseñará al sujeto sobre sí mismo y que parte de una concepción negativa de su ser en relación a su entorno.

Se pretende, en esta discusión trascender la idea de déficit, en tanto cualquier norma puede ser cuestionada. En cuanto a la discapacidad, se pretende despegarla de la culpabilidad que cae sobre el sujeto que se le imputa (un sujeto deficitario), y entenderla como una construcción que está determinada por la sociedad en la que emerge, no como algo dado.

Discapacidad como:

*'producción social, inscripta en los modos de producción y reproducción de una sociedad. Ello supone la ruptura con la idea de déficit, su pretendida causalidad biológica y consiguiente carácter natural, a la vez que posibilita entender que su significado es fruto de una disputa o de un consenso, que se trata de una invención, de una ficción y no de algo dado. Es, también, una categoría dentro de un sistema de clasificación y producción de sujetos. El parámetro de una normalidad única para dicha clasificación es inventado en el marco de relaciones de asimetría y desigualdad entre quienes ejercen el poder de clasificar y quienes son clasificados, entre un nosotros y un otros. Esas relaciones asimétricas producen tanto exclusión como inclusión excluyente'* (Vallejos, I; 2006:4)

Cabe destacar que los criterios de normalidad no son puros y determinados, no pueden reducirse a algunas proposiciones que se entiendan vastas y verdaderas, sino que pueden tener un contenido variable, sustituible e incluso contradictorio. Un claro ejemplo de esto son las diversas formas de denominar la discapacidad que a lo largo de los años han ido surgiendo, diversas formas de nombrar la diferencia que en sus distintas justificaciones aluden al mismo fenómeno.

*'Se pone en evidencia que 'anormalidad' no describe una cosa singular y estable, sino que funciona como un espacio sin contenido determinado que puede ser llenado con un conjunto de predicados lógicamente contradictorios y mutuamente incompatibles, cuya conjunción no se refiere tanto a un fenómeno paradójico del mundo como a los límites que marca el término opuesto, 'normalidad''* (Vallejos, I; 2006:7)

En este sentido, como se ha desarrollado a lo largo de este trabajo, son las relaciones de poder las que marcan esa diferenciación, la norma se define a sí misma más claramente por lo que queda por fuera de ella, que por su propio contenido, pero esto es necesario para fortalecer la pertenencia a un 'nosotros' que excluye al 'otro' que lo contradice o cuestiona. Se define por la oposición, como la negación de la anormalidad. El conocimiento científico, como bandera de la razón moderna, es un garante del fortalecimiento de ese 'nosotros' que se ha de delimitar y reproducir. Así, gracias a una exhaustiva clasificación de los sujetos, se los prescribe en cuanto a

los que se espera socialmente de ellos y se los limita en cuanto a las posibilidades que desde cada clasificación se brindan diferencialmente. El ser diagnosticado como 'discapacitado' en la sociedad moderna implica una marca, un límite que se le impone al sujeto desde afuera y que no debe ser transgredido.

*'Las ciencias y particularmente las ciencias del hombre han jugado un papel fundamental. Ellas han constituido a través de los últimos dos siglos, una imagen de lo que el Hombre debe ser a partir, de lo que científicamente se supone que es. Ellas han producido un conjunto de conocimientos que pasan por ser objetivos; esos conocimientos, puestos a funcionar en dispositivos concretos posibilitan prácticas sociales que tornan gobernables a los hombres, ya no desde el terror, sino bajo el imperio del conocimiento científico.'* (Murillo, S.: 1996: 115)

## Pregunta de Investigación y Objetivos

Esta investigación pretende indagar los diagnósticos de la discapacidad en niños derivados a las Escuelas Especiales para niños con discapacidad intelectual. No sólo se hará hincapié en el análisis de la normativa vigente y en los discursos de los actores, también se busca analizar algunos aspectos de situaciones concretas, identificando las relaciones de poder existentes en torno al diagnóstico de la discapacidad y el posterior abordaje de los sujetos diagnosticados por parte de las instituciones disciplinarias y en la sociedad en general.

Más específicamente, se analizarán los discursos y prácticas en los siguientes niveles del entramado institucional de diagnóstico y derivación: i) la normativa vigente en el área de discapacidad, concretamente, la Ley N° 16.095 'Personas Discapacitadas'; ii) los discursos que se enuncian desde los Inspectores de Educación Especial; iii) prácticas y discursos en Escuelas comunes (Maestras y Directoras de Escuelas Comunes, Maestras de apoyo); iv) prácticas y discursos del Equipo de Diagnóstico de Anep; v) prácticas y discursos en Escuelas Especiales (Maestras y Directoras Especializadas, Maestras de Apoyo Itinerante). Simultáneamente, se analizarán distintos momentos que atraviesan los niños y sus familias en este proceso.

En términos generales, la **pregunta de investigación** que guiará esta investigación es la siguiente:

**¿Qué relaciones de poder operan entre los distintos actores institucionales involucrados en el proceso de diagnóstico y derivación de un niño con discapacidad intelectual a una Escuela Especial?**

### **Objetivo general**

Analizar las relaciones de poder que operan en la toma de decisiones de los actores implicados en el diagnóstico de la discapacidad, su incidencia en el proceso de derivación del niño y el posterior proceso de escolarización de un niño en una Escuela Especial.

### **Objetivos específicos:**

- Identificar los discursos institucionales (Inspección Nacional de Educación Especial) y las disposiciones generales (Ley N° 16.095 'Personas Discapacitadas') sobre la discapacidad, su diagnóstico y su abordaje desde el sistema educativo, comparándolos con las prácticas concretas desde las que se realizan los diagnósticos de la discapacidad en situaciones particulares y las posteriores derivaciones de niños a Escuelas Especiales.

- Explorar las causas que motivan la decisión de que un niño que concurre a una Escuela común sea evaluado por el Equipo de Diagnóstico para su posible derivación a una Escuela Especial.

- Analizar el conjunto de factores tenidos en cuenta por el Equipo de Diagnóstico al momento de evaluar a un niño para su derivación a una Escuela Especial y bajo que términos se define la discapacidad.

- Explorar cómo se aborda la discapacidad en las Escuelas Especiales y cuáles son los dispositivos diferenciales ofrecidos a los niños con discapacidad, así como también qué herramientas y posibilidades brinda a sus alumnos al egresar de la enseñanza primaria.

- Analizar las prácticas de la familia, escuela y medicina, como instituciones disciplinarias, en tanto configuradoras de modelos de exclusión-inclusión de las personas con discapacidad en base a un parámetro de 'normalidad' asumido como dado.

## **Breve reseña metodológica**

El trabajo de campo de esta investigación se realizó en el marco del Taller Central de Políticas Sociales, correspondiente a la Licenciatura en Sociología. El mismo fue realizado en el primer semestre del año 2008, con el objetivo de comprender las relaciones de poder que se dan en el proceso de diagnóstico y de derivación de un niño a una Escuela Especial. Esto significó acercarse tanto a sujetos que pudieran explicar la lógica de la política educativa que se piensa para los niños con discapacidad, como también a todos los sujetos que desde distintos lugares participan en este proceso: Maestras, Maestras Especializadas, Maestras de Apoyo Itinerante, profesionales del Equipo de Diagnóstico, Directores, Madres, Padres y alumnos.

Se optó por realizar el trabajo de campo en una Escuela en la que se tenía asegurada la confianza y la apertura para una actividad de este tipo. La misma fue la Escuela N° 280, Eloisa Echegoyen de Lorenzo, de la ciudad de Montevideo.

El trabajo de campo consistió en la realización de aproximadamente treinta entrevistas, a todos los sujetos que pretendía abarcar la pregunta que guiaba esta investigación y en el relevamiento de material secundario.

Los contactos se realizaron tomando a la Escuela N°280 como centro, y a partir de allí, gracias a la ayuda del equipo docente, se establecieron los contactos necesarios hacia afuera de la organización con aquellos actores relevantes que no se encontraban en la misma.

Dentro de dicho centro escolar se realizaron entrevistas a Directora, Maestras Especializadas, Maestras Itinerantes, familiares y Alumnos. Por otro lado se realizaron entrevistas a Maestras comunes, quienes ofrecieron una mirada del proceso previo al ingreso a la Escuela Especial. También se entrevistó al Equipo de Diagnóstico de la zona Oeste, que es el que corresponde a los alumnos de la Escuela N° 280, allí se pretendió realizar una entrevista con cada miembro del Equipo, pero sólo aceptaron la realización de una entrevista en forma grupal. Finalmente, se entrevistó una Inspectora de Educación Especial, para captar el discurso institucional que respalda la política de Educación Especial. También se utilizaron como referencia entrevistas exploratorias que se realizaron antes de plantear los objetivos de este trabajo.

Con anterioridad a la realización de las entrevistas se establecieron distintas pautas a seguir, dependiendo a quienes se entrevistara. En ninguna ocasión las pautas implicaron una matriz rígida, sino temas generales sobre los que indagar, priorizando el orden que emergía de cada actor en su discurso, intentando no sesgar o inducir respuestas. De esta estrategia resultaron entrevistas muy diversas e interesantes en sus diferencias.

Como complemento de las entrevistas realizadas, se recabó material documental, al que se accedió por medio de la Dirección de la Escuela N° 280. El mismo consistió principalmente en informes de diagnósticos e informes de Maestras especializadas y comunes sobre alumnos de Escuelas Especiales. Este material permitió visualizar más allá del discurso que emergió en las entrevistas, qué argumentos se expresan desde cada actor para justificar los diagnósticos y derivaciones a Escuelas Especiales.

También se analizó la Ley 16.095 `Personas discapacitadas`, como la normativa vigente en la que se enmarcan las políticas públicas destinadas a las personas con discapacidad en nuestro país.

**Capítulo I: Discapacidad y enseñanza especial en nuestro país. Normativa vigente y discursos el discurso institucional que la respalda, ampara y preserva.**

**‘Ley N° 16.095 - Personas Discapacitadas’**

Para comprender los discursos que existen sobre las políticas educativas pensadas para las personas con discapacidad, es necesario reflexionar primeramente sobre la normativa vigente al respecto. En el año 1989 se sanciona en nuestro país la Ley N° 16.095 para ‘personas discapacitadas’, estableciendo un sistema de protección integral para las mismas. En lo que refiere a la discapacidad, enuncia:

*‘Artículo 2°. (Concepto de discapacidad) Se considera discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a la edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar o social.’* (Ley N° 16.095, 1989)

Esta definición de discapacidad es muy amplia, remite a una ‘alteración funcional’ que implica desventajas para la integración familiar o social. Cabe reflexionar que este concepto permite abarcar un número indefinido de casos. Pensar que una desventaja en la integración social o familiar sea causada por una alteración física o mental, recae con todas las culpas sobre la persona que aparece en la figura de ‘discapacitado’. No considera el hecho de que el mismo entorno pueda ser generador de discapacidades como si se contempla en las normativas internacionales a las que nuestro país se ha adherido<sup>4</sup>. En este sentido, es de esperar que las políticas que se generen focalicen su intervención en el sujeto que aparezca dentro de tales parámetros y no en el entorno en el que tales sujetos se insertan.

En cuanto a la educación, tema que aquí nos convoca, la Ley enuncia:

*‘Artículo 33: El Ministerio de Educación y Cultura facilitará y suministrará al discapacitado en forma permanente y sin límites de edad, en materia educativa, física, recreativa, cultural y social, los elementos o medios científicos, técnicos o pedagógicos necesarios para que desarrolle al máximo sus facultades intelectuales, artísticas, deportivas y sociales.’*

*Artículo 34: Los discapacitados deberán integrarse con los no discapacitados en los cursos curriculares, desde la educación preescolar en adelante, siempre que esta integración les sea beneficiosa en todos los aspectos.*

*Si fuera 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 o la discapacidad lo requiera, la enseñanza se impartirá en especiales, por maestros especializados en la materia.’* (Ley N° 16.095, 1989)

Este último artículo, establece legalmente la posibilidad de la enseñanza especializada para los ‘discapacitados’, sin embargo, en primer lugar se proclama a favor de la integración, dejando a un criterio indefinido, el hecho de la que misma sea beneficiosa ‘en todos los aspectos’, o no. Esto permite una excesiva flexibilidad que sumada a un criterio demarcatorio de la discapacidad

<sup>4</sup> *‘Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.’* Convención acerca de los derechos de las personas con discapacidad. (ONU: 2006)

impreciso, habilita muchas libertades para proponer esa enseñanza alternativa, sin determinar quienes pueden preferirla, proponerla u obligarla.

Cabe resaltar que es también imprecisa lo ‘beneficiosa’ que pueda ser esta alternativa, dado que no se explicitan los términos de tales beneficios, que evidentemente serán relativos dependiendo de quién lo evalúe y en qué circunstancias se encuentre cada sujeto, del cual pueden evaluarse diferencialmente varios aspectos como el personal, el educativo, el social.

Por último, cabe mencionar que el término ‘personas discapacitadas’ que es utilizado en esta Ley, es discutible dada la ‘devaluación’ que aparece del sujeto como persona. Es interesante pensar como detrás de las palabras que aparecen para nombrar determinados fenómenos en cada contexto socio histórico, se esconde una manera de pensar y actuar sobre ellos.

Reflexionando sobre las terminologías, podríamos enfocar este mismo término de una manera distinta, entendiendo que dicha persona ha sido ‘discapacitada’ por algo o por alguien. En este sentido, invertiremos la mirada de la misma problemática, dejando de observar al sujeto con discapacidad como el culpable de una situación pasible de ser modificada, mirada que habilita el pensar las prácticas sociales de manera crítica, como productoras de este fenómeno.

Se preferirá, a lo largo de este trabajo, referirse a estas personas como ‘personas con discapacidad’, término que no anula las diferencias, pero que tampoco ‘discapacita’ a la persona en tanto sujeto de derecho. El término discapacidad será entendido, no desde una lógica correlacional a la idea de déficit, sino como una producción social, que tiene sentido en tanto se analiza en función de la sociedad en que esa discapacidad emerge y se define como tal.

### **Discurso de autoridades de enseñanza especial**

Es interesante analizar paralelamente a lo que esta Ley plantea, lo que emerge del discurso institucional al que se llegó a través de entrevistas a Inspectores de Enseñanza Especial. Aquí se enuncia un discurso que si bien es lejano a la realidad visible en las prácticas concretas, es parte constitutiva de las mismas dado que las transversaliza configurando subjetividades que quedan ligadas a ese discurso que se enuncia en relación a un ‘deber ser’ basado en parámetros de normalidad/anormalidad.

El primer aspecto a resaltar, es que la existencia de la Enseñanza Especial está directamente vinculada con la Ley N° 16.095 que la instituye en tanto la plantea como una alternativa legítima. Sobre los puntos que analizamos anteriormente, es interesante ver su correlato en el discurso que desde la Inspección se proclama para significar la enseñanza especial.

En primer lugar, es de destacar, que en contraposición a lo que se plantea en la Ley, referente a que el Estado debe garantizar la educación de las personas con discapacidad, sin límites de edad<sup>5</sup>, la Escuela Especial es el único dispositivo dentro de la enseñanza formal para las personas con discapacidad. Dado que es una política que no tiene continuidad luego de finalizado el ciclo primario de educación.

Se presenta desde la Inspección Nacional de Educación Especial una crítica al actual funcionamiento de algunos los talleres que funcionan en las Escuelas Especiales. ya que no prevén la salida de la escuela primaria y mantienen a las personas con discapacidad en ellos hasta la edad adulta, cuando en realidad la educación primaria no está pensada con estos objetivos. Mientras tanto, esos lugares ocupados por personas grandes, quitan oportunidades y dejan sin

---

<sup>5</sup> Artículo 33: El Ministerio de Educación y Cultura facilitará y suministrará al discapacitado en forma permanente y sin límites de edad, en materia educativa, física, recreativa, cultural y social, los elementos o medios científicos, técnicos o pedagógicos necesarios para que desarrolle al máximo sus facultades intelectuales, artísticas, deportivas y sociales.

destino claro a aquellos adolescentes que están cursando sus últimos años de educación escolar y no encuentran lugares a dónde insertarse luego de culminar este ciclo. No existe dentro de la educación pública, una continuidad después de la educación primaria especial para las personas con discapacidad, más allá de que se enuncia en la Ley N° 16.095 este compromiso.

Desde la Inspección de Educación Especial, se plantea como alternativa a la continuidad de la formación de las personas con discapacidad, la realización de convenios con organizaciones no gubernamentales que contrarresten esta ausencia desde el ámbito privado. Este aspecto se vuelve problemático dado que el Estado no se responsabiliza de la oferta, la calidad y el sentido de las propuestas educativas formales para las personas con discapacidad que egresan de la enseñanza especial.

Otro de los aspectos a analizar del discurso de las autoridades, es la postura ante la definición de 'discapacidad' que queda definida en la Ley, ya que se deben generar argumentos para hacerla precisa, delimitable, de lo contrario sería imposible generar una división de la enseñanza especial en función una lógica incierta. Ante esto, aparecen ciertas contradicciones, ya que la delimitación entre quienes ingresan a una Escuela Especial y quienes no, está definida exclusivamente por el personal que está en lugares privilegiados para promover esa derivación: Maestras de educación común, Maestras Especializadas y Equipos de Diagnóstico. El criterio para definir una discapacidad no está definido desde las autoridades de enseñanza especial, sino que recae en la confianza del personal especializado para realizar los diagnósticos. Este criterio sigue derivando en la relatividad de quien evalúe al niño.

Como consecuencia, existe un exceso de flexibilidad, en el que son diversos los actores que pueden habilitar el pasaje de la enseñanza común a la especial. Este pasaje está mediado por un diagnóstico que define al niño en tanto 'discapacitado'. Lo que párrafos antes se desarrolló al respecto de a la indefinición de los beneficios de la concurrencia de un niño a la enseñanza común, se suma a que son diversos e imprecisos los actores que pueden definir estos aspectos. Particularmente, se identifican como muy relevantes situaciones que emergen del discurso de algunos actores, en las que se vincula directamente la integración 'no beneficiosa' en la enseñanza común con una discapacidad, aún cuando se entiende que ese no beneficio proviene de problemas personales o sociales del niño y su familia y no de algún déficit asociado. A estos niños, los involucrados los denominan 'marginales intelectuales', que acaban funcionando como 'discapacitados'

Ante esta situación se expresa:

*'Exactamente, estamos trabajando a través de los Maestros de apoyo itinerante y los Maestros de apoyo, consensuar eso, y bueno si hay un Maestro de apoyo o un Maestro de apoyo itinerante, se frene el ingreso y se da la atención en la Escuela común, siempre y cuando el alumno esté dentro de la marginalidad intelectual. También hay alumnos que están en la marginalidad intelectual y se favorecen con el ingreso a la Escuela Especial, siempre y cuando acordemos que pueden devolverse, pueden volver.'* (Inspectora Regional de Educación Especial)

Se evidencia en estos discursos, que esos 'marginales intelectuales' pueden legítimamente integrar la Escuela especial, al menos por determinado tiempo. En los hechos, es realmente difícil el regreso desde la enseñanza especial hacia la común, entendiéndose que es algo que podría darse únicamente mediante una conjunción de voluntades de la Escuela Especial, la Escuela Común, las Maestras, las Directoras y las familias. No es un mecanismo que esté institucionalizado, la Escuela especial no funciona como un puente de acceso a la educación común, sino como un camino paralelo. Tampoco existen los re diagnósticos, como se plantea desde la Inspección que sería óptimo, para volver a evaluar a los niños y que no queden

clasificados para siempre por un diagnóstico realizado en un tiempo determinado de sus vidas.

Cabe resaltar que se asume desde las autoridades que la Enseñanza Especial para niños con discapacidad intelectual, que se están atendiendo en su órbita niños que no poseen esta característica, sino que se presentan con dificultades de adaptarse a la enseñanza común. Sin embargo, cabe cuestionarse la posibilidad de que un niño pase por discapacitado, pero vuelva, al tiempo, a la normalidad ¿es eso posible? Será necesario reflexionar sobre los aspectos de la educación común que no pudieron o no quisieron sostener a ese niño en la 'normalidad'.

Evidentemente, ante los discursos pronunciados, se corrompe toda idea de discapacidad pensada en función de una deficiencia, que implique desventajas entre el niño y su medio social. Parecen invertirse las definiciones: un niño presenta dificultades en la interacción con su medio, y luego se detecta, o inventa, una deficiencia, un déficit en su ser que nos permita abordarlo como 'discapacitado', con lo que esto implica en la conformación de su personalidad y en la limitación de sus posibilidades futuras.

Otro de los aspectos que se plantea desde la Inspección de Educación Especial, es que se promueve la formación en derechos humanos.

*'Porque nosotros estamos promoviendo la formación de ciudadanos desde los Derechos Humanos, entonces el tema de la inclusión educativa es muy importante, pero hay alumnos que no se benefician con esa inclusión o esa integración educativa y deben permanecer en las Escuelas Especiales, ta?'* (Inspectora Regional de Educación Especial)

Es paradójico que se plantee una formación en Derechos Humanos, desde un sistema educativo que actúa segregando a los niños que tienen y a los que no tienen discapacidad. Este sistema se encarga de clasificar y distribuir según una etiqueta que se le imputa a un niño en un momento dado de su vida, en función de criterios que nadie puede definir claramente. Cabría preguntarse en qué lugar quedan los derechos a la no discriminación, el derecho a la educación para estos niños que al terminar la enseñanza primaria tienen escasas alternativas para continuar sus estudios.

Es importante resaltar desde el discurso de las autoridades no hay lineamientos claros para definir la discapacidad ni qué niños serán los que deban ingresar a las Escuelas Especiales. En esta delimitación difusa de la población, quedan criterios indefinidos que permiten el encasillamiento de niños que no caben dentro de las definiciones proclamadas en la Ley, las cuales tampoco ofrecen límites del todo claros, pero si plantea una lógica (basada en las alteraciones funcionales de la persona) que no es la utilizada para diagnosticar a los niños. El no beneficio de la integración en centros comunes funciona como criterio de delimitación de la discapacidad, lo cual abre el abanico a situaciones que acaban por definirse como discapacidades aunque no se encuentren deficiencias claras en el niño sino en su integración en la Escuela común.

Es fácil proclamar el acuerdo con la integración y con la formación en Derechos Humanos, y dejar siempre abierta una puerta a las excepciones, en las que aquella integración puede no ser beneficiosa y en donde los derechos humanos se relativizan o jerarquizan. Esa válvula de escape, constituida por una minoridad de sujetos, es la que justifica la existencia de las Escuelas Especiales, como dispositivo para contener a aquellas 'otredades' que no encuentran abordajes satisfactorios en los espacios comunes. Este mecanismo de segregación posterga o evade el cuestionamiento sobre la 'normalidad' imperante y descansa en la posibilidad de apartar la diferencia, prolonga y fortalece sin cuestionamientos esa norma que se impone.

## Capítulo II: Escuela común, espacio donde se detectan las diferencias

### Entre la pretensión homogeneizadora y el abordaje de las diferencias

En cuanto a la escuela, se la entiende como un dispositivo disciplinador, un espacio en el que se prolonga la labor familiar, que ha construido un niño que progresivamente fue adaptándose a las reglas de la sociedad. Los niños, como es de esperar, llegan en distintas condiciones a la escuela. Frente a las diferencias, la escuela tiende a homogeneizar a su población en diversos sentidos, supone que todos los niños sean tratados de la misma manera, los métodos de enseñanza-aprendizaje serán iguales, así como las evaluaciones y el abordaje general de cada niño. Debemos identificar que en esta manera de abordar la diversidad no existe inocencia: *“los métodos y técnicas no son puros ni ingenuos, aparecen en determinado contexto histórico por alguna razón, responden a alguna manera de concebir la educación y la función de la escuela”* (Alfíz, I; 1997: 11)

La escuela tiene una función normalizadora, es un agente de producción y reproducción del orden social, que a través de sus prácticas, sin ingenuidad, genera subjetividades determinadas, no sólo en los alumnos y su contexto sino en la sociedad en general. Estas prácticas están mediadas por relaciones de poder, que en base a esas normas establecidas, clasifican a los sujetos.

*‘Una educación sostenida sobre las creencias ilustradas, la idea del civilizado y los valores que la civilización implica, la lengua única, del único discurso, del lugar del bien, del camino exclusivo y unívoco del aprendizaje, del tiempo unitario y lineal, del modo de habitar el espacio y los propios significados del lugar. Una escuela que a lo largo de la historia devoró la pluralidad, la diversidad y la otredad en un proceso de construcción de un Nosotros unitario y homogéneo’* (Vallejos, I; 2007:3)

La escuela común, es de los primeros lugares en que se detectan las diferencias de los niños, en aquellos casos donde el intento homogeneizador presenta conflictos, las mismas comienzan a destacarse. Este espacio, se convierte casi siempre en el centro de detección de deficiencias de los niños, y a partir de ello, se moviliza toda una maquinaria que culmina con un diagnóstico de una discapacidad intelectual en el niño y su posterior ingreso a la Escuela Especial. Cabe destacar que estos niños con anterioridad no fueron vistos en su ‘anormalidad’ en los espacios por los que han pasado, ya sea en la familia, en el barrio u otros espacios de socialización.

*‘Excepto en el caso de anormalidades profundas –cuya segregación se produce en la familia– la primer alarma sobre la anormalidad intelectual la produce el maestro de la escuela y se funda en el rendimiento escolar insuficiente o en la inadaptación a las reglas de la escuela. La escuela pública, obligatoria y gratuita, que nació como un medio social regenerador de los hijos de los trabajadores, por lo que estaba destinada a cumplir sobre todo una función moralizadora, se ve así naturalizada y convertida en el baremo mismo de la normalidad. Esta institución normativa y disciplinaria, en la que el autoridad del maestro es a su vez una autoridad delegada por el Estado y vigilada por los inspectores, se verá por tanto reforzada por el reciclaje al que han de ser sometidos los alumnos que se desvían de las normas.’* (Álvarez Uría, Fernando; 105)

La relaciones de poder en el ámbito escolar, no se sienten obrar explícitamente, sin embargo, el repudio de la diferencia en el espacio escolar es una forma de manifestación de las mismas, allí está presente el poder normalizador. Si bien en los casos más emergentes la detección puede darse en las clases preescolares, se observa en la mayoría de los diagnósticos, que la

propuesta de la Maestra de que el niño sea evaluado por especialistas para mejorar su pasaje por el ciclo escolar, llega después del fracaso del niño en los primeros años de su educación primaria. Por lo tanto, la mayoría de los niños, han experimentado fracasos y frustraciones ante las expectativas de sus familias y sus maestros, muchas veces repitiendo una o más años. Se observa además, que el mayor grado de repetición se concentra en primer año, a veces hasta dos o tres veces.

Como medio para conocer el abordaje que se realiza desde una escuela común ante una situación de un niño que se pretende derivar a la enseñanza especial, se entrevistaron Maestras de Escuelas comunes y Maestras especializadas que hablaron desde su experiencia anterior en educación común y desde el contacto que tienen cotidianamente con las Escuelas comunes. También se accedió a informes de Maestras de Escuelas comunes que se realizan para proponer el diagnóstico del niño ante el Equipo interdisciplinario que lo realizará.

Intentaremos a partir de estos datos, indagar sobre cuáles son las principales motivaciones de las Maestras de clases comunes para derivar un niño a ser diagnosticado por una posible discapacidad.

### **Problemas identificados en las Escuelas comunes**

Desde los discursos de las Maestras, aparecen en primer lugar muchas fallas identificadas con el funcionar de la Escuela común y del sistema educativo en general, que perjudica el óptimo proceso de aprendizaje para los niños.

En primer lugar se identifican razones asociadas a las exigencias que las Maestras tienen respecto al aprendizaje de sus alumnos, el hecho de deber cumplir un determinado programa y recibir la visita de la Inspectora para corroborar que esto se dé en tiempo y forma, genera que se deba establecer un ritmo de aprendizaje acorde a los objetivos del programa y no necesariamente de las necesidades educativas de los alumnos/as.

*'Y si, los Maestros no pueden con todo. Además tienen otra exigencia de la Inspección, tienen un programa y ese programa tienen que cumplirlo y tienen que cumplirlo o cumplirlo. Acá es distinto, la Educación Especial es más flexible, tenemos quince y los quince hacen cosas distintas.'* (Maestra de Escuela Especial)

*'Acá porque tenemos esa flexibilidad con los programas, con las planificaciones, pero la Escuela común hay una exigencia mucho más estricta que tiene el Maestro, entonces no puede. Y por eso el que no rinde, va quedando porque el Maestro tiene dos cosas por hacer: seguir con el que aprende y sigue el programa o con aquellos que son menos. Y como son tantos, el Maestro debe seguir y bueno ta, el que se queda...'* (Maestra de Escuela Especial)

También vemos que inmediatamente asociado al problema de las exigencias curriculares de las Maestras, se va dando que el niño que no aprende en este contexto, comienza a tener problemas de conducta.

*'Porque si tenés 30 en un grupo, y vos con los 30 tenés que sacar adelante un programa, enseñarles a leer, escribir, matemática, una cantidad de cosas y tenés que estar corrigiéndoles uno por uno, sobre todo en los primeros años que es un trabajo más personalizado, esos niños se te pierden, porque no me da el tiempo y entonces ¿qué hacen ellos? Empiezan los problemas, las*

*distorsiones, porque son niños que por lo general que tienen problemas de relacionamiento con los pares. Entonces, o peleas, empujones, 'me dijo', 'me hizo', niños deambulatorios, porque caminan por el salón, se tiran al piso, se pasan riendo, de pronto sacan juguetes, son todas sensaciones que impresionan...'* (Maestra de Escuela común)

*'...el tema es que es todo el entorno social, las clases de común superpobladas, la marginalidad en Educación común, clases con cuarenta o cincuenta. Entonces el que rendía seguía y el que no rendía se quedaba, entonces ahí ya empezaba con problemas de conducta y entonces ahí ya era: problemas de conducta asociado a que no aprendía, entonces vamos a mandar testarlo.'* (Maestra de Escuela Especial)

Como emerge de estos relatos. luego de comenzar el año hay niños que no siguen el ritmo de enseñanza-aprendizaje propuesto por el Maestro de enseñanza común, a partir de entonces, desde la clase, previo a sugerir un diagnóstico, se intentan desplegar las estrategias posibles para que ese niño logre adaptarse. Normalmente esto consiste, en primer lugar, en un esfuerzo mayor del Maestro en las instancias curriculares de clase, que requiere de atención extra para ese niño que no aprende al ritmo de los demás. Esto implica ir logrando un balance entre atender a la mayoría, sin retrasarlos en sus aprendizajes, y lograr que se acompañen aquellos que aún no han alcanzado el nivel deseado. Luego de estos esfuerzos, en caso de no arrojar resultados, comienzan a buscarse estrategias por fuera del salón de clases y por fuera del esfuerzo del Maestro.

*'En el primer año los estudiamos y si vemos que es necesario un diagnóstico yo hago un informe y los envío a diagnóstico. El tema es que diagnóstico de primaria por lo general está saturado, entonces vos derivas niños y los atienden dentro de cinco meses con suerte, y si los padres pierden la fecha que por lo general, si van a pedir fecha ahora le dan para dentro de tres meses, no se acuerdan, no van el día, entonces es como una bola de nieve que se va haciendo cada vez más grande y no sabés cómo trabajar con este niño, terminamos trabajando solos, trabajando con Raquel (Maestra de apoyo itinerante), trabajando con las familias, hay veces que es más seco, menos seco, depende de los hogares...'* (Maestra de Escuela Común)

*'Entonces ahí empezás a dar clase y entonces ahí te empezás a sorprender, no todos los niños tienen el mismo ritmo de crecimiento, y no todos llegaron con todo, entonces ahí vos empezás a enseñar, la masa grande del grupo, que es lo normal, esos van cumpliendo las etapas de acuerdo a cómo el programa está pautado, pero hay niños que se van quedando. Esos niños que se van quedando, vos les vas aplicando planes remediales, porque no son asistenciales, son remediales, vos tratás de hacer más ejercitación, hacer otras cosas para ver si los podés ir ayudando en su maduración tardía. Bueno cuando viene la Inspectora, te exige seguir con los niños que tenés en la gran mayoría los otros, atenderlos si, pero no podés descuidar nunca el programa.'* (Maestra de Escuela Especial)

Otro de los dispositivos que emerge en la Escuela común para atender a estos niños dentro de su órbita, es proponer que se le suministre medicación para controlar su conducta y que pueda permanecer más concentrado en el horario escolar. Esta práctica no es exclusiva en la enseñanza común, se analizará más adelante las implicancias que tiene esta problemática en la Escuela Especial. (Gedis; 2006)

Es así, que la Escuela común comienza a desplegar estrategias para que ese niño pueda

obtener mejores resultados educativos, paralelamente, ante las diversas frustraciones de todos los involucrados, que en primer lugar es el niño, pero también sus compañeros, su Maestra y su familia, se comienza a cuestionar la pertinencia de la permanencia de ese niño en educación común.

Podemos ver, cómo la familia también siente este pasaje frustrante por la Escuela común, en el que se comprende la lógica del sistema y se comienza a interiorizar la idea de que los niños no pueden pertenecer al él por las diferencias que tienen. Las experiencias familiares, relatan frustración y una decepción dado que no se encuentran los métodos para que los niños puedan integrarse, según las expectativas de las Maestras, a la propuesta educativa de sus clases. Es así que ante la frustración la salida a una Escuela Especial, es prometedora.

*'Capaz cuando yo iba a la Escuela éramos menos chiquilines, éramos veinte y pico. ahora son treinta y hasta treinta y cinco chiquilines en un salón, viste? Yo no sé cómo es que les enseñan en Magisterio para trabajar con tantos chiquilines, y todos no son iguales. no son todos esos niños que se portan bien, hay unos que son más vivos, otros que se levantan, que esto, tenés que llamarles la atención a uno y ¿cómo hacen? Eso es lo que yo no sé, ¿viste? Y claro, si o si tenés que derivarlo a otra escuela para que... claro el niño también... como Diego. pasaba llorando, y el niño llora y ya tiene que hablar con él y los otros niños quieren seguir y no pueden y claro y los otros gurises se sienten mal también, que el otro no aprende, que es un compañero, y las Maestras, pienso yo, desbordadas, si o si... gracias a dios que existen estas Escuelas así porque si no, no se qué se haría, no sé. Pero hay mucho chiquilín, es un disparate, ese es el tema.'* (Madre de un niño de 8 años que concurre a Escuela Especial)

*'Y los gurises armando relajo adentro del salón y entonces ¿qué aprenden? Está todo muy moderno ahora ¿me entendés? 'Yo tengo treinta gurises, yo no me voy a dedicar a vos sola porque tengas un pequeño retraso, no... te paso también! Ta, segundo...'. Pero vos no me sabés la O que es redonda, entonces ¿a quién le hace mal? A los niños. Vos te la sacás de encima, pero... ¿a quién le estás haciendo mal?'* (Tutor de dos niñas, de 15 y 13 años, que concurren a Escuela Especial)

Como vemos, los relatos familiares dan cuenta de las diferencias de sus hijos en el aula escolar, de sus frustraciones, de su no aprendizaje. Aquí ninguna propuesta de Educación común responde. O pasa el niño que no aprende, porque el año siguiente será más grande para continuar en la misma clase, y tal vez sea peor. O repiten muchos años, sin esto derivar en logros educativos mayores. Por eso la educación especial aparece como la válvula de escape, tanto de la Maestra como de la familia, que también siente la frustración.

*'...hay dos problemas para mí. la superpoblación de clases, maestros que trabajan doble turno, y además un cambio de acá... (cabeza), cuesta mucho que el Maestro común entienda y vamos nosotros y es como una lluvia de chiquilines, claro, porque él se siente impotente. pero sabe que ese niño no es para acá. por eso hay tanto índice de repetición.'* (Maestra de Apoyo itinerante)

*' (...) y ta la madre vino habló conmigo, hablamos del niño, de lo que le parecía, de cuál era la experiencia en común, muchas veces el problema es que son niños que vienen con frustración de común, o sea niños que en común se sintieron mal, terrible, de repetición o de no*

*entender nada porque también estar en una clase, no repetir porque ahora también en común tampoco hay necesidad de andar repitiendo, se puede pasar, pero estar en una clase y no entender nada de lo que están diciendo, darte cuenta, porque algo sienten! Muchos de los casos cuando no hay retardo severo, hay conciencia de que vos no podés hacer lo mismo que los otros, y los otros se burlan, o sea también desde común no parece que hubiera mucha preparación como para aceptar la diferencia diferencia, además de que no están los recursos materiales, humanos (...)' (Maestra de Apoyo itinerante)*

### **Exposición de motivos**

Hasta ahora se ha realizado una descripción del proceso, pero queda indagar más respecto a cuáles son los motivos por los que las Maestras sienten que esos niños deben ser diagnosticados, y posteriormente derivados. Si pensamos en perspectiva, la repetición escolar siempre existió y siempre hubo y habrá niños con diferentes ritmos en el aprendizaje, sin embargo, al decir de los distintos entrevistados, no siempre existió tanta presión desde las Escuelas comunes para el ingreso de niños a educación especial. Tampoco es de prever que haya aumentado la proporción de personas con discapacidad en la sociedad, aunque allí entraríamos en un terreno de difícil corroboración para la sociología. Lo que sí es evidente es que la Escuela común se muestra con un déficit de estrategias para atender a determinados niños, algunas de las causas son las problemáticas mencionadas anteriormente.

Sin embargo, al revisar los informes que realizan las Maestras solicitando que se diagnostiquen los niños mediante entrevistas con equipos técnicos, nos encontramos con referencias a aspectos que no siempre están directamente vinculados con las dificultades de aprendizaje que pueda tener el alumno/a. Por un lado, encontramos los problemas de conducta y la hiperactividad, como fundamentos del diagnóstico que se pretende realizar, y como causantes de los problemas de aprendizaje o al menos relacionados con los mismos. También vemos como, en el polo opuesto, los niños introvertidos o tímidos son también objeto de atención por esa característica.

*'La niña no acepta límites, como respuesta agrede a sus compañeros y en alguna oportunidad también al adulto (...) Se le han propuesto tareas que la puedan gratificar pero las cumple a toda velocidad exigiendo de parte del docente una atención constante que a veces no es posible cumplir ya que me debo también al resto del grupo con diferentes problemáticas. (...) Luego de la etapa del recreo, Valeria vuelve al salón sobre excitada, con deseos de correr en el salón, gritar, jugar, reír a carcajadas aún cuando el momento no sea el adecuado.'* (Informe de Maestra de Escuela Común, de niña de 6 años)

*'Es muy infantil, para él nada tiene importancia. No sabe ponerse la túnica ni atarse los zapatos (...) Interviene en la parte oral, pero siempre de lo que él quiere, no importa que no corresponda al tema tratado. No tiene límites. se esconde para quedarse en la clase y jugar solo.'* (Informe de Maestra de Educación Preescolar, de niño de 5 años)

*'En los primeros días del año lectivo, Alfredo se mostraba muy inquieto, moviéndose continuamente, parándose en la silla, saltando, corriendo por el salón, sólo quería jugar. Pero esto no fue suficiente, hacía vueltas de carro, se paraba encima de las mesitas, se llegó a trepar a una biblioteca de madera alta, o sea, no podía ni puede controlar su cuerpo. Es un niño agresivo,*

*incluso muy violento con sus pares. (...) Sus intereses no correspondían ni corresponden con los intereses del resto del grupo, pues hay que tener en cuenta que posee dos años más que los demás niños. Le gusta todo lo que tiene que ver con animales, inventando historias imaginarias de sus experiencias con animales de la selva. (...) En mi opinión, Alfredo necesita ser tratado a la brevedad, para poder ayudarlo con su proceso de aprendizaje, pues presenta muchas dificultades motrices, conductuales y cognitivas, que hacen de su actividad un camino no deseado por nadie'* (Informe de Maestra de Educación común, de niño de 8 años)

Los problemas de conducta son claves para que las Maestras propongan un niño para 'testar', el niño inquieto es el que más molesta y distorsiona a los demás. Notamos como los informes contienen frases que definen a los niños por todas sus carencias, por sus 'falta de...', por su no adaptarse a las normas, por la incapacidad de resolver problemas, por su no tolerar la frustración, y por la excesiva atención del docente que requieren. En algunos casos se prevé un mal futuro, alegando lo poco beneficioso que puede ser para los compañeros la integración de estos niños en la clase.

*'En este momento, su inquietud lo perjudica y perjudica al grupo ya que le cuesta mantenerse sentado.'* (Informe de Maestra de Educación común, de niño de 6 años)

Por el otro lado, encontramos en muchos informes referencia a la situación socioeconómica del niño y a su cuidado familiar, tanto sea para resaltar lo positivo como lo negativo de este aspecto. Posteriormente, al analizar los informes psicológicos veremos como el remitir a estos aspectos es algo constante en casi todos los casos.

Cabe reflexionar acerca de las implicancias que tiene que desde las Maestras de clase se haga referencia a la situación socioeconómica del niño, dado que las dificultades de aprendizaje no tendrían por qué querer mostrarse u ocultarse a través de las dificultades socioeconómicas, ya que nada indica que pueda existir una relación causal entre ellas.

*'La niña dentro del aula se muestra apática, ni siquiera se interesa por dibujar, leer o escuchar cuentos. Mucho menos por cualquier conocimiento nuevo presentado en el grupo. (...) La niña ingresó a la institución escolar con 7 años, sin haber cursado preescolares. Presenta grandes carencias económicas que hacen que su único interés sea conseguir alimentos no importando si se los debe quitar o pedir a sus pares. Lo que por momentos dificulta el relacionamiento con sus compañeros.'* (Informe de Maestra de Educación común, de niña de 7 años)

*'Brian es un alumno que concurre impecablemente vestido, limpio y aseado tanto él como su ropa, lo que denota preocupación de su flia. No obstante esto tiene conductas y crisis que hacen compleja y difícil su permanencia en el ámbito escolar.'* (Informe de Maestra de Educación común, de niño de 8 años)

Más allá de estos aspectos, que en las situaciones particulares cuestionan el rol del Maestro en cada situación, no se pretende culpabilizarlos por estas situaciones, ya que si bien muchas veces el recorrido de un niño desde el fracaso en la Escuela común hasta su derivación a la Escuela Especial funciona en base a voluntades particulares, aquí hay por detrás un sistema (no sólo educativo) que respalda estas acciones, un sistema estabilizado de prácticas y subjetividades

que lo sustentan.

*'Entonces esta aparición repentina y forzada del otro discapacitado –entre muchos otros que comienzan a volverse presencias, que siempre estuvieron allí- en las aulas, que abruptamente se hace visible (al menos en sus rasgos diferentes) provoca rupturas, angustia, atemoriza. Opera como un fantasma amenazador y genera resistencias. Resistencias que no obedecen a una decisión voluntaria, racional, de los docentes – pensarlos en esos términos significaría poner a cada uno de los maestros en el lugar perverso de haber decidido borrar la otredad de aquel con quien dialoga, para volverlo cosa más tolerable; y hacer descansar sobre la voluntad personal la posibilidad de la transformación social – sino que pone en acto a los mandatos sociales de la escuela, que operan en forma naturalizada'* (Vallejos, I; 2007:3)

Hasta aquí se ha presentado un basto panorama sobre cómo son estos niños en la educación común, qué problemáticas tienen y cómo son vividos los momentos de frustración por sus familiares y Maestras. Queda cuestionarnos sobre cuál es el grado de homogeneización que se pretende en un aula escolar, cuáles son las diferencias que pueden ser abordadas y de qué forma, si olvidándolas, rechazándolas o pensando únicamente en la integración social del niño, permitiendo que pase de grados, sin ofrecer nuevas estrategias pedagógicas para mejorar su aprendizaje.

Tenemos que ser críticos ante las pretensiones de uniformidad que la escuela plantea: *'lo que realmente está en peligro hoy es la recurrencia al origen como condicionamiento inexorable de la forma de pensar; dividir el mundo en guetos estancos y estancados de índole intelectual (...) Y que por tanto debe haber una educación diferente para cada uno de estos grupos que "respete", es decir que confirme sus propios prejuicios y no les permita abrirse y contagiarse de los demás'* (Devalle, A y Vega, V; 2006: 59)

Volvemos al punto inicial, planteado en el marco teórico, las ideas de 'normalidad' son las que permiten escisiones en la sociedad que instituciones como la escuela o la familia se encargan de prolongar y reproducir, porque al fin y al cabo esos son los espacios en los que se encuentra a los niños, donde se los detecta en su 'anormalidad' y proponen dispositivos para abordarlos. Esta 'anormalidad' va más allá de las deficiencias físicas, la 'anormalidad' está por fuera del niño esperado, está por fuera de las expectativas del docente, y del sistema escolar 'normal' que está pensado para esos niños ficticios, que se constituyen como el modelo a lograr o conseguir.

*'En este sentido, es necesario invertir aquello que fue construido como norma, como régimen de verdad y como problema habitual: comprender el discurso de la deficiencia, para luego revelar que el objeto de ese discurso no es la persona que está en silla de ruedas o el que usa un aparato auditivo o el que no aprende según el ritmo y la forma como la norma espera, sino los pensados e inventados los cuerpos y las mentes de los otros. Para decirlo más sencillamente: la deficiencia no es una cuestión biológica y si una retórica social, histórica y cultural. La deficiencia no es un problema de los deficientes o de sus familias o de los especialistas. La deficiencia está relacionada con la propia idea de normalidad y con su historicidad'* (Skliar, C; 2000: 40)

### Capítulo III: Definiendo el problema: proceso de diagnóstico

*'La naturaleza disciplinaria del poder, que cuadricula, hace posible la individuación, el aislamiento, la ubicación en una casilla, en el puesto asignado, impidiendo la solidaridad y toda otra relación que rompa la individualización. Esa naturaleza disciplinaria hace posible la obediencia, a la vez que la mortificación del yo remodela la subjetividad'*  
(Álvarez Uría, Fernando; 1991:101-102)

#### Quienes se ajustan a las normas: adentro, los que no: afuera

La escuela como espacio cerrado y de control, que se fue legitimando progresivamente en la modernidad, históricamente, ha tenido fallas en su alcance. Por un lado se encontraban aquellos niños que no concurrían a la escuela, que quedaban en la línea casi invisible entre el abandono y la delincuencia; por el otro, los niños 'anormales' dentro de la escuela, que no avanzaban al ritmo previsto, inicialmente denominados 'retrasados'. Es así que tanto la escuela como las instituciones que se fueron diseñando para los niños que quedaban por fuera de ella, fueron generando dispositivos de clasificación y control que permitiera no desviarse de sus objetivos por algunos pocos 'diferentes' que no los pudieran acatar. Aquí es fundamental la relación de estas instituciones con el proceso de medicalización de la sociedad en el que la mirada médica, como reflejo de la ciencia y la positividad de la misma, se torna una verdad importantísima y necesaria a la hora de tomar estas decisiones que implican una concepción del sujeto, con pretensión de legitimidad, que ayudará a su clasificación.

*'En la definición social de la normalidad, los exámenes periciales y las instituciones de educación especial han jugado un papel bisagra. La infancia anormal se torna el eslabón entre las grandes patologías del siglo XIX y la actual extensión del psico-control (...) Del binomio autoridad- coerción hemos pasado al de la persuasión-manipulación y a través del examen pericial generalizado, se impuso una psicologización de una gran parte de los problemas sociales. De las formas extremas de desviación social, de los grandes peligrosos sociales, de los mecanismos totalitarios de control hemos pasado a la promoción de individualidades conformadas desde la infancia, a sujetos sometidos a continuos ajustes y reajustes, a formas dulces y asépticas de gestión de los riesgos'* (Álvarez Uría, Fernando; 1991:105)

Vemos de esta forma que, la psicología, la psiquiatría, la medicina, históricamente se fueron constituyendo como agentes capaces de determinar las anomalías, entre otros problemas que pasaron a ser reconocidos socialmente. Se confía en la certeza de sus resultados y en los procesos designados para llegar a ellos. Se legitima la idea de que estas disciplinas tienen algo que decir sobre los problemas sociales, sobre las escuelas y las familias.

Hemos llegamos a la parte del proceso en que el niño que falló en la enseñanza común, que no se adaptó correctamente y no cumplió con las expectativas, pasará por un proceso de diagnóstico. ¿Qué implica tener un diagnóstico? Implica que se le ponga una etiqueta, implica que se evalúen todos sus aspectos personales, familiares, psicológicos, sociales, y a partir de ello se construya una categoría sobre la cual sea legítimo intervenir diferencialmente.

En primer lugar, estamos frente a un niño frustrado, que ha sido excluido y segregado de su Escuela por sus Maestros y compañeros, y que ahora deberá enfrentarse a sucesivas instancias de evaluación, que marcan una ruptura con su vida cotidiana: test psicológicos, consultas psiquiátricas, informes sociales. Proceso minucioso de relevamiento de datos sobre su vida e

historia que serán determinantes en su futuro.

### **El discurso oficial: Equipo de Diagnóstico de ANEP**

Ya fueron relatadas las dificultades metodológicas enfrentadas a la hora de la concreción de las entrevistas con el Equipo de Diagnóstico. Lamentablemente, no fue posible entrevistar a los integrantes del equipo por separado, sólo accedieron a realizarla todos juntos ‘dado que somos un Equipo y todos te vamos a contestar lo mismo’, con excepción del Abogado que no se encontraba presente. Dadas estas circunstancias, se realizó una entrevista colectiva.

Vale comenzar aclarando que el Equipo de Diagnóstico pertenece a la Unidad de Diagnóstico Integral del CODICEN, a la Gerencia de Programas Especiales Experimentales de Salud y Asistencia. Forman parte de un equipo central, pero se dividen en tres zonas en la ciudad de Montevideo: oeste, centro y este. El Equipo entrevistado funciona en la Escuela Capurro, y es el que al que le corresponde remitirse la Escuela N° 280, por la zona en la que se encuentra. Son 96 las Escuelas que corresponden a la zona abarcada por este Equipo.

Los niños llegan a esta instancia de diagnóstico porque en primer lugar lo solicita la Maestra de clase común, y, en caso que haya, con el aval de la Maestra de apoyo itinerante. Ambas conversan con la familia y se les propone que el niño sea diagnosticado. Luego viene la instancia del diagnóstico. A este Equipo, llegan los niños que no tienen ningún servicio de salud, ni BPS, ya que en esos casos el diagnóstico a realizar intenta gestionarse por esa vía.

Lo que se realiza en primer lugar, es una reunión con la familia, un estudio social, del que se encarga la Asistente Social del Equipo, y a partir del mismo se definen las posteriores estrategias a tomar, dependiendo de cada situación. También se realiza un asesoramiento sobre los servicios sociales a los que la familia pueda acceder según la situación, fundamentalmente respecto a los recursos de la zona en que viva, que le puedan ser beneficiosos.

El discurso de todos los integrantes del Equipo, mostró y a la vez intentó ocultar algunas realidades que los incumben, contradiciéndose entre ellos y negando frases dichas en varias circunstancias. Supuestamente, el Equipo realiza un diagnóstico que no tiene por qué derivar en todos los casos en una derivación de un niño a Escuela Especial, puede proponer otras alternativas o simplemente pensar que dicha opción no le será beneficiosa.

*‘Nuestro trabajo sería un poco el de ver cuál es la problemática que presenta el chico o la familia, a veces la institución y tratar de asesorar y de resolverla. Cuando tenemos la necesidad de hacer diagnósticos sobre todo para la inclusión a Escuelas de discapacitados, que es tu tema, lo hacemos en conjunto con la Maestra itinerante de la Escuela o sea que es un acuerdo con ella que es la que deriva a los chicos, en el caso de la 280 coordinamos con la Maestra Raquel y bueno y hacemos los diagnósticos para la inclusión. No para la... O sea no para la inclusión directamente, sino para asesorarlos y orientarlos en la necesidad de una inclusión en Escuela Especial o de un apoyo de Escuela Especial, que después va a depender de si tiene o no un espacio que tiene lugar. ¿ta?’ (Maestra Especializada de Equipo de Diagnóstico de ANEP)*

Sin embargo, como es de prever después que los niños llegan a esta instancia, es difícil el regreso hacia la enseñanza común, porque es de allí que en niño viene rechazado y sin respuestas. Además posteriormente a la realización del diagnóstico, si el mismo indica que el niño debiera pasar a Escuela especial, la Escuela Especial debe aceptarlos.

Al indagar sobre los niños que llegan al Equipo con un diagnóstico por realizarse,



encontramos una clara referencia a las situaciones de 'marginalidad', realidad que se hace evidente pero que también se intenta ocultar eludiendo los cuestionamientos o responsabilidades que esto implique.

*'El tema es que a nosotros nos llegan chicos que no tienen un nivel como para una Escuela Especial, pero en una Escuela común no funcionan, por un tema de que el entorno lo ha hecho con dificultades. Entonces es un marginal que en realidad no da cabida en una Escuela Especial porque no es un discapacitado, pero tampoco tiene cabida en una Escuela Común. Entonces muchas veces se llenan, eso es un error, se llenan las Escuelas Especiales de este tipo de niños que no es para una Escuela Especial, verdad?'* (Fonoaudióloga de Equipo de Diagnóstico de ANEP)

Cuando esto es pronunciado, el resto de los integrantes del Equipo intentan suavizarlo diciendo que se trata de que eso no suceda, que justamente es necesario un diagnóstico para evitar estos casos. Así se vuelve un tanto contradictorio comprender lo que sucede, dado que se reconoce desde el mismo Equipo que hay niños mal derivados, pero que los diagnósticos debieran evitar estas situaciones, siendo ellos los responsables de la resolución que se tome en esta instancia.

*'Tratamos de que eso no ocurra, de discriminar cuando existe un compromiso social y cuando existe un retardo mental digamos un déficit intelectual estructurado, ¿no? Para eso hay que hacer un diagnóstico.'* (Trabajadora Social de Equipo de Diagnóstico de ANEP)

También se vuelve conflictivo entender cómo son entendidos los denominados factores de 'marginalidad' en la causa de la discapacidad, apareciendo muchas veces como un sinónimo.

*'(..) hay un grupo de chicos que llegan a la Escuela Especial mal derivados. Que en realidad es marginal, no es que sea discapacitado, pero esa propia discapacidad lo hace no avanzar en una Escuela común, entonces tiene un retraso, termina siendo un discapacitado intelectual.'* (Fonoaudióloga de Equipo de Diagnóstico de ANEP)

Desde el discurso de los integrantes del Equipo de Diagnóstico, aparece sumamente distorsionada la concepción de la discapacidad y sus vínculos con la 'marginalidad' (socioeconómica) en la que se encuentra el niño. Se confunden los términos, se los iguala o se intenta justificar que un niño que se encuentra en la 'marginalidad' funciona como si tuviera una discapacidad. Desde la definición que la Ley N° 16.095 enuncia sobre la discapacidad, vemos en los diagnósticos que se realizan, una gran lejanía, ya que la misma se planteaba desde la existencia de un déficit, que causaba una interacción no beneficiosa con el entorno. Pero aquí se invierten los términos, se parte de la interacción no beneficiosa, de ese 'funcionar como' un 'discapacitado', para realizarle el diagnóstico que lo habilite a su segregación y abordaje en tanto tal, aunque no se identifique claramente un déficit asociado, más que su 'marginalidad', que evidentemente se concibe como deficitaria y devaluadora del sujeto.

También se evidencia, la existencia de un deslinde de responsabilidades sobre estos niños: la Maestra de clase común no es responsable de que el chico no se adapte, quienes están en el Equipo de Diagnóstico no son responsables de los niños que les son derivados, en la Escuela Especial nadie tiene responsabilidad sobre los niños que vienen con el diagnóstico realizado.

Tampoco las familias o los niños quienes han pasado por un proceso de idas y venidas en torno al fracaso escolar. Todos los actores de este proceso se desentienden de las responsabilidades, de las causas, de los errores y de las consecuencias del accionar sobre estos niños.

*'Claro, pero el problema está en que cuando se hace el estudio pedagógico y el diagnóstico pedagógico para poder ver si tienen el perfil o no tienen el perfil para dar el ingreso, están aceptando esos niños. El problema es de ellos en el ingreso.'* (Maestra Especializada de Equipo de Diagnóstico de ANEP)

Es un tanto ilógico pensar que quienes realizan el diagnóstico no tienen responsabilidad sobre el mismo. pareciera ser que basta con que los niños sean seleccionados en sus Escuelas y lleguen a la instancia de diagnóstico para que sean derivados a una Escuela Especial. Parece que gran parte del diagnóstico estuviera ya dado en el hecho de llegar a esta instancia por su 'integración no beneficiosa' en la enseñanza común. Los integrantes del Equipo no supieron explicar en qué términos se realizaba la evaluación ni en función de qué criterios. Se hizo mayor referencia a las problemáticas socioeconómicas que enfrentan las familias y los niños que llegan a la instancia del diagnóstico y la orientación que en tal sentido se realiza, que a las maneras de abordar las dificultades de aprendizaje o métodos para detectar discapacidades intelectuales.

### **Lo que dicen los diagnósticos**

Además de la aproximación al discurso de los directamente implicados en el proceso de diagnóstico, se ha accedido a informes de diagnósticos que ellos realizan. A través de los mismos, se dejan ver varios de los aspectos que en el discurso se intentaron ocultar. Vuelven a la causa de la discapacidad los problemas de aprendizaje, la pobreza, marginalidad, los problemas de conducta, los vínculos familiares, dejando nuevamente en duda si los mismos no se interpretan como causantes de las 'discapacidades', 'retardos mentales', 'déficit atencionales', entre otros nombres que se les ha encontrado a los mismos fenómenos.

En primer lugar en la mayoría de los informes, del Equipo de Diagnóstico de ANEP, aparecen los antecedentes educativos y familiares del alumno y el motivo por el cual se solicita el diagnóstico. Cuando se refiere a los antecedentes escolares, la mayoría de los casos mencionan repetición de primer o segundo año escolar, una o más veces. En los antecedentes familiares encontramos datos sobre el transcurso del embarazo, ocupación y nivel educativo de los padres, integrantes del hogar, cantidad de hermanos, antecedentes de discapacidad intelectual en la familia, entre otros. Posteriormente aparecen los motivos de la consulta, allí encontramos:

*'Dificultades de aprendizaje', 'Dificultades globales de aprendizaje', 'Severas dificultades de aprendizaje', 'Dificultades de aprendizaje y comportamiento', 'Fracaso escolar', 'Problemas de conducta y aprendizaje', 'Rendimiento descendido. Hiperactivo', 'Dificultades en la conducta, de aprendizaje', 'Dificultades de aprendizaje e integración', 'Dificultades múltiples de aprendizaje y adaptación escolar', 'Inmadurez, dificultades importantes en el aprendizaje', 'Dificultades de aprendizaje, conductas inmaduras', 'Dificultades de aprendizaje. Trastornos conductuales', 'Ubicación escolar', 'Psicodiagnóstico para reubicación escolar', 'Problemas de adaptación, dificultades en el establecimiento de vínculos, rendimiento sumamente descendido'*

Como podemos observar, los motivos que se exponen, muchas veces acompañan las dificultades de aprendizaje con algún otro tipo característica del niño, referida a problemas de

integración, adaptación o de conducta. En muchos casos también se expone directamente que el motivo de la consulta es para la reubicación del niño en otra Escuela.

Los informes del Equipo de Diagnóstico de ANEP, aparecen en su totalidad firmados por Psicólogos, y mayoritariamente relacionan trastornos emocionales con las dificultades de aprendizaje, además, en este momento que se identifica como complejo y difícil para el niño, se le aplica un test que arroja en todos los casos, coeficientes que estarían determinando que el niño es poseedor de una discapacidad intelectual. Dado que el sistema está desbordado, el niño no volverá a ser reevaluado y quedará con ese diagnóstico, probablemente, para toda su vida. Se ha creado así, en estas circunstancias, un sujeto con discapacidad en nuestra sociedad, se lo ha encasillado en algo de lo que es improbable que se pueda librar, ya que aún se fortalecerá más en los sucesos posteriores al diagnóstico, con su ingreso, permanencia y egreso de la Escuela Especial y lo que esto implica.

Refiriendo a los problemas emocionales, encontramos frases como:

*'A nivel escolar requiere el permanente apoyo del docente, con importante labilidad atencional, escasa tolerancia a la frustración y no aceptación de límites'*

*'Niña de desarrollo físico dentro de lo esperado para su edad cronológica, de complexión pequeña, aspecto pulcro y agradable. Tiene escasas posibilidades de concentrarse en la tarea y por momentos impresiona que no oye y por momentos su actitud opositora malogra sus posibilidades de realización de lo propuesto. (...) Jerarquizamos la distorsión del vínculo madre-hija, el opositorismo como mecanismo eficaz de reaccionar ante las adversidades y el sentimiento de indefensión e inestabilidad que surge de vivenciarse sin recursos yoicos internalizados.'*

*'De la observación clínica, de las entrevistas y del análisis de los test se desprende que Victoria presenta dificultades en los vínculos, debilidad yoica, dependencia extrema, inhibición, dificultad en el manejo de sus impulsos, conflictos emocionales y frustraciones a nivel escolar que le crean ansiedad y angustia y finalmente labilidad atencional. Recomendaciones: Victoria presenta un nivel intelectual descendido, lo que produce dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se recomienda el ingreso a Escuela Especial'*

Nuevamente, notamos en los informes confusas causalidades, esos 'desajustes' emocionales, debido al entorno de los niños y las frustraciones que han vivido, no permiten que se ajuste a las normas de una clase de Escuela común. Los mismos aparecen como las causas del problema de aprendizaje a evaluar, causas de ese funcionamiento descendido que le hará al niño ingresar a una Escuela diferente. Notamos también referencia a la presentación y al aspecto de los niños, como indicador de algunas problemáticas, o como desentendiéndose de que el aspecto pueda ser la causa de los problemas que los técnicos identifican. *'Aspecto pulcro y agradable'*. Sería conveniente que nos cuestionáramos el por qué de que se nos presenten estos argumentos o aclaraciones en un documento que debería diagnosticar un problema de aprendizaje.

*'Antecedentes: producto de embarazo no deseado, problemática por situación socioeconómica. (...) La valoración de su funcionalidad intelectual lo sitúa por debajo de los límites normales; débil ligero, con rendimiento oscilante y descendido por la incidencia de*

*factores emocionales (depresión, negligencia) madurativos y falta de estimulación ambiental (...) Sus características de hiperactivo, su labilidad atencional y sus dificultades globales nos hacen pensar en el beneficio de su inclusión en EEDI (Escuela Especial para discapacitados intelectuales)'*

*'Creemos que los factores socioculturales asociados, han incidido, junto a factores orgánicos. Se agregarían intensos sentimientos de frustración y de pérdida con importantes fijaciones tempranas, que no permitirían que el niño logre integrar elaborar y contener impulsos, facilitando los desbordes, la hiperactividad y las dificultades atencionales.'*

*'El niño integra un núcleo familiar con necesidades básicas insatisfechas, constituido por su madre quien realizó hasta 5to año de Educación Primaria (egresando a los 17). Pareja con la que vive, padre de los 4 hijos menores, Sr. de ocupación feriante. (...)Franco con su hermano de 12 años realiza mendicidad en calle muy transitada de la zona donde viven, a veces vuelve a altas horas de la noche. (...)El niño se verá beneficiado con el ingreso a Escuela Especial de Discapacitados Intelectuales. Se sugiere solicitar esta familia sea incluida en Plan de Emergencia'*

Referencias a problemáticas familiares, tanto socioeconómicas como referentes a los vínculos, son muchas veces parte de los argumentos de estos informes. Aparece también, en el diagnóstico una recomendación para orientar a la familia para acceder a beneficios sociales. Se deja entrever que la Escuela Especial, se identifica con un espacio donde el niño y la familia encontrarán más contención, lo cual aparece como una alternativa tentadora, frente al previo fracaso escolar del niño y frente a situaciones socioeconómicas y familiares muy complejas.

Por último, se pretende resaltar otra característica que emerge de los diagnósticos, ya en la derivación de un niño a una Escuela Especial, existe una disminución de lo que se pueda esperar de estos niños, un descenso de las expectativas sobre ellos. No se busca en la Escuela Especial, un espacio donde las alternativas pedagógicas puedan acompañar el aprendizaje del niño con discapacidad o problemas de aprendizaje, sino que ya se prevé que su rendimiento será menor. La Escuela Especial, se convierte en un lugar donde se espera que los alumnos/as realicen tareas más simples, desde el ingreso se disminuyen las expectativas acerca de lo que el niño pueda lograr.

*'Antecedentes familiares: Vive con su mamá, el padrastro y 4 hermanos. La mamá no completó primaria y no trabaja. El papá no completó primaria y es reciclador. Los hermanos concurren a Escuela Especial. (...) Conclusión y recomendaciones: Claudio presenta un C.I. Total de 50 lo que implica retardo. Sería conveniente pase a Escuela de Discapacitados, para que en un ámbito adecuado pueda rendir de acuerdo a su potencial'*

*'Por todo lo observado quizás sería conveniente pase a escuela especial, pudiendo desarrollar otro tipo de habilidades que le permitan en la etapa adulta la posibilidad de realizar tareas simples que le permitan un sustento personal'*

Vale aclarar, que muchas veces es a partir de esta única instancia de evaluación que se realiza un diagnóstico. El cual consiste en una entrevista con el Psicólogo, Psiquiatra, y algunos casos se complementan con una Asistente Social, o alguien con conocimientos específicos (como Psicomotricista, Fonoaudiólogo, etc). Desde lo que se enuncia en los discursos de las autoridades

de educación especial, dos años más tarde los niños debieran ser nuevamente evaluados, lo cual no sucede dado que ni siquiera hay espacio para diagnosticar a todos los niños una vez dada la sobre demanda de consultas. A partir de esta evaluación, el niño será trasladado de Escuela, en el siguiente capítulo veremos qué significa esto. Qué niños son los que realmente llegan a las Escuelas Especiales, y qué sucede después.

## Capítulo IV: Escuela especial, un complejo de diferencias

*'Son, simplemente, diferencias. Pero el hecho de traducir algunas de ellas como 'diferentes' y ya no como diferencias vuelve a posicionar estas marcas como contrarias, como opuestas y negativas a la idea de "norma"; de lo "normal" y, entonces, de lo 'correcto', de lo 'positivo'; de lo 'mejor, etcétera. Lo mismo sucede con otras diferencias, sean éstas raciales, sexuales, de edad, de género, de lengua, de generación, de clase social, etcétera. Se establece un proceso de 'diferencialismo' que consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas 'diferentes' y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa. (...) La preocupación por las diferencias se ha transformado, así, en una obsesión por los diferentes. Y cabe sospechar de esta modalidad de traducción pedagógica que se obstina desde siempre en señalar quiénes son los 'diferentes', banalizando al mismo tiempo las diferencias. De hecho, el problema no está en qué son las diferencias, sino en cómo inventamos y reinventamos, cotidianamente, a los 'diferentes'. Por ello hay que separar rigurosamente la 'cuestión del otro' -que es un problema filosófico desde siempre, relativo a la ética y a la responsabilidad por toda figura de alteridad- de la 'obsesión por el otro'. Y me parece que la escuela no se preocupa con la 'cuestión del otro', sino que se ha vuelto obsesiva frente a todo resquicio de alteridad, ante cada fragmento de diferencia en relación con la mismidad' (Skliar, C.; 2005: 5)*

### Llegada a la Escuela Especial ¿quiénes 'lograron' ingresar?

Hemos llegado mediante este recorrido, al espacio donde llegan estos niños que hemos descrito de diversas formas en sus características y problemáticas. Queda describir, interpretar, analizar y discutir quiénes están en las Escuelas Especiales, qué niños llegaron a esta instancia educativa, cómo funciona hacia adentro, qué piensan sobre ella los sujetos involucrados en la misma y qué posibilidades futuras ofrece a los niños que por ella transitan.

La educación especial, se identifica con la disciplina que atiende pedagógicamente a sujetos con alguna deficiencia que se considera que impide su desarrollo y aprendizaje 'normal', y en tanto en su 'anormalidad' no se integran en los centros escolares comunes, son segregados a centros específicos. Las Escuelas Especiales, surgen como una alternativa a la política universalista de la educación primaria, ya que si bien están dentro del mismo sistema, su población es focalizada para niños con determinadas características. Esta alternativa a la Escuela común, funciona como un sistema paralelo, y no como un mecanismo de acceso a la educación común, tampoco ofrece posteriores oportunidades para reinsertarse en el sistema educativo formal.

En general se afirma, que los niños que concurren hoy en día a Escuelas Especiales son aquellos que por diversos motivos no se adaptaron a la propuesta de educación común, no significando necesariamente que posean discapacidades intelectuales.

Cabe recordar aquí un aspecto desarrollado en el marco teórico del presente trabajo, referido a cómo existen en determinados momentos sociohistóricos concretos, algunas problemáticas que aparecen como relevantes, dignas de ser abordadas, justificadas o respaldadas. Así, la Escuela Especial, en los últimos tiempos se ha vuelto una legítima válvula de escape para los problemas que se enfrentan en la educación común. Esto no es irrelevante, debemos identificar las relaciones de poder que existen detrás de esta nueva 'moda', dado que estamos frente a prácticas que muestran una subjetividad determinada, que avala la exclusión del niño de la enseñanza normal, imponiéndole problemas que se entienden como inabordables en tal contexto.

Como se demostró, los motivos de no adaptación a las instancias curriculares, suelen atribuirse a lo que los sujetos involucrados en el proceso denominan 'marginalidad'. Como

término se hace referencia a las características socioeconómicas de la población, acompañado de alguna problemática emocional del niño, que muchas veces se encuentra vinculada a esa situación. En las entrevistas realizadas a Maestras especializadas, al solicitárseles que describan la población de la Escuela, algunas hicieron referencia a las dificultades de aprendizaje, sin embargo la discapacidad casi no se nombra. Identifican a la mayoría de la población de la Escuela como niños que no poseen discapacidades intelectuales y que no debieran concurrir a una Escuela Especial, pero que por diversos fracasos obtenidos en el pasaje por la enseñanza común, ya sea en sus aprendizajes o en sus modos de conducta, allí han derivado. Existe gran consenso entre el equipo docente, que son niños /as que concurriendo a clases de apoyo hubieran podido mantenerse en las Escuelas comunes.

*'Es como que hay un tratar de ajustar cosas, y que no sea un depósito de porque no funcionó en la Escuela común vino para acá, no es así, está como que rompiéndose con ese esquema, cuesta muchísimo, cuesta muchísimo porque estás peleando con todo un sistema... fue muy cómodo para común esto que se transformara en depósito ¿entendés? Tú derivas el problema y para ti se te terminó, pero mirá que porque hubo aceptación de este otro lado también, claro, entonces por eso te digo educación especial ha perdido su perfil hasta como especial.'* (Maestra de apoyo itinerante)

*'Ya como que la escuela especial ha perdido, vamos a decir lo que era antes, que la mayoría de los niños eran Down, porque si vos ves, vos así a simple vista, vos no decís que es una Escuela Especial, pero si entrás a escarbar, obviamente si ves que los chiquilines, yo que sé, muy pocos. Salvo algunos casos particulares, son chiquilines que tal vez en una clase de apoyo en una Escuela común... o si no son desertores, viste Sebastián este chiquilín que apareció con el pelo teñido ese se fue de la Escuela, lo sacaron y le dieron pase para Escuela Especial porque se escapaba o porque no iba, entonces llega un momento que con la edad no van acorde a la clase, entonces quieras o no siempre van atrasados, entonces ahí ya lo testan y lo mandan para la Escuela Especial.'* (Maestra de Escuela Especial)

*'Hay veces que en la Escuela común se dan cuenta que los chiquilines tienen un déficit intelectual o algún otro problema y son derivados y funcionan, y a veces tienen otros problemas y funcionan como con déficit intelectual, pero en realidad no tienen déficit intelectual, tienen dificultades de aprendizaje, entonces los derivan, pero este no es el lugar de los niños con dificultades de aprendizaje. Después está el maestro de apoyo, que sirve mucho en esos casos, y debería haber muchos más.'* (Maestra de Escuela Especial)

También hay una crítica generalizada a algunos ingresos que se consideran absurdos, o ilógicos, dado el gran avance que algunos niños lograron en educación común, más allá de cómo lo hayan hecho. Desde varias Maestras se relevó la opinión de lo injusto que era realizar un cambio de Escuela en niños grandes, que ya hubieran pasado la mitad del ciclo escolar, en el entendido de que serían muchas más los aspectos negativos que los positivos de la derivación. Esto se relaciona mucho con el punto que desarrollaremos posteriormente, referido a las bajas expectativas que se tienen sobre los alumnos de Escuelas Especiales, tanto a la interna de las Escuelas como en la sociedad en general.

*'Pero acá no, es distinto, la población acá es totalmente marginal, han invadido la*

*Escuela. Eso yo siempre lo critiqué, opino yo como Maestra de la Escuela, que veo casi siempre los ingresos, que no pueden ingresar chiquilines con más de doce años de la Escuela común a la Escuela Especial, no se los puede sacar de un quinto año de Escuela Común a una Escuela Especial. Es una herejía eso, porque si llegó a quinto... Pero yo pienso que en el ingreso hay que ser mucho más exigente. Exigir un poco más.'* (Maestra de Escuela Especial)

*'Hay algunas chiquilinas que me dan lástima porque estas gurisas podrían estar en una Escuela común, con apoyo, pero hubiese sido distinto pero si hacen eso, viste?'*  
(Maestra de Escuela Especial)

*'¿Pero por qué llegan tan chicos a Primaria seis? Entonces ingresaron mal, no tendrían que haber estado acá. Porque había chiquilinas que estaban el año pasado en Primaria cuatro conmigo, que ahora pasaron a Primaria seis, y decían que eran muy chicas para estar en Primaria seis. ¡¿Cómo van a decir eso?! Si las gurisas no tienen la culpa de estar acá.'* (Maestra de Escuela Especial)

Una de las problemáticas que se presenta en circunstancias, es que estos niños, que muchas veces a criterio de sus Maestras no son poseedores de una discapacidad intelectual, sino de algunas dificultades en el aprendizaje, se encontrarán en la Escuela Especial con aquellos niños que sí tienen dificultades específicas, más severas, que no sólo se remiten a las de aprendizaje. Por lo tanto, en la Escuela Especial, se reproduce la misma problemática que en las Escuelas comunes, encontrándose niños con dificultades de aprendizaje, de atención, de conducta, con otros niños con problemáticas muy diversas, con discapacidades intelectuales específicas. Son dichos niños, al decir de las Maestras, los que verdaderamente tienen que estar ahí.

*'Con respecto a los niños que ingresan, ingresan todos los niños que necesitan atención especial, que no tienen por qué ser niños con discapacidades, sino niños que se manifiestan con dificultades de estar en una Escuela común, de ser atendidos en un grupo numeroso y que necesitan eso, una atención especializada, especial en determinado momento, eso son un tipo de niños, después hay niños que realmente son niños con discapacidades intelectuales o discapacidades de otro tipo que se manifiestan deteriorando la parte intelectual.'* (Maestra de Escuela Especial)

*'Es muy complicado, es muy complicado, porque además vos, o sea es eso también del perfil que tenía educación especial era uno, ahora educación especial no tiene más ese perfil porque lo que cambió... lo que cambió es el perfil de la sociedad, o sea lo que sucedió fue que en los últimos treinta años, cuarenta años, hubo un deterioro social-económico-cultural, que hizo que cada vez más niños, haya cada vez más niños con dificultades en el aprendizaje ( ) en realidad esas dificultades pasan por otro lado, y también las Maestras queriendo que sean siendo iguales a como era antes, y no, y no son iguales, y son insoportables, y se portan mal, y tienen hambre, y pegan, y de repente cuando empiezan a hablar, y pasa de todo, y esos niños después tienen un funcionamiento descendido, y si les hacen un test de inteligencia, que son cosas que están estandarizadas le va a dar que tiene retardo mental, y va a venir con un niño, como este niño que vos ves acá, que no habla, que no tiene lenguaje, que no puede agarrar un lápiz, entonces los niños con grave discapacidad intelectual eran los niños que venían a educación especial, y para lo que se supone que debería de ser educación especial, los otros tendrían que*

*estar en común, lo que pasa es que la realidad es como un parche, un parchaje que hacemos todos, ¿viste?’ (Maestra de apoyo itinerante)*

*‘Entonces en estas Escuelas Especiales, pasa eso también y pasan muchas cosas más peores que esas, porque no hay sólo Alejandra, Estefany que tengan sus pequeños problemas, no, hay niños con peores problemas que ellas y en situaciones peores. Porque yo lo he visto, porque ojo, si lo ves de afuera ta... pero el que está adentro lo tiene palpado al problema.’ (Tutor de dos niñas, de 15 y 13 años, que concurren a Escuela Especial)*

En esta situación que se plantea, se vuelve complicado comprender la lógica general de la política educativa, ya que se torna más difícil aún para el cuerpo docente, mantener una propuesta pedagógica con la diversidad de problemáticas que tienen los alumnos, los que evidentemente tendrán las más diversas necesidades educativas, ya que se constituyen como un grupo de diferentes.

Para aquellos niños que no lograron establecerse en la ‘normalidad’ que la enseñanza común les exigía, tampoco será sencillo adaptarse a la enseñanza especial ya que las problemáticas que ‘molestan’, aquellas que las Maestras ‘detectan’ y ‘clasifican’, no se solucionan únicamente con una propuesta pedagógica diferente. Las ‘discapacidades’ que vemos en la Escuela Especial, trascienden los problemas pedagógicos y las dificultades de aprendizaje y por lo tanto también se vuelvan inabordables por la enseñanza especial, se volverán a encontrar dispositivos para excluirlas, alejarlas y frenarlas

### **Estrategias de exclusión de la Escuela Especial: menos horario y más medicación**

Se pretende dar luz sobre aquellas herramientas que se implementan desde la Escuela Especial para enfrentar la multiplicidad de problemáticas que la ‘invaden’, logrando así, también en la lógica interna de su funcionamiento, formas de excluir o aplacar a aquellos niños que tampoco cuadran en la propuesta educativa de la enseñanza especial.

De esta manera, encontramos, por un lado niños que no concurren a todo el horario escolar que ofrece la educación especial, van en horario ‘cortado’ dado que no pueden sostener más tiempo, principalmente por su conducta, que aquí tampoco se adapta a las normas de la Escuela. Estos niños, en lugar de irse a las 15 horas, se van a las 13 horas, luego del almuerzo.

Existen además situaciones de niños que van dos o tres veces por semana, estrategia que no es pensada por un tiempo de adaptación sino como una modalidad ‘cortada’ de enseñanza, en la que se intenta ‘apartar’ el problema lo más lejos posible de la Escuela, dado que no se tienen allí las herramientas para abordarlo.

*‘El Equipo Docente (...), está muy preocupado por la gran hiperactividad, pues demanda una atención personalizada, encontrando dificultad para adaptarse al grupo de apoyo de cuatro niños. Si no se logra controlar la hiperactividad, el tiempo de atención en la Escuela Especial tiene que ser corto, hecho que va en contra de la realidad familiar del niño por los vínculos intrafamiliares.’ (Informe de Escuela Especial dirigido a un Médico Psiquiatra).*

Estos fenómenos están enteramente naturalizados en las prácticas de la Escuela, funcionan con su lógica interna y nadie los cuestiona. Sin embargo, se está privando a un niño de su derecho a la educación. Aquí, ni siquiera se apuesta a la capacidad ‘correctiva’ que pueda tener la Escuela

Especial con estos niños, ya que no funciona ni dividiendo a la interna de la institución escolar, sino que literalmente se despoja a los niños que no puede abordar, los quita de su ámbito de acción. Nuevamente, el problema es quitado del lugar donde molesta. ¿Qué quedará para un niño que no puede sostener la normatividad de la Escuela común y tampoco la flexibilidad de la Escuela Especial? Cuando la Escuela decide no poder actuar más sobre él, se lo expulsa, y no se brindan más respuestas sobre la situación. Cabe aclarar que no estamos frente a un niño desertor del sistema educativo, lo que se está señalando es una práctica de exclusión del niño por parte de la Escuela misma.

*‘Y casi todas las Escuelas se llenaron, que es lo que planteamos siempre, en todas las ATD, que ahora las Escuelas Especiales como que cambió la perspectiva, porque es diferente como se tiene que tratar y es diferente las cosas que está soportando también en educación especial, porque son problemas conductuales terribles, terribles que se te plantean a diario, que ves acá en la Escuela.’* (Maestra de Escuela Especial)

Frente a este ‘terror’ que imponen los niños con discapacidad, aparece una segunda herramienta para normalizar a la interna de las Escuelas Especiales, referente a la legitimidad y casi necesidad de que se medique a los niños, para que puedan comportarse adecuadamente dentro del salón de clases. Esta práctica, no es ajena a las Escuelas Comunes, pero en las Escuelas Especiales está aún más generalizada. También existen prácticas legitimadas como prohibirle al niño que vaya a la Escuela en tanto no vea a un Psiquiatra que lo medique, o en caso de que haya problemas de conducta no pueden concurrir si no es con algún mayor responsable.

Vale decir, que es común ver a tres o cuatro niños en los salones durmiendo sobre los bancos, lo cual nos lleva cuestionar aún más los logros que pueda tener este mecanismo de normalización, como otra forma de ausentar a los niños de la Escuela, anulándonos, haciendo como que no están.

Las Maestras son las principales promotoras de que se medique a los niños, alegando que no será para que duerman pero si para que se tranquilicen.

*‘Aparte vos te das cuenta cuando el chiquilín está medicado, y no es que le den la medicación para que el chiquilín esté así por ejemplo Andrea que está en un hogar de INAU, esta chiquilina viene mal, se duerme todos los días, pero estos cuando toman la medicación están tranqui, están bien, los ves que están aplacados.’* (Maestra de Escuela Especial)

*‘Ay porque te dicen que vos los querés dopar, no es cuestión de dopar, si no los dopan... Y rinden mucho mejor, están más tranquilos, porque estos están todo así caminando. Y así, algunos sólo vienen tres veces por semana, por la conducta, supuestamente están medicados’* (Maestra de Escuela Especial)

El problema de la medicación en los niños, se puede relacionar con lo planteado en el marco teórico al respecto de la biopolítica y la anatomopolítica, en lo que respecta al ejercicio de un poder que se instaura en la vida de los individuos, les permite vivir pero sólo de determinada forma. Es una forma de poder político que se instaura en el ‘vivir’ de los sujetos. Pero también, y muy claramente se posiciona sobre los cuerpos de los individuos, limitándolos, transformándolos y exigiéndoles determinadas conductas. Es claro también como la institución escolar como agente disciplinador funciona paralelamente a la ampliación del campo de la medicina y en su avance en

la intervención sobre los problemas sociales.

*'Desde tiempos inmemorables la sociedad se ha encargado de mantener alejados de ella a todos los individuos que salieran de los límites de la 'normalidad'. Los métodos podrían ser inhumanos, respondían o no a una posición científica, pero también a miedos y ansiedades que generaban estos seres 'diferentes'. En nuestros tiempos, los métodos, tal vez, son diferentes-más sutiles quizás, pero los miedos siguen existiendo'* (Foucault, M. ; 1990: 23-24)

Por otro lado, la medicina, se presenta como una esfera institucional, que posee una gran autonomía relativa, lo cual no debe confundirse con una neutralidad sociopolítica y cultural. El que las Maestras demanden medicación de los alumnos/as tiene una intención de controlarlos en sus conductas y en sus pensamientos.

*'Hay una creciente intervención de la medicina sobre un amplio sector de lo que suele designarse como 'conductas socialmente desviadas'. que en el pasado eran casi exclusivamente objeto de abordaje por parte de esferas institucionales como el derecho y la religión (...) medicalización indica la ampliación del espectro de problemas sociales que son codificados en términos de salud y enfermedad. Se destaca aquí el carácter de norma invasora que estos representan para la vida cotidiana de los individuos, en tanto que la mayor parte de sus facetas pasa a ser juzgada desde ese ángulo.'* (Mitjavila, M.; 1992: 40)

### **La Escuela Especial, la opción que más contiene al niño del que se tienen bajas expectativas**

De las entrevistas con las Maestras especializadas, surge muchas veces que la Escuela Especial es mejor para los niños dado que allí se encuentran más contenidos, tanto en los que refiere a los cuidados alimenticios básicos (desayuno y almuerzo) como en el respeto que existe a los tiempos de cada uno. Esta característica, demuestra más tolerancia desde el cuerpo docente a la diversidad, a los distintos tiempos y necesidades de cada niño, posibilidad que es dada gracias a la menor cantidad de niños por grupo y a las menores exigencias que tienen las docentes frente a la Inspección, dos puntos ya mencionados anteriormente.

La Escuela Especial aparece privilegiada en ambos aspectos, y se torna así un lugar en el que el niño tiene menos presiones y a la vez más beneficios.

*'Porque acá tienen una atención, digamos que con mucho más tiempo, almuerzan, desayunan, tienen mucho más tiempo que allá y están mejor atendidos porque hay menos niños y el programa es diferente, son otras las exigencias, no es lo mismo que en la Escuela común'* (Maestra de Escuela Especial)

*'Si, y el número que no es el que debería ser, porque en Educación Especial se trabaja de ocho a diez alumnos. O sea, prácticamente estamos llegando al doble de lo que deberíamos, yo he tenido clases acá hasta de veintiuno, ta? Pero porque eran marginales, no eran... Pero ta, el número te favorece en la contención, por eso digo yo que están más contenidos, nadie tiene la varita mágica, el gurí no aprende porque nosotros le abrimos la cabeza, es porque estamos más en contacto con ellos, porque les permitimos más tiempo para hacer el trabajo, que en común no, acá les respetamos los tiempos. Si uno tiene que estar desde las nueve hasta las once, ta, si el otro lo terminó a las nueve y media y bueno, sigue con otra cosa.'* (Maestra de Escuela Especial)

*'Y si, pasa que acá está más contenido emocionalmente, tiene más tiempo para trabajar,*

*está bien alimentado, está cuidado, no está amontonado, no tiene la presión ni hace el ridículo por no saber hacer lo que los otros saben.* ' (Maestra de Escuela Especial)

El problema que se plantea en este escenario, es hasta dónde estos niños podrán desarrollar al máximo su potencial en el ámbito educativo, ya que se parte de la idea de que son niños con dificultades para aprender, que han fracasado, que tienen discapacidad y tienen a su vez problemáticas socio económicas y familiares complejas. No hay un entendimiento desde los docentes de que se puedan proponer mejores estrategias para el aprendizaje de estos niños, o al menos no ha surgido de su discurso. El panorama general de la población de Educación Especial es muy diverso, y contiene problemáticas en todos sus aspectos, que parecen pretender solucionarse, reproduciendo el funcionamiento de la Escuela común, pero con más beneficios, menos niños, otras formas de control y menos expectativas sobre los alumnos/as.

*'Es lo que yo digo, porque cuando vos vas a enseñar y no sabés lo que te vino, vos exigís lo mismo, después verás. Pero cuando a vos te viene todo marcado, este esto, este esto, ahí no exigís porque este capaz que no y ¿qué sabés? No hay una única palabra.'* (Maestra de Escuela Especial)

*'¿Para qué te sirve saber tanto? De hecho te sirve para limitarte, porque vos no sabés, si nunca le das, si no hay posibilidades de esto, claro, (...)¿No es mejor que tu trates de ver por qué no aprendió y qué es lo que no aprendió? ¿O que todos te digan 'no sabe esto, no sabe esto...'? El 'no', el rótulo.'* (Maestra de Escuela Especial)

Estos relatos emergen de las mismas Maestras de educación especial, sintiendo que su población viene con 'marcas' y que, luego que las 'marcas' están hechas, son difíciles de obviar. Surgen así diversas críticas, sobre todo desde las familias, quienes ven que sus hijos no aprenden tanto como podrían.

Al existir tanta diversidad en cada clase, se nivela hacia abajo o se pone un techo a partir del cual hacia arriba ya no se espera que ningún niño alcance y por lo tanto no se realizan esfuerzos para ello. Niños con dificultades de aprendizaje, niños que se manejan con entera autonomía en su vida cotidiana, no logran aprendizajes básicos. Desde las familias se expresa el sentimiento, de 'pasar' por la Escuela, y nada más.

*'Si, están bien en la Escuela. A veces lo que no estoy conforme es que a veces, antes de la semana de vacaciones tuvieron una semana que no les mandaron deberes a ninguna y otra de las cosas que yo le dije a la Directora que yo las mando a estudiar, no las mando a cocina, no las mando a tejido, a eso las voy a mandar cuando salga de la Escuela. Hay cosas que María no sabe, leer no sabe, tener una lectura en vos alta, no sabe, le cuesta. ¿Y eso por qué es? Por desatención de la Maestra...'* (Tutor de dos niñas, de 15 y 13 años, que concurren a Escuela Especial)

*'Pero vos imaginate que está en sexto, y yo le dije la otra vuelta a la Directora, que cómo esta niña va a estar en sexto si no sabe leer. Ahora, ¿no hay Inspectora en esa Escuela? Porque la Inspectora tiene que dar un diagnóstico, porque... Te podés imaginar... Está en sexto, no sabe leer.'* (Madre de niña de 14 años, que concurre a Escuela Especial)

*'Lo que tiene es que ella a veces se aburre 'nos aburrimos mamá no hacemos nada', claro lo que pasa que de repente algunos chiquilines no quieren hacer nada y como que ella demanda más de lo que va el grupo, ¿viste? Como que siempre quiere escribir más y estudiar más. Y bueno vamos a ver a ver el año que viene. Porque yo le decía a la Maestra que de repente si no va a la Escuela, algún curso alguna cosa la vamos a mandar a hacer, viste? Algo que a ella le guste.'* (Madre de niña de 13 años, que concurre a Escuela Especial)

A su vez, existe cierta tranquilidad de que son niños que al egresar de la Escuela no se enfrentarán a mayores exigencias ya que su educación futura queda extremadamente coartada al salir de una Escuela Especial. Es esta una de las causas por las que las Maestras se esfuerzan en lograr otras habilidades en los niños, muchas veces dejando de lado las exigencias educativas.

Desde que un niño ingresa a Escuela Especial, se le pone un límite hasta el que podrá llegar, es muy difícil concebir, a partir de estos elementos, que son niños que podrán reinsertarse en el sistema de enseñanza común, porque está ya en las bases mismas de la Enseñanza Especial, el tratar a todos los niños como limitados, diferentes, discapacitados. Aquellos que ingresan a la Enseñanza Especial, a pesar de no serlo, sólo poseyendo dificultades en el aprendizaje, se los acaba discapacitando, por las oportunidades que se le quitan y por el rótulo que les quedará impregnado.

*'El grupo que yo tengo este año son chicos que tienen discapacidades diferentes, y más o menos se agruparon de acuerdo a la edad, a los intereses de la edad, porque son chiquilines con muchos problemas, y sobre todo se hace un trabajo, se trabaja sobre todo sobre la inteligencia emocional, porque son todos chicos que si bien son discapacitados, como tienen problemas emocionales la mayoría de los casos, tenés que tener un trato muy especial con ellos y hacer un trabajo muy especial para poder lograr algo; y las habilidades adaptativas son otras de las cosas en las que se basa también el trabajo. Viste que a ellos les gusta mucho limpiar y todo eso, se van preparando para un futuro taller, que es a lo que van prácticamente todos los alumnos de educación especial.'* (Maestra de Escuela Especial)

Esto es claramente contradictorio con lo que se planteó desde la Inspección Especial, desde donde se justifica de alguna forma la segregación social que sufren los niños en las Escuelas Especiales, por el hecho de que realmente acceden a una formación educativa mejor, en la que se identifican mayores logros.

*'Nosotros tenemos un porcentaje altísimo de discapacitados que leen, no que juegan en la pileta, no, leen. Entonces lo inclusor en primaria, no es estar ahí sentado. Yo les dije hoy al principio (...) que cuando se dice Fulanito tiene una integración social. No, esa integración social es segregadora, nosotros tenemos integración educativa; tratamos desesperadamente día por día de que el alumno tenga un avance. Porque lo de la inclusión, cuidado, hay niveles de integración que pueden ser segregadores (...) Una cosa es ser inclusor y otra cosa es ser políticamente correctos.'* (Inspector Nacional de Educación Especial)

### **La Escuela Especial, ¿y después qué?**

Al egresar de Escuela Especial, existe un vacío respecto a las opciones que los alumnos/as puedan tomar. Existe la Escuela Taller de Recuperación Ocupacional de ANEP, en la que los

cupos son limitados y existen talleres ocupacionales, allí se aceptan adolescentes con discapacidad con más de 15 años. Pero evidentemente no hay lugar en un solo centro para todos los niños que egresan de todas las Escuelas Especiales de Montevideo. Así, a la hora del egreso, se abre un abismo respecto al futuro del niño o adolescente ya que no existen opciones claras.

En términos de 'derechos' todos los niños tendrían la posibilidad de continuar sus estudios en el sistema secundario, sin embargo, en términos reales, a casi ningún niño se le aconseja este camino, porque de antemano se 'sabe' que no podrá acompañarse a la currícula normal. Además, niños que ya fueron segregados de las Escuelas comunes, cabe cuestionarse, cómo serán vistos al llegar a secundaria con una escolaridad de Escuela Especial.

Otro de los caminos que se proponen, para evitar esta segregación, que se toma como dada desde los diferentes actores vinculados, es que los niños al egresar de la Escuela Especial, vayan a la Escuela de Adultos, para allí conseguir el certificado de educación común, que les abrirá más puertas para continuar sus estudios. ¿Qué niños se están educando de esta forma? Niños ya segregados, que pasaron por la experiencia de ser excluidos de la Escuela común, tienen que volver a ella, para certificarse como aptos, aunque nadie entienda que así lo sean. ¿Para qué? Para poder continuar en un sistema, secundario, que tampoco estará preparado para recibirlos.

*'Y estas chiquilinas por ejemplo, te preguntan si van a poder ir a la UTU, pero qué pasa, que algunas chiquilinas de estas que son buenas, ¿qué hacen? Van a la Escuela nocturna, que es común, entonces salen con el certificado de común y algunas te pasan al liceo. Por más que no rindan re bien o que tengan problemas y cosas, pueden ir y no sufren tanto (...) Hay gurisas que van a UTU o van a liceo, que no eran para esta Escuela.'* (Maestra de Escuela Especial)

*'La verdad que yo tuve un año primaria 6 y fue el primer año que trabajé en educación especial, me agarré un bajón, porque yo decía ¿qué les digo a los padres? Ni que hablar de los chiquilines, pero ¿qué les digo a los padres? 'Eh, felicitaciones egresó...' felicitaciones ¿de qué? Claro, ténganlos en su casa...'* (Maestra de apoyo itinerante)

*'De repente el que viene de común socialmente es muy bien. Que es lo que hay que valorar a veces cuando se manda a testar un niño, porque de repente hay en cuarto año de las Escuelas() comunes gurises que nos pedían para testar, bárbaro, lo haces testar, ¿pero a ese niño la Escuela Especial de qué le va a servir? Va a ir más para abajo, porque socialmente lo va a deprimir más. Va a rescatar más socialmente quedándose en común.'* (Maestra de Escuela Especial)

Parecería ser, que llega un momento en el que hay que elegir entre la integración social del niño correspondida con una frustración a nivel pedagógico o una segregación pero con logros relativos a sus 'limitadas capacidades'. Vale cuestionar, cuáles son los fundamentos que mantiene un sistema educativo que genera tantas frustraciones, tantos fracasos, los mismos términos hacen recaer la culpa sobre los niños, y no dejan responsabilidad alguna sobre la Escuela que genera el fracaso y la frustración.

Posteriormente, queda pensar qué será lo que suceda con ese niño luego de su egreso. ¿Qué herramientas le deja la enseñanza especial para su futuro? ¿Qué posibilidades le abre y qué posibilidades le cierra?

*'¿Qué hace el discapacitado después que cumple 15 años? ¿Se suicida? ¿Hay que matarlo?... Porque tampoco hay ninguna respuesta a nivel de política educativa para esto... Ellos*

*salen de educación especial ¿y qué? ¿Adónde van? (...) ¿Qué hacés con esa gente? No se sabe, queda como en una especie de vacío, un agujero negro, viste, y si además sos discapacitado, en esta Escuela hay talleres, hay muchas Escuelas Especiales donde no hay talleres o hay muy poco, entonces vos tenés por ejemplo cocina, sólo, si vos sos discapacitado. ¿te tiene que gustar la cocina porque es lo único que hay? No, no te gusta la cocina, sos discapacitado y terminaste el ciclo académico que es hasta los 15 años ¿Adónde vas?(...) Y además ¿cuánto tiempo pueden estar en el taller? ¿Toda la vida pueden estar en el taller? No podría ser. Porque carpintería sí, peluquería sí, ahora vos, ¿te cortarías el pelo con una discapacitada? ¿Con una Síndrome Down?’ (Maestra de apoyo itinerante)*

El egreso de educación especial, no sólo señala con fuego al niño que allí concurrió, dejándolo con una escolaridad que lo habrá marcado para siempre como ‘discapacitado intelectual’, sino que también lo limita en el continuar sus estudios, el adolescente que egresa de educación especial no tiene a donde ir. Mientras, el sistema educativo, para aquellos que caen en la normalidad tiene prevista una continuidad de hasta más de 10 años de educación pública, consolidando egresados para insertarse en el mundo laboral, para estos niños después de la Escuela no hay nada. Sería absurdo plantear que todos los niños que egresan de educación común tienen posibilidad de seguir estudiando, porque sabemos que en los hechos no sucede así, pero al menos potencialmente tendrían las posibilidades. Un adolescente que egresa de Escuela Especial, ya no tiene lugar a dónde ir a los 15 años, no existe una propuesta formal de continuidad de la educación como se prevé para el ámbito ‘común’ de la educación. La mayoría de los niños volverán a su casa y a su barrio a desempeñarse con las herramientas que puedan, excepto aquellos que, casi por error llegaron a la Escuela, y que por lo tanto el error es, a veces, reversible y con mucho esfuerzo se logra revertir.

### **Discapacidad en la sociedad**

Llegamos aquí al punto clave de todo este proceso, que refiere a qué concepción de la educación y qué concepción de la infancia es la que prevalece en nuestra sociedad, hacia dónde se dirige el intento homogeneizador que impone la enseñanza, qué grietas produce en la sociedad, ¿qué queda luego de la Escuela Especial para aquellos niños con discapacidad intelectual y para aquellos que ni siquiera son identificados por sus propias Maestras especiales como poseedores de discapacidades intelectuales?

Las fisuras que estas escisiones en materia educativa generan en la sociedad son muchas. Estas prácticas educativas generan subjetividades, una subjetividad del niño no valorizado en tanto tal, una subjetividad del diferente, una subjetividad para el ‘otro’ deficiente, que el sistema ha discapacitado. Pero también reafirma su contrapuesto, un ‘nosotros’ normal, intransgredible.

A la hora de indagar sobre las futuras limitaciones y las marcas o estigmas que puedan caracterizar a los niños que pasan por una Escuela Especial, aparece la culpa sobre la sociedad, como algo ajeno a cada uno de los sujetos. Como que la generalidad del todo, salva las responsabilidades de cada uno. Esto sucede tanto desde los involucrados desde la Inspección de Enseñanza Especial, responsables de la gestión de la política educativa, hasta las Directoras y Maestras especializadas y comunes.

*‘Si, y sobre todo cuando se están por ir, que ahí les empiezan a cerrar puertas, si venís de acá y no das la acreditación no podés hacer tal cosa, ahí se les empiezan a cerrar las puertas, es*

*como que viven en una nebulosa hasta el momento en que tienen que irse, hasta ahí todo bien después de ahí ya... y las posibilidades son bastante limitadas.* ' (Maestra de Escuela Especial)

*'Y a un lugar, un trabajo, donde les cambien de rutina, en un trabajo no van a estar teniendo en cuenta, las personas que tienen una empresa no saben cómo tratar a un discapacitado, lo que quieren es que produzca y entonces eso es muy difícil de lograr. Y claro es un problema más social que se forma que otra cosa, porque cada vez son más los discapacitados, por los problemas socioeconómicos y culturales...'* (Maestra de Escuela Especial)

Hay también prácticas muy cuestionables al momento del egreso del niño o adolescente, apareciendo ciertas consideraciones para aquellos que no son 'tan discapacitados', aquellos que todos afirman que no debieron estar ahí, otorgando una escolaridad que no posee el sello de 'Escuela Especial', que oculta el pasaje del niño por esta Escuela para que su futuro no sea tan limitado. Esto evidencia, la existencia de un sistema desintegrado, que funciona con prácticas desarticuladas que van y vienen en cualquier sentido, reglas del juego que están instauradas más allá de los derechos que los niños tengan.

*'Digo, la etiqueta no se la ponemos nosotros, ¿no? Se la pone la sociedad, digo de hecho hoy en día alguien que te lleve un certificado de escolaridad de la Escuela Especial, digo, no va a ser recibido de la misma forma que uno que te lleven de la Escuela común. Eh, a pesar de que ahora tenemos desde el año pasado o desde el hace dos años, un certificado que dice la Escuela tanto, que nosotros no le ponemos 'especial' ponemos el número de la Escuela nada más, certifica que ha cumplido con el ciclo escolar completo, es el certificado de ciclo escolar completo, que está firmado por la dirección, por el maestro y por el inspector, y eso se ve a qué niño se le puede dar y a que niño no.'* (Directora de Escuela Especial)

Se accede entonces, también a una característica de todo este sistema, que es la discrecionalidad, aspecto que se ha intentado dejar reflejado a lo largo del presente trabajo, existen normativas generales, pero también existen sujetos con capacidad y potestad de determinar o inventar discapacidades, y de abrir o cerrar puertas para el futuro de estos niños y adolescentes ya 'discapacitados' por el propio sistema educativo. Existen 'reglas del juego', que se muestran a la vez que se ocultan, arbitrariedades que determinan el real devenir de las cosas, que se legitiman de forma compartida a través de las prácticas y las subjetividades que las respaldan, no se fundamentan en una Ley general, que opere igualmente sobre todos.

*"La ley, al instaurar una línea divisoria, puede y debe ser transgredida. En cambio, no tiene ningún sentido «transgredir» una regla del juego: en la recurrencia de un ciclo no hay línea alguna que franquear (se sale del juego y ya está). (...) La ley funda una igualdad de derecho: todos son iguales ante ella. En cambio, no hay igualdad ante la regla, ya que ésta no constituye una jurisdicción de derecho, y hay que estar separados para ser iguales. (...) La regla no necesita para funcionar ninguna estructura o superestructura formal, moral o psicológica. Precisamente porque es arbitraria, infundada y sin referencias, no necesita consenso, ni una voluntad o una verdad del grupo - existe, eso es todo, sólo existe compartida, mientras que la ley flota por encima de los individuos dispersos.* (Baudrillard, 1994)

Estas características, al momento de aproximarse al campo de estudio, se evidencian claramente. Lo mismo que tiene el sistema de perverso en tanto tal, lo tiene al permitir 'fugas' dentro de sus reglas que permitan a algunos poder evitar el destino que les espera a estos niños.

Lo tiene de perverso, en el sentido que en estas prácticas vuelven a operar los mismos criterios, seleccionando lo 'mejor' dentro de todo lo 'malo' que llegó.

Volvemos a cuestionar la homogeneización pretendida por la Escuela, ahora ya pensando en los efectos que producen sus escisiones a la hora de finalizado el ciclo escolar. En este intento homogenizador, surge la preocupación por la infancia "anormal" (fuera de la norma): *'surge en medio de la preocupación por una educación que homogenice a todos, es decir que 'normalice'. De ahí emerge la preocupación por una educación diferencial para los niños retrasados, ciegos y sordomudos. Dado que la enseñanza debe ser para todos y que la 'escuela ordinaria no ha sido creada para escolares de su especie' (...) comienzan a aparecer escuelas especiales para niños anormales (...) Paulatinamente el niño ciego, sordo, mudo o con cualquier dificultad de aprendizaje o conducta, fue constituyendo una "clase especial", ya no sólo en la escuela sino en la vida. Oscuramente estigmatizado a través de la civilizada salida de la "escuela especial". Construido como el diferente, el Otro, contracara de lo social y a la vez sostenedor de la identidad de una sociedad.* (Murillo, S ; 1997:224)

Aunque pensemos en la integración, la temática va más allá de la aceptación o no de un niño con discapacidad, también supera la cuestión de los recursos y los medios, la inclusión de estos niños supone un cambio en las convicciones culturales y educativas de toda la sociedad. La integración en las Escuelas: *"es la unificación de la educación ordinaria y especial, ofreciendo una serie de servicios a todos los alumnos, basándose en sus necesidades de aprendizaje"* (Lou Royo, M. A y Lopez, N; 1999: 21:41). La integración, según estos autores está dirigida no sólo a los alumnos que poseen algún tipo de discapacidad, sino a todos basándose en las diferentes capacidades de aprendizaje de los mismos. Para concluir el debate planteado aquí sobre la integración o no de los niños con discapacidad en los ámbitos 'normales' cabe agregar, que estas formas institucionalizadas de 'tratar' a la discapacidad, producen y reproducen también, determinados imaginarios colectivos sobre la misma.

### **El niño, su familia y el pasaje frustrante por el sistema escolar**

*'A la vez, se torna en un atributo estigmatizador, en 'la marca del mal', que captura al sujeto en su historia, su presente y su futuro; en sus relaciones, limitando los sueños y las expectativas. Un atributo que desacredita y se impone a la mirada. Construir al discapacitado como diferente exalta el déficit, y lo constituye en un estigma social que afecta e invade no sólo al sujeto que lo porta sino también a aquellos con quienes se relaciona, especialmente a la familia'* (Vallejos, I; 2007:5)

Aquí, se pretende dar cuenta de cómo es vivido el proceso del cambio de Escuela para el niño y su familia. Por un lado, como un proceso de frustración para ambos, quienes deberán interiorizar esta diferencia por la que se los seleccionó, hacerla propia y aprender a vivir con ella. Por otro lado, se pretende reflejar cómo estas diferencias implican que el poder que normaliza se impregna en la familia, constituyéndola también como un dispositivo que al reconocer la diferencia e interiorizarla, la constituye como tal, adoptando esos parámetros de normalidad y también reproduciéndolos.

Lo primero que se ve es el pasaje frustrante del niño, en primer lugar por la Escuela común, donde probablemente haya repetido algunos años o se haya sentido mal con el no lograr adaptarse a las normas de convivencia. Niños que, además, tienen conciencia de sus fracasos. Se realizaron entrevistas a niños, y todos explicitan haber sido cambiados de Escuela porque tenían 'problemas

de aprendizaje', o porque 'repetía y repetía', porque no aprendían, o porque se portaban mal. Luego del cambio de Escuela, evidentemente se liberan las presiones y el niño logra sentirse más a gusto, los niños identifican sus logros, además de mostrarse satisfechos de encontrarse en un espacio en que sus formas de ser y actuar no se sienten y catalogan como diferentes e inapropiadas y se respetan más los diferentes tiempos.

*'Recién ahora está más entusiasmado en aprender, porque está viendo que está aprendiendo, entonces está entusiasmado. La Escuela lo que hizo, la Escuela común era de que claro él de cierta forma se sentía frustrado, molestaba y no trabajaba porque no podía.'* (Madre de alumno de 8 años que concurre a Escuela Especial)

*'Ella no se sentía porque no llegaba al aprendizaje de esa clase, en la Escuela Común, porque la mente y el aprendizaje no le daba. Ella no decía nada, pero llegó un momento que estaba en un estado que no me quería ni ir a la Escuela, ¿me entendés?'* (Madre de alumna de 13 años que concurre a Escuela Especial)

Si bien no es algo presente en todos los casos, algunas familias refieren no sólo a la frustración proveniente del fracaso en Escuela común, sino también al fracaso o lo traumático de pasar a una Escuela Especial. Como ya se mencionó, no estamos hablando de niños con discapacidades severas, sino leves y moderadas, que alcanzan una conciencia prácticamente total de las situaciones, y comprenden las implicancias de concurrir a una Escuela para niños con discapacidad.

*'(...) bueno me la mandaron para una Escuela Especial, (...) y por un lado le agradecí, pero por otro me dio mucha rabia porque para ella fue algo muy traumático, vamos a decir que la pusiera en una Escuela Especial, hasta el día de hoy, ella es el último año que está y a ella le costó eso, porque tiene otra hermana de doce, que salió de sexto con once años y ella siempre que no 'la Escuela que son mongólicos' y todas esas cosas, (...) Todos me decían '¿para qué la pasaste?'* (Abuela de alumna de 15 años que concurre a Escuela Especial)

Es clave identificar que en la vida de un niño, estos sucesos traumáticos y frustrantes se irán constituyendo como propios, el no sentirse deseado o parte de los grupos de socialización claves en nuestra sociedad deja marcas difíciles de borrar. Niños que ya fueron excluidos de su Escuela, pasarán antes o después, por el reconocimiento de sus deficiencias en sus hogares. Y tanto la Escuela como la familia, ya han sido atravesadas por el poder que exige límites claros, estableciendo líneas que no deben ser franqueadas. Ambas instituciones se vuelven reproductoras de una normalidad que las dirige, por lo tanto deben seleccionar la anormalidad, luego de haberla descubierto, y tenerla bien controlada.

En este sentido, es interesante observar cómo en cada familia, se ha constituido una verdad que explica la deficiencia del niño. De los discursos, emergen argumentos que justifican el 'error'. la variable entre un hijo y otro, se identifica el momento en que se falla, como padres, madres o familias enteras, se atribuye una causa al fenómeno que lo vuelve más entendible, lo hace justificable.

*'Porque ella no aprendía, no agarraba la cabeza, se ve que la cabeza de ella no madura (...) siempre quedaba, quedaba, quedaba.(...) pero ya te digo puede ser de todos los problemas*

*que yo tuve con el padre, estando ella en mi panza, porque los otros dos varones más grandes que tengo, ningún problema.* ' (Madre de alumna de 15 años que concurre a Escuela Especial)

*'Y... porque la madre tiene problemas, tiene problemas psiquiátricos (... ) y yo me tuve que hacer cargo de los chiquilines y eso todo trae un... un plano familiar, porque el padre se fue, la madre siempre llorando, depresiva. Entonces todo eso repercute en los chiquilines... '* (Abuela de alumna de 15 años que concurre a Escuela Especial)

*'...mamá como que si lo entendió, pero papá no. Y eso te influye a vos de cómo tratarlo a él, porque escuchás de acá y de allá y te llena la cabeza y vos explotás, explotás porque no sabés que hacer. Y bueno mi hermana me dice también que yo soy muy boba. (...) y capaz que viene por mi el tema, cuando yo iba a la Escuela y todo que yo era media tímida y repercutió en él, en los hijos, viste que siempre dicen que... (...) Porque siempre viene de atrás, no es que apareció de repente en Diego.'* (Madre de alumno de 8 años que concurre a Escuela Especial)

De alguna forma se vuelven también los traumas y los fracasos hacia la familia, que comienza a interiorizar las dificultades de los niños y a considerarlos en consecuencia. Llegan también al ámbito familiar las expectativas bajas respecto a los logros educativos, la incertidumbre sobre el futuro de estos niños.

*'Quería ir al liceo a toda costa pero yo le digo 'no podés ir al liceo porque tiene muchas materias, tienen que estudiar mucho', pero no importa ella quiere ir ¿viste? Yo por buscar la forma de explicarle de que no es fácil para ella, ella tendría que hacer algún curso, hizo un curso de manualidades afuera de la Escuela, cerámica y eso... '* (Madre de alumna de 13 años que concurre a Escuela Especial)

De esta forma, simplemente se pretenderá dejar abierta la interrogante al respecto de la identidad que se van construyendo estos niños que pasan por el proceso descrito. Se entiende a la identidad como algo construido, en relación con los otros y a través de ellos. Para constituirse como igual, como parte de un 'nosotros', se debe estar acorde a las expectativas que se tienen sobre uno. En este caso, son las Escuelas las que esperan recibir determinados niños, y las familias que esperan tener hijos que se mantengan dentro de lo 'correcto' y 'normal', y ante las rupturas con estas expectativas, queda para el sujeto con discapacidad la construcción de una identidad devaluada, desde una posición de exclusión de ese 'nosotros' privilegiado en nuestra sociedad.

*'... la peor de las alienaciones no es ser despojado por el otro, sino estar despojado del otro; es tener que producir al otro en ausencia del otro y, por lo tanto, ser enviado continuamente a uno mismo y a la imagen de uno mismo'* (Baudrillard; 2000:37)

## Conclusiones: Reflexionando acerca de las concepciones de la infancia ¿Dónde está el niño sujeto de derecho?

*'Hay por ejemplo, y cómo negarlo, un argumento de completud en la educación: la escuela está allí pues algo debe, puede y merece ser completado. Si considerásemos, por ejemplo (...) la alteridad deficiente como algo incompleto, como algo que aún no es, como algo que no es en sí misma (sino por medio de una burda y obstinada comparación con aquello que se piensa como normal), entre muchas otras figuras de alteridad, todas ellas como incompletudes, entonces el argumento de la completud es aquello que sirve para argumentar para qué sirve la escuela: sirve para completar al otro, sirve para completar lo otro. Hay aquí, por lo menos, un doble movimiento que podemos percibir: por un lado, el movimiento de pensar al otro como incompleto, de hacerlo incompleto, de fabricar y producir más y más su incompletud; por otro lado, el movimiento de completamiento, la necesidad de completamiento, la violencia del completamiento. El cambio de argumento, sí es que lo hay, quizá se encuentre en el pensarnos como incompletud, en percibirnos como humanos en tanto y en cuanto somos incompletos, en que la incompletud, la finitud, el límite, la frontera, etc., son aquello que nos hace humanos. Y no lo contrario. (Skliar, C; 2000: 45)*

Este trabajo se propuso analizar las relaciones de poder que operan en la toma de decisiones entre los actores implicados en el diagnóstico de la discapacidad, la incidencia de los mismos en el proceso de derivación y el posterior proceso de escolarización del niño en la enseñanza especial.

Cómo punto de partida, se analizaron algunos puntos de la Ley N° 16.095 'Personas discapacitadas', en los que se expone una definición de discapacidad y se delimitan los lineamientos generales de las políticas específicas que se destinarán a estas personas. Encontramos aquí, una definición de discapacidad basada en la idea de déficit, es decir, delimitada exclusivamente por el saber médico, que aparece como portador de una verdad del sujeto en su 'anormalidad'. Muchas veces estos aspectos aparecen como incuestionables, como dados e inamovibles, sin embargo, se pretendió a la luz de los resultados arrojados por esta investigación, llegar también al cuestionamiento de las prácticas médicas y de sus criterios para realizar los diagnósticos. Por otro lado, se establece en dicha Ley, una definición de discapacidad que se basa en una relación desfavorable entre la deficiencia (que aparece como dada) y el entorno social o familiar.

Tomando estas definiciones como puntos de partida, se resalta que recaen las responsabilidades y culpas de esa integración no beneficiosa con el entorno social, sobre el sujeto deficiente, y no se cuestiona al entorno social y familiar como productor de la discapacidad por no permitir una integración favorable para los sujetos que allí conviven. Desde estas definiciones es que aparece como legítimo un discurso que en base a esos parámetros de 'normalidad', que serán definidos por el saber médico y por el entorno social, escolar y de alguna manera familiar, se generen prácticas específicas para los sujetos con discapacidad.

En cuanto a las prácticas concretas que habilitan y respaldan el diagnóstico de un niño como 'discapacitado' intelectual, notamos la enorme influencia de estas instituciones en cuestión (familia, escuela y medicina) como promotoras y reproductoras de modelos de escisión de los sujetos en la sociedad.

En lo que refiere a la discapacidad de los niños derivados a Escuelas Especiales, se evidencia una inversión en los fundamentos que la definen; habiendo al respecto una clara contradicción con la normativa vigente. El diagnóstico, además de fundamentar su aplicación en la idea de déficit, amplía su mirada y por consiguiente su campo de intervención conteniendo a

aquellos sujetos que mantienen una relación desfavorable con su entorno social y escolar. Aquí radica la paradoja entre lo instituido en la ley, la cual enuncia que un déficit estaría generando una discapacidad en tanto no permita una relación beneficiosa del sujeto con su entorno; y las prácticas concretas, en las cuales una relación no beneficiosa del niño con su entorno escolar se constituye en argumento de 'deficiencia' a diagnosticar por parte del saber experto; hecho que deviene sistemáticamente en su exclusión –derivación en el discurso instituido- a centros escolares específicos.

Para aquellas 'deficiencias' fundamentadas en una relación problemática del sujeto con el entorno, se construyen problemas tales como 'hiperactividad' o 'déficit atencional'. Las distintas formas que se han ido utilizando para nombrar estos fenómenos recaen siempre en la culpabilización del sujeto que aparece como 'discapacitado' y portador de una condición que lo hace pasible de ser objeto de intervención. Estas formas de denominarlo, descansan en esos aspectos como deficiencias del sujeto y no habilita el generar instancias de reflexión a la interna de los espacios donde estos niños son sistemáticamente excluidos.

En cuanto a esta relación desfavorable, podemos afirmar que los principales conflictos que se presentan en la Escuela común, en la que se integra el niño en primer lugar, refieren a problemas de aprendizaje que en primera instancia pretenden apaliarse con la ayuda de la Maestra de apoyo y fundamentalmente problemas de conducta o 'hiperactividad' que las Maestras no pueden abordar en grupos con gran cantidad de niños y en los que deben cumplir un rígido programa pedagógico. También en este momento se hace referencia a problemas socioeconómicos que aparecen justificando un probable diagnóstico.

Se torna evidente que la escuela, como institución disciplinaria que pretende la homogeneización de la población que allí concurre, no está preparada para aceptar e integrar las diferencias de los niños. Esto se torna especialmente problemático al iluminar tal situación, e identificar que lo que se da en realidad es la exclusión de niños que aparecen problemáticos en sus formas de comportarse, en su condición socioeconómica y en sus vínculos familiares. Aquí tenemos la primera escisión que produce la escuela en la clasificación y exclusión de los niños que se presentan como 'anormales' para cumplir con su propuesta.

El segundo momento por el que atraviesan los niños en su proceso hacia el diagnóstico de la discapacidad, es el pasaje por la evaluación del Equipo de Diagnóstico de Anep. Aquí es donde aparece el saber experto, cristalizado en el poder de las distintas disciplinas que tendrán la potestad de clasificar al niño, desde diferentes aspectos, de manera prácticamente definitiva. Se presentan varios puntos a analizar, el primero de ellos es que se enuncia un deslinde de responsabilidades sobre los diagnósticos que se realizan. No se asume desde los integrantes del Equipo de Diagnóstico una influencia en las derivaciones, dado que pareciera que por el hecho de llegar a la instancia de evaluación, al ya haber fracasado en los espacios normales de escolarización, es inminente su derivación a una Escuela Especial. Claramente queda adherida la discapacidad a la disfuncionalidad percibida en el espacio escolar por las Maestras de educación común. El segundo punto, central en esta investigación, es que a esta unión que se realiza entre la disfuncionalidad en el espacio común de escolarización y la discapacidad, se le suma la influencia determinante de la condición socioeconómica del niño y la casi igualación de los términos 'discapacidad' y 'marginalidad' en el discurso de los profesionales que integran el Equipo de Diagnóstico y Maestras de Escuela Especial. Se alude a que los niños que viven en la 'marginalidad' (socioeconómica) funcionan como 'discapacitados', por tanto se les imputa esta categoría y se los deriva a una escuela especial.

Es fundamental reflexionar acerca de las implicancias de estas prácticas en el sistema

educativo. Las relaciones de poder que operan entre los distintos actores protagonistas del proceso de diagnóstico y derivación de un niño a una Escuela especial, están generando una fuerte clasificación de los niños. Pero cabe resaltar, que la discapacidad no viene dada en ningún sujeto, estos diagnósticos no son un descubrimiento sino una construcción. Una construcción que se realiza socialmente, tanto de la idea déficit como de su correlato en el diagnóstico de la discapacidad. En la selección y apartamiento de los niños, se generan determinadas formas de concebirllos en su diferencia. Estas formas, que los ubican siempre en un lugar devaluado en tanto sujetos, se fortalecen aún más luego del pasaje por la enseñanza especial dado que la Escuela Especial en primer lugar afirma la etiqueta con la que se ha clasificado al niño y su escolaridad se vuelve el símbolo de su 'anormalidad'. A su vez la Escuela Especial, no parece presentar herramientas pedagógicas diferenciales a las de la enseñanza común, sino que reproduce sus mismas estrategias de segregación. Las diferencias se reducen a la existencia de menor cantidad de alumnos por clase, que permite un abordaje más personalizado y al no tener que cumplir obligatoriamente con programas específicos en cada grado que permite poder avanzar en función del tiempo y la capacidad de cada niño.

A la interna de la Escuela Especial, también se acaba segregando y 'normalizando' a aquellos niños que tampoco son abarcables en su propuesta. Aquí los principales problemas son los de conducta, que se controlan con medicación que ha de prescribir un psiquiatra y con la disminución del tiempo que el niño permanece en la escuela, concurriendo tanto menos horas por día o menos días a la semana.

Se confirma así cómo las instituciones familia, escuela y medicina, producen y reproducen modelos de 'normalidad' que clasifican a los niños. Esta 'anormalidad' no posee límites claros en tanto tal, sino como contraposición a los saberes y prácticas instituidos como 'normales', es decir que aparece en tanto cuestiona y contradice los espacios 'normales' de integración de los niños. Este cuestionamiento se resuelve con la segregación, y no conlleva en ningún momento al cuestionamiento a la interna de la escuela común de cuáles podrían ser los métodos que contrarresten estos fenómenos.

Ante esta realidad, es paradójico que se reivindique la formación en derechos humanos por parte de las autoridades del sistema educativo si, en los hechos; las disciplinas involucradas en los procesos de diagnóstico y derivación de los niños a una escuela especial fundamentan sus prácticas en un saber-poder que deviene en dominación posicionando "al otro" como mero objeto de derecho pasible de ser (re) insertado en relación a su condición de discapacitado, de 'anormal'. En este sentido, se focalizan las prácticas sobre la carencia que presenta dicha población y no en sus potencialidades aspecto que refuerza los mecanismos de reproducción tendientes a la segregación en el sistema educativo.

Pareciera que el reconocimiento de sus derechos radicara en homogeneizar la diferencia -en detrimento de su reconocimiento- configurando poblaciones iguales a sí mismas pero diferentes de las demás. Por consiguiente, cabría cuestionarse sobre las concepciones que subyacen a las prácticas sobre dicha población más próximas al control y sujeción de sus cuerpos que al reconocimiento de sus derechos en tanto seres humanos.

Lo alarmante de lo que sucede con la población objeto de investigación del presente trabajo es que se la estereotipa a través de los diagnósticos médicos que determinan lo que el individuo 'es' y a su vez lo que el individuo 'puede ser' prescribiendo y delimitando las estructuras de su porvenir, en función de lo que 'debe ser' en tanto 'discapacitado'. Mientras coexista la paradoja resultante entre los aspectos declarativos del discurso y sus prácticas constitutivas será imprescindible indagar cuáles son los dispositivos que transversalizan las relaciones de poder

caracterizados por su impronta disciplinaria homogeneizante del hacer, sentir y pensar de dicha población.

Seguimos en la línea de las prácticas elitistas y eugenésicas, así como en la década del treinta, se identificaba el abandono con la infracción, tratando indiscriminadamente a los niños que estaban en la calle como infractores o como abandonados. Hoy parece que para los niños 'marginales', se ha construido la categoría 'discapacitados', para controlarlos, institucionalizarlos de una manera diferente al resto, separarlos y atenderlos de forma especializada. Generando marcas que nuestra sociedad no sabe borrar o ignorar, que los categorizarán como sujetos devaluados para toda su vida.

Las relaciones de poder que se ejercen entre todas las partes de esta problemática que se pretendieron alumbrar. son realmente complejas, operan en primer lugar sobre una normalización que atraviesa a las instituciones claves en el proceso diagnóstico y derivación, la escuela, la familia y la medicina, generando parámetros de inclusión y exclusión a través de las mismas, respecto a una norma que se acepta como generalizada. A su vez con estos fraccionamientos que se generan y se entienden como legítimos desde dichas instituciones, se van generando formas de entender a aquello que se excluye, formas de pensarlo, de tratarlo, que evidentemente perpetúan su condición devaluada, basada en pertenecer a un grupo ajeno al 'nosotros' que está en los parámetros de la 'normalidad'.

Por último, para concluir con este análisis, se pretenderá plantar una discusión sobre la concepción de la infancia que permanece detrás de estas prácticas que hemos analizado.

Antes de la aprobación del Código de la Niñez y la Adolescencia, en el año 2004, prevalecía lo que se dio a llamar la 'doctrina de la situación irregular', reflejada en el anterior Código del Niño del año 1934. En este sentido, se planteaban dos aspectos: uno tutelar que apelaba a la protección del menor y otro de defensa social que refiere a la defensa de la sociedad de ese menor que aparece como un peligro para la misma. Este Código contenía una concepción autoritaria y clasista que dividía a la sociedad entre lo normal y lo anormal a partir de ideas absolutas de la realidad social, desconoce y castiga al diferente, y lo presenta como una amenaza para los 'normales'. Sólo desde una visión del niño 'objeto' es válida la tutela que planteaba este Código. El centro político del mismo, imponía su modelo de la infancia y de la familia. Para aquel niño institucionalizado (familia y escuela) el Código establecía derechos y obligaciones y ejercía a través de esas instituciones un control social difuso; para el niño fuera de estos espacios, o sea el niño abandonado/infractor el Código establecía la intervención del juez y la internación del niño, aquí estamos frente a un control social institucionalizado; la calificación del niño infractor tiende a individualizar y a particularizar al delincuente. Lo cual llevará a su separación del resto de la sociedad a la que se deberá proteger de él.

Este Código tenía sentido en un contexto en que se estaba llevando adelante la construcción de un país moderno, en el que los Códigos implicaban la cristalización de normas que debían ser interiorizadas por los ciudadanos. Para esto fue necesario aumentar la coerción pero también afinar los dispositivos que apostaban a la construcción de ese sujeto, educado y trabajador, que cambiarían las conductas, los ideales y las expectativas de los nuevo ciudadanos. Evidentemente la educación pública, obligatoria, tuvo especial relevancia en este contexto.

Esta concepción del niño objeto de derecho cambia, al menos en lo discursivo, con la aprobación en 1989 por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, que el Uruguay ratifica en 1990. Estamos frente al documento de Derechos Humanos con más ratificaciones en el mundo. Aquí comienza lo que se

ha llamado la 'Doctrina de la Protección Integral de la Infancia', y que implica un cambio radical en su concepción.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), implica un cambio paradigmático de la concepción de la infancia y adolescencia, donde el niño es considerado sujeto social de derecho y tiene la posibilidad de hacer exigibles esos derechos. Paralelamente surgen responsabilidades adultas de efectivizarlos ya que no se declaran 'intenciones' sino 'derechos exigibles' (Comité de los Derechos del Niño, 2004: 9)

Sin embargo, este cambio a un paradigma tan 'revolucionario' sobre la concepción de la infancia, se da un momento histórico complejo. Por un lado, la CDN proclamando la corresponsabilidad social, o sea el niño sujeto de derechos puede hacerlos exigibles frente a su Comunidad, Familia y frente al Estado, quienes están obligados a garantizarlos. Y es justamente este último garante, el más paradigmático, el Estado en los años 90 está permeado por el auge de las políticas neoliberales, claramente contradictorias con este tipo de principios ya que el Estado en las mismas se reduce, se reduce también su gasto público y su intervención a nivel social

Desde el año 2004, nuestro país intentó ubicarse a la par de estas nuevas concepciones, ante la aprobación en el Parlamento de un nuevo Código de la Niñez y la Adolescencia, en el que al menos en los discursos se plantea esta nueva concepción de la infancia. Ahora bien, queda adaptar el camino para que la misma se corresponda en las prácticas, quedó por delante una gran reformulación de las políticas públicas destinadas a los niños y adolescentes. Algunas mucho más urgentes, otras más difusas.

¿Pero qué sucede con esos paradigmas en las prácticas concretas? Cabe preguntarse, ¿Qué importancia o qué planteos innovadores han surgido respecto a los niños con discapacidad?

Lamentablemente, no han llegado aún a las tapas de los diarios, tampoco emergen nuevos rumbos desde el campo en que las prácticas están insertas y completamente legitimadas.

No existen desde la política educativa pensada y ejecutada para los niños con discapacidad lineamientos claros. No existe por detrás de la misma una concepción de la infancia como sujetos de derechos. A los niños con discapacidad se los priva de una enseñanza en ámbitos comunes, se los limita en sus posibilidades futuras de inserción social a través de los mecanismos claves como puede ser la formación laboral. No existe el 'interés superior de niño o adolescente' en este proceso, o al menos ningún sujeto involucrado a con esta temática en su vida cotidiana lo menciona. A esto se le suma, que esa discapacidad se confunde en muchos casos con la 'marginalidad', tratando ambos fenómenos de manera indistinta, igualándolos tanto en su clasificación como en su abordaje posterior.

Más allá de las acciones deliberadas que atienden la discapacidad, a través de las mismas, se generan ideas, palabras, valores y prácticas que van configurando una imagen social del discapacitado, en su diferencia y su segregación, en una condición de objetos pasivos que han de pasar por distintos dispositivos, sin tener nunca un lugar privilegiado o protagónico.

Posicionarnos frente a esta temática pretendiendo un enfoque de derechos, implica cuestionar la existencia de un sujeto 'normal', que lo haga más humano gracias a tal condición. Implica que dejemos de lado el pensar que aquello que en la sociedad aparece como 'anormal' no es tan merecedor como el primero de una vida digna y de una plena realización de sus derechos. Es en estos términos que se plantea la vida de las personas con discapacidad, debiendo enfrentarse constantemente a los mecanismos que socialmente están preparados para excluir. La educación primaria para los niños con discapacidad es un buen punto para preguntarnos qué educación tenemos, dados los cuestionables mecanismos que en ella se han instaurado para enfrentar la diferencia que nos caracteriza a todos como seres humanos.

Para finalizar, volveremos a uno de los primeros puntos abordados en el marco teórico de este trabajo, el sujeto moderno aquel cuyas bases estaban en la racionalidad y libertad, aquel con derechos inalienables basados en su libertad, paradójicamente, acaba creando en base a esos mismo ideales, una condición de no sujeto para aquellas minorías que cuestionan los mandatos y la forma del orden que está establecida.

## **Bibliografía**

- Alfiz, I. (1997) 'El proyecto educativo institucional'. Aique Grupo Editor S.A. Argentina.
- Álvarez-Uría, Fernando (1991) 'La configuración del campo de la infancia anormal. De la genealogía foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial'. En *Arqueología de la Escuela*. La Piqueta. Madrid. España
- Barran, J.P. y Nahún, B. (1992) 'Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo II: El disciplinamiento. Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo. Uruguay.
- Baudrillard, J. (2000) 'Figuras de la Alteridad'. Taurus. Madrid
- Chango, L. y Columbo, S. (2002) 'Una propuesta de educación inclusiva' Asociación Down del Uruguay. UNESCO. Montevideo. Uruguay.
- Comité de los Derechos del Niño- Save the Children Suecia (2004) 'Discriminación y Derechos Humanos en Uruguay: la voz de las niñas, niños y adolescentes. Montevideo. Uruguay.
- Devalle, A y Vega, V. (2006) 'Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad', Aique Grupo Editor. Argentina.
- Foucault, M (1990) 'Tecnologías del yo. Y otros textos afines'. Ediciones Paidós Ibérica S.A. Barcelona España.
- Foucault, M. (1987) 'Historia de la sexualidad, Tomo I: La voluntad del saber. Siglo XXI. México.
- Foucault, M. (1988) 'Diálogo sobre el poder'. Alianza Editorial. Madrid. España.
- Foucault, M. (1989) 'El ojo del poder', en Bentham. El panóptico. La piqueta. Madrid. España
- Foucault, M. (1989) 'Vigilar y castigar' Siglo XXI Editores. México.
- Foucault, M. (1990) 'Historia de la locura en la época clásica'. Brevarios del Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. Argentina.
- Foucault, M. (1990) 'La vida de los Hombres infames. Ensayos sobre desviación y dominación'. La Piqueta. Madrid. España
- Foucault, M. (1991) 'La Arqueología de saber'. Editorial Siglo XXI. México.
- Foucault, M. (1992) 'El orden del discurso'. Letra E. Buenos Aires. Argentina
- Foucault, M. (2002) 'Vigilar y castigar'. Editorial Siglo XXI. Argentina.

Foucault, M. (2007) 'Los anormales'. Fondo de cultura Económica. Buenos Aires Argentina

Foucault, M. (1988) La verdad y las formas jurídicas. México. Gedisa.

Foucault, M.(1991) Saber y verdad, Madrid, Entrevista titulada "El juego de Michel Foucault", en La Piqueta.

GEDIS (2006) 'Los hijos de RitaLina'. Departamento de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República.

IELSUR (1997) 'El Uruguay de los 90: Entre políticas sociales y Políticas Criminales'. Montevideo, Uruguay.

Mitjavila, M. (1992) 'Espacio político y espacio técnico: las funciones sociales de la medicalización'. Cuadernos del CLAEH. N° 62. 2da serie. Año 17. Montevideo. Uruguay.

Murillo, S. (1997) 'El discurso de Foucault: Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno'. Oficina de Publicaciones del CBC. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Argentina.

Skliar, Carlos (2000) 'Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Argumentos y falta de argumentos con relación a las diferencias en educación'. Voces en el Silencio. Buenos Aires. Argentina

Skliar, Carlos (2000) 'La invención y la exclusión de la alteridad deficiente'. Propuesta Educativa. Buenos Aires. Año 10. N° 22.

Vallejos, I. y Kipen, E. (2005): 'Y si no estuviera dado en la naturaleza? Algunas precisiones conceptuales para pensar la ideología de la normalidad y la producción social de la discapacidad'. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires. Argentina

Vallejos, I. y otros (2006): 'Desigualdad y exclusión en la producción y reproducción de la discapacidad'. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires. Argentina

Vallejos, Indiana (2007) 'Las representaciones sociales de la discapacidad. Entre la diferencia de lo que falta y la diversidad de lo que abunda'. Primeras Jornadas Institucionales sobre Discapacidad de la Facultad de Ciencias Sociales. Deconstruyendo mitos para construir inclusión. Montevideo. Uruguay.

#### **Otras fuentes documentales:**

[www.un.org](http://www.un.org) 'Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad'

[www.parlamento.gub.uy](http://www.parlamento.gub.uy) 'Ley N° 16.095 Personas discapacitadas'