



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL**

**Monografía Final de Grado
Licenciatura en Trabajo Social**

**Un camino de luces y sombras: El proceso fundacional de las escuelas
especiales para niños/as con discapacidad intelectual, período 1900-1930.**

Elena Zarina Rodríguez Fernández

Beatriz Liberman Jablonsky

Montevideo, 2023

Índice:

Agradecimientos.....	2
Resumen.....	3
Parte 1	
Capítulo I: Presentación del Tema de Estudio.....	5
Justificación del Tema y Delimitación del Objeto de Estudio.....	5
Objetivo General.....	7
Objetivos Específicos.....	8
Estrategia Metodológica.....	8
Técnica de Recolección de Datos y Diseño de la Implementación.....	9
Capítulo II: Una Aproximación a las Construcciones Socio-histórica de la Época y Su Contexto.....	12
La Niñez y la Escolarización.....	12
Reforma Vareliana.....	15
La Escuela.....	17
Normalidad - Anormalidad.....	18
Conceptualización de la Discapacidad como Problema Inherente al Anormal.....	19
Parte 2	
Capítulo III: Dispositivo Escuela especial como Espacio para Sujetos Anormales.....	21
Cómo se Diferenciaban las Anormalidades Intelectuales.....	22
Problemáticas en la Escuela y Comienzo de Clasificación Ante Inserción Educativa....	25
Educación Escolar de los Falsos Anormales.....	29
Educación Escolar para Verdaderos Anormales.....	31
Capítulo IV: Reflexiones Sobre el Proceso y Fundación de las Escuelas Especiales para niños/as con Discapacidad Intelectual.....	33
En el Uruguay de Comienzo de Siglo XX.....	33
Civilización y Ciudadanía de la Mano de la Educación.....	36
La Normalidad Como Ideología: Creadora de Etiquetas y Estigmas.....	39
Comentarios Finales de la Autora.....	44
Bibliografía.....	48
Anexos.....	51

Agradecimientos

Para comenzar, es ineludible agradecerle a la Facultad de Ciencias Sociales perteneciente a la Universidad de la República y profesores, quienes fueron los que me formaron académicamente, y a su vez, me hicieron conocer más la profesión de Trabajo Social, lo que me hizo amarla aún más. Fue un periodo largo y desafiante, con muchos obstáculos en el camino. Sin embargo, estos desafíos dejaron una profunda huella de aprendizaje que sé que me servirá tanto en mi futuro profesional como en mi vida cotidiana.

Agradezco a la Unidad de Asesoramiento y Evaluación (UAE), quienes me brindaron sus servicios y orientación constante. Me hicieron sentir apoyada y contenida en mi carrera.

Agradecerle a mi tutora Beatriz Liberman, quien me acompañó en el proceso de realización de la monografía, me brindó nuevos conocimientos y me apoyó para que lograra terminarla.

También quiero expresar mi agradecimiento a mis compañeras y amigas, maravillosas personas que me apoyaron, me sostuvieron cuando pude tambalear, me acompañaron en la carrera y me alentaron. Ellas son uno de los pilares por el cual pude llegar donde estoy.

Por otro lado, expresar mi sincero agradecimiento a todas las entrevistadas, quienes cordialmente compartieron su conocimiento y experiencia conmigo, así como también me brindaron consejos, animaron y se pusieron a disposición. Entrevistar a estas mujeres apasionadas por sus estudios no solo enriqueció mi investigación, sino que también avivó aún más mi pasión por mi carrera de Trabajadora Social.

Además, agradecer a la Biblioteca Pedagógica, en particular la sección de Centro de Documentación e Investigación, Ciencias de la educación y Sala de lectura. Allí pusieron a disposición material de lectura y un espacio para poder leerlos tranquilamente. Quedando también a disposición si necesitara algo más.

Por último, pero muy importante, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a mi familia, quienes año tras año confiaron en mí y me brindaron apoyo incondicional. A pesar de las numerosas dificultades que tuvimos que atravesar, siempre tuvieron palabras de aliento y se mantuvieron firmes a mi lado. Gracias a mi pareja, quien estuvo a mi lado aguantando mi mal humor, mis quejas, desánimo, y también festejo mis logros intensamente, repitiendo constantemente que yo podía, haciendo que cada paso sea aún más significativo.

Gracias a todos por ayudarme a forjar mi camino, crecer como persona y llegar a convertirme en Trabajadora Social.

Resumen

La presente monografía constituye el Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

El estudio indaga sobre cómo se llevó a cabo la creación de escuelas especiales de discapacidad intelectual en el Uruguay. El interés principal radica en comprender el proceso de las construcciones sociales implicadas que dieron paso a la fundación de tales escuelas. Así como también la progresiva salida del anonimato de los/as niños/as. Para ello se presentan categorías que guían el estudio, estas son niñez, discapacidad, normal y anormal y escuelas especiales para niños/as anormales intelectuales.

Es importante destacar, que en la época en la que se enfocó este estudio, el término discapacidad intelectual aún no había sido construido. A lo largo de la evolución histórica se fue transformando, pasando por diversas denominaciones. Este aspecto contribuyó a uno de los primeros hallazgos del presente estudio. Inicialmente se consideró el uso del término discapacidad intelectual, pero a medida que el estudio avanzaba se visualizó que el término empleado no era acorde a las denominaciones de la época. Esto llevó a una permanente revisión en la escritura de la monografía sobre las maneras en que se referían a las personas con discapacidad intelectual, eje fundamental del estudio. Optando por utilizar el término discapacidad intelectual como un modo más de denominar la población que se estudia, pero dejando en claro que dicha terminología en 1900-1930 no existía, período del que trata el estudio.

Para llevar a cabo la monografía se la dividió en dos partes. La primera da cuenta del marco y metodología empleada, conteniendo el capítulo uno y dos. La segunda parte desarrolla el tema, expone el trabajo de campo, analiza y problematiza la documentación hallada. Esta parte contiene los capítulos tres, cuatro y las reflexiones finales de la autora.

Específicamente la estructura de la monografía contiene en el capítulo uno, la selección del tema de estudio, su justificación y se presentan los objetivos, la estrategia metodológica y las técnicas de recolección de datos.

En el siguiente capítulo se expusieron las categorías más sobresalientes del estudio, tales como niñez, escuela, normalidad y anormalidad. Esto fue introduciendo las miradas y contextos que llevan a pensar en los/as niños/as y su educación escolar.

Se dio paso a un tercer capítulo en el cual se expuso documentación que guió el estudio y dio a conocer las perspectivas culturales, sociales e históricas de la época. Se desarrolló la concepción de niños/as catalogados como normales y anormales. Se expuso las problemáticas que fueron surgiendo y cómo el dispositivo escuela funcionaba como espacio de “normalización” y “adiestramiento” de niños/as, y a su vez como medio de nivelación de coeficiente intelectual y saberes. Además se presentaron pensamientos de otros países, ya que Uruguay tendía a observar las acciones en el exterior y luego las replicaba con intención del progreso interno.

Por último, en un cuarto capítulo, se presentó el análisis junto con conceptos teóricos que se creyeron pertinentes para examinar los datos expuestos en este estudio y reflexionar sobre ello. Culminando con una breve reflexión de la autora de la monografía.

Palabras claves: Normalidad-Anormalidad, niñez, discapacidad intelectual, escuela y escuela especial

PARTE 1

La primera parte de este estudio pretende presentar y justificar el tema seleccionado, dar cuenta de la importancia de dicha selección y cuales son los objetivos. A su vez se expone el marco teórico y la metodología empleada.

Capítulo I: Presentación del Tema de Estudio

Con el propósito de enmarcar la investigación, se pensó el primer capítulo como un espacio para desarrollar, cómo se llegó a plantear el tema de investigación y dar la justificación correspondiente. Se presentan los objetivos generales y específicos, y la metodología empleada para llevarla a cabo. Por último se da cuenta de donde se extrajo la documentación utilizada para darle un aval científico

Justificación del Tema y Delimitación del Objeto de Estudio

En los años 2020-2021 la estudiante cursó el taller de Investigación, en el marco del cual, realizó una investigación sobre “Implementación de Educación Sexual en Escuelas Especiales para Discapacidad Intelectual de Montevideo”. La cual permitió conocer sobre dicha institución y población. Dando lugar a un nuevo interés de estudio a desarrollar, profundizar y problematizar. Proponiéndose identificar el proceso fundacional de las escuelas especiales para niños/as con discapacidad intelectual, distinguiendo los paradigmas que dieron lugar a la construcción de dichas escuelas, como espacios físicos para niños/as que sus aprendizajes no se adecuaban al concepto de normalidad del momento. Tales paradigmas se centraron en normalidad y anormalidad, niñez, dificultades de aprendizaje y discapacidad intelectual y escuelas especiales.

En la misma línea, el presente trabajo se torna pertinente para la autora a causa de su carrera profesional y el código de ética (2015) al que se atiene, en el cual uno de los principios alude a la “Búsqueda de la justicia social y de la igualdad, defendiendo el carácter público, universal e integral de las políticas y programas sociales como generadoras y/o viabilizadores de derechos” (Adasu, 2015). Asimismo, implica un compromiso con el pleno desarrollo de los derechos humanos. En este sentido, el/la Trabajador/a social buscará estudiar, visualizar y reflexionar sobre las miradas y concepciones existentes en la época, desde una perspectiva objetiva, pero teniendo en cuenta la inclusión y la igualdad de oportunidades para todos los/as estudiantes, independientemente de sus capacidades o condiciones, entre otros.

Se comprende que para entender el presente es necesario realizar una mirada hacia el pasado. A través de esta retrospectiva, es posible obtener una base de conocimiento que permita comprender y fomentar el pensamiento crítico acerca de las concepciones existentes de las niñeces y la sociedad en la que vivimos, al tiempo que, permitirá conocer continuidades y el proceso de cambio. Tarea que permite examinar los fundamentos en los que se basó la creación de las escuelas especiales para atender a niños/as que no se ajustaban al concepto de normalidad de la época. Además, el conocimiento adquirido en tiempos donde la interpelación de paradigmas tradicionales se pone en juego, puede proporcionar valiosas lecciones y guiar nuestras decisiones y acciones tanto en el presente como en el futuro. Al ser objetivos y aprender de la experiencia pasada, podemos evitar la repetición de eventos, costumbres arraigadas y discursos que deseamos dejar atrás. En su lugar, podemos proyectar un futuro caracterizado por una perspectiva inclusiva y garantista de derechos.

A su vez este estudio busca conocer la mirada que se le otorga al/la niño/a con discapacidad intelectual, su rol en la sociedad, su inserción en ámbitos educativos, el por qué se realiza una distinción de escuelas, por qué y cuáles son los cambios que se llevan a cabo. Se entiende que los seres humanos son iguales y diferentes al mismo tiempo, independientemente de la generacionalidad,

los niños de la misma edad no son todos iguales en lo que respecta al aprendizaje (...). Es cierto que tienen muchas cosas en común, porque son seres humanos y porque son todos niños, pero también presentan diferencias importantes. Lo que tenemos en común nos hace humanos. Lo que nos diferencia, nos hace individuos.

(Tomlinson citado en Acosta 2011, p.18)

Por otra parte, se conoce que existe escasa información sobre escuelas especiales, y acerca de una elevada cantidad de niños/as con discapacidad intelectual. Meresman (2013) sostiene, a través de los datos de UNICEF (basados en los microdatos del Censo de Población 2011 del INE), que en Uruguay, cerca de 50.000 niños/as y adolescentes viven con discapacidad, siendo la de tipo intelectual la que más predominaba. En cuanto a educación “considerando las edades entre 4 y 15 años, el porcentaje de población con discapacidad que asiste a un centro educativo es de 88%, es decir, 7 puntos porcentuales menos que en la población sin discapacidad (CNHD-INE, 2004).” (Mides et al, 2015, p.6), siendo un 32% de la población mencionada que alcanza la enseñanza primaria completa, y

cuanto más aumenta el nivel educativo más es la brecha que se genera entre niños/as con y sin discapacidad (llegando a 19 puntos porcentuales a nivel de secundaria). Es de mencionar, que la información sistemática y confiable se comienza a exponer a partir de los años 2000, dejando en evidencia una clara invisibilización de la población en los años anteriores.

En Uruguay, la escasez de información específica acerca de los niños y adolescentes con discapacidad es una manifestación más de la poca atención que históricamente han recibido por parte de las instituciones responsables de atender las necesidades de la infancia (Meresman, 2013, p. 20).

Esto se constató, no solo por lo expuesto por Meresman (2013), sino que, a la hora de realizar el trabajo investigativo se buscó bibliografía sobre escuelas especiales para niños/as con discapacidad intelectual en la época seleccionada, resultando de poca cuantía la información recabada para nuestro país, exponiendo el poco protagonismo que se le ha dedicado al tema. Aspecto que es posible relacionarlo con la mirada o al papel que se le otorga a la infancia, el cual fue mutando con el correr del tiempo, y dejando en claro la necesidad de hacer foco sobre la niñez.

Se entiende que “La aceptación del niño diferente, debe venir desde la Institución y sus actores, pero la Institución también tiene estructuras internalizadas que son obstáculos en este momento para comenzar un proceso de transformación” (Chiesa citado en Suárez 2013, p.13).

De acuerdo a lo recogido el proceso fundacional en el Uruguay de las escuelas especiales para niños/as con dificultades de aprendizaje, transcurre entre los años 1900 y 1930. En este período se reconoció la existencia de niños/as que no se adecuaban a las propuestas educativas, siendo denominados como anormales y surgiendo la necesidad de encontrar un ámbito en el cual “normalizarlos” y luego reintegrarlos a las escuelas para que a través de su tránsito se volvieran socialmente útiles.

Se definió como tema “El proceso fundacional de las escuelas especiales para niños/as con anormalidades intelectuales durante el periodo 1900-1930”, y se pensó los siguientes objetivos:

Objetivo General

Contribuir a la comprensión de las construcciones implicadas que dieron lugar a la fundación de las escuelas especiales de discapacidad intelectual en el periodo de 1900-1930.

Objetivos Específicos

- Explorar e identificar las construcciones acerca de la niñez, la discapacidad intelectual y la escuela especial presentes en la fundación de las escuelas especiales de discapacidad intelectual.
- Describir las construcciones acerca de la niñez, la discapacidad intelectual y la escuela especial presentes en la fundación de las escuelas especiales de discapacidad intelectual.
- Analizar la emergencia de las escuelas especiales y su relación con las construcciones modernas acerca de la niñez, la discapacidad intelectual y la escuela.

Estrategia Metodológica

El enfoque metodológico que se seleccionó fue de corte cualitativo, ya que este permite acercarse al objeto de estudio a través de un acumulado de concepciones teóricas, con materiales empíricos que brindan la oportunidad de conocer información histórica y los significados otorgados al objeto de estudio. Los rasgos característicos que se le presentan son “a) el interés por el significado y la interpretación, b) el énfasis sobre la importancia del contexto y de los procesos, y c) la estrategia inductiva y hermenéutica” (Maxwell citado en Vasilachis 2006, p.26).

La mencionada metodología se interesa fundamentalmente por cómo se comprende el mundo, cómo se lo experimenta y produce, es “multimetódica, naturalista e interpretativa. Es decir, que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas le otorgan.” (Denzin, Lincoln en Vasilachis, 2006, p.24). Además dicha metodología permite describir, comprender y explicar los fenómenos sociales captando lo más completo posible su complejidad. Para lograr esto, se generan diseños que posibilitan: tomar decisiones a lo largo de todo el proceso de investigación y sobre todas las fases o pasos que conlleva dicho proceso. Algunas de estas decisiones se tomarán al principio, mientras se va perfilando el problema a investigar y se delimitan los casos, el tiempo y el contexto del estudio. Otras irán surgiendo sobre la marcha (Valles 1999, p.78).

La revisión y el análisis de literatura es crucial en toda investigación, se constituye en un referente teórico que sirve de guía indicativa y provisional para apoyar la construcción conceptual. En consecuencia, la lectura correspondiente es de naturaleza crítica y selectiva, donde el investigador extrae sus propias conclusiones y mantiene la atención sobre los aspectos que resultan atinentes al tópico de investigación planteado y a los hallazgos realizados durante el proceso (Quintana, 2006, p.55).

Como expresa Valles (1999), existen dos modelos de investigación cualitativa, emergente y proyectado, siendo el segundo el más acorde para el presente estudio ya que es más “estructurado”, cuenta con un acotado tiempo para realizar el estudio, se generaron interrogantes guías y se conoce y exploró literatura sobre la temática. En la misma línea es de señalar, como se menciona en Flick (2007) la importancia de las teorías, ya que estas son “versiones o perspectivas a través de las cuales se ve el mundo.” (Flick 2007, p.58), captando las formas de pensar, vivir, sentir, de cada época histórica y sociedad, experimentando a lo largo del tiempo construcciones y reconstrucciones continuas, generando al mismo tiempo evaluaciones y revisiones teóricas.

Técnica de Recolección de Datos y Diseño de la Implementación

La recolección de información que se creyó pertinente para denotar la complejidad de la realidad social, se llevó a cabo a través de búsqueda de bibliografía, revisiones de antecedentes, documentos institucionales y entrevistas a informantes calificados. A través de dicha búsqueda bibliográfica y documental se establecieron cuatro categorías guías: *niñez, normal-anormal, discapacidad intelectual y escuelas especiales*. Estas aportaron a una búsqueda más precisa sobre el tema de investigación. Cabe mencionar que se accedió a diferentes repositorios e instituciones como: Biblioteca de la Facultad de Ciencias sociales, Biblioteca Pedagógica, páginas web BiuR, Google académico, Colibrí y Gedís, las cuales permitieron el acceso a los documentos.

La información recabada se obtiene a través de los documentos, los cuales son entendidos como cosas que podemos leer y que se refieren a algún aspecto del mundo social.

Claramente esto incluye aquellas cosas hechas con la intención de registrar el mundo social -los informes oficiales, por ejemplo- pero también los registros privados y personales como cartas, diarios y fotografías, los cuales puede que no se hayan hecho para sacarlos a la luz pública (MacDonald y Tipton citado en Valles 1999, p.120).

Para la presente monografía se efectuó una búsqueda retrospectiva utilizando la técnica análisis documental, en la cual como menciona Quintana (2006) es preciso rastrear e investigar los documentos, clasificarlos, seleccionar los más pertinentes, leerlos en profundidad y, por último, leer en forma cruzada y comparativa para lograr una síntesis comprensiva final. De esta forma “es posible obtener información valiosa para lograr el encuadre” (Quintana, 2006, p.65).

Se construyó un marco teórico con autores/as que se creyeron pertinentes, tales como Meresman Sergio, Philippe Ariés, Morás Luis, Bralich Jorge, Liberman Beatriz, entre otros. Del mismo se obtuvieron datos cuantitativos y teóricos, que permitieron conocer, desde una mirada histórico-social centrada, historiografía en las categorías que se seleccionaron.

A su vez, se recurre a la búsqueda de investigaciones similares utilizando la monografía de grado de Luciana Acosta (2011), quien centró su estudio en análisis de políticas sociales en niños/as con discapacidad en la escuela primaria, y la construcción social de discapacidad. De Nathaly Suárez (2013), su monografía de grado estudia al equipo inspectivo y técnico-pedagógico que conforman a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), para dar cuenta del criterio utilizado por Uruguay para definir a la discapacidad intelectual. De Beatriz Liberman (2018), su tesis de grado de Magíster se centra en la niñez, sus derechos y el discurso de ANEP hacia la población mencionada.

Las tesis mencionadas aportaron en el conocimiento de ámbitos educativos, concepciones de las niñeces, así como también de referencia estructural y bibliográfica.

Como punto de partida, se realizaron investigaciones exhaustivas para obtener información sobre la fundación de las escuelas especiales para niños/as con discapacidad intelectual. Esta búsqueda se caracterizó por su prolongación y persistencia, ya que no se encontraban fechas que dieran cuenta de su creación, ni información específica sobre el tema. A partir de la producción de Emilio Verdesio (1927; 1934), docente Uruguayo, impulsor de la creación de las escuelas especiales en Uruguay, fue posible delimitar el periodo entre 1900 a 1930 para el proceso de fundación de estas escuelas. Se trató del primer hallazgo del estudio, el cual permitió ajustar el período de trabajo, incidiendo en la formulación de los objetivos. Cabe señalar, que los desarrollos de este autor fueron utilizados como fuentes

para el presente estudio, así como también, José María Estapé y Julieta Baletti Bianchi y los Anales de Instrucción Primaria.

Tras indagaciones y entrevistas realizadas, se constata que, en el período seleccionado, no se utilizaba el término actual para referirse a los/as niños/as con discapacidad intelectual. Desde épocas pasadas, se hacía referencia a diferencias físicas y mentales en ciertos individuos, y a lo largo del tiempo, se emplearon distintos modelos y conceptos para describir estas situaciones, eran nombrados como “anormales” “minoridad”, “inútiles”, “deficientes” entre otros. En este trabajo, se optó por incorporar el término discapacidad intelectual como una manera adicional de referirse a la población que se investiga, reconociendo la influencia de la construcción cultural y social en la elección de los términos.

Estos hallazgos generaron desafíos y cuestionamientos en la autora de la presente monografía, ya que al principio le resultaba difícil situarse en el contexto histórico seleccionado y despojarse de los conceptos teóricos que lleva consigo. Esto generó obstáculos que no permitían visualizar la totalidad de la situación del momento estudiado. Fue solo cuando logró comprender la realidad contextual y las variaciones en las formas de nombrar que puedo apreciar plenamente el devenir histórico.

Por otro lado, continuando con las técnicas empleadas, se optó por realizar entrevistas semiestructuradas a informantes calificados. Las entrevistas se desarrollaron a partir de una pauta planificada pero flexible, es decir, se cuenta con temas a tratar, los cuales pueden ser expuestos en el orden que se crea pertinente, al igual que la formulación de las preguntas, Corbetta (2007). En palabras de Blasco y Otero (2008)

las preguntas están definidas previamente en un guión de entrevista pero la secuencia, así como su formulación pueden variar en función de cada sujeto entrevistado. Es decir, el/la investigador/a realiza una serie de preguntas (generalmente abiertas al principio de la entrevista) que definen el área a investigar, pero tiene libertad para profundizar en alguna idea que pueda ser relevante, realizando nuevas preguntas. Como modelo mixto de la entrevista estructurada y abierta o en profundidad, presenta una alternancia de fases directivas y no directivas. (p. 4)

Esta técnica aplicada a informantes calificados, aporta significativamente a las investigaciones, puesto que se seleccionan por tener conocimiento científico del objeto de estudio, pudiendo utilizar información específica para el nuevo documento. A su vez, a

través de la aplicación de esta herramienta, se pueden develar nuevos/as informantes calificados/as.

Las elecciones iniciales de informantes te guían a otros informantes similares o diferentes; el observar un tipo de sucesos invita a la comparación con otro tipo; y el entendimiento de una relación clave en un contexto revela aspectos a estudiar en otros (Valles, 1999, p.93)

De este modo se identificaron tres expertas en el tema para ser entrevistados. La primera, sugerida por la tutora de la estudiante, es profesora de historia, con Doctorado en educación, quien realiza investigaciones sobre la escuela y la infancia. El siguiente informante calificado fue conocido debido a que la estudiante concurría al Espacio de Inclusión Educativa (EIE) de la Unidad de Asesoramiento y Evaluación (UAE). Durante una reunión con esta, la misma le comenta que su área de investigación es la de discapacidad. Tiene Posgrado en discapacidad y Maestría en salud y discapacidad. A través de información proporcionada por esta segunda informante calificada, se optó por entrevistar a una tercera persona, quien es profesora grado cinco de la Facultad de Ciencias Sociales. Ella tiene Doctorado y Posdoctorado en temáticas centradas en la discapacidad y sus diversas aristas, y ha realizado múltiples investigaciones sobre el tema de interés.

Capítulo II: Una Aproximación a las Construcciones Socio-histórica de la Época y Su Contexto

En el siguiente capítulo se plantean las nociones teóricas que se tendrán en este estudio, brindando la posibilidad de explorar y conocer el contexto socio-histórico, así como las concepciones que se tenían hacia las infancias, niños/as y escuelas.

La Niñez y la Escolarización

En la sociedad medieval el índice de mortalidad era muy alto, pero aún más en edades tempranas, motivo por el cual se podría decir que no se generaban apegos ni gastos, siendo un “pasaje sin importancia”, “se engendraron muchos niños, para conservar solo algunos (...). La gente no podía apegarse demasiado a lo que se consideraba como un eventual desecho.” (Ariés, 1987, p. 64), por lo cual no “había espacio para la infancia” (Ariés, 1987, p.57). Al transcurrir el tiempo la mirada hacia las infancias fue cambiando y asentándose una idea de pertenencia y deber ser, que traspasó el anonimato para ser parte de una mirada modernizadora donde el/la niño/a comenzaba a tener actividades propias, se particularizan y diferencian de los adultos. La familia, comenzaba a tener sentimientos hacia

los/as niños/as llevando a interesarse por los mismos. Posteriormente en la modernidad, al ser más visibilizadas las infancias, se tornó importante su educación, ya que estas debían prepararse para el mundo adulto. En palabras del autor “el niño no está preparado para afrontar la vida, (...) es preciso someterlo a un régimen especial, a una cuarentena, antes de dejarle vivir con los adultos” (Ariès, 1987, p. 541).

Para comprender mejor lo expuesto, hay que adentrarse un poco más en la temática. Ariès (1987) reconoce hasta el siglo XVI a la infancia como un periodo de corta duración, siendo una época de tránsito, en la cual el/la niño/a pequeño/a era “frágil” y no se mezclaba en la vida de las personas adultas, allí no se presentaban nociones de cuidado ni educación. Luego de que el niño creció, se insertó en el mundo adulto y fue aprendiz del mundo productivo, este iba a casas de otras familias para formarse en el arte de caballería, por otro lado, las niñas, se quedaban en sus casas realizando tareas domésticas (Lieberman, 2018). Esto demuestra cómo la niñez estaba en un segundo plano y los/as niños/as se involucraban tempranamente en actividades propias de los adultos.

En el siglo XVIII se empezó a registrar una disminución de la mortalidad infantil relacionado con el desarrollo del higienismo, avances científicos y prácticas médicas (Ariès, 1987). En Barrán (1993), se logró visualizar cómo en 1900 el saber médico se popularizó en busca de la preservación de la salud, monopolizando su poder. El cuerpo era considerado como un valor económico y político, si se enfermaba, generaba gastos y ausencias laborales, perjudicando a la industria. Por tanto, a la salud se la percibía como un capital que se debía cuidar. Como el cuerpo era frágil y con posibilidades de enfermarse, se creyó como premisa fundamental su salud y cuidado, su higiene y hábitos sanos alimenticios. Como se menciona en Espiga y Osta (2017) los niños eran vistos como futuros hombres que brindarán la fuerza de trabajo, y las niñas como futuras madres, por lo cual se debían de cuidar, siendo reforzados los discursos higienistas y médicos. Fue entonces, en 1908 que se creó el cuerpo médico escolar quien se encargó de fiscalizar la higiene, realizar asesoramiento de medidas a tomar e incluso de la creación de instituciones para garantizar la salud del educando y el personal de la institución (Dalben, 2019).

Por otro lado, Morás (2000) expresa que una multiplicidad de analistas sostenían que el desarrollo del sistema escolar público se relacionaba con la expansión de una economía industrial, donde se dictaban talleres de educación técnica. Además, los contenidos educativos proporcionados no debían ser demasiado instruidos, con el fin de evitar la formación de clases obreras organizadas que pudieran cuestionar el régimen establecido. Ante lo mencionado, no hay que olvidar que la inserción en ámbitos educativos no era el

mismo para todos los/as niños/as porque muchos debían de trabajar en las fábricas industriales, minas o en actividades rurales, siendo muy breve su infancia. Como menciona en Liberman, (2018) “la particularización de la infancia no implicó del mismo modo a todos los niños y niñas de la sociedad, sino que existieron diferencias significativas que quedaron invisibilizadas en la noción de niñez”(p.89) e influye allí, a su vez, clase social, género, etnia, cultura, entre otros. Se generaron segmentaciones en la niñez, donde unos pudieron acceder a las escuelas y otros no, e incluso algunos accedieron y luego fueron expulsados porque no lograron adaptarse (Liberman, 2018).

En la misma línea, dicha autora sostiene, que las infancias se producen con supuestos dicotómicos que construyen dos modelos de infancia en el interior de la categoría niñez, por un lado los “niños” y por otro los “menores”. El primero, visto como “normal”, el segundo, integrado por infractores, abandonados, delincuentes y niños/as con características conductuales e/o intelectuales no acordes a la normalidad establecida, siendo concebida como una infancia irregular y patológica. En este sentido se entiende en Espiga (2022) que al menor había que tutelarlos, cuidarlos, controlarlos y vigilarlos teniendo que asistir a derroteros institucionales más complejos, puesto que está definido por su incompletitud “en tanto que es menor por edad y razón” (Costa y Gagliano citado en Espiga, 2022, p.32). Era necesario evitar el contagio “social” de los niños. La infancia se clasifica y de allí se define la forma de cooptación e intervención: trabajo, escuela, reformatorios, orfanatos y familia (nuclear) se constituyen en los medios de prevención y cambio. Se definen a diversas infancias que debían ser atendidas de manera selectiva. (Espiga, 2022, p.11).

El lugar social y político de los/as niños/as lo argumentaba las ciencias médicas, siendo la “minoría” categorizada como “anormal, diferente, nacidos bajo la sombra y la sospecha de un hogar carente de moral” (Espiga, 2022, p.12)

Para fines del siglo XIX se empezaron a generar diversos discursos científicos (médicos, psicológicos, jurídicos) respecto a la niñez como objeto de protección, asistencia, disciplinamiento y regulación social, que buscaron a su vez normalizar al/la niño/a, sacándolo del anonimato, proporcionando una tutela en la que un ciudadano libre se hace “cargado” de uno no apto para el ejercicio de la libertad (Liberman, 2018).

En Ariés (1987) se menciona que la escuela era la consecuencia del surgimiento de interés por parte del Estado y de los padres por la educación de los/las hijos/as, diferenciándolos de la sociedad adulta, para prepararlos y luego insertarlos en el mundo adulto, siendo vistos

como el “futuro de la nación”. Estos debían entrar en razón, convertirse en trabajadores y ciudadanos, ser reproductores de valores y modelos sociales. Por su parte, Bralich (2011) menciona que los gobiernos procuraron desarrollar la educación pública y señala que esta podría ser una vía de pacificación y civilización, por lo cual legislaron para impulsar el sistema educativo.

En América latina existía una alta proporción de extranjeros con diversos idiomas y costumbres, siendo un desafío considerable para los reformadores. Se colocó a la escuela pública como una herramienta que permitió introducir códigos de comunicación, y un proyecto nacional de convivencia en valores comunes. Esto dio la posibilidad de asimilar por igual al indómito existente habitante de la campaña y a los inmigrantes extranjeros. Una vez sorteado este obstáculo, Uruguay se configura como una comunidad con política independiente, individualizada de sus pares latinoamericanos, Morás (2000).

Todo lo expuesto con anterioridad proporciona una visión general del contexto, la perspectiva, los objetivos y la necesidad y urgencia imperante de la instalación de escuelas y creación de un sistema educativo.

Reforma Vareliana

Bralich (2011) señala que en la segunda mitad del siglo XIX Uruguay no contaba con un “sistema escolar mínimo”, funcionando pocas escuelas, las cuales no tenían coordinación entre sí, sin métodos pedagógicos y sin formación de maestros, estando estos últimos en muchos casos, cercanos a la ignorancia. Frente a las circunstancias coyunturales, se empezó a cuestionar el sistema educativo. En 1868 en una conferencia en los salones del Instituto de Instrucción Pública, José Pedro Varela señaló que el cuadro que presentaban las repúblicas sudamericanas, era “desconsolador” y “desesperante”, faltando “instrucción, educación difundida en la masa de sus habitantes, para que sea cada uno elemento y centro de producción y de riqueza, de resistencia inteligente contra los bruscos movimientos sociales, de instigación y freno al gobierno” (Vásquez citado en Bralich, 2011, p.51). A su vez, se añade que, Carlos María Ramírez, integrante de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular (S.A.E.P), expresó que debería de brindarse parte de las rentas a la educación del pueblo, porque si este no se educa, se lanzará al exterminio contra las clases civilizadas, y hará que se devalúen los campos, los comercios seguirán una vida precaria y miserable bajo amenazas de trastornos políticos, de las rebeliones y de las guerras. Posteriormente la S.A.E.P. desarrolló una obra educativa la cual implicaba la fundación de

escuelas, bibliotecas populares, cursos para maestros, entre otros. Siendo la promotora de la reforma educativa en conjunto con Varela (Bralich, 2011).

En la misma línea Morás (2000), señala que en el año 1877 comenzó una reforma educativa impulsada por ideas sostenidas por la S.A.E.P, desarrollando un programa concreto el cual se formaba por materias básicas dictadas por maestros/as. El conocimiento adquirido beneficiaba al individuo, su intelecto, la salud, a la economía y a las colectividades. A través de esta propuesta se transmitió una “nueva moral”. De esta forma, se buscó a su vez la institucionalización del Estado, la integración de todo el territorio y homogeneización de la cultura, “De ahí la insistencia, no sólo en la gratuidad y la obligatoriedad, sino también en que fuera común, igualitaria, para que contribuyera a borrar las diferencias sociales y culturales.” (Morás, 2000, p.91).

La propuesta de Varela de eliminar los costos en las escuelas no generó un gran impacto, dado que esta idea ya se encontraba en consideración anteriormente. Sin embargo, lo que sí causó asombro y protestas fue su sugerencia de establecer la obligatoriedad y laicidad en la educación. La primera idea desafió el derecho de los padres a decidir sobre la educación de sus hijos, cuestionando su libertad en esta elección. La segunda, generó controversia debido a que la mayoría de la población era católica, siendo esta la religión oficial del Estado (Bralich, 2011).

En 1877, durante la dictadura de Latorre se decreta la Reforma Educativa, bajo tres preceptos básicos: obligatoriedad, laicidad y gratuidad, que rigen la educación hasta la actualidad. En 1879 muere Varela, dejando grandes logros en el sistema escolar

la matrícula escolar había crecido entre 1876 y 1879 de 17000 a más de 23000 alumnos; se crearon 100 nuevas escuelas, se titularon cientos de maestros, alcanzando estos un 75% del total, se publicaron las primeras estadísticas escolares, se realizó el primer congreso de Inspectores Escolares en el que se discutieron y aprobaron numerosas medidas respecto a programas, métodos, horarios, etc., la administración escolar fue cuidadosa y clara, permitiendo bajar el costo por escolar en un 22% (Bralich, 2011, p.67).

La Escuela

En el pasaje del antiguo régimen hasta el inicio de la época moderna, como fuera mencionado, no se reconocía aún en la infancia una etapa específica del desarrollo de la persona, pero hacia el siglo XVIII la salida del anonimato, empieza a generar inquietudes morales respecto la niñez, entre otras preocupaciones, se comienza a “habilitar un espacio propio, diferenciado y alejado del mundo adulto.” (Espiga y Osta, 2017, p.115)

Las formas de socialización de los/as niños/as se encontraba principalmente en el hogar con los adultos, aunque también la calle era el espacio privilegiado para llevarlo a cabo. Alpini citado en Delio (2013) señala que los/as niños/as y jóvenes quienes debían estar en la escuela o trabajando, a menudo se encontraban en lugares como calles, barrios, cafés, plazas de toros, entre otros, tornándose un asunto policial. Se procedió a un período de “reclusión” de la infancia, donde la escuela jugaba un rol determinante para lograr alejar al/la niño/a de la calle, esta última, como menciona Ariés (1995) era sinónimo de inseguridad física, indisciplina moral y aprendizaje de la delincuencia.

En el último cuarto del siglo XIX, Uruguay dejó atrás el pasado caudillista y con esto las consecuencias económicas y sociales que lo acompañaban, para dar paso a una economía capitalista y a una sociedad viable en términos de estabilidad política. La educación y la escuela no quedaron excluidas de este proceso, ya que a partir del Decreto de Ley de educación común de 1877, las discusiones en torno a la infancia se desarrollaban en ámbitos académicos tales como difusión científica, congresos sobre la niñez, asociaciones civiles, conferencias pedagógicas, entre otros (Espiga, 2022).

Como menciona Espiga (2022):

la escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en la metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad. A partir de entonces, una buena parte de hechos sociales fueron explicados como sus triunfos o fracasos: el desarrollo nacional, el progreso económico, las guerras, la aceptación de los sistemas o prácticas políticas se debieron fundamentalmente a lo que el sistema escolar había hecho con las poblaciones que le habían sido encomendadas. (p.32).

La escuela, al igual que los reformatorios y las cárceles eran los medios preventivos, formativos y punitivos de la sociedad, se “focalizaron en la infancia como uno de los segmentos poblacionales donde detectar a tiempo flaquezas, corregir malos hábitos e incluso torcer el rumbo de supuestas imperfecciones de la naturaleza” (Torricella citado en Espiga, 2022 p. 8). El Estado creía que la escuela era eficiente para lograr llegar a los

hogares de las clases trabajadoras y analfabetos. La misma tuvo como tarea impartir nociones de identidad oriental y cívica, lo que estuvo asociado a ser buen hijo/a, alumno/a, madre, esposo, trabajador/a, lo cual instruirá a niños/as útiles al país, al progreso social y a la economía, a la “idea de nación común”. Siendo vista como matriz articuladora de una visión hegemónica en cuanto a formas de socializar, operaba como productora de sujetos, sentidos, subjetividades y conocimientos que generaban un deber ser en el/la niño/a (Espiga, 2022). A su vez, también se buscó instruir en nuevas prácticas sociales para formar una sociedad moralmente “sana”, que guiara al progreso social y del país.

Es de señalar que en el ámbito educativo existían problemáticas visibles, ya que no todos los/as niñas asistían a la escuela, y quienes sí lo hacían pero no cumplían con las expectativas educativas del momento, eran apartados a otros ámbitos denominados “especiales” o sistemas paralelos.

Normalidad - Anormalidad

Para proseguir, es necesario introducir la relación normalidad-anormalidad, debido a que estas concepciones brindan la posibilidad de conocer la mirada hacia los cuerpos, la percepción y clasificación de las personas. Este enfoque permite visualizar cómo se establecen los estándares de la época, como se conciben lo común, lo normal, lo aceptable, así como aquello que se aparta de las norma preestablecida, los irrumpidos, fuera de la norma, anormales.

De acuerdo con Murillo (1996) y en consonancia con las ideas de Foucault, el concepto de "anormalidad" emergió a finales del siglo XIX impulsado por un discurso de poder. Esta estrategia buscaba la "normalización" de la sociedad con el objetivo de lograr la homogeneización, lo que resultaría en una población predecible y uniforme. Aunque se reconoce que el siglo XIX marcó un periodo en el que se abordó de manera más específica y sistemática la concepción de “anormalidad”, los aportes de Murillo (1996) indican que su construcción histórica se enreda en la convergencia de tres arquetipos distintivos. Uno de estos es el “*monstruo humano*” (S.XVI), contracara de la idea de ley jurídica y natural, se daba cuando el “monstruo” infringía contra estas leyes, desencadenando perturbaciones en los ámbitos naturales, sociales y familiares. “Es una mezcla de excepción de la naturaleza y de infracción de derechos” (Murillo, 1996, p.203).

Otro arquetipo es el del “Individuo a corregir” (S.XVII), que se refiere a individuos que escapaban a la normalidad determinada por la “soberanía de la ley”, y se percibían como peligrosos para la seguridad de la población. Como respuesta a esto, se generaron espacios cerrados como técnica de adiestramiento de los cuerpos y corregir el alma. Se los

consideraba útiles o inútiles, a estos últimos eran a quienes se los confinaba para que tuvieran experiencias moralizantes. En este contexto la medicina se convirtió en una herramienta de control social.

El tercer arquetipo es el del “*Onanista*” (finales del S. XVIII), que representaba una nueva concepción relacionada con sexualidad, organización familiar y posición del/la niño/a en el interior de esta. Hubo una nueva importancia hacia el cuerpo y la salud, la infancia y la familia se vuelven preocupación de filántropos, moralistas y funcionarios del Estado.

La autora sostiene que el término “anormal” se originó a partir de la configuración de las tres categorías previas: la excepción a lo jurídico-natural, aquellos considerados incorregibles y sometidos a sistemas de disciplina, y las transgresiones a las normas de la incipiente sexualidad infantil. (Murillo, 1996).

Según Murillo (1996), desde fines del siglo XIX se desplegó un intenso movimiento donde su producto principal era la constitución de la “infancia anormal”.

la preocupación por la infancia anormal decíamos que 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 hecha para los escolares de su especie”, comienzan a principios de siglo en todas partes del mundo a aparecer escuelas especiales para niños anormales (Murillo, 1996, p.224)

Conceptualización de la Discapacidad como Problema Inherente al Anormal

Según aportes teóricos de la autora Velarde (2011), se puede señalar que durante la Antigüedad y la Edad Media se reconocía como la “actitud” más común hacia la discapacidad al modelo denominado prescindencia, el cual entendía que el tener alguna anormalidad implicaba que la vida no tenía sentido, y por ende no valía la pena vivirla.

En el mismo documento (utilizando los apuntes de Agustina Palacios) se puntualiza que este modelo contiene dos presupuestos, uno relacionado con la causa de la discapacidad, en el ámbito religioso, como punición de los dioses o una advertencia de estos sobre futuras catástrofes. El segundo, relacionado con el rol de la persona con discapacidad y su utilidad en la sociedad, donde este no tenía nada que aportar, era un ser improductivo, una carga para sus padres y la comunidad.

La existencia de anomalías tanto físicas como mentales, condujo a la adopción de dos enfoques en respuesta, que dieron origen a dos submodelos dentro del modelo prescindencia: por un lado, el eugenésico (característico de la filosofía griega), enfocado en la eliminación de los/as niños/as a través de la muerte; y por otro lado, el de la marginación (dado en la introducción y expansión del cristianismo), que implicaba la separación del/la recién nacido/a del tejido social. En este sentido, se indica que el motivo real que subyace tras el infanticidio estaba relacionado con aspectos económicos y prácticos, al evitar las dificultades asociadas con la educación de niños/as con discapacidad.

También visualiza que es posible observar en sucesos históricos, que en la antigüedad existía una relación importante entre el sentido de la vida de una persona y su utilidad. Como ejemplo, se señala que los soldados heridos de guerra al servicio de las polis griegas o el imperio romano, no eran eliminados debido a las anomalías resultantes de defender su nación, sino que, por lo contrario, participaban del botín y recibían pensiones, interpretándose como una respuesta política al servicio patriótico. Asimismo, se establece una distinción entre discapacidad congénita y adquirida en la juventud o adultez (Velarde 2011).

Siguiendo la misma línea de análisis, la llegada y difusión del cristianismo también tuvo un impacto en la percepción de la discapacidad. Con la condena del infanticidio por parte de esta religión, se produjo una transición del enfoque eugenésico hacia el submodelo de marginación, cuyas pautas se prolongaron hasta principios del siglo XX, donde comienza el periodo del estudio de este trabajo.

Durante ese mismo siglo, marcado por un conflicto bélico de gran magnitud, la Primera Guerra Mundial, se produjeron cambios paradigmáticos que condujeron a la implementación de las primeras regulaciones en el ámbito de la seguridad social. Estas transformaciones repercuten en la manera en que se comprendía la discapacidad, en este sentido,

los impedimentos físicos y mentales dejaron de ser considerados castigos divinos y comenzaron a entenderse como enfermedades que podían recibir tratamientos, por lo que, las personas aquejadas de alguna dolencia, no necesitaban ser marginadas de la sociedad. Fue así cómo el modelo de prescindencia pasó a ser sustituido por el modelo médico o de rehabilitación (Velarde, 2011, p.123).

Este nuevo paradigma, al igual que el “prescindencia” lo hacía, se fundaba en dos presupuestos. El primero relacionado con la percepción de la causa de la discapacidad, las cuales ya no eran religiosas sino que pasaban a ser científicas. El segundo, centrado en el

rol de la persona en la sociedad, abandonando la noción de inutilidad en términos de las necesidades de la comunidad, y reconociendo que, con la rehabilitación adecuada podrían hacer valiosos aportes. Este cambio de enfoque hacia la causa de la discapacidad, modifica tanto la concepción como el tratamiento, ya que al tratarse de una deficiencia biológica con causa científica, es susceptible a ser curada o prevenida (Velarde 2011).

En definitiva, “el objetivo del modelo médico es curar a la persona discapacitada, o bien modificar su conducta con el fin de esconder la diferencia y, de ese modo, incorporarla a la sociedad” (Velarde, 2011, p.123). De acuerdo con Pérez citado en Velarde (2011) esta perspectiva considera a la discapacidad como un problema inherente a la persona, producido por una enfermedad, una condición negativa de la salud o accidente, lo que requiere de atención médica profesional de forma individual. Esta perspectiva “genera subestimación y conlleva a la discriminación” (p.90), al mismo tiempo que menosprecio hacia las discapacidades, donde los/as niños/as transitaban por evaluaciones médicas para verificar si estaban sanos o enfermos, identificando la anormalidad como enfermedad.

PARTE 2

La parte dos se construyó a partir del trabajo de campo, la cual contó con indagación documental y entrevistas realizadas a informantes calificados.

Se realizaron dos capítulos que organizan la información y facilitan la comprensión de la presente investigación. El capítulo tres se caracteriza por posicionar a la institución educativa como un espacio físico, donde se produce conocimientos y se nivelan los saberes según lo estipulado como deseado. A su vez se presentan las escuelas creadas para niños/as que presentaban alguna anormalidad en su aprendizaje. En el capítulo cuatro, se expone el análisis de los datos expuestos a lo largo de la monografía y se realizan algunas reflexiones.

Capítulo III: Dispositivo Escuela especial como Espacio para Sujetos Anormales.

En este capítulo se presenta la información recabada que aportó a la realización del estudio en tanto marco de referencia. Se exponen diversas formas de nombrar y definir a los/as niños/as con anormalidad intelectual, así como también las distinciones que se les adjudicaban. La diferenciación y segregación entre los/as niños/as dio lugar a la creación de nuevas escuelas que “atendieran” las diferentes necesidades del alumnado, por lo cual se generó un apartado que plantea problemáticas en la educación, diferentes tipos de clases según el nivel de retraso intelectual y distinciones entre clases para verdaderos y falsos

anormales.

Cómo se Diferenciaban las Anormalidades Intelectuales

En el Congreso internacional de Milán de 1906 se abordó la atención a los/as niños/as alienados/as, realizándose una distinción entre deficiencias según la capacidad escolar. Durante este evento, se introdujo la categoría “verdaderos anormales intelectuales” y “falsos anormales intelectuales”. A su vez, en el primero, se distinguió tres clases: aquellos que presentaban deficiencia intelectual y moral debido a un defecto de su desarrollo, como por ejemplo los llamados, “idiotas”, “débiles de espíritu”, “imbéciles”; por otro lado, la clase comprendida por aquellos con alteraciones intelectuales y morales por enfermedades mentales o nerviosas; y, por último, aquellos que habían perdido las facultades mentales o que habían caído en demencia. En cuanto, a los “falsos anormales” se distinguían las siguientes categorías: una de ellas, compuesta por los niños/as incomprendidos que poseían una inteligencia muy activa, quienes mostraban ser indisciplinados en la escuela por no estar atentos y dispuestos a repetir lo ya enseñado por ya haberlo entendido previamente; otro grupo conformado por los niños/as descuidados, a quienes no se les proporcionaba instrucción ni educación adecuada por parte de los tutores, o quienes generaban comportamientos inmorales o ejemplos negativos; y, por último, conformaban una categoría con los niños/as débiles físicamente, que no podían rendir al mismo nivel que sus compañeros considerados normales debido a cansancio o falta de energía física (Verdesio, 1927).

La clasificación anterior no es la única existente. En Verdesio (1941) Sante de Sanctis, psiquiatra italiano posiciona a los anormales psíquicos en la categoría frenasténicos (insuficiencia mental de alto (idiotas) y medio (imbéciles) grado) y neuropsicopático graves (histéricos, epilépticos, coreicos, etc). Los frenasténicos y neuropsicopático no graves los engloba en los anormales psíquicos, que son los retrasados mentales que van a las escuelas. Ahora, si la anormalidad refiere al carácter o inteligencia, tanto por separado como en conjunto, los distingue como débiles, inestables y mixtos; por otro lado también realiza subdivisiones en verdaderos y falsos, según la insuficiencia o inestabilidad por causas intrínsecas y permanentes o extrínsecas y temporales. (Verdesio, 1941)

Etapé y Baletti (1930) definen que:

Se denomina falsos anormales a aquellos escolares que, a consecuencia de causas extrínsecas y sin sufrir ninguna perturbación intelectual, carecen de los

conocimientos correspondientes a su edad, su cerebro se ha desarrollado espontáneamente, en vez de ser ayudado por el medio. El falso anormal no es, pues, un anormal de raza, ni padece lesiones cerebrales: es esencialmente el producto de causas sociales, o de enfermedades generales. (...) Los verdaderos anormales son aquéllos que carecen de los conocimientos correspondientes a su edad, o de toda clase de conocimientos, según el grado de su anomalía, a consecuencia de causas intrínsecas de diversas clases, con lesiones cerebrales, sean éstas congénitas o sean adquiridas (p.189).

Se añade que si bien los verdaderos anormales no eran de incumbencia de la escuela común, se les podía ofrecer y poner en contacto con el médico neuropsiquiatra escolar el cual podría ponerlos en condiciones de educabilidad.

En la misma línea, es de señalar que en Estapé y Baletti (1930) se expone que un/a niño/a mentalmente anormal (anormal psíquico), “es el que tiene en su actividad psico-moral un defecto con tendencia a la cronicidad y que disminuye realmente su poder de adaptación al medio en el que debe vivir ordinariamente” (p.190). Para que un individuo fuera denominado anormal psíquico debía presentar una tara real de sus facultades

Se hace imprescindible presentar otra distinción realizada en la época entre verdaderos y falsos anormales. El atrasado pedagógico, retardado pedagógico y retrasado mental en sentido pedagógico son entendidos por falsos anormales, y los verdaderos anormales son denominados como retrasados mental en sentido médico.

Al atrasado pedagógico era frecuente verlo en las escuelas, pero aun asistiendo a ella de forma regular se encontraba retrasado varios años en relación a sus compañeros/as. Respondía con inteligencia a las preguntas que se le realizaban, sobre todo a nociones que no se enseñaban en la escuela, jugaba con sus compañeros y alternaba conversaciones. Se los atendía por médicos neuro-psiquiatras escolar, pensando que las perturbaciones que lo acechaban provocaban en el/la niño/a cansancio, que le impedía atender, soportar trabajos prolongados, aunque su inteligencia igualara la de sus compañeros. Se pensaba y atribuía muchas veces a problemas físicos, poniendo en cuestionamiento la fisionomía del/la niño/a. Otros atrasados no eran congénitos, sino que fueron creados por el “medio en que vivían”, la “educación”, y su “vida anterior”.

Los retardados pedagógicos eran niños/as que no presentaban anormalidad tan profunda que precisara un internado, pero sin embargo debían ser agrupados en escuelas especiales

o clases para atenderlos según sus condiciones individuales. Estos educandos eran aparentemente normales tanto en su estado físico como en su inteligencia, sin embargo, estudiados detenidamente y de modo científico revelaban ciertas diferencias notables en su desarrollo intelectual. Por ejemplo, a pesar de la convivencia con los miembros de su familia, no lograban desarrollar un habla adecuado, presentaban una atención deficiente, mostraban debilidad en la memoria, carencia de imaginación, tenían dificultades notables en la asociación de ideas y presentaban graves dificultades para el cálculo, entre otros aspectos. Estas deficiencias eran el resultado de una serie de influencias de las circunstancias que habían vivido durante años, como la enseñanza de los padres en lugar de la escuela, ciertas enfermedades que habían experimentado, el vagabundeo, la exposición a ejemplos corruptores, y los cambios frecuentes de residencia de sus padres, que a su vez implica cambios de escuelas e incluso a veces de lengua.

Los retrasados pedagógicos eran descubiertos de manera lenta, atravesando dos fases distintas. La primera fase denominada “período de reacción”, donde el/la niño/a luchaba con el sistema de educación como si lo percibiera deficiente, a pesar de ser el único que conocía y comprendía. La segunda fase, “periodo de inactividad”. El carácter del/la niño/a se encontraba quebrantado, con los padres y maestros sin influencia sobre ellos. Presentaban una disminución de la atención, mostraban indisciplina pero tendían a la pasividad, no tenían vestigio de oposición, y a menudo el/la maestro/a abandonaba al/la niño/a y le imponía castigos. Al/la niño/a le era indiferente, se emburrecía y retrocedía aun más, siendo muchas veces percibido por otros como idiota.

También estaban los educandos con sentidos normales y todas sus facultades intelectuales, lo que les permitía trabajar. Sin embargo, enfrentaban un desafío con su atención, la cual era inestable; tendían a divagar y cambiar su objetivo con frecuencia. Se movían constantemente, miraban, escuchaban y preguntaban. Esta falta de disciplina no les permitía aprender, siendo considerados por esto como idiotas de segundo grado (aunque su caso no sea tan grave) (Estapé y Baletti, 1930). También se definía a los retrasados pedagógicos como

aquellos niños que, a consecuencia de su debilidad o anomalía espiritual, que procede de una enfermedad congénita o adquirida más tarde o del pernicioso efecto que circunstancias generales pueden haber ocasionado en el desarrollo del individuo, no pueden ser sometidos al procedimiento educativo ordinario (Estapé y Baletti, 1930, p.194).

Por último, los retrasados en sentido médico eran vistos como los verdaderos anormales, los idiotas, idiotas simples, cretinos, imbéciles, imbéciles morales muy pronunciados y

débiles mentales. Para poder distinguir las diferentes clases de anormalidad, se utilizaba un método "exacto" que indicaba el grado de retraso mental, separándolos en dos categorías, por un lado, los que tienen uno o dos años de retraso y por otro los que tienen tres o cuatro años, entendiéndose que los que ya tienen cinco o más años son verdaderos imbéciles.

Los primeros mencionados (uno o dos años de retraso) eran educables, si bien el adelanto era limitado el rendimiento era aceptable y tenían adaptación social asegurada. Los segundos (tres a cuatro años de retraso) tenían una educabilidad limitada, un rendimiento escolar pequeño, pero las aptitudes generales, el rendimiento social era aceptable, pudiendo ser adaptados minimamente, ya que el retrasado era capaz de ejercer un oficio que le permitiera vivir cuando tuviera independencia económica y además podría adquirir un grado menor de moralidad (llamado no-nocividad) el cual data de no molestar. La acción educativa tenía como objeto la formación profesional y no perder el tiempo con educación mediocre. (Estapé y Baletti, 1930)

Por último, es de señalar que los límites entre los falsos y verdaderos anormales eran inciertos, incluso aun usando las pruebas psicológicas más eficaces, puesto que podían verse afectadas por diversos motivos, como pereza, distracción, descuido, ignorancia, entre otros, siendo un tema importante en las escuelas ya que a cada caso le convenía un régimen de educación diferente (Verdesio 1927). Verdesio (1934) expresa que no se cree posible dar una definición exacta del retrasado pedagógico, ya que incluso entre los psiquiatras ha variado la comprensión y la interpretación del término.

Problemáticas en la Escuela y Comienzo de Clasificación Ante Inserción Educativa

Como se menciona en Verdesio (1934), con la introducción de la obligatoriedad y gratuidad en la enseñanza primaria en el año 1877 (Decreto de Ley de educación común de 1877), aunque no se lograra una implementación completa de la ley, junto con el papel que debía desempeñar la escuela, generó desafíos de difícil resolución. Entre estos desafíos, el más evidente se centró en la capacidad de las instalaciones edilicias, lo que planteó un problema con implicaciones económicas para su solución. A su vez, en sus inicios la institución no alcanzaba un nivel óptimo de rendimiento, debido a problemas en su organización, no disminuían los porcentajes de repetidores a un número razonable, aumentaba el costo de la enseñanza de forma exagerada y se generaban dificultades en la labor de los maestros/as. Se identificaron diversas causas que obstaculizan el desarrollo del sistema educativo, entre las que se incluían la superpoblación de alumnos asignados a un único maestro/a, la inasistencia escolar, los programas de estudio, las condiciones de higiene en los edificios escolares y el entorno familiar y social del/la niño/a, entre otros factores. Verdesio (1934),

sostiene que abordar los problemas previamente mencionados podría resultar en una reducción de la tasa de repetidores. Sin embargo, en muchos casos persistía un porcentaje elevado de repetidores, ya que la aprobación estaba directamente relacionada con el nivel intelectual del alumnado.

Esta observación subraya la importancia de no pasar por alto las diferencias individuales para optimizar el proceso de enseñanza. Se señalaba que la graduación basada en el conocimiento no era suficientemente flexible para adaptarse a las condiciones psíquicas del/la niño/a. Esta realidad impulsó intentos de renovaciones empíricas, así como otros respaldados en fundaciones científicas, tal como el sistema desarrollado por Sickinger en Mannheim, el cual se presentará más adelante por Verdesio (1941).

En la misma línea Estapé y Baletti, (1930) señalan que en las escuelas primarias se ejecutaban diversos métodos didácticos comunes de enseñanza, se presentaba un alto porcentaje de niños/as con incapacidad o dificultades de distintos grados de aprendizaje. Estos, observados fuera del ámbito escolar no parecerían “insuficientes”. Se señala que muchos de estos niños/as lograban aprender las nociones del programa común, pero les llevaba más tiempo de lo normal, se los denominaba tardíos, retrasados. Algunos de estos luego de un periodo extendido lograban ponerse a la par que el resto de sus compañeros, otros, por el contrario, luego de haber superado, aunque con dificultad, un periodo de adaptación, se vieron forzados a detener sus estudios, y por último, existen aquellos que como resultado de la inexperiencia del personal de las instituciones ante casos especiales y desprovistos de inventiva propia, se ven confinados a un deterioro de sus capacidades intelectuales (Estapé y Baletti, 1930).

Se habían desarrollado variedades de clasificaciones de verdaderos y falsos anormales, basadas en etología, patologías, sintomatología clínica, entre otros. Pero a pesar de los estudios, no se disponía aún de resultados que satisficiera la exigencia de las escuelas, por no clasificar bien los tipos de anormales escolares, desde el punto de vista educativo.

Si bien, el médico debía conocer las causas para poder tratarlas, análogamente, el/la maestro/a debía estar bien informado/a sobre las dificultades de los educandos, para seleccionar los métodos apropiados y llevarlos a la práctica. Una vez identificados, estos métodos no solo evitarían esfuerzos intensos y prolongados, sino que también deberían despertar el interés del/la alumno/a y contribuir al mejoramiento gradual de su inteligencia. En el caso de las insuficiencias mentales, sería necesario desarrollar ejercicios de educación de la inteligencia. Por esto se entiende que el método no puede ser único, sino que debe ser adaptable a las condiciones psíquicas de cada alumno/a (Estapé y Baletti, 1930).

Las diversas ideas de diferenciaciones de clases y escuelas expuestas en congresos, son las que se llevan a cabo en las reformas del momento. Los Pedagogos y Psicólogos buscaban adaptar la escuela a las necesidades del/la niño/a, para ello brindaron dos formas. Por un lado, la organización escolar, donde la selección del educando era por aptitudes mentales. La segunda, tendía a la individualización de la enseñanza. (Verdesio 1941)

En Uruguay a pesar de los esfuerzos realizados en varias ocasiones para brindar atención a niños/as anormales, no se habían logrado avances concretos. Las medidas adoptadas para atender a estos grupos fueron pensadas a través de observaciones de prácticas extranjeras. En el contexto uruguayo lo que se había implementado era el establecimiento de una clase especial anexa al Jardín de Infantes, donde se inscriben a estudiantes atrasados de todos los grados de “deficiencia mental” (Verdesio, 1934). En 1914, se emitió un decreto por parte del Poder Ejecutivo y el Ministro de Instrucción Pública que establecía la organización de un curso de preparación para maestros/as y la fundación de Asilos-Escuelas (semejantes a las de Roma ideadas por De Sanctis) pero no fue llevado a cabo. El Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal reconoció la necesidad de formar profesionales capacitados para enseñar a niños/as entendidos como anormales, resolviendo el envío de maestros/as a Argentina para capacitarse en este ámbito. En 1929 debido a la falta de regulaciones para la enseñanza de niños/as con discapacidad, el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal aprobó la reglamentación correspondiente. Fue en el año 1930 cuando se inauguró la primera escuela auxiliar, que tuvo su sede en una casaquinta en Montevideo.

Verdesio (1941), menciona que fue luego de 1900 que se empezaron a crear instituciones educativas para los/as niños/as que no se adaptaban a las normas establecidas y/o el concepto de “normalidad” de la época, siendo institucionalizados en escuelas especiales que le brindarían la posibilidad de posteriormente insertarse en la sociedad. Esto ocurrió debido a que en el año mencionado, Sickinger (consejero escolar de Mannheim, ciudad al suroeste de Alemania) desarrolló un “plan orgánico de selección escolar”, el cual se basaba en el criterio de considerar la intelectualidad del/la alumno/a y establecer división de las clases en función de dicho criterio. Este sistema generaba diferencia de alumnos por clase, lo cual a su vez garantiza al/la maestro/a un trabajo que pudiera cumplir sin gastar “inútilmente” su energía. Por este sistema se comprendieron los siguientes tipos de clase:

- 1) Clases comunes o principales (Hauptklassen) para alumnos normales.

2) Clases “diferenziali” o “fiables” (Forderklassen), clases de esfuerzo, para alumnos débiles de mente e inestables, de leve grado o falsos.

3) Clases “especiales” (Hilfsklassen,) clases de ayuda, para anormales psíquicos verdaderos (Verdesio 1941, p.5).

Dicha división según tipo de clase, se llevaba a cabo luego de realizado un examen, el cual podía ser revocable, permitiendo el cambio de clase del alumno si las circunstancias lo ameritaban.

Posteriormente, en 1909 se agregaron otras clases, para los mejores dotados (Sprachklassen), que estudiaban una lengua extranjera además de lo que se exigía en el programa común. En 1916 se estableció la Uebergangsklassen, la cual reunía a los alumnos de edades 7 y 8 años que debían pasar a las escuelas superiores. (Verdesio, 1941).

En el año 1924, durante el XXI Congreso de la Societé Pedagogique de la Suisse Romande, se presentó un trabajo titulado “L'Escola Unique”, elaborado por el profesor Marcelo Chantrens. Este trabajo expuso como una de sus conclusiones que “En todas las localidades, donde sea posible, los alumnos serán repartidos en tres categorías según el grado de desarrollo intelectual y de sus conocimientos: A) alumnos ordinarios a escolaridad normal, B) Alumnos “retrasados”, C) Alumnos “anormaux”” (Verdesio, 1941 p.3). En otros países, como Alemania y Estados Unidos, además de las tres categorías de alumnos mencionadas (con atención a sus capacidades mentales: normal, falsos y verdaderos anormales), se introdujo una cuarta categoría llamada supernormales.

Es de mencionarse que el nombre de las escuelas y clases para niños/as anormales varia según el lugar geográfico, por ejemplo, los falsos anormales psíquicos, Italia “diferenziali”, Suiza “faibles”, Ginebra “Nachihilfeunterritch”, “Fiables”, Zurich “Abschlussklassen”. Verdaderos anormales psíquicos, Estados Unidos “Especiales”, Alemania “Hilfschulen”, Argentina, Uruguay “Auxiliares” etc.

Se logra observar la diversidad de categorías y nombres otorgados a las escuelas para niños/as con discapacidad intelectual, al mismo tiempo que cómo se categorizaba al/la niño/a en base a su diagnóstico psicológico, y dependiendo del resultado, se determinaba la clase y/o escuela a la cual deberían asistir.

En Uruguay, el reglamento para dictar clases a niños/as comprendidos como anormales, aprobado el 26 de julio de 1929, estaba conformado por 16 artículos, los cuales tenían como objetivo establecer pautas para la creación y funcionamiento de las escuelas y clases

auxiliares. Incluyendo a su vez, disposiciones relacionadas con el funcionamiento de un curso de perfeccionamiento que complementará la formación de los/as maestros/as. Este curso permitía a los/as maestros/as interesados especializarse en la enseñanza del educando especial, lo cual era imprescindible.

Además es de añadir que

al redactar el Reglamento hemos tenido a la vista, entre otros, el Reglement et Programme des Classe spéciales pour enfants arriérés de Geneve (Suiza) 1916, la ley francesa sobre la materia del 15 de abril de 1909 y el Reglamento del Instituto de Enseñanza Especial de La plata (1923) (Verdesio 1934, p.113).

Educación Escolar de los Falsos Anormales

Quintana en los Anales de Dirección de Enseñanza Primaria y Normal (1949) manifiesta que en Uruguay había un alto porcentaje de niños/as con dificultad de aprendizaje dentro de las clases comunes, no logrando obtener el rendimiento esperado, entendiéndose que poseían retardo mental, siendo denominados como falsos anormales. En el mencionado anal se informa que los resultados develados de un censo realizado en Ginebra, arrojaron que el 60% de los varones y el 67% de las niñas egresaban de la escuela luego de haber recursado reiteradas veces los cursos, y sin recorrer el ciclo completo de sus estudios primarios. También, a través de estadísticas oficiales de la misma ciudad, se determinó que un 15% de los alumnos que completaron sus estudios en la escuela primaria, no lograban seguir una enseñanza “profesional elemental”, el cual constituía una continuación del programa educativo estándar. Es importante señalar que el 15% no estaba compuesto únicamente por alumnos considerados “atrasados”.

A veces son niños lentos, por crisis de crecimiento; otras veces son convalescientes de alguna enfermedad aguda, que ha afectado algo su psiquismo, o con algún complejo de inhibición que perjudica su normal rendimiento escolar. Hay casos en que los poderes intelectuales, presentan procesos que se manifiestan con lentitud, que no siguen el ritmo normal de la generalidad; y que por lo tanto, dificultan la asimilación del conocimiento, en la medida en que es adquirido por el conjunto medio del grupo común. (Quintana en los Dirección de Enseñanza Primaria y Normal 1949, p.71)

Se señala que los/as niños/as que asistían a escuelas comunes y no lograban acoplarse al plan de estudio, se sentían “mortificados, disminuidos, en retardo con respecto a la generalidad” Quintana en Dirección de Enseñanza Primaria y Normal 1949, p.71).

La idea de crear clases para niños/as “poco dotados” y así subsanar las deficiencias que presentaban las escuelas, se gestó en el año 1921, en las escuelas primarias de Ginebra, llamándolas clases fiables.

El mismo documento señala que si se realizaba en Uruguay, una investigación análoga a la mencionada anteriormente, arrojaría resultados similares, porcentajes elevados de niños/as que egresaban de instituciones educativas primarias, incapaces de seguir con éxito una enseñanza elemental profesional. Además, de haber estudiantes uno o dos años atrasados en sus estudios. Esto debido a que las escuelas no contaban con clases especiales adecuadas a sus capacidades mentales, que le brindara la posibilidad al educando de alcanzar el nivel de sus compañeros/as normales (Dirección de Enseñanza Primaria y Normal , 1929).

Por lo mencionado, en conjunto con otras razones, el Consejo de Enseñanza creyó necesario proponer la creación de clases diferenciales para niños/as poco dotados/as, estando convencidos que se mejoraría la organización escolar.

La subcomisión que se encargaba de proponer un criterio para seleccionar y estudiar científicamente al alumnado que se derivaría a las clases diferenciales, propuso dos temas de estudio

1. Establecer un modelo de ficha biográfica con el objeto de realizar un estudio detenido del atrasado escolar (inciso B, del artículo 3. de la reglamentación de las clases para retardados).
2. Determinar el criterio de selección de alumnos para integrar estos cursos especiales. (Artículo 5.0 de dicha reglamentación) (Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, 1929, p.109).

En el año 1927 se resolvió a través del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal, crear las clases diferenciales en escuelas públicas (iniciativa del consejero profesor Emilio Verdesio). Se dio lugar a su vez a la incorporación del principio de selección de alumnos, el cual atendió a “retrasados pedagógicos” con métodos especiales, técnicas modernas y psicología infantil aconsejadas. Esto facilitó el aprendizaje, ya que la enseñanza fue de acuerdo a sus capacidades, permitiendo en algunos casos retomar los grupos comunes, siendo instruidos para ser útiles para sí y para la sociedad. Esta reinserción a las clases comunes generaba en el educando confianza en sí mismo, por otro lado, los que no lo lograban debían ser promovidos a una clase diferencial superior, de no ser así, y en su defecto se reintegraran a las clases normales, se produciría un nuevo atraso, con el

consiguiente perjuicio a la organización general y a sí mismo, generando un complejo de inferioridad perjudicial para el desarrollo integral de la personalidad, de la voluntad y el carácter.

El/la alumno/a que asistía a estas clases, no siempre podía ser promovido a las clases comunes, dado que su desarrollo intelectual no alcanzaba el nivel de capacidad esperado, por ello se trataba rigurosamente que las clases diferenciales no se integrarían con niños/as con “déficit acentuado de normalidad”, evitando la heterogeneidad de niños/as con escasos conocimientos, por diversas razones; atrasados por asistencia irregular, enfermedades sufridas, etc, o verdaderos anormales (Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, 1949).

Verdesio citado en Dirección de Enseñanza Primaria y Normal (1949) expresa que para que los resultados en estas clases sean los esperados, no bastaba únicamente con números reducidos de alumnos, proveerse de material didáctico rico y variado, un programa reducido, entre otros, sino que era imprescindible la rigurosidad a la hora de seleccionar los alumnos.

Las clases diferenciales le daban importancia a hacer foco sobre la base segura de lo que el/la niño/a ya sabía, lo que era capaz de hacer, buscando a la vez conocer sus reacciones, su déficit psíquico. Por ello individualizaban lo más posible los procedimientos de instrucción, dirigiendo el aprendizaje hacia los objetivos que tenga el estudiante, para de ese modo despertar su interés. Procura a su vez, obtener una formación, enriquecimiento cultural y recuperación de la normalidad.

El programa que se ejecutaba servía de guía y orientación para el/la profesor/a, dándole libertad de acción para planear sus clases, según las circunstancias, las diferenciaciones y necesidades de cada niño. De esta forma, se individualizaba más las clases. Si bien se trataba de fomentar la adaptación del/la niño/a, su finalidad por excelencia era su capacitación para lograr alcanzar a los compañeros que iban a clases comunes, lo cual implicaba equiparar la edad mental con la fisiológica (Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, 1929).

Educación Escolar para Verdaderos Anormales

Verdesio (1941) señala que existía una presencia significativa de verdaderos anormales psíquicos, y que su desempeño en escuelas comunes era de escaso rendimiento. Estos/as niños/as estaban destinados a “engrosar la masa de los inocuos, de los abúlicos, cuando no la de los delincuentes, y si no llegan a tanto, a ser siempre los incapaces de una acción firme en procura de un propósito levantado.” (p.18). Se tornaba necesario alejarlos de las

escuelas comunes y derivarlos a instituciones y clases especiales donde el médico y educador lograban accionar con la libertad que necesitaban, con un tratamiento médico-pedagógico que permitía “arrancarlos de las tinieblas en que vegetan, coordinar sus fuerzas, mejorarlos, hasta llegar a hacer de ellos elementos activos, útiles a sí mismos y los demás.” (p.18)

De Santis en Verdesio (1927) expresa que las Hilfsklassen eran insuficientes, sostiene que las clases auxiliares debían ser un organismo unitario y resistente, pero en la práctica agregado heterogéneo y frágil, “Basta un anormal de carácter para desviar la atención de todos los escolares” (p.20). Se comprende que se necesitaba de “instrucción manual profesional” (que posteriormente les sirva como medio de vida), clases con horarios prolongados, frecuentes intervenciones destinadas a recreos, “que no exista, si es posible, el asueto del jueves, ni vacaciones estivales, y las clases presenten una graduación que permita cierta unidad entre los alumnos” (p.20), lo cual no se brindaba en las escuelas especiales y auxiliares.

Por otro lado, en Uruguay las decisiones cuanto a aspectos fundamentales como el tipo de escuela seleccionado, su relación con la Inspección Técnica y el Cuerpo Médico Escolar, los objetivos a seguir, el enfoque y rigor científico necesario para la selección de estudiantes, la coeducación de géneros, el funcionamiento continuo de la escuela, entre otros, fueron tomadas basadas en recomendaciones de maestros especializados destacados, y psiquiatras. Se tomó en cuenta a su vez las necesidades y posibilidades existentes (Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, 1929).

La selección del educando que asistió a las clases Auxiliares se realizaba a través de visitas a las escuelas y clases diferenciales cercanas. Pero también ocurría que muchos padres y madres al enterarse de la creación de un instituto de este tipo, se apresuraron a inscribir a sus hijos, quienes hasta ese momento carecían de educación e institución alguna.

Alguno de los/as niños/as que estaban anotados a estas clases no concurrían por vivir alejados de la misma, además, otros posibles miembros como los del asilo “Dámaso Larrañaga”, no podrían concurrir debido a que se requería de mayor personal especializado, el cual por el momento no se tenía. Otras problemáticas que se presentaban eran las condiciones precarias en las que se establecía la escuela, con problemas de horarios, presupuestos y servicios indispensables (Verdesio, 1934).

Con la fundación de la escuelas Auxiliares, en conjunto con el curso de perfeccionamiento de maestros/as, y más adelante, la creación de más escuelas y clases anexas a escuelas comunes en todo el país, se pensaba que se daría tratamiento a niños/as deficientes, los

cuales hasta el momento se creía estaban desamparados. Ahora se los veía como fértiles para ser transformados y vueltos útiles a la sociedad (Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, 1929). Menciona Verdesio que pensar en los verdaderos y falsos anormales asistiendo a escuelas comunes y sin recibir educación adecuada, se los estaría destinando a repetir los cursos y sumarse a grupos de estudiantes con bajo rendimiento, generando preocupación constante en sus maestros/as. Era necesario desarrollar un plan riguroso de selección que posibilitara enviar a los/as alumnos/as anormales a clases y escuelas especiales. El objetivo de esto era proporcionar una educación y preparación para el trabajo que evitará que se conviertan en “elementos antisociales” (Verdesio 1927).

Capítulo IV: Reflexiones Sobre el Proceso y Fundación de las Escuelas Especiales para niños/as con Discapacidad Intelectual

En este capítulo con los aportes de datos hallados para realizar el estudio, documentación y fragmentos de entrevistas realizadas a informantes calificados, se generan análisis y reflexiones. Se contextualiza el periodo seleccionado, centrándose en Uruguay. Se visualiza un proceso gradual de reconocimiento del/la niño/a y su infancia, hasta llegar al momento de pensar al/la niño/a con discapacidad intelectual como sujeto a educar. Se aborda la creación entre los años 1929-1930 de las escuelas especiales para anormales intelectuales. Se reflexiona acerca de la articulación entre la civilización y ciudadanía, ligado al proceso educacional. También se cuestiona la ideología predominante del momento, la cual realizaba distinción entre los/as niños/as catalogados como normales y anormales.

Para finalizar la autora de la presente monografía realiza algunas reflexiones y plasma interrogantes que le fueron surgiendo.

En el Uruguay de Comienzo de Siglo XX

Para dar comienzo a este capítulo, se cree pertinente hacerlo exponiendo que, en el Uruguay entre 1900 y 1930, se estaba atravesando por el primer periodo del Batllismo, con un impulso transformador que gradualmente fue generando reformas en diversos ámbitos, tales como: económicos, sociales, rurales, fiscales, políticos y morales. En este último aspecto, se promovía la adopción de modelos extranjeros y se fomentaba la apertura a la migración. Se promocionaba a la nacionalidad como identificación del país y se impulsaba

la expansión de la educación pública, separando el sistema educativo de la iglesia, y se creaban escuelas técnicas (Barrán 1990)

Es de recordar que, como menciona la entrevistada uno,

en el siglo XIX no teníamos un Estado que se ocupara, quienes se ocupan de los niños son las sociedades de beneficencia, la iglesia, (...) Entonces la escuela tiene mucho que ver, es una institución que permite que el Estado se pueda empezar a ocupar de esos niños y niñas.

Los cambios realizados a partir de 1900 fueron significativos, ya que el Estado comenzaba a pensar, desarrollar y generar marcos normativos en los cuales se visualizaban a las infancias y la educación.

los primeros congresos, principio del siglo XX, congresos sobre la niñez y la infancia (...) el Consejo del Niño se crea en 1934. Osea, es como que hay toda una transición de las sociedades de beneficencia al Estado que empieza a ocuparse, pero empieza a ocuparse de la infancia desde un punto de vista asistencialista, ¿no?. No en clave de derecho ni nada de eso (Entrevistada uno).

En este periodo, se destacaba un enfoque en la asistencia y el cuidado con una perspectiva filantrópica. A fines del siglo XIX y principios del XX, Uruguay experimentó el desarrollo de lo que se podría denominar un "Estado de Beneficencia", con reformas iniciadas en 1900, que buscaban proporcionar asistencia a diversas necesidades de la población a través de la creación de instituciones y programas (Barrán, 1990).

En palabras de la entrevistada uno

Uruguay de fines del siglo XIX tiene una sociedad esencialmente analfabeta, esencialmente compuesta por inmigrantes, y el Estado tiene que llegar a esa gente, y ¿cómo lo hace?, lo hace a través del niño, lo hace a través de la escuela (...) lo que es ese aspecto civilizatorio de la escuela, bueno, se traduce en generar nuevas prácticas, nuevos conocimientos, preceptos políticos, de higiene, morales, sobre toda una sociedad laica.

En este contexto y de acuerdo a lo planteado por la entrevistada, se entiende que la escuela desempeñó un papel fundamental, como una de las instituciones más relevantes de la época. La escuela, no solo proporcionaba conocimientos, sino que también contribuía a la

construcción de una identidad nacional, promovía una “nueva moral”, fomentaba la integración territorial, homogeneizaba la cultura, y enseñaba sobre el cuidado de la salud y habilidades que impulsaron la productividad y el desarrollo del país (Barrán, 1990 y Morás 2000).

Complementariamente, desde la perspectiva de Foucault (1990), se entiende que las culturas tienen límites y restricciones sociales que determinan lo aceptable y lo que no lo es. Los actos de demarcaciones establecen fronteras y reglas que rigen el comportamiento social, así como también lo percibido como normal y aceptable, se genera aquí una brecha que permite señalar y juzgar lo atípico, estos actos varían tanto en las culturas como a lo largo de la historia. “La conciencia moderna tiende a otorgar a la distinción entre lo normal y lo patológico, el poder de delimitar lo irregular, lo desviado, lo poco razonable, lo ilícito y también lo criminal.” (Foucault, 1990, p.9)

En este sentido se puede analizar que al determinar lo que es normal para una sociedad, se juzga y excluye a aquello que queda por fuera de su definición, lo extraño, lo corrompido, lo anormal, etc. Generando justificaciones para explicar porqué algunas cosas se consideraban normales y aceptables, y otras no, proporcionando de esta manera una base de evaluación y juicio de la sociedad. No fue solo un dilema psicológico, la noción de anormales es parte de un fenómeno amplio, relacionado con instituciones de control, mecanismos de vigilancia, y la organización del orden social (Foucault 1990).

En el contexto de las ideas anteriormente desarrolladas, se identificó una nueva arista sobre el entorno educativo y su función en la formación de los/as niños/as. Desde esta perspectiva es posible sostener que las escuelas especiales para niños/as con discapacidades intelectuales tenían un propósito educativo, también funcionaban como dispositivos de control, vigilancia y normalización. Además se podría pensar que se volvían lugares de segregación para aquellos niños/as que no se ajustaban al sistema educativo convencional. Lo que también es posible plantearse sobre el papel de la preparación de los/as niños/as para convertirse en ciudadanos productivos en su inserción e inclusión en la sociedad.

Por otro lado, como expuso la entrevistada tres, Uruguay seguía las estrategias que utilizaban las “sociedades occidentales”, señalando que “era de avanzar en esos momentos, generar espacios especiales para personas que necesitan apoyos más específicos”.

Resuena aquí la idea de relaciones globales de poder, donde tomando los aportes de Castro y Grosfoguel (2007) se podría identificar un “Norte Global y un Sur Global”. En cuanto al Norte Global, hace referencia a las regiones de América del Norte y Europa, las cuales se encontraban experimentando un mayor desarrollo económico, político y

tecnológico. Estos poseían poder, influencia, y ejercían su ideología sobre el resto del mundo. El Sur Global, en contrapartida al primero, representaba a una región que interiorizaba y adoptaba como propio lo instituido por el “Norte Global”. Esta perspectiva se refleja en las fuentes de información que se consultaron, ya que Uruguay se vio influido por movimientos y reformas que tuvieron lugar en otros países. Estas ideas del “Norte Global” servían de guía y ejemplo a seguir para Uruguay, y sus planes y directrices se adoptaban en el contexto local. En este sentido, Uruguay podría considerarse parte del “Sur Global”.

Civilización y Ciudadanía de la Mano de la Educación

A lo largo del estudio se logra visualizar como el/la niño/a comenzaba a salir del anonimato, insertándose en ámbitos educativos que proyectaban una idea de construcción de ciudadanía.

El ciudadano es el tipo subjetivo resultante del principio revolucionario que postula la igualdad ante la ley. Es el sujeto constituido en torno de la ley. Ahora bien, esta producción en torno de la ley se apoya en dos instituciones primordiales: la familia nuclear burguesa y la escuela. La escuela, en tándem con la familia, produce los ciudadanos del mañana. La subjetividad ciudadana se organiza por la suposición básica de que la ley es la misma para todos (Corea y Lewkowicz, 2004, p.20)

En relación, se piensa en los aportes de Méndez (2016)

La educación de los niños tiene consecuencias directamente relacionadas con la ciudadanía y cuando el Estado garantiza su educación piensa en los requisitos y la naturaleza de la ciudadanía. El derecho a la educación es un genuino derecho social de ciudadanía, porque el objetivo de aquella es formar en la infancia a los adultos (Marshall y Bottomore citado en Méndez, 2016, p.29)

En ambos desarrollos se nombra a la educación como factor fundamental para ser ciudadano/a. El Estado, como asegurador de enseñanza obligatoria, laica y gratuita, se sostiene que, generaba las bases de igualdad de oportunidades para todos los alumnos y alumnas, donde no solo las élites podían recibir una educación sino todos los/as niños/as. Aunque el aprendizaje comenzaba en el entorno familiar, era esencial que se asistiera a instituciones educativas, donde se nivelaban y homogeneizaban los conocimientos. Es en este espacio donde se determina el “campo de lo posible” (Sartre, 1963).

A su vez, se identifica que la educación como derecho, no fue pensada como inherente al niño/a, sino más bien por su condición futura, como un derecho del ciudadano adulto a recibir educación y salir de su ignorancia y primitivismo rural. Como se menciona en Corea y Lewkowicz (2004) el acto ciudadano por excelencia era el de representación, “por el cual delega los poderes soberanos en el Estado constituido. Y para poder delegar el ciudadano tiene que estar educado (...) es forjar la conciencia nacional” (Corea y Lewkowicz, 2004, p.21)

La escuela se volvió un espacio significativo tanto para los/as niños/as como para el Estado. Funcionaba como un espacio de reunión para los/as niños/as donde se les brindaba una educación que les permitía adquirir conocimientos comunes, un imaginario colectivo, se les inculcaba una “nueva moral” y como menciona Ariés (1987), los preparaba para su vida adulta. Además, como expresa Bralich (2011), servía como vía de pacificación y civilización, o como menciona Foucault (1975), un lugar para formar “cuerpos dóciles”.

Es crucial destacar que se observa controversia en relación con la obligatoriedad de la educación, dado que no se contaba con escuelas, aulas o clases capaces de albergar a todos los/as niños/as. Esto plantea interrogantes sobre la idea de ciudadanía, ley y derechos. A pesar de que existían antecedentes que develaban la importancia y la necesidad de educación, estas no parecerían ser igual para la totalidad de los/as niños/as, ya que no existían escuelas para todas las diversidades de aprendizaje, generando que no todos los/as niños/as logran aprender y adaptarse. Estas escuelas parecían dirigirse únicamente a aquellos niños/as catalogados como normales, alfabetizables. “El devenir de la historia ha llevado a que en algún momento se identificara los niños y niñas en situación de discapacidad como seres que no eran aptos para la educación” (entrevistada dos), aquí es posible pensar que entra en juego la mirada biologicista que se tenía de los cuerpos, si se comprendía que estaba dentro de la norma, se educaba.

Desde la perspectiva de Marshal (1997), se puede pensar que los/as niños/as se encontraban sometidos naturalmente a la disciplina, y que el derecho personal de ser educado en una institución se combinaba con la obligación pública del ejercicio de los derechos. A medida que se adentraba el siglo XX se tomaba más conciencia sobre la importancia de la educación, entendiéndose que “mejorar” y civilizarse era una “obligación social” y no meramente “personal”, ya que “la salud social de una sociedad depende de la civilización de sus miembros.” (p.311). En este sentido, cuando se pensó “qué se hacía” con aquellos que no se adaptaban a las clases comunes, tenían retrasos, e incluso quienes no

asistían a educarse en centros educativos, se crearon espacios para tales anomalías. Como menciona la entrevistada desde la “perspectiva médico-biologista cala en todo los niveles educativos y cala en la construcción de todas aquellas instituciones que tienen que ver con el disciplinamiento”, siendo las escuelas el terreno “fértil” donde se puede corregir los cuerpos indisciplinados. La escuela comenzó a ser ese espacio que podía corregir las anomalías.

Sin embargo, como menciona Corea y Lewkowicz, 2004,

la experiencia institucional preliminar, sea cual fuere, opera como condición de posibilidad de las marcas disciplinarias futuras. En este sentido, si bien el pasaje de la institución familia a la institución escuela (...) inaugura posibilidades, saberes, operaciones, relaciones y complejidades diversas, se apoya sobre una estructura formal armada con anterioridad” (p.34)

Surgen las interrogantes de si la creación de escuelas para niños/as con discapacidad intelectual ¿tenía en su base la noción de ciudadanía, o fue una respuesta a qué hacer con ese sector de la población? ¿el generar escuelas con base en distinciones originadas de ideas biologicistas se incluía la perspectiva de ciudadanía?

La necesidad y urgencia de la creación de escuelas se manifestaba cada vez más, pero ¿qué pasaba con los/as niños/as anormales intelectuales?. De acuerdo a lo develado por Verdesio (1934), en Uruguay es a partir de 1910 que se empezaron a generar escuelas especiales, siendo específicamente en 1929-1930 que se crean las escuelas especiales para niños/as anormales intelectuales. Esto como se mencionó en capítulos anteriores, tomando los aportes de los documentos Dirección de Enseñanza Primaria y Normal (1929),(1949), permitía la posibilidad de inserción educativa de niños/as con anomalías psíquicas, posibilitando la educación según sus individualidades, y luego retomar las escuelas tradicionales, o por lo contrario, seguir educándose en escuelas especiales que le brindaban, además de educarse, tener la posibilidad de a futuro volverse un ser autónomo, independiente, con posibilidad de ser buen ciudadano, o como se pensaba en la época, ser útiles para sí mismo y para la sociedad en la que vivían.

Es de mencionar que la fundación de las escuelas especiales fue muy importante. Por un lado, como se expone en Verdesio (1934), existían niños/as que no concurrían a ninguna institución educativa previo a su creación. Por otro lado, a partir del estudio realizado, es posible señalar que se generaron cambios significativos al comenzar a pensar en integrar a los/as niños/as con anomalías intelectuales en otros ámbitos fuera del familiar. Verlos como futuros ciudadanos y sujetos a ser tenidos en cuenta en la agenda pública. Se instaura en el

pensamiento colectivo la posibilidad de integración, de “rehabilitación”, que les permitía ver al/la niño/a como persona contribuyente, con posibilidad de que en su adultez fuera autónomo y no una carga para su familia y el Estado.

La Normalidad Como Ideología: Creadora de Etiquetas y Estigmas

La percepción de lo que se consideraba “anormal” conllevaba una carga negativa, fuertemente influenciada por la ideología de la normalidad. Esta promovía un estereotipo esperado y una idea de cuerpo con características vistas como normales, basado en la estandarización (Miguez y Esperben, 2014), así como también el desarrollo del intelecto, formas de pensar, de actuar, entre otros. Una vez que se genera la segregación de normal-anormal, se crean espacios educativos para albergar tales diferencias, las que se asientan en ideas basadas en el modelo biologicista, como menciona la entrevistada dos, las trayectorias entre niños/as normales y anormales no eran iguales. La concepción que se tenga de discapacidad repercute en la concepción de infancia

en donde vos te pares a ver la realidad y los sujetos determina el cómo intervenir con ellos, cómo te hablas con ellos, como sos con el otro. Cuando hay una percepción de la discapacidad tan biologicista, tan marcada y determinada por una idea de la discapacidad de los inútiles, de aquellos que no van a poder, (...) ya está la secularización de la educación (entrevistada dos).

Una vez empezado a ejecutarse la inserción de niños/as comprendidos/as como anormales a instituciones educativas, se genera la problemática de clasificación de los cuerpos y las mentes, “Ya en este momento las oportunidades dejan de ser iguales, y el rango de opciones de cada niño queda limitado” (Marshall, 1997 p.334)

La interiorización y exteriorización de ideas que deben ser seguidas, llevan consigo una norma ligada al deber ser, por ello se piensa interrelacionadamente con la idea del Sur y Norte global de Castro y Grosfoguel (2007) expuesto anteriormente. La prevalencia del pensamiento eurocéntrico, como la fuerza dominante en la percepción mundial, regía en la idea de lo que era normal, y sus discursos se tomaban como un modelo, una ideología a ser seguida y determinantes del deber ser. Estas nociones presentaban bases homogeneizantes, ya que no tenían en cuenta las diversas realidades, culturas y poblaciones de cada país, ignorando las heterogeneidades y los diversos factores que caracterizaban a cada región.

La creencia de que imitando al Norte Global en pensamientos y acciones se obtendrían los

mismos resultados, pasa por alto las diferencias inherentes a cada sociedad, como las historias de vida, las condiciones cotidianas, las costumbres y mucho más. Esta mentalidad enfatiza el "deber ser" como el único camino deseado, invisibilizando el "ser", que reconoce la existencia de otros y sus diferencias. Esta concepción está estrechamente vinculada con la noción de normalidad y sus consecuencias, que Miguez (2003) explora a través del concepto de estigma de Goffman.

La autora Miguez (2003) señala que el estigma se aborda como una construcción social que implica una conciencia colectiva, generando un "nosotros", que difiere de la norma establecida. Esto crea una brecha entre la identidad real de aquellos considerados diferentes y las expectativas sociales. Esta diferencia lleva a que estos individuos se agrupen bajo una misma identidad compartida, lo que a su vez, conduce a la estigmatización tanto del grupo como de cada individuo estigmatizado, exigiéndoles según lo que se espera de ellos/as.

Con la información recogida en el estudio se puede sostener que la conformación de identidades, forjadas bajo la perspectiva eurocéntrica y la influencia predominante del enfoque médico-biologicista, junto con las nociones de utilidad, promovía la creación y perpetuación de una visión homogeneizada de lo que se consideraba el "deber ser". Estas nociones contribuyen a la segmentación y segregación de la población. En este contexto, los/as niños/as etiquetados como "anormales" eran apartados de las escuelas tradicionales y redirigidos hacia escuelas especiales, pero

eso de lo especial quedó como una marca negativa. Ir a esas escuelas generaron simbólicamente cosas que son una carga en las infancias por lo general. Y esa cuestión de asociar siempre a la discapacidad como una enfermedad, como algo patológico. Tienes algo y hay que recuperarlo lo más posible a la normalidad (entrevistada tres).

Lo normal visto como lo "eficiente, competente y lo útil", como un cuerpo que logra adaptarse a los requisitos de la vida productiva, a su vez representante de la mayoría del "todo" homogéneo, lo que debe ser (Rosato y Angelino, 2009), provoca que existan "individuos a corregir" mediante diversos mecanismos de "adiestramiento del cuerpo" (Foucault, 1975)

Se generan distinciones entre un otro, que es diferente y se construye y reconstruye según lo esperado de la norma. Se distinguen aquí los que quedan por dentro y fuera, la inclusión y exclusión, siendo una dialéctica donde una es consecuente de la otra y viceversa, repercutiendo en la individualidad y la sociedad en su conjunto. Como expresa Miguez

(2003), la exclusión implica que algunas personas o grupo queden por fuera de la “cultura hegemónica dominante” que responde a una idea de “nosotros” que delimita a un “otro”, un modelo normativo que determina lo que es considerado como correcto, “lindo”, conveniente.

La escuela especial para niños/as con discapacidad intelectual puede ser vista como un espacio que busca la integración pero no la inclusión. Se entienden esas categorías desde lo planteado por las autoras Miguez y Esperben (2014), quienes expresan que

la integración es el movimiento que hace una persona adaptándose a la estructura para que luego la estructura se adapte a ella; esto en la singularidad de cada caso. La inclusión introduce una idea más fuerte: es la estructura que debe prever y estar organizada de tal manera que pueda ser receptiva de las personas en situación de discapacidad. En la inclusión está primero la transformación de la estructura, de la sociedad; en la integración es la persona que debe hacer los movimientos para encontrar su lugar. La inclusión es una perspectiva de transformación del entorno (p.13)

Por lo expuesto por Miguez y Esperben (2014) y considerando los hallazgos de este estudio, se analiza que tanto la enseñanza escolar común como la especial, asignaban la responsabilidad de adaptación a estos espacios a los propios alumnos. En las escuelas comunes, solo asistían aquellos niños/as que se ajustaban a la norma y al plan de estudio de la época, y los considerados como anormales debían asistir a otras instituciones, las cuales tenían su propio funcionamiento. No obstante, no todos los/as niños/as que asistían a estas escuelas lograban completar sus estudios, acceder a la edificación e incluso obtener las mismas oportunidades. La reciente creación de escuelas especiales, así como la falta de información y consideración de las particularidades del educando, hacía recaer en el alumno la responsabilidad de adaptarse o no a las estructuras del momento.

La brecha de inequidad que se genera al fragmentar las instituciones, la falta de reconocimiento y generación de espacios flexibles a la adaptación de condiciones psíquicas del niño/a, provoca pensar que “por lo general, la aceptación social de la discapacidad se mantiene dentro de los términos de la relación inclusión-exclusión.” (Miguez, 2003, p.83). El proceso social al asentarse en este concepto no reconoce un “otro” diferente, viéndolo con rechazo e intolerancia, generando instituciones que segmentan la educación, así como a los propios niños/as.

Surge el cuestionamiento si eran los/as niños/as con discapacidad, quienes debían

ajustarse a los dispositivos asignados. Esto a su vez hace reflexionar sobre el concepto de inclusión, cuestionando si era la sociedad y las estructuras existentes receptivas y adaptables a las diversidades.

El reconocimiento es un factor importante, Fraser (2000), plantea un “modelo de identidad” el cual trata del reconocimiento en construcción con el “otro”, coincidiendo con Hegel “el reconocimiento designa una relación recíproca ideal entre sujetos, según la cual cada uno contempla al otro simultáneamente como a un igual y como a alguien distinto de sí mismo.” (Hegel, en Fraser, 2000, p.57). Fraser (2000) plantea continuando con estas ideas, que si uno no es reconocido o por lo contrario, es reconocido pero inadecuadamente, las relaciones se distorsionan y llegan a afectar a la identidad de la persona y a la relación que tiene consigo mismo.

Esto, de acuerdo a lo recogido en los documentos trabajados, se hace evidente al observar que algunos/as niños/as que concurrían a clases comunes, no lograban adaptarse al plan de estudio y por ello se sentían “mortificados, disminuidos, en retardo con respecto a la generalidad” (Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, 1949, p. 71). En este sentido se puede pensar que esto se debía en gran parte a que el plan fue diseñado con un enfoque homogéneo. Además, cuando se trata de la creación de espacios educativos para niños/as con anomalía intelectual, se comprende que se puede ver afectada la identidad de quienes asisten a ellas, ya que, la connotación de especial, anormal, se asocia negativamente y lleva arraigado conceptos de diferenciación. Lo que podría dar lugar a la creencia de que son “menos”, no logran alcanzar la normalidad y tienen que ser normalizados; como también, incidir en el sentimiento de pertenencia y culpabilidad por no ser parte de la norma, entre otros sentimientos.

Por otro lado, se piensa en la distinción realizada entre normal y anormal, surgiendo la noción de diagnóstico, ya que a partir de este, es que se segregan a los/as niños/as en las escuelas.

Un diagnóstico tiene que tener en cuenta las vivencias del sujeto que sufre y la historia en la que se enmarca ese sufrimiento, no sólo sus conductas, y por ende es algo que se va construyendo a lo largo del tiempo y que puede tener variaciones (Janin citado en Miguez, 2015, p.41)

Es importante tener en cuenta el medio social, el contexto más cercano del/la niño/a, su curso de vida y escuchar su voz (Miguez 2015). Como ya se ha mencionado, son múltiples los factores que pueden incidir en los diagnósticos, y como menciona Verdesio (1934), no

existía una interpretación y comprensión de qué era un retrasado mental, aun entre los psiquiatras. Surgiendo la pregunta de ¿cómo eran diagnosticados los/as niños/as?, ¿con qué criterio se realizaban las pruebas?. Si se pensaba desde un modelo y norma, las conductas, percepciones, actitudes tendrían que ser iguales, no reconociéndose particularidades ni entornos que incidieran en la reacción y comportamiento del/la niño/a.

En las sociedades, toda persona cumple un rol y era esencial que los/as niños/as sean educados en instituciones educativas, para que cuando crecieran pudieran ser seres productivos y que aportarán al país. Con las escuelas especiales se pretendía equiparar el conocimiento, acercándose lo más posible a la norma establecida. De esta forma en un futuro se lograría que los/as niños/as anormales fueran seres independientes que se valieran por sí mismos, no llegando a ser una “carga” para el Estado y pudiendo incorporarse a espacios de socialización con aquellos sujetos catalogados como normales. En la misma línea es importante señalar lo indispensable de la relación con otros individuos, además de que de esta forma se generan las identidades y comprensión de uno mismo

El otro es indispensable a mi existencia tanto como el conocimiento que tengo de mí mismo. (...). Así descubrimos en seguida un mundo que llamaremos la intersubjetividad, y en este mundo el hombre decide lo que es y lo que son los otros” (Sartre citado en Míguez, 2015, p.58).

Esta idea, basada en la noción de ser indispensable al otro tanto como el otro lo es para nosotros, invita a pensar y reflexionar sobre la importancia de entender las individualidades, singularidades y heterogeneidad que existen entre los/as niños/as, donde unos aprenden de otros. Para Sartre esta perspectiva implica una “interiorización de lo exterior” y (...) “exteriorización de lo interior” (Sartre citado en Miguez, 2015, p.59). En este contexto, las etiquetas, limitaciones y categorizaciones se vuelven irrelevantes en relaciones donde el aprendizaje y el enriquecimiento mutuo son fundamentales. Además se promueve el desarrollo personal y social, fomenta la construcción de proyectos de vida individuales y colectivas y contribuye a la creación de una sociedad que ofrece oportunidades y motivaciones para todos/as.

Comentarios Finales de la Autora

Para concluir esta monografía, es importante hacerlo realizando una breve reflexión sobre las infancias y niños/as con discapacidad intelectual, así como los ámbitos educativos que se les asignaban.

Este estudio presentó un gran desafío, ya que se debió realizar una mirada en la historia donde para comprenderla desde su contexto, fue necesario despojarse de las teorías adquiridas. Una vez que se comprendió y realizó dicha separación, se develó la historia en todo su esplendor. En ese momento, Uruguay era un territorio marcado por la “barbarie”, la inmigración masiva, una alta tasa de mortalidad infantil, escasa educación, se caracterizaba por el poco apego a las infancias. Sin embargo entre 1900 y 1930 se produjo un cambio notable. Diversas perspectivas, mayoritariamente de influencia eurocéntrica, comenzaron a guiar las acciones y las ideologías del país.

Al comprender el proceso de cambio, la mirada sentencialista disminuyó, porque se comprendió que en la época seleccionada, e incluso años previos, el reconocimiento del/la niño/a, así como la idea de escolarización de los mismos y posteriormente de los que presentaban discapacidad intelectual, fueron acciones de avance y de progreso. Surgieron cambios exponenciales en la forma de vivir, y de ver a las infancias y en los ciudadanos.

A lo largo de la historia, el reconocimiento de los/as niños/as en la sociedad ha ido aumentando gradualmente, aunque en aquellos con discapacidad intelectual este proceso fue más tardío. Lo que lleva a pensar que no se asentaban en las bases de la educación una perspectiva integradora de derechos. Tomando los aportes de Méndez (2016), se podría decir que esa noción se empieza a visualizar en 1959 con la Declaración de los Derechos del Niño, o en 1989 con la Convención Internacional de los Derechos del Niño (ratificada por el Estado uruguayo el 28 de septiembre de 1990). E incluso se puede pensar que en cuanto a inclusión de derechos de niños/as con discapacidad, es más tardío aún, ya que en la época seleccionada no se hablaba de discapacidad, sino de anormalidades. En palabras de la entrevistada tres

No se hablaba de discapacidad, la discapacidad comenzó a llamarse discapacidad y que contemplaba todo recién en la década de los 70, algo en los 60. O sea, ahí no era ni siquiera discapacidad intelectual, era retardo mental, los incorregibles que dice Foucault, esos iban ahí.

Es posible sostener desde este estudio, que el contexto socio-histórico, las experiencias extranjeras, los aportes científicos, entre otros, incidieron en el reconocimiento de esta población como potenciales ciudadanos útiles para la sociedad.

Sin embargo, se puede pensar que, si bien muchas acciones se realizan con buenas intenciones, no siempre se obtienen los resultados deseados. Ya que se aprecian cambios que buscaban mejorar la sociedad y el país, pero al mismo tiempo, se polariza y fragmenta aún más la población, surgiendo etiquetas y nociones de deber ser, que no reflejaban la diversidad de la población, no aceptando la multiplicidades de realidades y personas que formaban a la sociedad.

La visibilidad de la infancia y su reconocimiento como un período significativo, había generado importantes cambios en la cultura, las políticas y la economía. Dicha etapa de curso de vida marcaría la posibilidad de generar futuros ciudadanos, haciéndolo a través del adoctrinamiento de cuerpo y mente que corregiría toda anormalidad, para que sean seres dentro de los parámetros de las normas del momento. Esto implicaba que el Estado se hiciera cargo de crear instituciones y políticas que aportaran en la formación del/la niño/a, ya que además en el futuro serían seres independientes y activos para la economía. En este sentido el/la niño/a es visibilizado desde el sujeto que podría llegar a ser y lo que podría aportar a su país.

Las escuelas se convirtieron en el medio posibilitador de potenciales ciudadanos y homogeneizadoras de la cultura y el conocimiento.

Aunque estos avances se percibieron inicialmente como positivos, también tuvieron sus desafíos, ya que se basaron en la diferenciación entre lo que se consideraba normal y anormal, dos dicotomías marcadas por una concepción biologicista de los cuerpos. Existiendo así escuelas comunes-tradicionales y escuelas especiales. Es de destacar que las escuelas especiales de anormalidad intelectual, proporcionaban un espacio para aquellos niños/as que no asistían a las escuelas comunes o que, si lo hacían, enfrentaban desafíos en su aprendizaje.

De igual modo se visualizan ambigüedades, se los educaba, pero en escuelas especiales, con concepciones sobre su nivel intelectual y tránsito escolar, con escasez de profesores especializados, los cuales tenían poca experiencia y reciente ingreso en la temática. Incluso entre los anormales, se hacían diferenciaciones entre verdaderos y falsos, y dentro de los mismos, multiplicidades de definiciones y caracterizaciones, las cuales ni siquiera tenían concordancia entre los psicólogos y estudiosos del momento. Esto cuestiona la lógica de clasificación, sin un único criterio definido, y con pruebas y exámenes que no captaban fielmente el nivel de retraso intelectual del alumnado, ya que sus resultados podrían ser

influidos por múltiples factores, como el cansancio, hiperactividad, la falta de atención, el cambio de idioma, mudanzas, entre otros.

Las causas del retraso en el aprendizaje, se relacionan estrechamente con el modelo biologicista de la época, lo que minimizó las perspectivas de los/as maestros/as, quienes debían conocer las situaciones y dificultades del educando, para luego poder realizar planes de estudio y métodos apropiados.

La falta de recursos económicos también fue un problema, ya que se pensaba en crear escuelas para la población, pero no se contaba con fondos suficientes. También existía escasez de maestros/as, tanto por falta de salario como por falta de profesionalización, las instalaciones eran precarias, la poca distribución demográfica de las escuelas, etc. Sin olvidarse que existían escuelas que podrían haberse utilizado para educar a todos los/as niños/as, pero estas se destinaron únicamente a los considerados normales. Con la excepción de una institución, la cual tenía un anexo donde se le dictaban clases a todos los/as niños/as que presentaban diversos retrasos de aprendizaje, sin considerar las diferentes capacidades intelectuales ni sus características individuales, haciendo las funciones de depósito para aquellos que no se ajustaban a la norma. Ante tantas adversidades es de preguntarse si la perspectiva proyectista de ciudadanía, ¿era la misma para todos los/as niños/as?, ya que se notan multiplicidades de factores obstaculizantes en la enseñanza. O si se podría interpretar que las escuelas especiales de discapacidad intelectual eran un espacio donde se segregaban a los/as niños/as anormales para que no “estorbaran”, o como entornos educativos en los que no se depositaba plena confianza en lo que se interpretaba como rehabilitador, dado que la atención y recursos brindados no eran los mismos. Identificándose las miradas del modelo biologicista.

Las escuelas funcionaban como lugar de “adiestramiento” y al comenzar a pensarse y crearse las escuelas especiales, se generaban fragmentaciones entre los educandos, acentuando las diferencias, marginando y focalizando a los/as niños/as con discapacidad intelectual en un espacio físico, para tratar de normalizarlos, mientras que se los apartaba de los demás niños/as, como si su retraso en el aprendizaje fuera a contagiarse, o este incidiera negativamente en el resto del alumnado. Sesgando la mirada hacia otros diferentes, y rigiéndose por una estructura diseñada como se creía que se debía ser, actuar, pensar y aprender.

Si bien las escuelas especiales eran pensadas para la integración del estudiante, no se generaba una inclusión, no existiendo reciprocidad de aprendizajes, y se podría decir que no preparando al/la niño/a para una socialización con individuos diversos, heterogéneos.

Este enfoque nos lleva a cuestionar la práctica de estigmatizar, etiquetar, fragmentar y diagnosticar ¿quiénes tienen el poder de decidir si un niño tiene una discapacidad intelectual?, ¿cómo se realizaban diagnósticos cuando no existía un criterio específico?, ¿se consideraban todos los factores que podrían influir en el rendimiento del niño/a?. Por otro lado, ¿no existen alternativas que no involucren la diferenciación etiquetadora?, ¿la división de escuelas para normales y anormales aportan a la integración y aprendizaje del/la niño/a?, ¿no habría que capacitar a todos los/as maestros/as para que pudieran enseñar a todos los/as niños/as?, ¿debería el niño adaptarse al estilo de enseñanza del maestro/a, o se debería reconocer y respetar la diversidad de estilos de aprendizaje?, el reconocimiento de un otro diferente, y diversas formas de aprendizaje ¿no aportaría a la retroalimentación de aprendizajes?

Esta investigación invita a reflexionar y profundizar en estos temas. La creación de las escuelas comunes así como las especiales, dan cuenta de los paradigmas imperantes del momento. Cuestionar estas creaciones convoca a repensar los paradigmas tradicionales con los conocimientos actuales y una nueva forma de ver a la sociedad y a la niñez en la actualidad. Las escuelas especiales podrían ser vistas como un nuevo paradigma en estas sociedades, debido a las nuevas formas de problematizar.

Reflexionar sobre el pasado y entender sus cambios y repercusiones ¿no aportaran en el pensar de las políticas públicas?. El cuestionamiento sobre qué sucede cuando las instituciones educativas no son “aptas” para todos los/as niños/as, debido a la distinción entre lo que se considera “normal” y “anormal”, provoca pensar en la vulneración de derechos, marginalización, y discriminación hacia los/as niños/as con discapacidad intelectual. Esto llevará a reclamar la igualdad de oportunidades para todos, así como la integración e inclusión en ámbitos educativos, y procurar un Estado que se adapte, garantice y proteja a la diversidad humana.

Se concluye con una frase realizada por la entrevistadora tres, quien además de aportar en la investigación, inspiró a la autora a la hora de titular el estudio, esta es “luces y sombras”. Esta expresión describe el largo camino que Uruguay ha recorrido y sigue recorriendo a la hora de pensar en una inclusión apropiada y digna para todos los niños/as y sus derechos.

Bibliografía

- Acosta, L. (2011). Una aproximación al análisis de las Políticas Sociales en la inserción de niños y niñas en situación de discapacidad a la educación primaria. (Tesis de grado) Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/9149>
- ADASU. (2015). *Código de Ética Profesional del Servicio Social o Trabajo Social en el Uruguay*. <https://www.adasu.org/prod/1/46/Codigo.de.Etica..pdf>
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Ariès, P. (1995). *Ensayos de la Memoria 1943-1983*. Editorial Norma.
- Barrán, P. (1990). *El nacimiento de una sociedad civilizada y su entorno. Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Edición de la Banda Oriental.
<https://eva.fcs.udelar.edu.uy/mod/folder/view.php?id=40684>
- Barrán, J. (1993). *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos. El poder de curar*. Edición de la Banda Oriental.
- Blasco, T y Otero, L. (2008). *Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista*. Nure Investigación
- Bralich, J. (2011). José Pedro Varela y la Gestación de la Escuela Uruguaya. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 13(17), 43-70.
https://www.researchgate.net/publication/263547624_Jose_pedro_varela_y_la_gestacion_de_la_escuela_uruguaya
- Castro, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*.
- Corea y Lewkowicz. (2004). *Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.
- Dalben, A. (2019). *Las escuelas al aire libre uruguayas: creación y circulación de saberes*. *Universidad Nacional de la República*. 21 (2).
<https://doi.org/10.24215/23142561e075>
- Delio, M. (2013). *Estudios de Historia de la Educación: algunas políticas, prácticas, ideas*. Volumen I. Consejo de Formación en Educación Administración Nacional de Educación Pública.
- Dirección de Enseñanza Primaria y Normal.(1929). *Anales de Instrucción Primaria*. Tomo XXV N° 1, 2 y 3. Imprenta Nacional

- Dirección de Enseñanza Primaria y Normal. (1949). *Anales de Instrucción Primaria. Congreso de Inspectores de Enseñanza Primaria*. Tomo XII, N° 10, 11 y 12. Imprenta Nacional
- Espiga, S. (2022). Las producciones discursivas de la(s) infancia(s) como sujeto carente en el Uruguay del novecientos. *Revista de la Facultad de Derecho*. Número especial sobre perspectivas de género y derechos. 1-23. <https://revista.fder.edu.uy/index.php/rfd/article/view/rfd2022nesp1a12>
- Espiga, S y Osta, L. (2017). *La infancia sin historia: Propuestas para analizar y pensar un discurso historiográfico*. Páginas de Educación. <https://www.aacademica.org/silvana.espiga.dorado/2>
- Estepé, J.M y Baletti, B.J. (1930). *Introducción al estudio de los niños mentalmente anormales*.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L. Madrid.
- Foucault, M (1975). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglos veintiuno editores Argentina
- Foucault, M. (1990). *La vida de los hombres infames*. Caronte Ensayos. Editorial Altamira
- Fraser, N. (2000). *Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento*. New Left Review. <https://newleftreview.es/issues/4/articles/nancy-fraser-nuevas-reflexiones-sobre-el-reconocimiento.pdf>
- Lieberman, B. (2018). *Construcción discursiva de la niñez en la educación. Rupturas y continuidades histórico-sociales*. (Tesis de Magister). Facultades de Derecho, Ciencias Sociales, Medicina y Psicología. UdelaR, <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/22181>
- Marshall T. (1997). Ciudadanía y clase social. *Reis* 79(97), 279-344 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/760109.pdf>
- Méndez, S. (2016). *Políticas Educativas en Primera Infancia y los discursos de la inclusión asociada a la discapacidad. Un estudio desde la perspectiva de los actores educativos*. (Tesis de Magister). Facultad Ciencias Sociales, UdelaR, <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/28487>
- Meresman, S. (2013). *La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión*. UNICEF <http://repositorio.mides.gub.uy:8080/xmlui/handle/123456789/912>
- Mides, Pronadis y Universidad de la República. (2015). *Discapacidad y Trabajo en Uruguay Perspectiva de derechos*.
- Miguez, M N. (2003). *Construcción Social de la discapacidad a través del par dialéctico integración-exclusión*. (Tesis de Maestría). Facultad de Ciencias Sociales.

https://www.researchgate.net/publication/274139632_Construccion_social_de_la_discapacidad_a_traves_del_par_dialectico_integracion_exclusion

Miguez M N (2015). Patologización de la infancia en Uruguay Aportes críticos en clave interdisciplinar. Estudios Sociológicos Editora.

<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/20286>

Miguez M N y Esperben, S. (2014). Educación Media y Discapacidad en Uruguay: Discursos de inclusión, intentos de integración, ¿realidades de exclusión?. *Revista Inclusiones de Humanidades y Ciencias Sociales*. 1 (3)

https://www.researchgate.net/publication/274301109_Educacion_Media_y_Discapacidad_en_Uruguay_Discursos_de_inclusion_intentos_de_integracion_realidades_de_exclusion

Morás, L. (2000). *De la tierra purpúrea al laboratorio social*. Ediciones de la Banda Oriental.

Murillo, S. (1996). *El discurso de Foucault: Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno*. Oficina de publicaciones de Ciclo Básico Común.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones CINCA.

Quintana, A. (2006). *Metodología de Investigación Científica Cualitativa. Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM.

Rosato, A y Angelino M. (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Noveduc.

Sartre, J,P (1963). *Crítica de la Razón Dialéctica*. Editorial Losada, S.A

Suárez, N. (2013). *Discapacidad intelectual en la agenda educativa ¿Qué hacemos?*.(Tesis de grado). Facultad Ciencias Sociales, UdelaR,

<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/7237>

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativas*. Editorial Gedisa.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis, S.A.

Velarde, V. (2011). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Empresa y humanismo*, XV(1) 115-136,

<https://revistas.unav.edu/index.php/empresa-y-humanismo/article/download/4179/3572/>

Verdesio, E. (1927). *Selección escolar*. La Liguria Montevideo [UY]

Verdesio, E. (1934). *La enseñanza especial en el Uruguay*. Imprenta Nacional. Montevideo, Uruguay.

Verdesio, E. (1941). *Memoria sobre el estado de la enseñanza primaria y normal en el Uruguay*. Imprenta Nacional.