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

Tesis Licenciatura en Trabajo Social

Barreras ideológicas que impiden el acceso a la escuela común.

Cuando el portarse mal se convierte en una discapacidad.

Valeria Spinelli

Tutor: María Noel Miguez



"Del mismo modo que es cierto que una hoja no es igual a otra, también es cierto que el concepto hoja se ha formado al abandonar de manera arbitraria esas diferencias individuales, al olvidar las notas distintivas, con lo cual se suscita entonces la representación, como si en la naturaleza hubiese algo separado de las hojas que fuese la "hoja", una especie de arquetipo primigenio a partir del cual todas las hojas habrían sido tejidas, diseñadas, calibradas, coloreadas, onduladas, pintadas, pero por manos tan torpes, que ningún ejemplar resultase ser correcto y fidedigno como copia fiel del arquetipo. [...] Esto significa a su vez: la hoja es la causa de las hojas. [...] Creemos saber algo de las cosas mismas cuando hablamos de árboles, colores, nieve y flores y no poseemos, sin embargo, más que metáforas de las cosas que no corresponden en absoluto a las esencias primitivas."

(Nietzsche, 1873: 23-24)

Al Constructor de mis cimientos

A mi abuelo

Agradecimientos:

A mi madre, quien me dio dos grandes regalos: el primero, la vida y el segundo, la libertad para vivirla. A quien me ha enseñado con sus hechos y convicciones que existir es cambiar, que cambiar es madurar y que madurar es crearse una a sí misma constantemente. A esa guerrera de la vida tan fuerte, que sacrifico tantas cosas por mis hermanos y por mi le estaré eternamente agradecida mas allá de lo que mis palabras puedan expresar

A mi abuelo, quien me ayudo tanto a lo largo de su vida, siempre presente y consintiéndome en mis decisiones. Donde quiera que este quiero que sepa, que lo quiero y lo extraño

A mis hermanos Enzo y Juan, porque han estado conmigo a cada paso que doy, dándome fortaleza para continuar.

A mi abuela y mis tías, que de una u otra manera estuvieron presente a lo largo de mi vida apoyándome para salir adelante

A Juan Por sus consejos y apoyo incondicional,

A Meme por guiarme en este camino y por ser mi imagen a seguir.

A mi amigo Lalo, por sus consejos, confianza y apoyo, por sus ocurrencias que me hacen sonreír día a día

A mis amigas: Anto, Beto, Edi, Elo, Flo, Maria y Magda, por estar siempre presente en los buenos y malos momentos, por comprenderme y quererme como soy; Hermanas de la vida, gracias por todos esos momentos que nunca voy a olvidar,

Índice

Introducción	Pág 3
Capítulo I: Educación y discapacidad	
La educación como una de las materializaciones del aparato deológico. Dispositivos de disciplinamiento.	Pág 10
Discapacidad vista desde el par dialéctico "normalidad"-	Pág 17
Capítulo II: Instituciones escolares en pro de normalizar y homogeneizar al "diferente"	
Proceso educativo uruguayo desde una perspectiva histórico-social	Pág 23
Educación Especial. ¿Escuelas Especiales para niños/as en situación de discapacidad?	Pág 35
Niños/as con problemas conductuales: ¿Niños/as en situación de discapacidad para la institución educativa?	Pág 41
Capitulo III: La incidencia de la Escuela Especial en el proceso de	
construcción de la identidad de los niños y niñas que no tienen una deficiencia?	
Construcción de la identidad de niños/as con trastornos	
conductuales que concurren a la Escuela Especial Nº103 de la ciudad de Florida.	Pág 49
Reflexiones Finales.	Pág.57

Introducción

El presente trabajo constituye la Monografía Final de grado exigida para culminar curricularmente la Licenciatura en Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de la Republica.

El tema seleccionado para este trabajo ha sido la construcción de la identidad por parte de aquellos niños/as que no presentan deficiencia y han ingresado a Escuela Especial por problemas conductuales, reubicándolos con ello en una situación de discapacidad. Este estudio se concretiza en la Escuela Especial Nº103 de la ciudad de Florida.

Fundamentar el interés por el estudio de dicho tema, responde a la necesidad de analizar reflexivamente sobre esta temática, en la particularidad de la ciudad de Florida y a las experiencias vividas en el marco de la intervención preprofesional a nivel microsocial (Metodología de la Intervención Profesional III), a partir del cual se pudo constatar que la Escuela Especial Nº 103, para "Discapacitados intelectuales", alberga no solo a niños y niñas que presentan deficiencia intelectual, sino que además consta de una gran población que ha ingresado a la institución por presentar problemas de "comportamiento", que se traducen en "conductas no admitidas" por la Escuela Común. Estos niños y niñas que son excluidos del sistema de educación común son "reubicados" en una escuela especial que se focaliza en atención de niños y niñas con deficiencia intelectual. Por ello, se presenta la necesidad de análisis y desnaturalización de ciertas cuestiones que hacen a la cotidianidad de niños y niñas que no tienen una deficiencia pero reciben una educación como si la presentaran. Entonces, ¿cómo estos niños y niñas construyen su identidad a partir de esta realidad?

Este trabajo intenta llegar a constituirse en una aproximación reflexiva y crítica sobre la situación de aquellos niños y niñas que se encuentran en etapa escolar, enmarcados en una realidad que les impone pautas de conductas

esperadas y homogéneas. La adecuación de los individuos a estos cánones de conducta, determina si su comportamiento es "normal", lo cual se logra a través de procesos de disciplinamiento y control social.

Para poder comprender el proceso, en sí mismo contradictorio, que lleva al ingreso de niños y niñas con "problemas conductuales" a Escuelas Especiales, teóricamente exclusivas para niños/as con deficiencia intelectual, y poder analizar como estos niños y niñas condicionados por esta situación crean y recrean su identidad, se tomarán como punto de partida ciertas consideraciones naturalizadas para poder someterlas a crítica constante, y analizar:

"...con qué derecho pueden reivindicar un dominio que las individualiza en el tiempo; con arreglo a qué leyes se forman; cuales son los acontecimientos discursivos sobre cuyo fondo se recortan, y si, finalmente, no son, en su individualidad aceptada y casi institucional, el efecto de superficie de unidades más consistentes". (Foucault, 1970: 44)

En el intento de comprender la realidad en su unidad dialéctica, como un todo complejo, como totalidad concreta, se partirá del análisis abstracto de las categorías discapacidad y educación.

La Educación, entendida como proceso a través del cual el individuo materializa una serie de habilidades, conocimientos, actitudes y valores, bien puede ser identificada como elemento de disciplinamiento, "aplicable" al individuo, buscando como efecto el desarrollo de determinadas conductas esperadas por la sociedad. Este proceso de adquisición de conocimientos y pautas de conducta prepara a los sujetos para vivir en sociedad, para ser capaces de producirse y reproducirse como fuerza de trabajo. Pero, ¿qué

[&]quot;(...) las cosas no se presentan al hombre directamente como son y el hombre no posee la facultad de penetrar de un modo directo e inmediato en la esencia de ellas, la humanidad tiene que dar un rodeo para conocer las cosas y la estructura de ellas." (Kosik, 1967: 107)

ocurre cuando la educación en su proceso de homogenización no logra disciplinar a todos los "cuerpos" sujetos a control? En ese contexto, se tienden a construir líneas demarcatorias para diferenciar aquel "normal", quien se ajusta a los cánones de conductas establecidas, y aquellos "otros", quienes no logran ajustarse a esos procesos de homogeneización.

"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. Todo lo que se considera extraño recibe en virtud de esta conciencia, el estatuto de la exclusión cuando se trata de juzgar y la inclusión cuando se trata de explicar." (Foucault, 1990: 14)

Desde el punto de vista del binomio "normalidad"-"anormalidad", se inicia un proceso de diferenciación, se construyen líneas demarcatorias a través de las cuales se clasifica a las personas en "normales" o "anormales". En este escenario, "aquellas personas que presentan problemas conductuales" poco se ajustan a las conductas consideradas normales, estarían más bien en la "vereda de enfrente", por lo que recibirían el estatus de la exclusión. De esta manera, los niños y niñas que no logran adaptarse a las exigencias del sistema escolar común, ya que según el discurso institucional "presentan comportamientos que no son admitidos en el salón de clase y distorsionan convirtiéndose en amenaza para el resto de los compañeros" (Maestra Escuela Nº64, octubre 2010) sufren procesos donde se degrada y estigmatiza a los individuos. De esta forma, aquellas personas que no logran adaptarse a determinados parámetros consensuados por la sociedad como "normales" y esperados se los excluye, bajo el discurso de que son sujetos que afectan y amenazan la vida del resto de las personas.

Se analizará la categoría discapacidad, partiendo de la visión del imaginario social, para luego someter a crítica ciertas cuestiones que atraviesan y determinan esta categoría. Debatir qué se entiende por discapacidad desde el punto de vista del imaginario social, remite necesariamente a ciertos aspectos de diferenciación que la determinan: "Normalidad"- "Anormalidad". Desde este

punto de vista, el sujeto en situación de discapacidad es "aquel otro enfermo", "anormal", por oposición al resto de la sociedad, quienes son "normales" y "sanos":

"El discurso sobre la discapacidad podría pensarse entonces como un campo de tensión entre ciertos discursos constituyentes que definen a una persona como discapacitada, con ciertas características objetivas." (Padawer, 2004: 3)

Esta visión corresponde al enfoque médico, desde el cual se concibe a la discapacidad como tragedia personal o de desviación social. A esto se le agrega la connotación negativa que la palabra discapacidad encierra en su misma etimología y el énfasis en el déficit de las personas. En función de ello, se analizarán los diferentes términos que se utilizan cotidianamente para referirse a las personas en situación de discapacidad y como estos son utilizados sin tomar en cuenta la propia subjetividad de los sujetos.

Una vez realizado este análisis se plantea otra alternativa para pensar la discapacidad, ya no desde una visión médica sino social que pone énfasis en el respeto a la diversidad, en el reconocimiento de la diferencia y de la variedad dentro de parámetros de tolerancia y comprensión, de forma de trascender situaciones de discriminación y exclusión social. Entenderla desde el reconocimiento de sus propias características, entenderla desde la inclusión, desde las particularidades, y no desde la búsqueda de lo diferente, anormal, raro, permite alcanzar una visión totalizante de la situación. Desde esta perspectiva, se intenta hacer hincapié en la calidad de sujeto de derecho de las personas; en función de ello, se utiliza el concepto de personas en situación de discapacidad.

Una vez analizado el proceso educativo y su constitución en dispositivo de disciplinamiento se analizará el proceso educativo uruguayo, ya que los lineamientos sobre los cuales se orienta la educación no se presentan como

orientaciones aisladas sino que obedecen a una sociedad, en un momento dado.

De esta manera, este trabajo analizará el proceso educativo desde una perspectiva histórico-social, que dé cuenta de los distintos momentos que ha evidenciado la escuela a partir de reforma educativa implementada por Varela. Reforma que surge como respuesta a las manifestaciones del Uruguay bárbaro del 1800, de aquel Uruguay que dormía demasiado sobre la "almohada del diablo". (Barran, 2001) De aquel Uruguay que no conocía el orden, ni la obediencia, de aquella población caracterizada por la holgazanería, por el libertinaje y los excesos, que truncaba cualquier iniciativa hacia el progreso.

¿Cómo disciplinar estos cuerpos? ¿Cómo sensibilizar estas almas? En el Uruguay del novecientos se instalan una serie de dispositivos que buscan disciplinar las "conductas bárbaras" de la época, donde la escuela aparece como dispositivo preponderante que a través del discurso del maestro, de sus textos y de su técnica premio-castigo moldea los cuerpos desde la infancia, diferenciando aquellas conductas aceptadas de aquellas otras bárbaras.

"La disciplina era la base necesaria de la enseñanza (donde lo esencial era) la vigilancia incesante sobre todos los alumnos (...) que no haya ningún niño un solo instante en que no tenga educación ya que la ociosidad era la madre del desorden y de todos los vicios." Los libros de lectura siguieron la misma línea, (...) buscaron con habilidad culpabilizar al niño por su inclinación al juego." (Barrán, 1995: 17)

La escuela estatal vareliana, laica, gratuita y obligatoria desde 1877, inculcó obediencia y estudio, universalizando la educación con el fin de extender los valores y preceptos moralmente aceptados y alcanzar la pacificación social. La modernización del país trajo consigo la modernización de la educación, que suplantó la manera de disciplinar a los individuos por tácticas más sutiles de control sobre los cuerpos para que hagan lo que se les ordena, y de esta forma crear sujetos útiles, productivos.

Este trabajo se detiene en el análisis de estos procesos, ya que resulta de sumo interés reflexionar sobre la situación de aquellos niños y niñas que no logran "adaptarse" al dictamen escolar, ¿Qué ocurre con ellos? ¿Qué ocurre con aquellos niños y niñas que no logran adaptar sus conductas a los cánones esperados? ¿Qué sucede con sus procesos identitarios? ¿Con sus subjetividades? Estas cuestiones intentan rescatarse en un estudio de campo realizado a los fines presentes en la Escuela Especial Nº 103 de la ciudad de Florida.

CAPÍTULO 1

Educación y discapacidad

El presente capítulo presenta el análisis del concepto de educación, sus implicancias y su materialización en sistemas educativos, que buscan la internalización de conocimientos y pautas de conductas que obedecen a ciertas formas de ser, sentir y pensar homologadas por la sociedad, proceso de adquisición que debe darse según la edad de las personas en un determinado tiempo y forma. Asimismo, se analizan las implicancias de los procesos educativos en los ámbitos escolares constituidos en aparatos ideológicos, en el sentido que involucran funciones de "formar" a los individuos en base al dictamen de una ideología dominante que estipula y pretende la generación de personas con determinadas capacidades de producción. Una vez analizado el proceso educativo en su abstracto y visto como dispositivo de disciplinamiento, se analizan consideraciones e implicancias que determinan y median la cotidianidad de aquellas personas que se encuentran en situación de discapacidad.

En relación a ello, se analizan los diferentes conceptos y las diferentes visiones que han "rondado" en torno a esta situación, por lo que resulta sumamente significativo someter a crítica la concepción y consideración de la discapacidad en función de la normalidad/anormalidad, es decir se realiza un proceso analítico reflexivo acerca de qué se entiende por normal y cómo en función de ello se determina lo que es anormal. Una vez planteada las implicancias de regirse en base a parámetros que "etiquetan" a las personas en normales o anormales, se plantea el posicionamiento sobre el cual se orienta este análisis para evitar la generación de situaciones que vulneralizan y excluyen a las personas en situación de discapacidad. El análisis de esta categoría, así como sus mediaciones y determinaciones, apuntan al logro de un segundo capítulo donde ambas categorías se interrelacionan, se crean y recrean una en base a la otra particularizadas en una realidad especifica.

La educación como una de las materializaciones del aparato ideológico. Dispositivos de disciplinamiento.

"Ironía del dispositivo: nos hace creer que en ello reside nuestra liberación." (Foucault, 2005: 194)

A continuación se realiza un análisis somero sobre la categoría educación para lograr comprender cómo ésta se conforma en mecanismo institucionalizado a través del cual se transmiten formas de ser, sentir y pensar en las sociedades modernas. Se presenta necesario analizar el concepto de educación para poder identificársele un rol disciplinador; es decir, por qué puede ser vista como un dispositivo de "control social". En función de ello, por educación se entiende:

"Un proceso de socialización y endoculturación de las personas a través del cual se desarrollan capacidades físicas e intelectuales, habilidades, destrezas, técnicas de estudio y formas de comportamiento ordenadas con un fin social (valores, moderación del diálogo-debate, jerarquía, trabajo en equipo, regulación fisiológica, cuidado de la imagen, etc.)." (Bransford, 1996: 1)

En función de ello, se puede decir que se está ante un proceso multidireccional, que forma parte de la vida cotidiana de los individuos, los cuales producen y reproducen procesos educativos no solo en los ámbitos académicos, como la escuela, sino además en su cotidianidad. Es a través de este proceso que se internalizan y transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar:

"El término educación se refiere sobre todo a la influencia ordenada ejercida sobre una persona para formarla y desarrollarla a varios niveles complementarios; en la mayoría de las culturas es la acción ejercida por la generación adulta sobre la joven para transmitir y conservar su existencia colectiva. Es un ingrediente fundamental en

la vida del ser humano y la sociedad y se remonta a los orígenes mismos del ser humano. La educación es lo que transmite la cultura, permitiendo su evolución." (Bransford, 1996: 2)

La función de la educación es, entonces, conservar y propagar los valores de la cultura propios de cada sociedad. Donde la Escuela es una de las instituciones, encargadas de transmitir y conservar estas formas de ser, sentir y pensar. Las instituciones escolares tienen como objetivo enseñar, es decir, conformar un sistema o método de instrucción, formado por un conjunto de conocimientos, principios e ideas que se enseñan a alguien. Supone la existencia de un docente, alumnos y el objeto de conocimiento. (Bransford, 1996: 6)

De esta forma se presenta la idea de un docente quien sería "el poseedor del conocimiento" y encargado de transmitirlo, y de un alumnado sobre quienes se "deposita" ese saber. El alumnado se convierte en un "depósito vacío", donde la función del docente consiste en llenar el depósito vacío con saber. De esta manera, se crea y recrea una relación autoritaria entre docentes que determinan lo que se tiene que saber y alumnos, que deben adquirir el conocimiento que se les impone.

Así mismo se produce una asimetría entre educador y educando, modelo que es "unidireccional, en donde el emisor es el que sabe, el que manda y el que ordena, y el receptor es el alumno, aquel que oye, acepta y cumple normas". Se conforma, así, una estructura poder y como tal vertical, "que incomunica, estigmatiza, excluye y homogeniza". (Ortiz Casallas, 2010: 5)

De tal consideración se identifican en el ámbito escolar la producción y reproducción de relaciones de poder. Para Foucault (1984), la educación en la escuela marca el significado del poder, el sujeto aprende no solo los conocimientos transmitidos por los docentes, sino que además aprende acerca de la autoridad y la jerarquía, por la construcción cotidiana de hábitos y costumbres incluidos en los dispositivos escolares:

Cabe destacar que este trabajo, retomando las conceptualizaciones foucaultianas, utiliza el término dispositivo, para designar:

"(...) un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones administrativas. reglamentarias, leves. medidas enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos". Dentro del terreno de la educación la racionalidad punitiva se vehiculizó particularmente en programas pedagógicos, reglamentos de escuelas, proyectos arquitectónicos, normativas de funcionamiento y otros por el estilo. Por ello es conveniente analizar uno de esos elementos menores pero de referencia obligada de esta racionalidad punitiva: la conformación del edificio escolar en tanto operador de vigilancia." (Foucault apud Murillo, 1997: 78-81)

Para este autor los principales dispositivos que utiliza el docente en el aula son: el discurso, la disciplina, la vigilancia y el castigo.

El discurso, refiere a la autoridad del maestro al hablar: lo que puede ser dicho y pensado, pero también a quién puede hablar, cuándo y con qué, es necesario conocer con qué autoridad utiliza el discurso el maestro y qué tiempo habla. El discurso pedagógico tiene que ver con la producción, clasificación, distribución y control de significados. (Foucault, 1984: 23)

De esta manera, el o la docente, con su discurso, ubica a los alumnos/as, los contextualiza: "ellos van a la escuela para aprender y ella para enseñar". (Ortiz Casallas, 2010: 7)

La disciplina, es lo que permite el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantiza la sujeción constante de fuerzas y les impone una relación de docilidad-utilidad. El hecho de que los alumnos/as permanezcan sentados en los pupitres más de seis horas, sin levantarse mientras dura la clase, así como la existencia de un determinado tiempo y espacio destinado a la recreación, hace que los cuerpos de los alumnos y alumnas se sujeten, se

amolden, convirtiéndose en cuerpos dóciles. "Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado". (Foucault, 1984:88).

La *vigilancia*, refiere a todas las actividades que realizan los alumnos y alumnas durante el período que se encuentran bajo la tutoría del docente.

"La vigilancia es entonces otra estrategia del poder que desarrolla el maestro y se refiere a la inspección, la mirada que reprime y coacciona la conducta de los alumnos y alumnas. Los maestros los vigilan de varias formas: a través de la lista de asistencia, mirándolos, escuchándolos. Cuando los alumnos y alumnas hablan, ellos los miran a los ojos y al mismo tiempo se percatan de lo que hacen los demás." (Foucault, 1984: 99)

El castigo, hace referencia al uso del poder en determinadas situaciones consideradas no admitidas. Foucault (1984) plantea que hay diversas maneras de aplicar castigos en el salón; por ejemplo, corregir a un alumno cuando éste se equivoca, puede constituirse en un castigo para el mismo ya que es evidenciado frente al resto de la clase. Otra manera de castigar es a través de las calificaciones, del listado de asistencia, dado que el alumno concurre a la escuela para ser promovido al año siguiente, por lo que subyace la idea de no faltar y obtener una calificación considerada aceptable.

Cabe destacar que el poder está presente en toda interacción y que no siempre estamos ante un uso negativo del mismo, sino que éste se torna negativo cuando se ejerce recurriendo a medidas represivas que lejos de fomentar la participación libre y espontánea de los alumnos y alumnas, terminan eliminándola o inhibiéndola. (Foucault, 1984)

En base a lo expuesto se puede establecer que las instituciones escolares operan como "dispositivos de control social" que transmiten no solo conocimientos, sino también hábitos, habilidades que el individuo deberá captar y desarrollar para cumplir con el rendimiento esperado. De esta forma, la escuela se constituye en dispositivo.

Según Foucault (1997), las instituciones tienen como cometido fijar en el individuo patrones de conductas esperadas, normalizarlo, a través de una serie de significaciones que determinan lo que debe hacerse y lo que no, donde el control y la vigilancia se constituyen en mecanismos para lograrlo. En este sentido el arquitecto, el médico y el maestro se convierten en "agentes" encargados de extender el disciplinamiento. (Foucault 1997) Instituciones como la escuela se convierten en elementos sumamente importantes de control social:

"El valor de la escuela no se agota en el hecho material de aprender a leer y escribir, pues estaban también los beneficios indirectos que de ella se reportan. El simple hecho de asistir a la escuela, de dejar la entera libertad que tenia en su casa, opera una entera transformación en el niño. En las horas de clase no se juega, no se grita, no se ríe cuando se quiere, hay un orden fijo, una regla establecida que el niño aprende a respetar. No se va a la escuela con la cara sucia, ni con los pies descalzos, no se asiste a clases con el cabello desgreñado, ni en mangas de camisa. El niño se acostumbra así a estar decentemente en sociedad". (Barrán, 1998: 213)

De tal manera, la concurrencia a una institución educativa implica no solo un proceso de aprendizaje sino que, además, la adquisición de valores y conductas sociales que se extienden a todos los niños y niñas. La educación funciona sobre la base de la universalidad, por lo que maneja un mensaje único.

"Un universo cultural único al que necesariamente deben integrarse los alumnos, no dejando lugar alguno para formas alternativas". (...) existe un interés manifiesto de mantener determinadas formas dentro de un status quo permanente". (Hoskin, 1993: 34)

Con la universalización de la escuela, la población ha accedido a la cultura dominante que transmite el sistema educativo. En función de ello, los sectores privilegiados empiezan a producir nuevos elementos culturales de distinción

para mantener su situación de privilegio, donde la cultura se convierte en un medio de asegurar el grado de poder y un instrumento de selección social. Los sectores privilegiados intentan imponer su lógica, encaminada a mantener su situación de privilegio, concibiendo las instituciones sociales, la escuela entre ellas, como instrumento de control de su ideología. (Maestre, 2009)

La escuela cuenta con la ventaja de ser el espacio por el que pasan todas las personas. "Todos de una manera u otra llevamos impresas en nuestro cuerpo y mente las huellas dejadas por la escuela" (Hoskin 1993:35). El modo de hablar de pensar, de leer el mundo, es producto del papel disciplinador extendido por la escuela, vista como aparato ideológico del Estado.

Al hablar de escuela como aparato ideológico del Estado se hace referencia al papel que la misma cumple al proporcionar a los miembros de las distintas clases sociales la ideología hegemónica, capaz de lograr la interiorización de las relaciones de dominación capitalista. Para Althusser (1997), la escuela modela la relación imaginaria de cada individuo con sus medios materiales de existencia; un individuo imaginario que se cree agente y no es más que un portador, mero producto de la ideología.

Según Althusser, la escuela como aparato ideológico asegura la reproducción de las relaciones de producción, asegura la perpetuación de la relación entre explotador y explotado. Es decir, en la escuela no solo se aprende a escribir, a leer, a contar (funciones necesarias para el ingreso al mercado laboral), sino que también se aprende a escuchar, a obedecer, a internalizar un posicionamiento sumiso frente al docente, este último traducido más tarde en empleador. (Althusser, 1997) Se puede establecer, entonces, que la escuela prepara a las personas para constituirse en futuros trabajadores, mediante la utilización de dispositivos de disciplinamiento que van "moldeando" a los individuos hacia un determinado perfil establecido y demandado:

"Un aparato ideológico de Estado cumple muy bien el rol dominante de ese concierto, aunque no se presten oídos a su música: ¡tan silenciosa es! Se trata de la Escuela. (...) Ningún aparato ideológico de Estado dispone durante tantos años de la audiencia obligatoria, 5

a 6 días sobre 7 a razón de 8 horas diarias, de formación social capitalista. (...)Ahora bien, con el aprendizaje de algunas habilidades recubiertas en la inculcación masiva de la ideología de la clase dominante, se reproduce gran parte de las relaciones de producción de una formación social capitalista, es decir, las relaciones de explotados a explotadores y de explotadores a explotados. Naturalmente, los mecanismos que producen este resultado vital para el régimen capitalista están recubiertos y disimulados (...)." (Althusser, 1997: 23-25)

Discapacidad vista desde el par dialéctico "normalidad""anormalidad"

Que el "Otro" no sea nadie propiamente hablando, ni usted ni yo, significa que es una estructura que se encuentra solamente efectuada por medio de términos variables en los diferentes mundos perceptivos — yo para usted en el suyo, usted para mí en el mío. No basta siquiera con ver en otro una estructura particular o específica del mundo perceptivo en general; de hecho, es una estructura que funda y asegura todo el funcionamiento del mundo en su conjunto. Y es que las nociones necesarias para la descripción del mundo (...) permanecerán vacías e inaplicables, si el "Otro" no estuviera ahí, expresando mundos posibles."

El abordaje de la temática discapacidad que aquí se presenta parte de la matriz histórico critica, que en grandes líneas plantea la necesidad de trascender el fenómeno para llegar a acercarse a la esencia que se esconde en el imaginario social. En tal sentido se analiza cómo la sociedad concibe a la discapacidad y como la construcción social de lo considerado "normal"-"anormal" ha mediado la cotidianidad de los sujetos que se encuentran en situación de discapacidad.

La discapacidad ha sido considerada a lo largo del tiempo como un problema individual, y la deficiencia pensada en términos de tragedia personal o de desviación social. Como tragedia personal, se "encasilla" en la existencia de un déficit, la persona en situación de discapacidad está determinada a ser el enfermo, eximido de las responsabilidades, derechos y privado de expectativas que vayan más allá de su recuperación. (Rosato 2009)

"Los sujetos no son considerados responsables de su condición, pero sí de hacer todo lo posible por recuperar la salud en orden a

funcionar lo más normalmente posible y a acomodarse subjetivamente a su condición de discapacitado. De ninguna manera esa acomodación supone la modificación de las relaciones sociales que originan ese significado trágico ni de las prácticas que de ello se derivan. (En este sentido, las personas en situación de discapacidad) ... tienen suprimidos sus derechos y multiplicadas las obligaciones; debe someterse a tratamiento de rehabilitación, bajo la órbita y el poder de los profesionales pertinentes". (Rosato 2009: 90-91)

Concebir la discapacidad como desviación social implica asignarle al sujeto una identidad y condición social devaluada, que se convierte en la centralidad de su existencia, estigmatizando a la persona. De esta forma, la discapacidad se constituye en consecuencia directa de la deficiencia y/o de las condiciones de salud y en la atribución, como única responsabilidad social del sujeto de asumir las obligaciones derivadas de su rol de enfermo. (Rosato 2009) La persona en situación de discapacidad es condenada a:

"...una especie de ciudadanía devaluada, considerado como un menor de edad permanente que, en el caso de tener derechos, tiene suspendido su ejercicio o requiere de la tutela de otros para ejercerlos". (Rosato, 2009: 91)

Esta forma de abordar la discapacidad parte del enfoque médico, según el cual, el único origen de la exclusión de las personas en situación de discapacidad:

"...son sus propias secuelas y limitaciones físicas, intelectuales, sensoriales y múltiples. En este enfoque, el "problema" reside en la persona, ocasionando consecuencias solamente para ella y su familia. La sociedad está exenta de cualquier responsabilidad y compromiso para destruir la discriminación." (Ruiz, 2004: 109)

En base a lo expuesto se considera necesario un enfoque que presente como punto de partida el reconocimiento de la diversidad, entendiendo que las diferencias enriquecen y se complementan, desde una postura de respeto,

tolerancia y comprensión y no como consideración de lo diverso a lo diferente, sino a la diversidad como reconocimiento de las personas en su singularidades y autenticidades. Es necesario entender a la discapacidad desde una postura inclusiva que busque la eliminación de barreras y el ejercicio pleno de los derechos inherentes a todas las personas, sin discriminación.

Resulta significativo repensar los términos que utilizamos diariamente para referirnos a personas en situación de discapacidad, ya que estos aportan un mensaje, la forma en que contamos las cosas influyen en nuestro modo de participación y de vida.

Con el transcurso del tiempo se han utilizado diferentes términos y posturas para referirse a los sujetos que se encuentran en situación de discapacidad. Como ha sido planteado, históricamente se entiende a la discapacidad desde una connotación negativa en relación a la deficiencia, desde esta postura se considera al individuo como objeto a "normalizar" por diferentes disciplinas, tales como la medicina y la pedagogía. (Vallejos 2005) Se considera "normal" a lo uniforme, a lo igual, a lo homogéneo y se etiqueta como "anormal" a lo distinto, a lo que se aleja de lo estipulado. En este sentido el sujeto en situación de discapacidad se convierte en una especie de objeto, que casi pierde su esencia humana, para constituirse en objeto de estudio e intervención "homogenizante" que tiene como objetivo "arrastrar al individuo a la normatividad". En este sentido, quienes se ajustan a las formas de ser, sentir y pensar de la sociedad son considerados "normales", y a quienes no "anormales." Desde una visión que pondere las "limitaciones" y vea a éstas como responsabilidad exclusiva del sujeto, se produce un proceso de diferenciación y separación donde esos individuos son vistos como extraños, personas ajenas a nuestra cotidianidad, son aquellos "otros" diferentes al resto, a ese "nosotros".

Es frecuente escuchar términos como: Discapacitado, lisiado, defectuoso, incapacitado, inválido, enfermo mental, anormal, retrasado, entre otros. Estos términos no hacen más que resaltar el déficit, y considerar a las personas como si no tuvieran capacidad, valor, como incompletas; resultan términos ofensivos

y es necesario tener en cuenta que la condición de discapacidad no debe ser objeto de dicotomías como normal-anormal, que refuerzan valores excluyentes.

"El sujeto normal es, entonces, un prototipo de hombre medio, contra el que todos seremos medidos, evaluados, señalados y convenientemente clasificados. La normalidad es la medida del mundo. (...) Todo aquello que no sigue esa norma es señalado, separado, castigado, (...) obligado a someterse a procesos y procedimientos específicos de normalización." (Vallejos, 2007: 8)

El término persona en situación de discapacidad, resulta en este momento el más acertado, ya que reconoce ante todo que se está ante un sujeto de derecho y de procesualidad dialéctica. Al partir desde un enfoque de derechos se está reconociendo la necesidad de respeto y protección de las personas, así como reconocerlas como titulares que se encuentran en condición de exigir respeto, protección, participación, autonomía, inclusión; es decir, de exigir el cumplimiento de sus derechos.

Hablar de situación de discapacidad implica reconocer una situación construida socialmente, que está fuertemente determinada por el entorno. Si el contexto que determina la existencia de la discapacidad fuese otro, posiblemente esta situación podría variar. Se trata, entonces, de una situación que bien podría ser transitoria:

"Todos sabemos (¿todos sabemos?) que la discapacidad no es una condición a curar, a completar o reparar: es una construcción relacional entre la sociedad y un sujeto (individual o colectivo). La discapacidad toma cuerpo en un espacio situacional, dinámico e interactivo entre alguien con cierta particularidad y la comunidad que lo rodea". (Brogona, 2006: 02)

Entender a la discapacidad como producción social, permite entenderla como una producción inscripta en los modos de producción y reproducción de cada sociedad. Desde esta postura se rompe con la idea de déficit, su pretendida

causalidad biológica y consiguiente carácter natural, a la vez que posibilita entender que su significado es fruto de una disputa o de un consenso, producto de una invención. (Vallejos 2007)

CAPÍTULO 2

Instituciones escolares en pro de normalizar y homogeneizar al "diferente"

El siguiente capítulo se orienta al análisis del proceso educativo uruguayo desde una perspectiva histórico critica, donde se concretiza los lineamientos sobre los cuales se ha desarrollado y impulsado el sistema educativo. Asimismo, se retoma cómo estos lineamientos están intrincadamente relacionados con una visión de la realidad que da cuenta de la internalización de ciertos valores y conductas que dan cuenta de una lógica dominante que determina un imaginario del deber ser de las personas y cómo este "deber ser" se vale de juegos de poder y dispositivos de disciplinamiento que apuntan a la conformación de un modelo de individuo que debe regirse en base a determinados parámetros.

Al analizar las diferentes reformas y momentos educativos se expone como estos han estado dirigidos a formar un determinado prototipo de niños/a, por lo que estos lineamientos a la hora de particularizarse en una realidad dada dejan a ciertos niños y niñas por fuera del proceso de adquisición de conductas ya que estos no logran aproximarse a ese prototipo, como respuesta a esta realidad surgen respuestas focalizadas que apuntan a integrar a estos niños y niñas en otro tipo de escuelas, tales como las Escuelas de Tiempo Completo, las Escuelas de Contexto Socio Económico Critico y Escuelas Especiales. En relación a ello se analizan los fundamentos de estas escuelas y cómo se rige a nivel institucional la decisión de que niño/a debe concurrir a estas escuelas y las implicancias que esta derivación tiene para estos sujetos.

Proceso educativo uruguayo desde una perspectiva históricosocial.

"Estudiar el pasado nos habilita siempre a comprenderlo en su propio escenario y contribuye a comprender no sólo el presente sino que abre la posibilidad de pensar el tiempo futuro."

(Moebio, 2010: 12)

Se presenta importante establecer que el presente análisis partirá del siglo XIX, ya que se trata de la época que encuadra la Reforma Educativa Vareliana, que determinó los fundamentos del sistema Educativo Uruguayo.

Es durante el siglo XIX, gobierno militar de Latorre, que se lleva a cabo el proyecto de reforma de la enseñanza pública, cuyo precursor fue José Pedro Varela. A través de su Ley de Educación Común (1887), se postulan los pilares de la educación uruguaya hasta hoy día: gratuidad, obligatoriedad y laicidad.

La Gratuidad garantiza la democratización de la enseñanza, se presenta la idea de nivelación social:

"Los que una vez se han encontrado juntos en los bancos de una escuela, en la que eran iguales, a la que concurrían usando el mismo derecho, se acostumbran fácilmente a considerarse iguales, [...] así, la escuela gratuita es el más poderoso instrumento para la práctica de la igualdad democrática." (Varela, 1964: 94-95)

La Obligatoriedad sitúa al Estado como responsable de proporcionar los medios necesarios para su puesta en práctica, hace referencia a la universalidad de la educación extendida, impartida a todos:

"La libertad del hombre, y sobre todo el hombre en sociedad, no es ilimitada [...] la libertad propia tiene por límite insalvable la libertad ajena [...] Si el Estado exige ciertas condiciones para el ejercicio de la ciudadanía, que sólo pueden adquirirse por medio de la educación, el padre que priva a su hijo de esa educación comete un abuso que el poder público debe reprimir [...] "El Estado exige de todos los ciudadanos la posesión de ciertos conocimientos, necesarios para el desempeño de la ciudadanía, y, respondiendo a esa exigencia ofrece gratuitamente a todos los medios de educarse." (Varela, 1964: 83)

Por laicidad, se hace referencia al principio de separación del Estado de la Iglesia. Varela (1964) sostiene que la escuela pública tiene un fin social y no religioso, por ello es abierta a niños y niñas de todas las creencias.

"(La escuela pública)... no pertenece exclusivamente a ninguna secta y, por la misma razón no es atea, ya que el ateísmo es también una doctrina religiosa." (Varela, 1964: 97)

Tales principios permitirían que todos los sujetos tuvieran el acceso a conocimientos, hábitos y costumbres uniformes, que respondían a la necesidad de un país en ese momento en crisis financiera y de desorden social, que demandaba la consolidación del capitalismo, el cual se alcanzaría a través de la modernización agraria e industrial, obreros disciplinados y con conocimientos básicos:

"Los tiempos que conforman el escenario en que se inicia la Reforma Vareliana se caracterizan por múltiples cambios que afectan a la sociedad en su conjunto. Al iniciarse la década del 70 un proceso transformacional fundamental tendrá por resultado la constitución de un sistema educativo nacional." (Delio, 2003: 12)

Asimismo, desde lo estatal se orienta hacia "el comienzo de una marcada tendencia hacia la secularización", lo cual se ve reflejado y apoyado por el

principio de laicidad de la escuela, y "en lo socio-económico por la radicalización del proceso de modernización que incluye como elemento esencial formas de relacionamiento capitalista y, por último, desde lo axiológico - ideológico - filosófico por la modernidad positivista". (Delio, 2003: 12)

"La ideología positivista desempeñó un considerable papel hegemónico, tanto por su capacidad para plantear una interpretación verosímil de estas realidades nacionales cuanto por articularse con instituciones que -como las educativas, jurídicas, sanitarias o militares- tramaron un sólido tejido de prácticas sociales en el momento de la consolidación del Estado." (Terán, 1987: 11)

En lo económico se dan múltiples transformaciones, la instalación de nuevas prácticas productivas modernas que modifican la estancia, se incorporan nuevas técnicas que la convierten en un centro de inversión de carácter capitalista. (Méndez 1975)

"La sociedad se transformó afectando la vida de los diversos sectores que la componen, principalmente el asociado a la estancia tradicional, unidad productiva "arcaica" que implicaba vínculos sociales extra-económicos donde la relación patrón-cliente constituiría la base de la experiencia política tradicional y donde la figura del patrono, aparecía asociada o yuxtapuesta a la del caudillo." (Delio, 2003: 12)

En lo político, el período comprendido entre 1851 y 1903, se caracterizó por la subsistencia de las prácticas tradicionales de una estructura política precaria:

"...que bordeaban la inexistencia de partidos políticos organizados y la consecuente desconfianza en las instancias electorales. El rostro que había presentado nuestro Estado desde sus orígenes, puede caracterizarse por el signo de la debilidad, lo que lo hacía incapaz de mantener el orden, proteger la vida y la propiedad, al tiempo que



estimulaba los vínculos de dependencia personal, en la adhesión al caudillo local." (Delio, 2003. 12-13)

El militarismo intentó modernizar la estructura política, pretendiendo destituir el caudillismo, y alcanzar el orden y la credibilidad en ésta. En este proceso la educación tuvo un papel fundamental. Varela consideraba que a través de la educación se lograría inmovilizar el caudillismo y la sociedad ingresaría en el camino del "progreso" y la "civilización". Inscribe el tema educativo en el marco más amplio de la modernización del país:

""Antes de tener República debemos tener republicanos" (Varela 1910: 316) y esto se lograría con la extensión de la educación primaria formal a toda la población y con ello el comienzo concomitante del disciplinamiento del cuerpo social en su conjunto." (Delio, 2003: 15)

En las primeras décadas del siglo XIX, durante la presidencia de Batlle y Ordoñez, se produce un segundo proceso modernizador urbano industrial. Este período se caracterizó por el desarrollo de un Estado "paternalista" democrático, fuertemente estatista e interventor de la vida económica como en el diseño de políticas sociales. (Barran y Nahúm 1984)

La modernización aparejaba el surgimiento de una nueva "sensibilidad", que disciplinara a la sociedad, imponiendo puritanismo a la sexualidad, al trabajo y al ocio. En este sentido, maestros, médicos y curas se consolidaron en decisivos agentes de cambio de la sensibilidad de los excesos, de la barbarie, a una sensibilidad civilizada, encargados de contener el desenfreno, de convencer, de imponer conductas, de fomentar determinados valores, tales como la eficacia, el trabajo, el estudio, la seriedad necesaria para vivir en sociedad. (Barran, 1993)

"Esa sensibilidad del Novecientos que hemos llamado "civilizada" disciplinó a la sociedad: impulso la gravedad y el "empaque" al cuerpo, el puritanismo a la sexualidad, el trabajo al "excesivo" ocio

antiguo, ocultó la muerte alejándola y embelleciéndola, se horrorizó ante el castigo de niños, delincuentes y clases trabajadoras y prefirió reprimir sus almas, a menudo inconsciente del nuevo método de dominación elegido, y por fin, descubrió la intimidad transformando a "la vida privada", sobre todo de la familia burguesa, en un castillo inexpugnable tanto ante los asaltos de la curiosidad ajena como ante las tendencias "bárbaras" del propio yo a exteriorizar sus sentimientos y hacerlos compartir por los demás. En realidad, eligió para decirlo en menos palabras, la época de la vergüenza, la culpa y la disciplina." (Barrán, 1990: 38)

De esta forma, las instituciones escolares se convierten en agentes que buscan extender las nuevas conductas que permiten el sometimiento de las personas al orden imperante:

"...la supervivencia del gesto, el juego o la sexualidad "bárbaros" comenzó a vivirse con culpa, la derivada del convencimiento que habían logrado introducir esos agentes del nuevo orden en la conciencia del niño, el joven, el delincuente, el jugador, el holgazán, "el calavera", y el impúdico de cuerpo y sentimiento." (Barrán, 1990: 19)

El impulso educativo en esta época se caracterizó por extender la educación a la mayor cantidad posible de personas y reafirmar la gratuitidad de la enseñanza:

"La ideología del Batllismo fomentaba una estructura política del Estado y del partido que requería de una amplia participación del pueblo en la vida política. Esta participación no podría concretarse si no se convertía a cada hombre en un ciudadano instruido, consiente y capaz de reflexionar e intervenir activamente en la vida pública. La formación del ciudadano consciente era la base de la democracia directa del pueblo." (Delio, 2003: 15)

En el intento de elevar el nivel cultural de la población y democratizar la educación, la enseñanza gratuita se extendió a secundaria y al interior del país.

En el análisis del devenir histórico educativo, es posible identificar como otro momento histórico relevante, en materia educativa, al período sucesivo a la dictadura de Terra. Esta época se caracteriza por la realización de inversiones en asignación de partidas presupuestales, edificaciones escolares (creación de nuevas escuelas urbanas y rurales), modernización de los planes de enseñanza primaria, preocupación por incrementar el sistema de enseñanza pre-escolar y mayores consideraciones al docente. Estos avances se vieron paralizados a partir de 1952 debido a la crisis que enfrentaba el país. (Rivero, 1998)

Posteriormente, al inicio del régimen dictatorial de 1973, entra en vigencia la Ley de Educación 14.101, a través de la cual se declararon obligatorios los tres primeros años de la enseñanza media. Los efectos de esta ley tuvieron repercusiones de gran magnitud ya que implicó la incorporación de un gran número de estudiantes a ciclo básico, situación que impactó en un sistema educativo que no contaba con la infraestructura necesaria para dar cumplimiento a dicha Ley. Durante el período de facto, se produce una disminución de la capacidad técnico-pedagógica y la educación fue utilizada como vehículo de transmisión del régimen.

El período posterior a la dictadura ha estado marcado por una expansión de la demanda educativa, así como por el crecimiento de los niveles de pobreza, que impactaron profundamente en la sociedad uruguaya. Diversas iniciativas desarrolladas en las dos décadas siguientes intentaron superar el impacto de la pobreza en la educación. En términos generales, puede afirmarse que aunque lograron expandir la capacidad de cobertura del sistema, tuvieron escaso peso en relación a la calidad de la educación, entendida en términos sociales generales. (D'Elía 2009)

En 1990, la preocupación se centra en alcanzar la equidad en los aprendizajes y por los factores que influyen en los procesos educativos (sociales,

institucionales, pedagógicos). Se presenta la necesidad de introducir cambios que permitan, al mismo tiempo, mejorar la calidad de los aprendizajes y reducir la brecha entre los estudiantes que provienen de distintos contextos socioculturales.

"El tema es que enseñanza igual para individuos desiguales amplía la desigualdad. Hay que atender más la educación de los niños con más problemas para poder lograr una equidad. Debemos dar más, no a todos, sino a quienes más lo necesitan para que al menos como punto de partida estemos equilibrados." (Rama, 1991:15-16)

Como forma de atender esta problemática, en 1995 se lanza el Programa de Reforma Educativa, remitida por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), y encabezada por Germán Rama, Presidente (en ese momento) del Consejo Directivo Central (CODICEN). Los objetivos que perseguía la reforma eran: mejorar la calidad educativa, fortalecer la equidad, modernizar la gestión y "dignificar" la profesión docente. (ANEP 1996)

"Se ubica la necesidad de desarrollar una propuesta de políticas educativas que aseguren la inclusión y la igualdad educativa de todos los niños y adolescentes uruguayos en condiciones de cursar la enseñanza definida normativamente como obligatoria. Este es el principal aporte que el sistema educativo uruguayo puede realizar para recuperar los lazos sociales que nos unen como uruguayos y para reinstalar un horizonte creíble de cohesión social. Nuestros actuales y futuros docentes deben formarse para la atención de poblaciones que han resultado excluidas del acceso a la cobertura en sus necesidades básicas y respecto al conocimiento. La tarea educativa fundamental, la distribución de todo el conocimiento socialmente disponible a todos los individuos, es la principal contribución que la educación realiza a los procesos de cohesión social. Paralelamente a este esfuerzo de inclusión e igualdad educativa, se deben realizar otros esfuerzos por instalar formas de distribución más justas e igualitarias de la riqueza socialmente producida. Esto último, obviamente, excede las competencias del sistema educativo, pero es fundamental para que realmente podamos hacer referencia a horizontes de cohesión social." (D'Elía, 2009: 5)

El programa reformista comprendía a todos los subsistemas dependientes de ANEP y las líneas de acción se orientaban a: expandir la cobertura en educación inicial (4 y 5 años); extensión del número de escuelas públicas de Tiempo Completo (ETC); reforma del currículum del ciclo básico o primer ciclo de educación media (7° al 9° grado); ampliación de la educación post-escolar en el medio rural; aplicación de nuevas modalidades de enseñanza tecnológica y profesional; creación de seis Centros Regionales de Profesores (CERP), extendiendo la oferta de formación docente en el interior del país; inversión en bibliotecas, materiales didácticos, equipamiento informático e infraestructura; desarrollo de diversos programas de capacitación docente; incorporación de pruebas estandarizadas de aprendizaje; introducción de algunas figuras novedosas dentro de la estructura burocrática del sistema. (ANEP, 1998)

Las políticas educativas desarrolladas en esas décadas se ubicaron en el lugar de espacios de atención a determinada problemática, que debían actuar focalizadamente.

En relación a la implementación de políticas educativas de corte focalizador, como es el caso de la creación de Escuelas de Tiempo completo² y Escuelas de Contexto Socioeconómico Crítico³, D Elia (2009) plantea:

Las Escuelas de Tiempo Completo se presentan como alternativa educativa que busca "igualar" los niveles de aprendizaje de los niños y niñas que viven en contextos socialmente desfavorables con los de aquellos que viven en zonas más favorecidas. Indirectamente se busca la incorporación de las madres al mercado de trabajo, así como evitar la permanencia de los niños y niñas en otros espacios "determinados" como inapropiados para los niños y niñas Los objetivos generales apuntan a la implementación de un nuevo proyecto escolar y con ello una nueva modalidad de trabajo docente, una nueva propuesta pedagógica que implique actividades diversas, dado que se amplía el tiempo de permanencia en la institución educativa. Las Escuelas de tiempo Completo pretenderían entonces un abordaje integral de las necesidades del niño/a (atención alimentaria, sanitaria y psicológica). (Beloqui 2007).

"Estas políticas, que situaron a la educación en el lugar de una política social más, tuvieron efectos regresivos desde el punto de vista de los niveles de cohesión social de la sociedad uruguaya, ya que generaron mayores niveles de fragmentación. La política educativa, devenida en política social, generó sus acciones desde criterios compensatorios, y se relegó a un segundo lugar lo que constituye su función primordial: asegurar el acceso y la relación con el conocimiento de todos los integrantes de las nuevas generaciones". (..) Ante este marco de situación, la ANEP trazó un conjunto de lineamientos estratégicos para el período 2005-2009. Ellos buscan impactar sobre esta realidad y promover una educación sostenida en la noción de derechos humanos con pertinencia en términos sociales. Con dichos lineamientos como base es que se entiende oportuno, a su vez, el desarrollo de una reflexión educativa de largo aliento que permita concebir horizontes educativos de mediano y largo plazo. Esta reflexión se enmarca en un proceso de construcción de un Plan Nacional de Educación que permita diseñar objetivos y metas que abarquen un período de veinte años." (D'Elia, 2009: 2-3)

Como plantea D" Elia (2009) se torna necesario desarrollar políticas educativas que aseguren la inclusión y la igualdad educativa.

En este contexto educativo que plantea atender al niño/a de forma integral adaptándose a sus necesidades, entendiendo que existen sujetos que se encuentran en situación desigual con respecto a un grupo mayoritario por lo

³ Las escuelas definidas como de Contexto Sociocultural Crítico se insertan en áreas geográficas carenciadas o pobres del país. Los orígenes de estas escuelas se remontan a la creación de las escuelas de Requerimiento Prioritario (RP), las cuales eran clasificadas a partir de una combinación de indicadores escolares e indicadores censales sobre vivienda y abastecimiento de servicios básicos. Las escuelas de Contexto Socioeconómico crítico apuntan al fortalecimiento de cuatro aspectos centrales: estimular la autonomía de los centros educativos, estimular la capacidad de autogestión de cada centro, brindar a cada centro recursos humanos especializados y recursos financiero adecuados e instaurar un nuevo modelo de organización educativa. Este proyecto está destinado a escuelas consideradas "de riesgo", en cuanto a índice de deserción, repetición, nivel de satisfacción de las necesidades básicas de los hogares de la zona. (Beloqui 2007)

que requieren un trato diferencial que apunte a disminuir esa brecha de desigualdad.

La existencia de "una población escolar de condiciones diferenciales" se constituye en un problema para las autoridades de la enseñanza, ya que de "no ser posible rescatar a los niños que se encuentran en esa situación se estará perdiendo una generación en la marginalidad (...) Se debe "velar" por estos niños ofreciéndoles un espacio educativo de mayor extensión en cuanto a la jornada escolar, pasándose de las cuatro a las ocho horas diarias. De esta forma, se los protege de los "peligros de la calle", se contrarresta la influencia negativa de la cultura de sus hogares y comunidades, se los asiste sanitaria y nutricionalmente y se les permite desarrollar aprendizajes". (Martins 2006:16)

Se establece un quiebre entre el patrón de lo que se considera el niño/a normal y aquel otro que se construye como carenciado. Se constituye un nosotros y un ellos. El imperativo de la equidad pasaría por la integración de ese ellos en un nosotros que se jerarquiza y construye como socialmente superior.

"En nuestras familias de clase media educada, cuando un niño hace un ruido mientras estamos haciendo un trabajo, le decimos: "Juan, no me harías el favor de quedarte quieto un momento porque tengo que entregar este trabajo. Te prometo, si me ayudas, que después vamos a ir a jugar a la plaza". En esta frase hay una incitación al razonamiento, se emplean tiempos condicionales, se concede una gratificación diferida —si ahora ayudas, tendrás tu recompensa—y se revela toda una estructura de pensamiento. En un sector popular, la expresión más simple es: "callate gurí de ...", con la cual se expresa nada más que un imperativo. Éstos son los dos capitales culturales con los que los niños llegan a la escuela, por lo que el problema mayor de la equidad es otorgar a los hogares desfavorecidos un nivel mínimo, a fin de que lleguen en igualdad de condiciones, tal como lo establece la Constitución de la República, en respuesta a la organización política del país." (ANEP, 1995b:8)

Es necesario que los docentes valoricen a sus estudiantes como sujetos con los mismos derechos a acceder a una educación de calidad, solo así adecuará su acción al contexto en el que se encuentra, tendrá en cuenta sus intereses, valores y necesidades a la hora de planificar, de enseñar, de evaluar. En cambio, si no los valoriza no los incorporará a su trabajo. El docente es portador de representaciones sociales, y por eso es un agente que las reproduce. De esta manera se ve natural algo que es una construcción social, se termina legitimando los resultados escolares como consecuencia de un proceso vivido en la escuela. Así, los niños y niñas tienden a atribuirse lo que se les atribuye, rechazando lo que les es negado. Entonces es pertinente preguntarse, ¿la escuela se constituye en un medio para superar las desigualdades o, en definitiva, las refuerza?

Lograr que las escuelas se constituyan en un espacio que permita la realización de los sujetos implica que los docentes se ajusten a las necesidades de sus alumnos. Es necesario el respeto hacia la diversidad, promover la igualdad de oportunidades para evitar la desigualdad y la discriminación en la educación.

Bajo el discurso de superar las desigualdades, se propone en el año 1995 una reforma educativa que ubicó como uno de sus objetivos generales en lo que basó su accionar a "la consolidación de la equidad social". Este énfasis en la consolidación de la equidad social llevó a ubicar a la educación dentro del conjunto de las políticas sociales, generándose una identificación entre política educativa y política social. (Martinis,2006)

"Este abordaje integral representa un cambio sustancial en el modo de aproximarse al tema dentro de nuestro sistema educativo, e involucra, necesariamente, una dosis considerable de recursos humanos y financieros, al tiempo que constituye una nítida apuesta en términos de política social: en otras palabras, al asumir la idea que la Educación cumple progresivamente." (ANEP, 2000: 127)

Las políticas educativas se guiaron a partir del año 2005 por las siguientes líneas estratégicas:

"Promover una conducción institucional democrática y respetuosa de los derechos humanos; mejorar la gestión académica y administrativa de la ANEP en el marco de su conducción democrática; asegurar la pertinencia social de la educación, mejorar su calidad y ofrecer igualdad de oportunidades; impulsar una educación técnico profesional sinérgica con el nuevo proyecto productivo nacional; fortalecer y renovar la formación y el perfeccionamiento docente." (ANEP, 2009: 27)

Entre las medidas de políticas efectivamente implementadas se destacan:

"La significativa ampliación de los recursos financieros destinados a la enseñanza pública; El incremento de las Escuelas de Tiempo Completo; La universalización de la Educación Física en las escuelas; La actualización de los planes de estudio de primaria y la educación media. En primaria el "Programa de Educación Inicial y Primaria". En el ámbito del CES el llamado "Plan 2006" del Ciclo Básico significó la supresión de una de las líneas más controvertidas de la "Reforma Rama. En el CETP también se puso en marcha un nuevo Plan de Ciclo Básico Tecnológico y de Ciclo Básico Tecnológico Agrario; La implementación de programas de inclusión educativa que aspiraron a superar la dicotomía universalismofocalización, planteando que ésta es una 11 estrategia ineludible para efectivizar las políticas universales. El CODICEN de la ANEP dio una gran importancia a la implementación de "políticas educativas transversales" que tuvieron como objetivo "impactar en todos los niveles del sistema educativo, con el fin de mejorar las condiciones de enseñanza en temáticas de alta relevancia social"... (Bentancur, 2010: 11:12)

Educación Especial. ¿Escuelas Especiales para niños/as en situación de discapacidad?

"(...)la alteridad tiene un carácter imprevisible y por lo tanto, peligroso" (...); el otro -el diferente, quien sale de la norma establecida- es visto como fuente de todo mal, con lo cual el mal alumno, el estudiante conflictivo es responsable de su mala performance. En segundo término, el otro es visto como sujeto pleno de su cultura, pero en la medida que se concibe a cada cultura como cerrada, el respeto hacia ella impide la construcción de puentes culturales, lo cual es sumamente riesgoso en educación. Finalmente, cuando el otro es visto como alguien a quien tolerar, pero esa tolerancia puede derivar en naturalización de las diferencias. En suma, 'el otro como fuente de todo mal' nos empuja a la xenofobia... el discurso multiculturalista corre el riesgo de fijar a los sujetos a únicos anclajes de identidad, que es igual a condenarlos a no ser otra cosa de la que se es y a abandonar la pretensión de todo lazo colectivo. Y... la tolerancia puede instalarnos en la indiferencia y en el pensamiento débil." (Duschatzky, Skliar, 2000: 11)

El escenario de creación de políticas sociales y educativas de corte focalizado, responde a la consolidación del modelo denominado neoliberal, escenario en el que surge la creación de Escuelas Especiales. El mencionado modelo supone una lógica de Estado donde éste se reduce a asegurar y defender la libertad individual, la autonomía y la libre elección de cada persona. (Pastorini, 1995)

En Uruguay, se consolida fuertemente en la década del noventa implementando políticas de ajuste y realizando reformas en los sectores públicos, como las mencionadas a nivel educativo. (Sarachu: 2001) Desde el

"discurso oficial" (que se rige por una concepción de sociedad basada en la implementación de determinadas estrategias de desarrollo y con determinada forma de asignación del gasto público social), se expone la necesidad de reconfigurar las funciones educativas, orientando y articulando aspectos sociales, culturales, pedagógicos y de recursos como forma de atender la problemática de una sociedad moderna, cada vez más compleja y cambiante, que exige una alternativa escolar diferencial.

Asimismo, se presenta necesario realizar un recorrido por los diferentes momentos que vivencia la educación especial para lograr comprender como se consolida hoy día.

En 1910 la creación del Instituto Nacional de Sordomudos, en 1913 la Escuela al Aire Libre (para "niños débiles mentales". En 1917 se organizaron "las clases diferenciales para niños con retardo mental", por impulso del Maestro Emilio Verdesio. En 1927 se crean clases diferenciales, donde se atendía allí a alumnos en edad escolar que requerían asistencia pedagógica diferenciada. Posteriormente, se las conoció como clases de recuperación pedagógica, ubicadas en escuelas comunes de muchas ciudades del país. En septiembre de 1930 se crea la primera escuela para Discapacitados Intelectuales y en 1934, también por iniciativa de Emilio Verdesio, se crea la Escuela Hogar para la atención de los niños irregulares de carácter. (Chango, 2001)

Verdesio plantea la necesidad de crear centros educativos que "alberguen" aquellos niños y niñas que no pueden adaptarse al programa de las escuelas comunes:

"A las instituciones existentes para educar a los niños sordomudos y ciegos, y los débiles físicos en las escuelas al aire libre, agregó nuevas instituciones en el último quinquenio que vinieron a satisfacer una imperiosa necesidad: clases diferenciales para falsos anormales; una escuela auxiliar para verdaderos anormales, clases de ortofonía para defectuosos de lenguaje, preventorio escolar para niños débiles de hogares contaminados, escuela marítima para niños débiles que necesitan aire de playa, clases para niños "bien dotados"

y ha proyectado escuelas de altura, fluviales, hogares y de readaptación física, que dentro de poco serán una realidad." (Verdesio apud ANEP, 2007: 10)

De estas iniciativas educativas subyacen tales consideraciones: "anormales", "diferentes", "defectuosos", "deficientes", "débiles". Se establece claramente una tendencia a diferenciar aquellos niños y niñas considerados "normales", "bien dotados", dado que logran adaptarse al itinerario de la escuela común de aquellos niños y niñas que no lo logran. De esta forma se presentan ciertas alternativas que intentan institucionalizar con la finalidad de reabsorber y unificar las diferencias. En tal sentido, la educación especial resulta "una invención disciplinar creada por la idea de "normalidad" para ordenar el desorden originado por la perturbación de esa otra invención que llamamos de "anormalidad"." (Skliar, 2005: 15)

A partir de la segunda mitad del siglo XX la educación especial se lleva a cabo fundamentalmente y de manera intencional y sistemática en establecimientos de educación primaria, a través de cursos especiales dependientes de la educación técnico profesional. La educación especial que se imparte desde el Consejo de Educación Primaria se lleva a cabo de diferentes formas: en "Escuelas Especiales para Discapacitados"; en clases de apoyo, a través del maestro itinerante en escuelas comunes; y en Escuelas Taller.

Las "Escuelas Especiales para Discapacitados" se crean para atender niños y niñas que por presentar "anomalías" mentales, motrices y/o sensoriales ven imposibilitada su permanencia junto a los niños y niñas de rendimiento "normal". En estas escuelas los niños y niñas en situación de discapacidad encontrarían el apoyo y las herramientas para reincorporarse a la escuela común. Estas contarían, además, con personal docente especializado y estarían dotadas de recursos y equipamiento, todo lo cual va determinando las particularidades de un servicio que aspira a lograr el mayor desarrollo de las potencialidades de cada niño/a. Con el transcurso de los años la creación de Escuelas Especiales fue creciendo notoriamente llegando hoy a un número de

setenta y siete en todo el país pertenecientes al Consejo de Educación Primaria (CEP). (ANEP, 2001)

Se presenta importante mencionar que ciertos preceptos que refieren a la educación especial no han podido ser llevados a cabo en el quehacer cotidiano de las escuelas especiales:

"Desde hace muchos años no se han realizado especializaciones para el personal docente, ni no docente que se desempeña en escuela especial, si han existido algunas capacitaciones bastante pobres diría yo, ya que las capacitaciones que han habido no han implicado practicas en escuelas especiales, como tampoco son muy abarcativas, se tratan de capacitaciones puntuales que no se extienden a todos los departamentos, ni hablar no de recapacitaciones para el personal que ya trabajamos en escuela especial." (Entrevista realizada a Maestra de Escuela Especial Nº103, Octubre 2010)

La falta de especializaciones y capacitaciones de los docentes se considera sumamente necesaria, más allá de que el docente realiza aportes cotidianos desde la experiencia y el saber pedagógico, necesita apoyo, criterios, recursos y estrategias para poder responder y actuar de acuerdo a las potencialidades singulares de cada niño/a.

Las Escuelas Especiales son planeadas en su origen como un espacio transitorio, ya que el fin último es la reinserción al sistema educativo común, lo cual tampoco se constituye en un accionar real:

"Los niños que ingresan a escuela especial terminan la primaria acá, el tema del reingreso es muy complicado, hay niños que no son para estar acá ingresaron por presentar desajustes conductuales, por circunstancias de un momento dado, por ejemplo. Pero después no son reinsertos en la escuela común. La escuela común lucha y lucha porque muchos de estos niños ingresen en escuela especial pero,

que el niño este preparado, que haya alcanzado las herramientas para reinsertarse es un tema que no le importa a nadie." (Entrevista a Directora de Escuela Especial Nº 103, Octubre 2010)

En base a lo expuesto se considera que el reingreso a la escuela común se lograría a medida que las instituciones educativas desarrollen experiencias de enseñanzas inclusivas, interdisciplinarias, de reorganización de tiempos y espacios institucionales, que promuevan procesos de enseñanza y aprendizaje acordes a las necesidades e intereses de cada niño y niña.

La inclusión en escuelas comunes refiere a la igualdad de oportunidades, que implica brindar los recursos que cada persona necesita de acuerdo a sus características y necesidades individuales; debe ofrecerse a todos/as y al reconocimiento de que cada niño/a presenta diferentes necesidades educativas, lo cual se logra "construyendo" sobre las fortalezas y no sobre las debilidades.

Por otra parte, se establece que las escuelas especiales son creadas para brindar atención especializada a niños y niñas con deficiencia; sin embargo, a estas escuelas concurren niños y niñas que no teniendo deficiencia se los termina reubicando en una situación de discapacidad:

"Muchos niños que concurren a escuela especial no tienen capacidades diferentes, son niños normales, ingresan acá por dificultades de aprendizaje, por varios años de repetición, por problemas de conducta, por ser niños indomables, molestos que repercuten en los demás compañeros y en el ambiente que se intenta alcanzar en clase, entonces la población a trabajar es muy heterogenia, se vuelve muy difícil agrupar a los niños en base a sus intereses, porque tienes que tener en cuenta las edades, si presentan discapacidad o no, si son agresivos o si simplemente precisan un poco mas de apoyo en las actividades que un niño común, este ultimo niño si nació, o sea el que tiene dificultad para aprender, en un contexto de pobreza seguro entre acá, sin embargo

si nace en un contexto donde tenga otras posibilidades de apoyo y contención probablemente concurra a escuela común y en muchos de los casos logre terminar primaria en tiempo y forma." (Entrevista a Maestra de Escuela Especial Nº 103, Octubre 2010)

En función de lo expuesto se presenta la idea de Escuela Especial para niños y niñas que no responden al modo de aprender que el imaginario escolar requiere, el cual parecería apuntar a lograr: igualdad de tiempos para aprender, expresión homogénea, rasgos de normalidad y corporalidad dócil.

La escuela especial se convierte en un espacio para aquellos niños y niñas que no cumplen con el perfil demandado por el sistema de educación común. Parecería, entonces, que la escuela especial opera como "alternativa" para aquellos niños y niñas que distorsionan el funcionamiento de la clase común, ya sea porque son considerados molestos, inquietos o no logran aprender al mismo tiempo que el resto de sus compañeros, por lo que distorsionarían el ambiente "armónico" al que apunta la educación común. Sería importante, además, repensar cual es la estrategia educativa que lleva a la repetición, año tras año, como también repensar si estos niños y niñas realmente son sujetos de derecho para la escuela especial de hoy día u objetos de asistencia.

En base a lo planteado resulta importante aclarar que cada niño/a es ante todo sujeto de derecho que merece una atención adecuada a sus necesidades y posibilidades. La educación, como ya ha sido mencionado, no refiere solo a la relación entre enseñanza y aprendizaje, sino que ésta tiene que ver con promover cambios en los alumnos y alumnas, a través de los aprendizajes que construyen por medio de los procesos de enseñanza.

Niños/as con problemas conductuales: ¿Niños/as en situación de discapacidad para la institución educativa?

"Una cultura de la diversidad que no consiste en que las culturas minoritarias se han de someter ('integrar') a las condiciones que le imponga la cultura hegemónica, sino justamente lo contrario: la cultura de la diversidad exige que sea la sociedad la que cambie sus comportamientos y sus actitudes con respecto a los colectivos marginados para que éstos no se vean sometidos a la tiranía de la normalidad."

(López, 2000: 46)

Se presenta necesario analizar qué se entiende por "problemas conductuales", sus implicancias sobre el/la niño/a y la visión desde la enseñanza sobre el

tema, para lograr comprender la inserción de niños y niñas con problemas conductuales en escuelas especiales.

En relación a ello se torna importante definir qué se entiende por conductas esperadas o admitidas para el ámbito escolar, ya que si se parte de la idea de que existen ciertas conductas que son consideradas como problemas, se establece una comparación entre "algo" que se espera, que se admite y "algo" que se aleja de lo que está dado como permitido, por lo que se convierte en problema.

Tales definiciones no son unánimes ya que hablar de conductas esperadas o no admitidas, responde a una valoración social y por ende difiere según la sociedad en la que está inmersa la persona.

"Hablamos de niños que tienen problemas conductuales, porque son niños que no son iguales a los otros, todo niño va aprendiendo a vivir en sociedad, se va adaptando a lo que su entorno le dice, por ejemplo desde edades muy pequeñas les vamos diciendo eso no se hace, o eso si se puede hacer, si hace algo que no se permite, ese niño va a tener una sanción, entonces desde pequeño este empieza a entender lo que puede y no puede hacer, comienza a conocer lo que puede hacer en base de lo que no, desde muy chicos los niños van interiorizando lo que se puede hacer, porque saben lo que no se puede hacer, entonces si no tienen sanción por una determinada conducta o comportamiento quiere decir que lo pueden hacer. Cuando empiezan la escuela ya saben distinguir entre lo correcto y lo incorrecto, y este entendimiento se continua trabajando desde la escuela, pero hay niños que por más que le expliques una u otra vez esto si podes y esto no podes, no lo entienden, y ahí está el problema de conducta, que claro no es lo mismo si hay discapacidad intelectual, porque si la hay existen razones para que no entienda pero sino ya es otro problema, es un niño que no le importa ser como los demás, es un niño que no quiere estar en la clase y por eso no puede compartir la misma clase con niños que se comportan de forma normal, porque este se comporta de forma anormal y se crea una distorsión en la clase, donde el niño que sabe comportarse comienza a ver que si se comporta de una manera incorrecta igual puede estar compartiendo el mismo espacio." (Entrevista realizada a Maestra 2 de Escuela Especial Nº 103, agosto 2010)

"Los niños con problemas de conducta son aquellos que presentan intolerancia a la orden, no acatan normas y hábitos. Es claro aquel niño que logra adaptarse a los horarios de la escuela, a las actividades, a lo que le dice la maestra, que si claro, pueden tener algún tipo de mala conducta, pero luego de que se lo sanciona logra entender que no lo puede hacer, es un niño que tiene comportamientos normales, sin embargo aquel que no se adapta a los horarios, no se mantiene quieto, no logra mantener la cola en la silla un minuto, como digo yo, parece que tiene hormigas, distorsiona, es agresivo, no puede aprender y no necesariamente porque tenga dificultades de aprendizaje sino que no logra aprender porque no atiende, es un niño que tiene problemas para lograr

comportarse correctamente." (Entrevista realizada a Maestra 3 de Escuela Especial Nº 103, agosto 2010)

"Si estás con un niño con problemas de conducta, te das cuenta a la media hora de clase, mas tardar, es un niño que no se interesa, grita, hace cosas para llamar la atención, busca que lo miren, algunos son agresivos, si les hablas te ignoran, no les importa si ese comportamiento trae aparejado una sanción, todo niño normal se asusta o corrige su comportamiento si sabe que va tener una sanción, el niño de mala conducta ni se percata, no le interesa". (Entrevista realizada a Maestra 1 de Escuela Especial Nº 103, agosto 2008)

En relación a lo expuesto se establece que un niño o niña que se comporta de forma esperada o dentro de lo admitido es aquel cuya conducta es uniforme a la mayoría de las conductas de los otros/as niños/as de su edad, con los que comparte una clase, acata las órdenes y el dictamen escolar, que sí puede tener ciertas conductas que se disocian de lo que se considera correcto pero cuando se lo sanciona, vuelve a la norma, es decir acata lo que se le impone por miedo a la sanción, reprimiendo esa conducta.

Por otra parte, se considera que se está ante niños y niñas con problemas de conducta cuando de forma frecuente no se someten a la autoridad, sufren fobias y miedos; actúan de forma agresiva (agresión física o verbal) hacia los demás; no acatan límites; presentan baja tolerancia a la frustración y atención y baja autoestima. (Chaves, 2005)

"Los niños con problemas emocionales y de conducta también tienen dificultades para distinguir donde y cuando son apropiadas determinadas conductas. Aprender este tipo de control de estímulos, es una de las tareas que la mayoría de los niños realiza a través de la socialización que reciben de sus amigos y familiares. Sin embargo estos niños requieren de una intervención específica que les facilita aprender estas situaciones." (Chaves, 2005: 2)

De lo expuesto se desprende además la idea de que estos niños y niñas que presentan problemas de conducta distorsionan a los demás; es decir, se convierten en "amenaza" para el resto de sus compañeros/as. En este sentido, para evitar que esas conductas no admitidas en el ámbito educativo común se extiendan, la educación especial parecería presentarse como alternativa para alejar y ocultar a estos niños y niñas que atentan contra la armonía de una clase "normal".

"Niega que el otro haya existido, pues no hay "mujer", no hay "negro", no hay "vagabundos", no hay "sin-algo" ni "sin-todo", no hay "anormales", no hay "inmigrantes", no hay "delincuentes" etc. No hay porque ni son enunciados, ni están ahí para enunciarse. No hay sino sólo en un anuncio forzado y forzoso. En una mención etérea cuya voz se apaga a cada vocal, a cada consonante." (Skliar, 2002: 118)

Estos niños y niñas distorsionan, por lo que se tiende a alejarlos del sistema escolar común, más allá del rendimiento académico o las causas que llevan a un "bajo rendimiento":

"Muchos de los niños que ingresan a Escuela Especial por bajo nivel de aprendizaje, tienen en realidad trastornos de comportamiento, si tuvieran un comportamiento adecuado que les permitiera aprender lo harían, no aprenden porque no atienden y no por dificultades intelectuales. Pero ocurre que estos niños no encuentran su lugar, porque en realidad si les interesa el tema, logran comprender, su problema es otro, no son los niños objetivos de nuestra institución, pero son niños que causan problemas en la escuela común, que no es tan tolerante como este tipo de escuelas y al no poder controlarse en clase terminan siendo derivados a escuela especial ya que no solo repercuten negativamente en la clase sino que el mal comportamiento genera con el tiempo un desfasaje de conocimientos con el resto de los niños de su edad, entonces ahí se lo trata como niño con dificultad de aprendizaje que requiere de una

educación especial, pero este desfasaje no es producto de una deficiencia neurológica sino de socialización, lo que tal vez podría haberse corregido buscando otro tipo de apoyo y no pensando únicamente en la derivación." (Entrevista realizada a Maestra 2 de Escuela Especial Nº 103, agosto 2010)

Se torna necesario un posicionamiento desde una visión más comprensiva y tolerante de la diversidad; es necesario comprender que cada sujeto es único y por ende se relaciona y reacciona de forma diversa. Si se lograra distanciar de esa mirada "normalizadora", se lograría encontrar otras alternativas para interesar y motivar a los alumnos/as, así como comprender sus reacciones.

"Cuando se escucha que un chico tiene problemas de conducta en la escuela, no se puede dejar de pensar en el peso valorativo de la sola descripción de la problemática. Decir que un alumno se porta bien o mal, equivale a decir que los demás "juzgan" su comportamiento y que muchas veces el "juzgar" evita el "comprender". Por lo general, éste suele ser el núcleo del problema." (Godoy, 2008: 12)

Se visualiza una idea penalizante de los problemas de conducta, donde parece olvidarse que lo que importa no es castigar la buena o mala conducta sino comprender sus motivos. Resulta significativo, además, cuestionarse desde qué lugar se valora lo que se define como buena o mala conducta, ya que al definir si un comportamiento es bueno o malo no todos tienen la misma visión.

"La llamada "mala conducta" es la forma en que un chico o grupo de chicos está contando que hay cosas que están mal.(...) Hay que investigar y reunir datos a fin de intentar comprender. De nada sirve juzgar, lo único valedero es comprender y ubicar la cuestión en su justo lugar. Un chico con problemas es un grito, una forma de expresar un conflicto, un modo especial de pedir ayuda. Cuando alguien busca ayuda y no sabe cómo pedirla o no es escuchado o comprendido, la única forma que encuentra para hacerse oír es a través del conflicto. La mayoría de los problemas de conducta suele



ser una provocación, un intento de lograr una respuesta, de encontrar una solución: una llamada de atención para que los adultos hagamos algo. Se supone que lo que se espera no es la sanción sino la solución. Sin embargo, cuando los adultos somos "provocados" nuestra primera reacción es sentir que nos están haciendo algo a propósito y esto es cierto, pese a que lo tomamos en sentido negativo y persecutorio. Los chicos "terribles" nos están pidiendo que actuemos pero no castigando sino resolviendo." (Jefferson, 2004: 24)

En relación a esto resulta pertinente cuestionarse qué es lo que lleva a que un niño o niña tenga ese tipo de reacciones, así como también buscar técnicas y métodos de trabajo que motiven y despierten el interés de los niños y niñas. Asimismo, los niños y niñas que presentan problema de conducta, con el tiempo van sufriendo desfasajes en los conocimientos que según se explicita deberían haber adquirido. En función de ello, los problemas de conducta y las dificultades de aprendizaje se encuentran estrechamente relacionados. Una gran cantidad de niños y niñas ingresan a Escuela Especial por presentar dificultades de aprendizaje, por lo que sería preciso preguntarse: si se hubiera tenido una postura más comprensiva, ¿estos niños y niñas serían sujetos que requerirían una educación especial?

Someter a crítica estas cuestiones se torna sumamente relevante, ya que el ingreso a la escuela especial para discapacidad intelectual de niños y niñas que no se encuentran en esta situación puede llevar a causar complejidades en la construcción de la identidad de estos, así como influir en el proceso de adquisición de conocimientos:

"En realidad los niños con problemas conductuales no son niños objetivos de las escuelas especiales para discapacitados intelectuales, ocurre que no encuentran su lugar y como son niños que molestan porque repercuten negativamente en la clase común, se busca que ingresen a estas escuelas, que en realidad atiende otra población, que tiene otras características y requiere una atención especial que responda a las necesidades especiales que

tienen, distintas a la de un niño normal con trastornos en su conducta, entonces sucede que estos se encuentran en un lugar que no les permite crecer demasiado ya que tienen que adaptarse a la curricula de un niño con discapacidad intelectual. Es necesario diagnosticar, es necesario buscar otras estrategias en la clase, buscar apoyo de psiquiatras y psicólogos antes de pensar el ingreso a escuela especial, porque mucho de estos niños son capaces y después que terminan la escuela, ¿dónde van?, por lo general no se toman niños de escuela especial en liceo y ya casi que no en UTU, y una vez que pasaron 6 años en estas escuelas adaptadas para otra población el desfasaje intelectual se acrecentó." (Entrevista realizada a Maestra 2 de Escuela Especial Nº 103, agosto 2010)

Se torna necesario someter a crítica los procesos que llevan al ingreso de un niño o niña a escuela especial, así como interiorizarse en la realidad del niño/a, buscar herramientas e intervenciones que permitan su superación, repensar el ingreso entre diferentes profesionales y maestras de escuela común y especial, siendo parte de un proceso y no de una decisión tomada a la ligera a partir de la repetición o de las "molestias" que este niño/a ocasiona en el ámbito de la educación común. Solo así se estaría considerando al niño/a como sujeto de derecho y se evitarían procesos de segregación y exclusión.

Capítulo III:

La incidencia de la Escuela Especial en el proceso de construcción de la identidad de los niños y niñas que no tienen una deficiencia

A continuación se analizará el concepto de identidad, entendido como construcción social, para lograr comprender cómo niños y niñas que no tienen una deficiencia, pero que han sido derivados a la escuela especial nº 103 de la ciudad de Florida por presentar problemas de conducta, construyen procesos identitarios enmarcados en una escuela en teoría encargada de atender a una población con deficiencia intelectual.

Asimismo, se toma en cuenta la visión de los propios sujetos, dado que se entiende que solo así se podrá comprender cómo estos perciben este proceso y cómo este proceso influye en la construcción de su identidad. Se analizará, también, la visión del equipo docente, ya que la mirada institucional tiene gran influencia en estos sujetos.

Construcción de la identidad de aquellos niños/as con "trastornos conductuales" que concurren a la Escuela Especial Nº103 de la ciudad de Florida.

"La alteridad del otro permanece como reabsorbida en nuestra identidad y la refuerza todavía más; la hace, si esto es posible, más arrogante, más segura y más satisfecha de sí misma. A partir de este punto de vista, el loco confirma y refuerza nuestra razón; el niño, nuestra madurez; el salvaje, nuestra civilización; el marginal, nuestra integración; el extranjero, nuestro país; y el deficiente, nuestra normalidad."

(Larrosa y Pérez de Lara, 1997: 14)

Se torna necesario entender como niños y niñas que presentan problemas conductuales según la visión del sistema escolar, crean y recrean procesos que llevan a la conformación de su identidad, enmarcados y determinados en la realidad de una escuela especial que está destinada y orientada a brindar una curricula escolar para niños y niñas con deficiencia intelectual.

En función de ello, se presenta necesario analizar qué se entiende por identidad y cómo se conforma, para analizar luego cómo la construcción de ésta se ve determinada por la cotidianidad de las personas.

Se entiende a la construcción de la identidad como proceso bio-psico-social, cuyo comienzo se da desde las primeras etapas de la vida, entrando en crisis hacia la adolescencia, y consolidándose en los años posteriores a ésta. El desarrollo psicosocial, según Erikson (1980), engloba pasos críticos, en donde lo crítico hace referencia a los cambios decisivos que se presentan entre la progresión o la regresión. Es un sistema de etapas mutuamente dependientes. Cada etapa del desarrollo presenta una serie de actitudes (o sentimientos)

básicos, alternativos. Las etapas están insertas en un proceso de socialización, en una cultura específica.

Según Erikson (1980), los procesos que toda persona experimenta son:

- Proceso biológico: organización de los sistemas orgánicos y su ciclo vital.
- Proceso social: organización de grupos definidos geográfica, social, histórica, culturalmente.
- Proceso del yo: es un principio organizativo que hace del individuo una personalidad coherente al poseer una mismidad y continuidad. El yo es el órgano humano de verificación de la realidad.

Se entiende a la identidad como necesidad básica, como configuración básica de las personas, como proceso en el cual la persona se crea y recrea así misma, a partir de quien considera que es, de su historia de vida, sus intereses y motivaciones en la construcción continua de su proyecto de vida.

"La identidad tiene que ver con nuestra historia de vida, que será influida por el concepto de mundo que manejamos y por el concepto de mundo que predomina en la época y lugar en que vivimos. Por lo tanto, hay en este concepto un cruce individuo-grupo-sociedad, por un lado, y de la historia personal con la historia social, por otro." (Álvarez, 2008: 2)

La identidad hace referencia a un proceso en el cual las personas se reconocen como parte de un colectivo, y simultáneamente se reconocen como sujetos en su singularidad.

En relación a ello se presenta importante preguntarse ¿cómo construyen y reconstruyen su identidad aquellos niños y niñas que no tienen una deficiencia pero concurren a escuela especial orientada a niños y niñas que sí se encuentran en esa situación?

En la búsqueda de respuestas a esta interrogante se hace necesario tener en cuenta la visión de sujetos que no presentan discapacidad pero concurren a escuela especial derivados a raíz de problemas de conducta:

"Acá estamos toditos locos, los que venimos acá es porque no somos como nuestros hermanos que van a las escuelas del barrio." (Alumno 3 de Escuela Especial Nº 103, Agosto 2010)

"Este se hace el que es bien porque no toma la pastillita, pero viene acá y es un arrancado verde, yo tampoco tomo, yo vengo porque no entiendo pero él está loquito, si lo dejas rompe todo." (Alumna 2 de Escuela Especia Nº 103, Agosto 2010)

"Yo quiero ir a la Escuela de mis hermanas pero no me mandan, por eso no vengo nunca, yo en la escuela me portaba mal, hacia cosas malas y no iba nunca pero yo me quedaba a cuidar a mi madre en mi casa para que no le pegaran pero como hacía esas cosas me mandaron a la escuela de los locos y ahora menos vengo porque menos me gusta porque todos en mi barrio saben que es una escuela para los locos, yo ayer me pele con la Natalia y me dijo anda vos que vas a la escuela de los locos ahora menos voy porque yo no soy así." (Alumna 1 Escuela Especial Nº 103, octubre 2008)

"A mí me gusta venir acá porque acá no se ríen de mi, en la otra escuela si la maestra me retaba porque hacia cosas malas, hablaba y no me callaba o me rabietaba enseguidita la maestra y los otros de la clase decían que ya había saltado el loquito y acá no pasa eso porque todos rabietamos y acá peor que yo igual, los de acá sino toman la pastillita ojo, ojo, son peor que yo." (Alumno 4 de Taller de escuela especial Nº 103, julio 2010)

"Yo vengo a esta escuela y mi madre también venia a esta pero ella tiene otros problemas, ella si toma la pastillita, pero mis hermanos mira que no, van a escuelas para normales." (Alumna 5 de taller de escuela especial Nº 103, julio 2010)

Según lo mencionado por niños y niñas de esta escuela especial se puede visualizar cómo estos van construyendo su identidad, en base a lo que su contexto les determina. Se ve muy presente la idea de diferenciación entre las escuelas comunes desde el discurso del afuera: las escuelas "normales" y la escuela para los "loquitos" y por ende los/las niños/as de escuela común son los "normales"; la mayoría de los/as niños/as de barrio por ejemplo y los "loquitos", los que toman la pastillita; los que se adaptan a los dictámenes del sistema escolar común y esos "otros", "que se portan mal", los "arrancados verdes", los que hacen cosas malas. La visión de estos niños y niñas se ve impregnada por el discurso que juzga y clasifica la sociedad en base a lo normal y lo anormal, lo bueno y lo malo.

"Puede decirse que la educación y la pedagogía pueden ser vistas y pensadas desde un cuestionamiento a la normalidad, en tanto y cuanto discurso y acción etiquetadora, clasificadora y demarcatorias como: la enseñanza normal, el aprendizaje normal, el curriculum normal, el maestro normalista, el alumno normal, la lectura normal, entendidas en términos de mejor o peor, o de bueno y deficiente, sin dificultades o con dificultades. En verdad, la acción educativa en general no se despliega como una auténtica preocupación por la consideración de las diferencias entre los sujetos, sino por los diferentes, los extraños, los anormales. Estos sujetos considerados de esta forma, diferentes, obedecen a una construcción teóricoideológica que sustenta una práctica educativa de separación, segregación y exclusión. Los sujetos estimados como diferentes son convertidos desde unas marcas, pautas, escalas, parámetros, contrarias a la noción convenida y establecida en la norma, en lo normal, generando a partir de allí el etiquetaje de lo incorrecto, lo negativo, lo malo, lo deficiente. Para quienes se empeñan en hurgar y purgar a los diferentes, las diferencias no se respetan y no existen, en tanto relación de alteridad. El diferente hay que encauzarlo,

asimilarlo, homologarlo, normalizarlo en función de lo uno, de lo mismo, de lo igual, de lo normal." (Villegas, 2009: 4-5)

Estos sujetos se reconocen a sí mismos en base a lo que les devuelve un colectivo que le marca un deber ser distinto de su comportamiento y, asimismo, se reconocen en una realidad donde parecería que existiera un colectivo más pequeño y distinto, que les devuelve una imagen de la que deben alejarse (según lo que les dicta ese colectivo mayor) pero que a su vez los identifica, los integra y al mismo tiempo los diferencia, ya que si bien estarían dentro de esa "anormalidad", parecerían desde esta visión los "normales" de los "anormales": "tiene otros problemas", "(..) Él que es bien porque no toma la pastillita", "son peor que yo".

Reproducen e incorporan una visión de la discapacidad como un problema, como un mal, desde el punto de vista del déficit, de la ausencia por lo cual intentan diferenciarse.

"(...) la ideología de la normalidad no sólo los define por lo que no tienen: su falta, su déficit, su desviación, su ausencia y su carencia; sino que también y simultáneamente confirma la completud de los no discapacitados, que suelen ser igualados a los normales (...) está bien ser normal y, si no lo sos, es imperativo hacer los tratamientos de rehabilitación necesarios para acercarse lo más posible a ese estado/condición." (Kipen y Vallejos, 2009: 164-165)

A la hora de contemplar la visión institucional acerca de las determinaciones que enfrentan estos niños y niñas en el proceso de conformación de su identidad el equipo docente entiende que:

"Muchos niños que concurren a esta escuela no tienen discapacidad biológica, parecería que tendrían una discapacidad social, ya que si bien no tienen discapacidad intelectual, los problemas de su entorno, las situaciones en las que viven, los convierten en niños problemáticos, agresivos con las personas, niños que no pueden

adaptarse a la escuela porque no han incorporado hábitos ni costumbres acordes para los espacios donde se tienen que desarrollar, son niños que vienen de fracaso en fracaso y volver a experimentar otro es mucho menos soportable en relación con el resto de los niños, por eso ante el reto, la suspensión se vuelven aún mas groseros o reacios, es decir no tienen una reacción que los lleve a modificar su conducta por una conducta deseada y eso en las escuelas comunes es un problema ya que la maestra va a dar clase a niños que tienen que tener una determinada conducta y como estos niños no la tienen son como dejados de lado, por así decirlo, son suspendidos, no son acompañados en el proceso de incorporación de conocimiento por lo que bajan su rendimiento y se comienza a convencer a los padres y al niño de que ese no es el espacio para él, lo mandan al psicólogo, realizan informes pedagógicos hasta lograr que estos se incorporen a la escuela especial, y es una realidad ese niño se siente como sus compañeros con discapacidad intelectual, ha sufrido el mismo proceso, se encuentra en una escuela diferente, que no es la escuela del barrio a la que van sus hermanos y vecinos, el va a otra que en el imaginario de la gente es la escuela de recuperación, la escuela para discapacitados, y si ese niño se siente así porque es lo que se le hace sentir, sentimientos y formas de verlos que destrozan tanto en el caso de estos niños como de los que si tienen discapacidad intelectual." (Entrevista realizada a Maestra 2 de Escuela Especial Nº 103, agosto 2010)

En base a lo expuesto se puede establecer que estos niños y niñas construyen su identidad impregnados bajo el discurso cotidiano que los "señala" como "anormales", naturalizando esta especie de "discapacidad social o de contexto" (como expone el colectivo docente) como condicionamiento hasta invisibilizar su construcción social. Asimismo, en su generalidad, se percibe a estos niños y niñas como portadores de una "anomalía" de la cual no existen más responsables que los propios sujetos. Sin embargo:

"La discapacidad no es un fenómeno biológico sino una retórica cultural. Por lo tanto, no puede ser pensada como un problema de los discapacitados, de sus familias o de los expertos. Es una idea cuyo significado está íntimamente relacionado con el de la normalidad y con los procesos históricos, culturales, sociales y económicos que regulan y controlan el modo a través del cual son pensados e inventados los cuerpos, las mentes, el lenguaje, la sexualidad de los sujetos." (Skliar apud Vallejos 2007: 8)

Una visión impregnada por la noción que lleva a "clasificar" a las personas en "normales o anormales" lleva a la consolidación de relaciones de exclusión y segregación, pero ya no en el sentido de estar por fuera de la sociedad sino de ciertas prácticas e instituciones, como en este caso el sistema de educación común. Se está, entonces, ante un sentido de exclusión referido a la incorporación e inclusión dentro de un cierto colectivo o determinadas instituciones como es el caso de las personas que concurren a escuela especial.

"(...) la exclusión atañe a personas que están fuera de una sociedad de la que forman necesariamente parte. Para ser excluido hay que estar adentro. Si no se está adentro no se es excluido... la exclusión es un estatuto social como cualquier otro, se despliega en una sociedad dada." (Katsz, 2004: 160)

En función de lo expuesto estos niños y niñas conforman su identidad en base de un colectivo que los determina como "discapacitados". Desde una visión donde la discapacidad se asocia a un estatus impregnado de consideraciones negativas, que los lleva a transitar procesos de negación y a su vez a una necesidad de diferenciación, pero asimismo los identifica como parte de un colectivo que los incorpora e incluye.

Se entiende que existen otras visiones alternativas que apuntan a resaltar el carácter de sujeto de derecho de los individuos, reconociendo que las conductas no son en sí mismas ni buenas ni malas, sino que adquieren esa

valoración a partir de una valoración subjetiva de la sociedad que determina ciertos parámetros de comportamiento considerados aceptables en función de las determinaciones de la ideología dominante. Es preciso posicionarse desde el reconocimiento de la diversidad, en tanto remite a la situación de que todos los alumnos y alumnas tienen necesidades educativas propias y específicas para poder acceder al currículo escolar y partir del entendimiento de la persona en su singularidad, solo así se logra desnaturalizar ciertas cuestiones juzgalizantes que llevan a "etiquetar" a las personas desde connotaciones y acciones negativas que no hacen más que perjudicar y excluir a los individuos:

"(...) se viene confundiendo trágicamente "diferencia" con "diferentes". Los diferentes son una construcción, una invención, un reflejo de un largo proceso al cual podríamos llamar de "diferencialismo", esto es, una actitud de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades en relación a la vasta generalidad de diferencias. Las diferencias no pueden ser presentadas o bien descriptas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas, etc. Son, simplemente, diferencias." (Skliar, 2002: 2)

Refelexiones finales

Comprender como se perciben a sí mismos aquellos niños y niñas que no presentan una deficiencia pero concurren a una Escuela Especial para sujetos en situación de discapacidad intelectual implica problematizar la complejidad de la realidad en la que estos niños y niñas están inmersos, lo cual lleva al análisis de la percepción que tienen las instituciones educativas acerca de la discapacidad, de los problemas de conducta y de las Escuelas Especiales.

La discapacidad, así como los "problemas de conducta", desde la visión escolar se presentan como un problema para el logro de la homogenización de los sujetos. La escuela común está diseñada y organizada para la "normalidad", homologando en consecuencia las bases de una aparente "anormalidad". En este sentido, la escuela especial parecería responsable de hacerse cargo de esa "anormalidad", en la cual se engloba a la diferencia: aquellos niños/as que no logran igualarse y acatar el dictamen escolar dejan de formar parte del colectivo de la clase para formar parte de un colectivo minoritario, diferente, donde las características individuales dejan de ser reconocidas. De tal forma, la escuela especial se presenta como alternativa más allá de que exista o no deficiencia. Los diferentes tipos de deficiencias, "los problemas de conducta" y de aprendizaje parecerían perder sus especificidades para pasar a ser "anormalidad":

"Sea cual sea el discurso de la normalidad que revisemos subyace a todos esos discursos la consideración de un ideal homogéneo que considera a todo lo que se escapa del parámetro utilizado, como anormal, deficiente o en mal estado. La normalidad se convierte así en un concepto alienador, que niega identidades, que penaliza determinados desarrollos." (Parrillia, 2006: 122)

Las instituciones educativas desde el ideal de normalidad penalizan el desarrollo, las formas de comportarse y los tiempos de aprendizaje que no se ajusten a lo establecido, produciéndose así procesos de exclusión del sistema

educativo común, donde la escuela especial se convierte en el lugar para albergar a los "diferentes". En función de esto, la población de la Escuela Especial para "Discapacitados Intelectuales" ve desdibujada su población, más aún en el contexto de la ciudad de Florida que solo cuenta con una Escuela Especial, la cual enfrenta una gran problemática para poder brindar una educación de calidad con herramientas para diseñar proyectos educativos acordes a los modos, tiempos y particularidades de aprendizaje de todos los alumnos.

Los niños y niñas que concurren a esta institución sin presentar deficiencia se ven "encasillados" en una realidad que los determina como "discapacitados", desde una mirada de la discapacidad que se reduce a las carencias, a las deficiencias, a las dificultades. Estos niños y niñas construyen y reconstruyen sus identidades en base a una sociedad que se empeña en marcar las diferencias entre normales y anormales. Entre escuelas comunes y escuelas especiales. Impregnados desde esta visión sienten la necesidad de marcar sus diferencias con las niñas y niños que se encuentran en situación de discapacidad; sin embargo, al mismo tiempo se sienten parte de ese alumnado, que los incluye y les muestra que las diferencias no son más que diferencias que hacen a las particularidades de cada sujeto.

Es la sociedad, son las escuelas las que deben cambiar su visión "discapacitadora" para ser cada vez más abiertas a la diversidad. Las diferentes formas de ser, de pensar, de estar en el mundo, son valores que enriquecen a la sociedad y a la escuela.

Bibliografía

- Abberley, P. The concept of oppression and the development of a social theory of disability. Disability, Handicap and Society, 2, 5-19. 1987
- Abberley, P. Trabajo, utopía e insuficiencia. En L. Barton (Ed.),
 Discapacidad y sociedad (pp. 77-96). Madrid: Morata/Fundación Paideia.
 1998
- Acosta, L "Modernidad y Servicio Social: un estudio sobre la génesis del Servicio Social en Uruguay". Tesis de Disertación de Maestría en Servicio Social. Universidad Federal de Río de Janeiro. Mimeo. 1997
- Alvarez M, "La construcción de la identidad, fallas en la consolidación del sentimiento de sí mismo: La identidades. Madrid, Alianza 1998
- Araújo, O. Prolegómenos de la Legislación Escolar Vigente o sea Colección de Leyes, Decretos, Reglamentos, Acuerdos, Resoluciones, Programas y otras disposiciones dictadas desde la Independencia del Uruguay hasta la época de la Reforma Escolar dispuesta. Montevideo. Dornaleche y Reyes. 1900.
- Ardao A. Etapas de la Inteligencia Uruguaya. Montevideo. Departamento. de Publicaciones de la Universidad de la República. 1971.
- Ardao. A. ha considerado a las acciones secularizadoras que diversas sociedades latinoamericanas emprenden en las últimas décadas del siglo XIX, como componentes de un proceso de rígido perfil "anticlerical".

- Ardao, A. Estudios Latinoamericanos de Historia de las Ideas. Caracas.
 Venezuela. Monte Avila Editores. págs. 109.
- Arocena, F."La racionalización del mundo moderno. El diagnóstico weberiano de la modernidad". En: "La modernidad y su desencanto". Editorial Vintén. Montevideo, Uruguay. 1993
- Andrews, J.Salvant les diferències al voltant de l'EducacióEspecial.
 Suports, 5(1), 68-72. Art. original en Remedial and Special Education, 2000, 21(5), 258-260, 267.2001
- Barrán, J. "Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 2. El Disciplinamiento (1860-1920)". Ediciones de la Banda Oriental SRL. Montevideo, Uruguay. 1993
- Barrán, J; Nahum, B (1984): "El problema nacional y el Estado: un marco histórico". En: "La crisis uruguaya y el problema nacional". VVAA. Ediciones de la Banda Oriental SRL. Centro de Investigaciones Económicas (CINVE). Montevideo, Uruguay.
- Barnes, C.Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. En L. Barton (Ed.), Discapacidad y sociedad (pp. 59-76). Madrid: Morata/Fundación Paideia. 1998
- BARTON, Len (Compilador). Discapacidad y sociedad. Madrid, Morata, 1998.
- Bentancur, N. (2009). "Ley General de Educación, derecho a la educación y políticas educativas. Estado de situación y desafíos futuros".
 Ponencia presentada en las VIII Jornadas de Investigación Científica de la FCS – UDELAR. Montevideo, 8 y 9 de septiembre.

- Bentancur, N. (2008a). "Apuntes para un análisis institucional del Proyecto de Ley General de Educación". En Encrucijada 2009. Gobierno, actores y políticos en el Uruguay 2007-2008. Montevideo, Ed. Fin de Siglo.
- BORDOLI, «De la escuela única a la escuela fragmentada. La naturalización de la segmentación social», en Papeles de Trabajo (2007): Informe de Avance del Proyecto de Investigación. Las formas del gobierno de la pobreza en el Uruguay de la agudización de la cris is (2002-2004). Cris is y búsquedas de rearticulación de un proyecto educativo nacional, coordinado por Pablo Martinis, Universidad de la República, Montevideo. 2007
- Borgan, P "El nuevo paradigma de la discapacidad y el rol de los profesionales de la rehabilitación". Ed. El Cisne. Argentina. Abril, 2006.
- Bralich, J: "Breve historia de la educación en el Uruguay". CIEP (Centro de Investigaciones y Estudios Pedagógicos). Ediciones del Nuevo Mundo. Montevideo, Uruguay. 1997
- Caetano, G, "Lo privado desde lo público. Ciudadanía, nación y vida privada en el Centenario", Sociohistórica 7, p. 42.
- Davis, Lennard J. The disability studies reader. Ed. Routledge. Nueva York 1997
- Delio, L El Aporte de la corporación de Juristas en la constitución, gestión y orientación de las Políticas Educativas Nacionales (1830 1930). Revista de la Facultad de Derecho Nº 22. Enero/Junio/2003. Universidad de la República. Fundación de CulturaUniversitaria. Págs. 29-62. 2003

- De Armas. Reseña periodística sobre la presentación del Informe de CEPAL ¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas uruguayas?.Sintomáticamente, este acto fue convocado por la Asociación de Maestros del Uruguay (ADEMU) y se realizó en el Instituto del Libro, dependencia del Ministerio de Educación. Diario La República.2002.
- DELEUZE, Gilles. Diferencia y repetición. Barcelona: Júcar Universidad, 1988
- Erikson, Erik. Sociedad y adolescencia. México, Siglo XXI, 2002.
- Erikson, Erik. El ciclo vital completado. Barcelona, Paidós, 2000.
- Erikson, Erik. Identidad, juventud y crisis. Madrid, Taurus, 1980
- Filgueira, C y Filgueira, F. 1994. "El largo adiós al país modelo. Políticas Sociales y pobreza en elUruguay". Ed. Arca. Montevideo. 1994
- Foucault. M. El ojo del poder. En Panoptico- Jeremias Bentham.
 Genealogía del poder Nº2. Ed La Piqueta, 1989
- Foucault, M..Historia de la sexualidad, Tomo I: "La voluntad de saber",
 México: Siglo XXI). Cap. IV.2."Método". 1987
- Foucault, M. (1970) La arqueología del saber, (México: Siglo XXI), I Introducción y cap. II. 1991
- Focault, M. Porque estudiamos el poder: la cuestión del sujeto. Revista Nº 12. Ciencias Sociales. Fundación de Cultura Univeritaria. Montevideo, 1996
- Geertz, C. Los usos de la diversidad. Barcelona, Paidós. 1996

- Giddens, A. "La trayectoria del yo", en Modernidad e identidad del yo.
 Barcelona, Península, pp. 93-139. 1995
- Giddens "Modernidad y autoidentidad", en Beriain, J. (comp.): Las consecuencias perversas de la modernidad. Barcelona, Anthropos, pp. 33-71. 1996.
- GOFFMAN, E. (1970): Estigma, la identidad deteriorada. Buenos Aires, Amorrortu.
- Godoy, F, . Problemas en la escuela. Madrid, Alianza. 2008

- Gómez Ávila, Luz. "La relación entre identidad personal y rendimiento académico en adolescentes", en Revista Paedagogium, Revista Mexicana de Educación y Desarrollo. México, Año 4, no. 22, marzo-abril de 2004, pp. 18-20.
- González D. Déficit, diferencia y discapacidad. Alcmeón Nº 30 8 (2), Marzo 2001.
- Hernández G. El Ejercicio del poder en el aula.Instituto de Investigaciones en Educación Universidad Veracruzana. Revista de Investigación Educativa 2. Ed Xalapa. 2006
- Mancebo, M. Sobre este punto se pueden consultar: "La 'larga marcha' de una reforma 'exitosa'. De la formulación a la implementación de políticas educativas", en Uruguay: La reforma del estado y las políticas

públicas en la democracia restaurada (1985-2000), Ed. Banda Oriental – Instituto de Ciencia Política, Montevideo 2001; ANEP, Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999, ANEP, Montevideo 2000.

- Martinis, Pablo y Redondo Patricia: Igualdad y educación escrituras(entre) dos orillas, Buenos Aires, del estante editorial, 2006
- MATUS, Teresa. Hacia otro legítimo: sentidos y desafíos de la integración en las ciudades Mimeo. Maestría en Trabajo Social. Facultad de Trabajo Social. UNER. Paraná, 2002.
- Méndez Vives, Enrique. El Uruguay de la modernización 1876-1904.
 Montevideo. Edicionesde la Banda Oriental. 1975
- OLESKER, D. Crecimiento y Exclusión, Trilce, Montevideo.2001
- OLIVER, M. Capitalismo, discapacidad e Ideología: Una crítica materialista al principio de normalización. Univ. De Greenwich. En: WWW.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/index
- Rivero, S. "La cuestión de la pobreza en la construcción de la modernidad" en Revista Fronteras Nº 3. DTS. Fundación de Cultura Universitaria. Montevideo. 1998
- Ruiz. M. PERSONAS INVISIBLES. Hacia una Cultura de Inclusión Mario Ruiz de Castilla Marín e Irma Yábar Salazar "Alianzas para un Desarrollo Inclusivo". Documento de Trabajo preparado por el Equipo de Discapacidad y Desarrollo Inclusivo del Banco Mundial. Región de Latinoamérica y El Caribe. 2004

- SKLIAR, C. ¿Y si el otro no estuviera allí?. Notas para una pedagogía (improbable) de la deferencia. Buenos Aires, Miño y Davila, 2002.
- SKLIAR, C "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad.
 Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación", Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVH, N.º 41.2005
- Terán, O. Positivismo y nación en la Argentina. Buenos Aires. Puntosur. 1987. pág. 11. 1999
- Padawer, M. APUNTES SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE LA DISCAPACIDAD. Prodisuba-CBC. Universidad de Buenos Aires, Ciclo Básico Común. 2004
- PARRILLA, Á. Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración.
 Bilbao:Mensajero. 1996
- PARRILLA, Á. La construcción del aula como comunidad de todos.
 Organización y gestión educativa. Nº. 2, 19-24. 2004
- PARRILLA, Ángeles. Conceptualizaciones de la diversidad y diversidad de respuestas educativas. Sujeto, educación especial e integración: Investigación, prácticas y propuestas curriculares. (Volumen V. Parte I).
 México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). 2006
- VARELA, J. La educación del pueblo, Anales de Educación Pr imaria, s/d (1era. edición: 1874), Montevideo.(S/F)
- Varela, J. . La Legislación Escolar. Montevideo. Anales de Instrucción Primaria. Año VII, Tomo VII. 1910. pág.316.El Siglo. 1868.
- VARELA, J. La legislación escolar, Colección Clásicos Uruguayos , V.
 51 y 52, (1era .edición: 1876), Montevideo. 1964

- VERDESIO, E. La Enseñanza Especial en el Uruguay. Mdeo. Papiros1934.
- Zaffaroni Eugenio. "Control social, Sistema penal y Derecho Social" En
 "Manual de Derecho Penal, parte general" Ediar, Bs. As. Argentina. 1986

Fuentes documentales

- ANEP / Gerencia de Planeamiento (1999), "Análisis nutricional y contexto socio-cultural del alumnado de las Escuelas de Tiempo Completo de Montevideo", Montevideo. 2000
- ANEP/CODICEN, La Reforma de la Educación. Situación y Perspectivas, ANEP, Montevideo 1998.
- ANEP "La reforma de la educación. Exposiciones del CODICEN de la ANEP ante la Comisión de Educación y Cultura del Senado de la República", Montevideo.1995
- ANEP "La educación uruguaya. Situación y perspectivas. Basado en la exposición de motivos del Proyecto de Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal.. Montevideo.1998
- ANEP "La reforma educativa en Uruguay. Presentación por el Directo Nacional de Educación Pública Profesor Germán W. Rama", febrero, Montevideo.1998
- ANEP "Objetivos y metas cumplidos en el período julio 1996-junio 1997 y propuestas para 1998", extraído del Proyecto de Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal, Montevideo. 1997

- ANEP/CODICEN, Proyecto de Presupuesto Nacional de Sueldos, Gastos e Inversiones. Período 1996-2000 (Tomo I), Montevideo 1996;
- ANEP "Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones del CODICEN de la ANEP", tomos I y II, Montevideo. 1995
- ANEP "Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999", Montevideo 2000
- CEPAL : ¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay? Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos, Montevideo. 1991
- D'Elía, L.Tiempos y formatos Pedagogicos. Educarnos. Plan Nacional de Educación 2010-2030. Cuaderno de Aportes para la Consulta a Docentes, www.anep.edu.uy/educarnos 2009
- Vallejos I: "La Producción social de la discapacidad. Una apuesta de ruptura con los estereotipos en la Formación de Trabajadores Sociales".
 IV Jornada Nacional "Universidad y Discapacidad". Facultad de Trabajo Social. UNER. 2005
- Vallejos, I. Primeras jornadas institucionales sobre discapacidad de la Facultad de Ciencias Sociales. "De-construyendo mitos para construir inclusión. 2007.