

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

**Una aproximación al análisis de las Políticas
Sociales en la inserción de niños y niñas en
situación de discapacidad a la educación primaria.**

Luciana Acosta

Tutor: Cecilia Silva

2011

ÍNDICE

Pág.

Introducción	3
Capítulo 1:	
Breve discusión en torno a las Políticas Sociales	6
1.1 La Política Educativa: sus criterios de organización y planificación	13
Capítulo 2:	
El devenir de la Política Educativa en las personas en situación de discapacidad	18
2.1 Construcción social de la Discapacidad	23
Capítulo 3:	
Vida Cotidiana y Discapacidad intelectual	32
3.1 ¿Cómo se derivan los sujetos en situación de discapacidad intelectual a las Escuelas Especiales?	36
Reflexiones finales	40
Bibliografía	42
Anexos	46

Introducción

La presente monografía de grado responde a las exigencias curriculares de la carrera de Trabajo Social, plan 1992. El tema seleccionado para la misma refiere a *“Una aproximación al análisis de las Políticas Sociales en la inserción de niños y niñas en situación de discapacidad a la educación primaria”*, centrando la atención no solo en esta población y en lo referente a la inserción educativa sino también en la construcción social de la discapacidad en este terreno de la educación.

La fundamentación en lo que respecta a la elección del tema se basa en el interés académico personal adquirido en los años de práctica pre profesional llevado a cabo en las supervisiones del área discapacidad en Escuelas Especiales. En estos dos últimos años correspondientes a Metodología de la Intervención Profesional II y III fue surgiendo el interés en cuanto a la temática de la “discapacidad intelectual” y los ingresos de los niños a las Escuelas Especiales. Este proceso fue continuado por aproximaciones analítico reflexivas llevadas a cabo en la materia Seminario Optativo perteneciente a cuarto año de la Licenciatura en Trabajo Social.

Del aprendizaje adquirido en ese período surgieron diferentes intereses sobre el tema, entre ellos la segregación que se realiza en las Escuelas tanto Comunes como Especiales. También surgieron ciertos intereses e interrogantes en torno a la forma en cómo ingresan estas personas en las diferentes Escuelas, y los criterios que orientan los mismos. El proceso teórico metodológico planteado para llevar adelante esta monografía será abordado desde la lógica del análisis institucional. La misma presenta el concepto de Institución dialécticamente, descomponiéndolo en sus tres momentos: universal, particular y singular.

Para este cometido la misma será ordenada en los tres capítulos que se mencionan a continuación:

El primer capítulo, denominado “Breve discusión en torno a las Políticas Sociales” realiza un breve abordaje de las políticas sociales para comprender

qué se entiende por las mismas, planteándose un acercamiento de diferentes posturas que trazan su visión en cuanto al tema. Este primer capítulo será conformado por otro punto, bajo el título, "Política Educativa: sus criterios de organización y planificación" en el cual se pretende profundizar en cuestiones que hacen a la política educativa Uruguaya, además de los criterios que se tienen en cuenta a la hora de llevar adelante los ingresos o derivaciones en las correspondientes Escuelas.

Resulta notable también, plantearse estas interrogantes apuntando a conocer las condiciones de los ingresos, cómo se llevan a cabo y quién se encarga de los mismos. Es relevante además, problematizar la existencia de Escuelas Comunes y Especiales mediante las cuales se encarnan las políticas educativas. De esta forma se pretende cuestionar tal separación desde una mirada crítica, teniendo en cuenta que el lugar que ocupa la Política Educativa se presenta como homogeneizadora de las personas mediante un rol que se le ha otorgado históricamente. Así se muestra a la política educativa en el artículo 13 de la ley 18.437, (los fines de la política nacional) como promotora de *"la justicia, de la solidaridad, la libertad, la democracia, la inclusión social, la integración regional y la convivencia pacífica"*.

En este punto se discute en relación a esa postura que apunta a la inclusión, como menciona la cita anteriormente expuesta. Este cuestionamiento parte desde la diferenciación y separación no solo educativa, sino también edilicia de las Escuelas Comunes y la Escuelas Especiales.

En esta monografía se busca profundizar en estas cuestiones, indagando esos procesos en los cuales un sujeto es derivado a una Escuela Especial, cuestionando para ello los criterios que respaldan los diagnósticos a la hora de derivar a los sujetos en situación de discapacidad intelectual. En este punto se pretende plantear, a grande rasgos qué sucede una vez que esa política es ejecutada, qué sucede cuando la misma se encarna en diferentes situaciones.

Una vez que la política social se va concretizando en las políticas educativas, y éstas en Escuelas Comunes y Especiales pasamos al siguiente

punto en el que se plantea la determinación de ésta en los sujetos, su devenir, y particularmente su incidencia en los sujetos con discapacidad.

De esta manera pasamos al capítulo dos, bajo el título "El devenir de esta política educativa en las personas con discapacidad". En el mismo se analizará la forma en cómo estas políticas se implementan, y cómo éstas determinan a los sujetos con discapacidad. Para ello resulta necesario discutir qué se entiende por discapacidad, exponiendo y analizando diferentes definiciones y posturas teórico-ideológicas, que nos permitirán acercarnos al tema en cuestión bajo el subtítulo "Construcción social de la discapacidad". En este punto se plantean además ciertos cambios que se han venido dando, tanto desde la forma de definir discapacidad hasta algunas leyes que se han venido modificando, acompañando los cambios histórico-sociales. Resulta imprescindible además ya que el tema de estudio lo amerita, acercarnos conceptualmente a la discapacidad intelectual. En este capítulo se considera necesario también hacer mención y analizarlo desde los Derechos Humanos y los derechos de las personas con discapacidad.

De esta forma se llegará a exponer el tercer capítulo, bajo el título de "Vida cotidiana y discapacidad intelectual". En este punto se plantea cómo todo lo expuesto afecta la cotidianidad de los sujetos en situación de discapacidad, de qué forma son derivados a los centros educativos, si estas cuestiones movilizan o determinan, no sólo a los sujetos con discapacidad sino también a sus familias. Para ello se trabajará en torno a la unidad de análisis "Vida Cotidiana" en base a los aportes de Agnes Heller.

Capítulo I

Breve discusión en torno a las Políticas Sociales.

En los últimos 40 años las Políticas Sociales latinoamericanas han experimentado ciertos cambios que refieren al desarrollo, tanto económico como social. Estas políticas se fueron transformando desde un modelo estadocéntrico a uno mercadocéntrico, el primero aspiraba a la universalización de estas políticas y eran administradas por el Estado, el segundo apunta a que las mismas sean focalizadas, descentralizadas e integrales. Estas transformaciones responden al achicamiento del Estado a raíz del avance del mercado, el que ha ido ganando espacios entendiendo que *“(...) la solución de la crisis consiste en reconstruir el mercado, la competencia y el individualismo”* (Borgianni, E., Montaña, C., apud Pastorini, A., 2000: 243).

Es entonces, ante esta modificación, que el Estado deja de atender a toda la población mediante políticas sociales universales para hacerlo mediante políticas focalizadas, descentralizadas, de carácter compensatorio atendiendo sólo a una población, y con el *“(...) fin de (...) producir los servicios que los privados no pueden o quieren producir y los que son, en rigor, de apropiación colectiva”* (Borgianni, E., Montaña, C., apud Pastorini, A., 2000:244).

Estos cambios de las políticas sociales generados por el achicamiento del Estado generan cierta selectividad, (que se fundamenta en el modelo de la focalización en la planificación y en la ejecución de las Políticas Sociales) en la población sobre la que se van a dirigir los beneficios, debido a la reducción en la cobertura de los servicios públicos. Para ello, la población que accederá a dicho servicio debe probar que está en condición de recibir esa ayuda, de lo contrario no podrá acceder a ella. Esto ocasiona en la población seleccionada una diferenciación con el resto de la sociedad, generando en los mismos una “marca” con lo que significa y conlleva esto.

Esa ineficiencia que se le atribuye al Estado tiene su fundamento en que la intervención estatal no ha *“(...) logrado eliminar la pobreza e, incluso, la ha empeorado con el desplazamiento de las formas tradicionales de protección*

social basadas en la familia y la comunidad” (Borgianni, E., Montaña, C., apud Pastorini, A., 2000:243). Esta postura por lo tanto le atribuye a la liberalización del mercado y a lo que ello corresponde, la solución al problema de la crisis, ya que para esta postura la intervención estatal ha “(...) inmovilizado a los pobres generando en ellos una dependencia del paternalismo estatal” (Borgianni, E., Montaña, C., apud Pastorini, A., 2000:243) y por esta razón se produce un cambio en la intervención del Estado, donde las personas deben, para poder acceder a algún beneficio “(...) comprobar la condición de indigencia” (Borgianni, E., Montaña, C., apud Pastorini, A., 2000:244). Este punto en el cual el Estado interviene para proveer a la sociedad de bienes y servicios se considera sólo un aspecto de las políticas sociales, pero no se debe olvidar que las mismas no se reducen sólo a estas características.

Por esta razón, y para continuar profundizando en la discusión de las políticas sociales, se planteará a continuación diferentes posturas que incorporan otras características a la discusión de las Políticas Sociales. Por un lado, y

“desde la perspectiva tradicional (que podemos caracterizar como redistributiva), las políticas sociales son concebidas como un conjunto de acciones, por parte del aparato estatal, que tienden a disminuir las desigualdades sociales. Así, son pensadas como aquellas actividades que tienen como principal función la “corrección” de los efectos negativos producidos por la acumulación capitalista” (Pastorini, A. 2000: 208).

Lo planteado en la cita refiere a las políticas sociales desde un enfoque bastante escueto, entendiendo que se reconoce como principal función de las mismas ciertas acciones que apuntan a corregir los efectos negativos de la acumulación capitalista. ¿Esta es la función de las políticas sociales o las mismas tienen un rol más complejo? Para continuar con el tema se plantea a continuación una posición opuesta a la anterior que aporta otra mirada de las políticas sociales. En este sentido entonces, encontramos otra postura, que como mencionamos anteriormente se plantea:

“En oposición y criticando la concepción anteriormente desarrollada, que denominamos como tradicional, surge la perspectiva marxista, colocando la necesidad de pensar las políticas sociales como “concesiones” (del Estado y del capital) y como “conquistas” (de las clases trabajadoras)” ((Pastorini, A. apud Borgianni, E. Montaña, C. 2000: 213)

Esta postura coloca en escena otro actor, la clase trabajadora, y plantea la idea de “conquista”, repensando la posición anterior. A partir de estas dos concepciones, bien contrapuestas se plasma de cierta forma la discusión en torno a las Políticas Sociales. En lo que refiere a la postura marxista se considera interesante el aporte que la misma realiza en lo que al tema refiere, entendiendo que

“esta segunda perspectiva incorpora dos importantes elementos de crítica a la concepción redistributiva de las Políticas Sociales. Se parte de la idea que las políticas sociales no pueden ser pensadas como meras concesiones por parte del Estado. (...) Se destaca la existencia no de una relación bipolar, sino una relación múltiple que involucra por lo menos tres sujetos protagónicos: las clases hegemónicas, el Estado ‘intermediador’, y las clases trabajadoras y subalternas como usuarios de las políticas sociales” (Pastorini, A. apud Borgianni, E. Montaña, C. 2000: 213).

Por lo tanto se entiende que las políticas sociales no deben ser pensadas simplemente como concesiones por parte del Estado, sino que las mismas constituyen un fenómeno más complejo que incluye otros actores, como la clase trabajadora. Este dato no es menor ya que apunta a visualizar no sólo como surgen y como se aplican las políticas sociales, sino también las relaciones que se dan en ese proceso. Esto,

“partiendo de la premisa de que en esta relación se encuentran involucradas conflictivamente y en tensión permanente esos tres protagonistas principales, las políticas sociales no podrían ser pensadas como meras concesiones por parte de uno de esos tres sujetos; contrariamente deben ser comprendidas como productos de

esas relaciones conflictivas entre los diferentes actores en juego” (Pastorini, A. apud Borgianni, E. Montaña, C. 2000: 214).

A partir de esta definición se entiende que las políticas sociales son producto de la sociedad y de las luchas que se generan dentro de la misma, lo que no permite ver a las políticas sociales simplemente como concesiones por parte del Estado.

Esta postura planteada por autores marxistas entiende también que:

“las políticas sociales además de constituir un instrumento redistributivo cumplen otras funciones: política, y económica” (...) esto significa que las políticas sociales no pueden ser vistas como meros instrumentos de prestación de servicios, sino que también es necesario analizar su contraparte política como mecanismo de legitimación del orden; y económica, que se refiere principalmente al abaratamiento de la fuerza de trabajo a través de la socialización de los costos de su reproducción y a la intervención en el aumento de la demanda efectiva” (Pastorini, A. apud Borgianni, E. Montaña, C. 2000: 214).

En este punto se plantea una visión más amplia y compleja de lo que son las políticas sociales, entendiendo que las mismas no sólo apuntan a brindar bienes y servicios a la población, sino que su función es mucho más compleja. Por lo tanto, cuando hablamos de Políticas Sociales no debemos perder de vista que la función de las mismas no radica solo en el hecho de cubrir los servicios que el mercado no cubre sino que éstas también deben ser analizadas en *“(...) su contraparte política como mecanismo de legitimación del orden (...)” (Pastorini, A., 1999 pág.: 240).* Además de la función política de las políticas sociales se debe mencionar también la función económica la cual

“no se restringe exclusivamente a los elementos redistributivos y de prestación de asistencia y servicios (...) sino que se refiere principalmente al abaratamiento de la fuerza de trabajo a través de la socialización de los costos de su reproducción y a la intervención en el aumento de la demanda efectiva” (Pastorini, A. apud Borgianni, E. Montaña, C. 2000:214)

En este sentido y dando continuidad a lo que menciona la autora se debe tener presente el contexto histórico que engloba también a los gobiernos de turno, que definirán y priorizarán las políticas a desarrollar, y por consiguiente, la inversión en tiempo y dinero que se le dedicará a cada una. Lo que no es menor y que también menciona Pastorini es la legitimación del orden, ya que una conlleva a la otra. El Estado debe actuar como árbitro dentro del conflicto, hecho que se ha tornado cada vez más difícil por el achicamiento del mismo que ha generado, como se mencionó anteriormente, una mayor intervención del mercado.

De esta forma se plantea por parte de la perspectiva marxista la idea de totalidad en lo que refiere al análisis de las políticas sociales y la ya mencionada lucha de clases a través de lo plasmado anteriormente. Esto conlleva a la idea de que, *“estudiar las políticas sociales desde una perspectiva de totalidad implica, por un lado, aprehender conjuntamente los momentos de producción de distribución como elementos constitutivos de una totalidad”* (Pastorini, A. apud Borgianni, E. Montaña, C. 2000: 215). Así, y desde la perspectiva marxista se entiende entonces que las políticas sociales deben ser analizadas desde una perspectiva de totalidad, teniendo en cuenta todos los elementos que la constituyen, tanto los elementos sociales, como los económicos y políticos que muchas veces quedan encubiertos por el primero.

Lo expuesto hasta el momento plantea dos posturas contrapuestas que implican la idea de *“concesión, conquista”*, ello significa que son *“conceptos excluyentes, o sea, está integrado por dos términos que en realidad se excluyen mutuamente, de esta manera se conforma un binomio no dialéctico. Esto se debe a la propia conceptualización de cada una de esas categorías”* (Pastorini, A. apud Borgianni, E. Montaña, C. 2000: 221). De esta manera, la autora plantea la discusión en relación al significado de estos términos (*concesión conquista*) que apuntan a conceptos totalmente contradictorios, repensando esta idea con el fin de no caer en errores conceptuales. En este sentido se entiende que *“(…) las políticas sociales en general son parte de de un proceso de concesiones y conquistas (...)”* (Pastorini, A. apud Borgianni, E. Montaña, C. 2000: 223).

Es de esta forma que plantea Pastorini que las políticas sociales no deben ser entendidas exclusivamente desde la idea de concesión conquista ya que las mismas parten de un binomio no dialéctico como se mencionó anteriormente, lo cual puede ocasionar la caída en errores conceptuales. Esta aclaración es necesaria para la discusión, ya que la misma aporta de manera significativa a este capítulo.

A partir del planteamiento de la postura marxista se entiende entonces que las políticas sociales tienen el objetivo de *“asegurar las condiciones necesarias para el desarrollo del capitalismo monopolista y las consecuentes concentración y centralización del capital, y no la mera corrección de los efectos negativos de esos procesos”* (Pastorini, A. apud Borgianni, E. Montaña, C. 2000:216), como planteaba la postura tradicional. De esta forma la política social se visualiza como *“correctora de los efectos negativos”* producidos por el capitalismo encubriendo otros elementos que apuntan a legitimar el orden y a prevenir la existencia de posibles crisis. Es en este sentido entonces, y como menciona Pastorini, que se visualizan las Políticas Sociales como legitimadoras del orden existente ya que las mismas apuntan de cierta forma a reproducirlo. Para que esto sea real se debe tener una base que lo posibilite, ocupando las políticas sociales un lugar fundamental ya que

“la funcionalidad esencial de la política social del Estado burgués en el capitalismo monopolista se expresa en los procesos referentes a la preservación y al control de la fuerza de trabajo - ocupada, mediante la reglamentación de las relaciones capitalistas/trabajadores” (Pastorini, A. apud Borgianni, E. Montaña, C. 2000:217).

En esta cita se plantea una mirada de lo que son las políticas sociales, mostrando otra función de las mismas que explica con mayor claridad lo que se venía plasmando anteriormente. En este sentido queda planteada la idea de cómo la política social del Estado burgués se plasma en esos procesos que involucran el control y la reproducción del orden dominante, además de las otras características ya mencionadas.

Así el Estado provee a la sociedad mediante la política social de una serie de servicios y recursos, que son escasos, y para ello, la

“(…) la política social debe constituirse necesariamente en políticas sociales: las secuelas de la cuestión social son recortadas como problemáticas particulares (el desempleo, el hambre, la incapacidad física, etc.)” (Netto, J.P., 1992:22)

De esta forma se recorta la realidad como diferentes problemáticas particulares. Dentro de las Políticas Sociales se encuentra también, entre otras a las Políticas Educativas, en las cuales se centrará la atención en los siguientes capítulos. Es de esta forma, que se generan las condiciones necesarias para que desarrolle el capitalismo por medio de esa relación capital/trabajo.

“Esto es posible gracias a la existencia de políticas sociales como por ejemplo las de salud (que mantienen al trabajador sano para la producción), de educación (capacitándolo según las exigencias del proceso de producción) aquellas destinadas a la prevención de accidentes de trabajo, los programas de asistencia a guarderías (principalmente cuando el trabajo femenino es requerido) etc., de tal forma que posibilite asegurar los requisitos necesarios para la valorización del capital” (Pastorini, A. apud Borgianni, E. Montaña, C. 2000:218).

La cita planteada menciona dos ejemplos de políticas (de educación y de salud) que capacitan y mantienen sano a los trabajadores según las exigencias del proceso de producción, así como también algunos programas que apuntan a lo mismo. Es claro en este punto la función de las políticas sociales, que no se agota en la simple discusión, concesión/conquista y que por lo tanto cumple una función mucho más compleja.

Como se ha mencionado en la cita entonces, tanto las políticas sociales de salud como las políticas educativas cumplen en cierta forma la función de asegurar el trabajo de calidad para la *valorización del capital*, quedando claro que las mismas (políticas sociales) apuntan a reproducir y mantener el orden

existente. Son éstas políticas justamente relevantes para la presente monografía y las que se trabajaran en los siguientes capítulos.

Es por ello, y a partir de este punto, comprendiendo qué se entiende por políticas sociales que se va a dar paso al siguiente subcapítulo en el que se pretenderá un acercamiento que permita comprender a las Políticas educativas.

1.1 La Política Educativa: sus criterios de organización y planificación.

Como se mencionó en el capítulo anterior, la política educativa cumple la función, entre otras, de *“capacitar, según las exigencias del proceso productivo”*. Es de esta manera, por medio de estas políticas educativas, por ejemplo que se incorporan en los sujetos una serie de normas que los mismos irán naturalizando en ese proceso controlado y obligatorio del que la misma provee. Esta idea de obligatoriedad que se da (laico, gratuito y obligatorio) en primaria y ciclo básico de secundaria, ¿significa que la Política educativa es “universal”? Universal en oposición a focalizado, ya que todos los habitantes de nuestro país tienen no sólo acceso a ella, sino la obligación de hacer uso de la misma, pero cabe preguntarse si esto se concretiza en la realidad o si simplemente es la expresión de un derecho y al ir concretizándose deja de serlo.

Claro está, por lo mencionado en el capítulo anterior, que la universalidad de las políticas sociales se ha visto opacada por la focalización que genera diferencias a la hora de acceder a los servicios. Esta posición sobre la universalidad de la política puede cuestionarse entonces ya que la misma se define de esta forma a nivel teórico, entendiendo que los cambios producidos en políticas sociales han apuntado justamente a la focalización de las mismas, como se hizo mención en el capítulo I. Esta razón es suficiente para poner en

cuestión esta idea y no tomar a la educación como una política universal sin antes cuestionar esta idea, evitando en todo momento las aseveraciones.

Se debe tener en cuenta el lugar que ocupa la política educativa en la sociedad uruguaya, y por esta razón se puede entender que la misma se ha tomado como elemento de “evaluación” de los sujetos. Este elemento se ha tornado necesario para ir avanzando hacia los diferentes niveles que imponen los sistemas educativos mediante los cuales se implementan dichas políticas. Pero cabe preguntarse:

¿Qué sucede con los sujetos que no logran avanzar en el tal sentido?

Teniendo en cuenta que la educación es un medio para acceder a un mercado laboral cada día más exigente, porque es a través de ella que las personas serán capacitadas “según las exigencias del proceso de producción” (Pastorini, A. apud Borgianni, E., Montañó, C. 2000:218) que se le da cierta trascendencia.

Por esta razón no es menor que se le dé tal importancia, entendiendo entonces que la sociedad capitalista se organiza en torno al trabajo el que se vuelve necesario para estar incluido. Es por esta razón que la política educativa es tan importante para la sociedad ya que por medio de la misma se podrá acceder a mejores puestos en ese mercado laboral, cada día más exigente.

Estas exigencias del mercado laboral que serán administradas por el sistema educativo serán impuestas y reguladas por el Estado, quien velará por la concurrencia de su población a distintas instituciones que garantizarán ese mínimo necesario. En Uruguay ese mínimo obligatorio incluye desde primaria completa hasta ciclo básico en secundaria. Es en este sentido que aparece el Estado “(...) como un actor central (...) para (...) que conduzca estas estrategias, obligue a los participantes a aceptar objetivos razonables y vele por el respeto de los compromisos” (Castel, R., 1997:391).

Lo mencionado anteriormente se visualiza claramente en la Ley General de Educación 18.437, la cual declara en su Artículo N° 3, el propósito y la orientación de la educación. En el mismo se menciona que “la educación estará orientada a la búsqueda de una vida armónica e integrada a través del trabajo”

(...) (Ley 18.437, art: 3). En esta cita se visualiza claramente hacia dónde se encuentra orientada la educación, *hacia una vida armónica e integrada a través del trabajo*.

Pero ¿qué sucede con las personas que no logran cumplir con los requisitos mínimos exigidos para estar incluidos a través del trabajo? como menciona la Ley General de Educación. Para responder la interrogante mencionada resulta interesante plantear que los sujetos no sólo deben ser capacitados mediante instituciones, que los preparan, enseñándoles a leer, escribir, etc., sino que además se les enseña normas que la persona debe interiorizar, además de conductas que los sujetos deben asimilar y naturalizar. Para ello, la escuela ocupa un lugar fundamental en este proceso a la hora

“(...) preparar la vida profesional, proporcionar una cultura general, etc.; pero su función primera consiste en interiorizar las normas oficiales del trabajo explotado, de la familia cristiana, del orden burgués” (Lourau, René, 1988: 14).

Entonces, son las políticas educativas, mediante la enseñanza y encarnada en la escuela quienes proporcionan las herramientas que el sujeto tendrá que asimilar desde pequeño para poder competir en el futuro por un mejor trabajo.

Pero no se debe perder de vista que la planificación y organización de esta política apunta también a que:

“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 tenía 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).

En este sentido se entiende que la educación, por medio de lo que fue desde sus inicios la escuela pública con Varela, hasta la actualidad va en la búsqueda de la dosificación de los cuerpos por medio de la disciplina. Lo anteriormente expuesto se explica claramente en la frase mencionada por Foucault: "(...) *la disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles*" (Foucault, 1976: 142).

Como se ha venido mencionado en este capítulo, el Estado es el encargado de regular la educación y lo que éstas conllevan, por medio de las Políticas Educativas que apuntan a disciplinar, controlar y "homogeneizar" a las personas por medio del rol que se le ha otorgado históricamente, aunque claro está que el control del cuerpo no es una finalidad expresada en sí, como un plan que apunta sólo a ello, sino que se encuentra relacionado al análisis teórico referidos a un proyecto más extenso que involucra a la ideología burguesa en el marco de la sociedad capitalista.

En este sentido y teniendo en cuenta todo lo mencionado hasta aquí, se entiende que la Política Educativa se presenta como homogeneizadora de las personas, mostrándose así como promotora de *"la justicia, de la solidaridad, la libertad, la democracia, la inclusión social, la integración regional y la convivencia pacífica"* (Ley de educación N° 18.437, art 13).

Quedando establecido, en nuestro país (Uruguay), por la sociedad el sentido de la Escuela y su función, siendo de alguna forma; *"la Escuela con Varela creadora de Republicanos para una República"* (Varela, J. P. apud Caetano, G. y Alfaro, M., 1995: 35), esto encuentra su fundamento en el S. XIX como forma de contribuir a la construcción de un imaginario colectivo casi inexistente.

Como se mencionó en párrafo anterior, el inicio de la educación formal en el Uruguay se caracterizó, por la búsqueda de la creación de *"Republicanos para una República"* (Varela, J. P. apud Caetano, G. y Alfaro, M., 1995: 35).

Para ello se propone

“(...) en la vía del mejoramiento social, el planteamiento de un buen sistema de instrucción pública es uno de los más activos motores; y así como puede asegurarse que sus resultados serán siempre relativamente ineficaces mientras en las otras esferas de la actividad social continúen obrando las causas corruptoras, puede afirmarse también que ni los pueblos ni los gobiernos podrán realizar nunca reformas que tengan alguna importancia sin el auxilio de un buen sistema de instrucción pública” (Varela, J. P. apud Caetano, G. y Alfaro, M., 1995: 35).

Aquí se visualiza claramente hacia dónde apunta la política educativa, que mediante un mecanismo de instrucción pública apunta a controlar, a generar cuerpos dóciles como menciona Foucault.

Capítulo 2

El devenir de la política educativa en las personas con Discapacidad.

De esta forma se da comienzo al segundo capítulo, en el cual se pretende ir visualizando como las políticas educativas se concretizan en lo que es la educación especial.

Como hizo alusión en el capítulo anterior, la política educativa se ha vuelto necesaria, en este sistema de producción que aparece vinculado a la ideología burguesa en el marco de la modernidad. Esta importancia que se le ha otorgado al mismo radica, entre otras a la preparación de los sujetos para el trabajo, *capacitándolo según las exigencias del proceso de producción (Pastorini apud Borgianni, E., Montaña, C. 2000:218)*. Por esta razón, se prevé que el Estado deberá velar y hacer cumplir el derecho a la educación. Además de la obligación del Estado para hacer cumplir este derecho se entiende también que esta política apunta a homogeneizar, lo que significa igualar, nivelar, etc. Pero se debe tener en cuenta también que:

“los niños de la misma edad no son todos iguales en lo que respecta al aprendizaje (...). Es cierto que tienen muchas cosas en común, porque son seres humanos y porque son todos niños, pero también presentan diferencias importantes. Lo que tenemos en común nos hace humanos. Lo que nos diferencia, nos hace individuos.” (Tomlinson, C., 2005: 15).

Por lo tanto, no todas las personas aprenden de la misma forma, ni son iguales a la hora de aprender ya sea por la edad o por otros factores, lo cual no quita que el Estado debe velar por la educación de todos los habitantes del país, y debería hacerlo teniendo en cuenta la singularidad y no a la diferenciación por grado. Es a partir de este punto que surgen varias interrogantes:

¿Qué ocurre con las personas que no llegan a adaptarse a la currícula o que no “son iguales respecto al aprendizaje como menciona a cita anterior planteada por Tomlinson, pero que igualmente son sujetos de derecho como cualquier otro ciudadano y por lo tanto legítimos portadores de los mismos?

Para responder estas preguntas y teniendo en cuenta el marco teórico desarrollado hasta ahora se apuntará a cuestionar estas posturas, mediante una mirada crítica de la realidad.

Como se ha venido mencionado en los párrafos anteriores, no todas las personas aprenden de la misma forma ni en el mismo tiempo, ya que, según la cita mencionada anteriormente los niños no “*son iguales en lo que al aprendizaje refiere*” (Tomlinson, C. 2005:15) lo cual resulta bastante obvio ya que si partimos de la idea que todas las personas son diferentes, es lógico pensar que los tiempos de aprendizaje también los sean. Es a partir de esta idea que se cuestiona entonces la existencia de la noción de sujetos que no se adaptan a la currícula impuesta por las escuelas, se les provee para ellos de otras escuelas llamadas Especiales, a partir de las cuales se genera cierta segregación, separación de los niños. Dentro de esta separación se incluyen las personas con discapacidad intelectual. Se cuestiona la existencia de esta separación entendiendo que la misma es producto de las relaciones humanas, siendo de esta forma producto de la construcción social que se realiza de la discapacidad.

Es a partir de la construcción social que se crea en torno a la discapacidad que se genera la existencia de Escuelas para los niños con discapacidad intelectual, esto se debe a la forma en cómo se concibe la realidad desde el punto de vista educativo y por lo tanto desde la sociedad. Por esta razón es que encontramos una diferenciación en el sistema educativo, porque se considera justamente las diferencias. De esta forma, los sujetos que no logran adaptarse a la currícula impuesta deben asistir a una Escuela donde concurrirán otros sujetos, que como todos poseen diferencias, ya que, claro está todos los seres humanos son únicos e irrepetibles, lo cual no condice con la contradicción que se establece en el sistema educativo ya que por un lado se establece la “normalidad”, separando a los sujetos que no caen dentro de esta

denominación en lo que son las Escuelas Especiales, perdiendo de vista que en realidad éstos son tan diferentes como lo son todos. Por lo tanto no se podrá formar parte de esas instituciones encargadas de ejecutar las políticas educativas en lo que refiere a Escuelas “Comunes”, derivándose a partir de ello a otros centros educativos con una currícula diferente e implementadas por las Escuelas “Especiales”.

Reafirmando lo que se viene exponiendo, y para dar comienzo al análisis y comprensión, (a grandes rasgos) de la función que cumplen las Escuelas Especiales, resulta pertinente mencionar lo que Vitette plantea haciendo referencia a que las

“Escuelas Especiales no han sido más que reproductoras de la ideología hegemónica, tratando de justificar su impulso normalizador y homogenizador por medio de la educación.” (Vitette, V. 2008:27).

De esta forma se visualiza entonces ese afán normalizador y homogenizador que menciona el autor en la presión que recae sobre los sujetos que deben cumplir con las exigencias curriculares que se le imponen por medio de las instituciones y que serán determinantes a la hora de insertarse al mercado laboral. Esto se debe a las exigencias que el mismo mercado de trabajo impone a la hora de buscar empleados “aptos” para ocupar los cargos disponibles.

En lo que refiere a Uruguay, se encuentran antecedentes de Escuelas Especiales

“(…) en 1910 con la creación del Instituto Nacional de Sordomudos y tres años después de la Escuela Nacional de Ciegos. En 1917, se establecieron las escuelas para atender retrasos en el aprendizaje y en 1929 la Escuela de Recuperación Psíquica. A principios del siglo XX se encuentran los primeros antecedentes de las escuelas especiales, siendo su creador Emilio Verdesio, las cuales tenían como finalidad separar a los niños que poseían dificultades para aprender lo que se enseñaba en la escuela común.

“(ANEP 2000 apud Ayala, M., Dearmas, C., Di Pablo, N., Santos, M.J, 2007: 06).

Las Escuelas “Especiales” se rigen dentro de la órbita de la Inspección Nacional de Educación “Especial” la cual:

“(…) es el órgano técnico del Consejo de Educación Primaria, Administración Nacional de Educación Pública, que establece, en el marco de las pautas de política educativa, los lineamientos generales de acción para las Escuelas y Centros de Educación Especial del país” (www.cep.edu.uy -01/04/2011)

Las Escuelas “Especiales” atienden a las personas que por ciertos factores se les dificulta aprender y responder a la enseñanza de las Escuelas Comunes.

Por esta razón las personas que por diversos factores no se adaptan a la currícula del sistema educativo, entre otras cosas, son consideradas discapacitadas, y en ese afán de homogeneizar, y normalizar se las inserta en este tipo de Escuelas llamadas Especiales.

Algunos autores como Vitette plantean que, tanto las Escuelas Especiales como las Comunes apuntan al rol de agente disciplinador, buscando transformar los cuerpos de niños y niñas *“en un objeto al que hay que moldear y controlar, para convertirlo en un individuo eficaz, educado, útil para su sociedad”*. (Vitette, 2008: 27). Es necesario aclarar que este rol disciplinador de los cuerpos que estos autores visualizan en la Escuela no es un objetivo directo de la misma, siendo esta visión producto de un análisis que los autores realizan del sistema desde una matriz teórico – metodológica determinada, lo cual no quita igualmente que exista claramente un agente disciplinador ya que en el aula de la escuela el niño aprende a estar sentado, en un horario determinado y a cumplir con tareas determinadas.

Este proceso que incluye primaria, es obligatorio y controlado por el Estado, no se debe perder de vista, como se ha mencionado en repetidas ocasiones, que la educación es un derecho de todas las personas, siendo este presupuesto abalado por la Ley General de Educación 18.437 artículo primero

que declara a la educación como un derecho humano fundamental, aclarando además que el Estado garantizará el goce y la calidad de tal derecho. Expresándolo de la siguiente manera:

“Artículo 1º. (De la educación como derecho humano fundamental).- Declarase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa”.

Pero que sucede si los sujetos se ven obstaculizados a la hora de desarrollar y gozar plenamente el ejercicio de estos derechos. La respuesta a esta interrogante se observa claramente si tenemos en cuenta lo que plantea Kylvicka mencionando a Marshall: *“Allí donde alguno de estos derechos sea limitado o violado, habrá gente que será marginada y quedara incapacitada para participar”.* (Kylvicka, 1997:8). Es de vital importancia tener en cuenta lo que plantea la autora ya que, como menciona la misma, al vulnerabilizarse estos derechos, cualquiera sea, se puede caer en una situación de marginalidad, afectando la posibilidad de participación de los sujetos.

En lo que refiere a la presente monografía, basará la atención en el derecho a la educación, sin dejar de tener en cuenta los demás derechos. En lo que respecta a la Política Educativa, en sí, se debe tener en presente que la misma es parte de lo que se denominan políticas universales, a las cuales (supuestamente) tiene acceso, o debería tenerlo, “toda la población”. Siendo el mismo Estado quien se responsabiliza por la cobertura de la población en lo que respecta a primaria y ciclo básico de secundaria.

El mismo artículo (1º de la Ley General de Educación 18.437) citado anteriormente hace mención de esa responsabilidad del Estado a la hora de garantizar, no solo la educación sino también la calidad de la misma en todo el país y a todos sus habitantes, sin realizar diferencia ni acotación alguna, simplemente *“a todos sus habitantes”.*

2.1 Construcción social de la Discapacidad.

Una vez planteado qué se entiende (a grandes rasgos) por educación, teniendo presente la diferenciación que se realiza sobre las Escuelas “comunes” y “especiales”, resulta pertinente plantear qué se entiende por discapacidad en tanto construcción social, haciendo especial hincapié en la discapacidad intelectual. A partir de ello se pretende también aproximarnos a la comprensión, de cómo se implementan las políticas educativas y porqué se realiza tal diferenciación entre lo que respecta a la educación especial y la común. Cabe aclarar que se llevará adelante una aproximación de la temática a trabajar ya que el tema es complejo y difícil de trabajar en su plenitud.

Como se ha mencionado en capítulos anteriores, la misma idea de crear Escuelas Especiales trae consigo la noción de lo diferente, de separación entre los sujetos, y aún más la idea de denominar discapacitada a una persona que no se “adapta” a las exigencias planteadas por el actual sistema lleva consigo una perversa diferenciación.

Esta separación mencionada, que considera a los sujeto en situación de discapacidad, diferentes del resto de la población, llevan a que los mismos (sujeto con discapacidad) sean “(...) *condenados 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*” (Vallejos, I. apud GEDIS, 2008: 16), lo que condicionará su vida en la medida que no se le permita independizarse y desenvolverse por sus propios medios.

Para llevar adelante el presente punto es importante mencionar qué se considera por persona en situación de discapacidad en Uruguay, y para ello se hará mención a las leyes que refieren a la temática en cuestión. De esta forma se tendrá en cuenta los avances en esta materia entendiendo que en los últimos tiempos se ha venido trabajando en el área de la discapacidad, discutiéndose las actuales leyes, y aportando de esta forma a la comprensión de la misma, avanzando también en lo que a los derechos refiere. Para

plasmar los cambios que se han dado en este aspecto se llevará adelante una exposición en orden cronológico, planteando los avances desde las primeras leyes hasta llegar a las más recientes, visualizando cómo diferentes organismos han ido avanzando en esta materia.

En lo que respecta a la ley N° 16.095 establecía como:

“(...) discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas consideradas para su integración familiar, social, educacional o laboral”. (Ley N° 16.095, 1989: Art.2. Ver anexo).

Ante la definición que planteaba por la ley, es necesario destacar que la misma se posicionaba desde un reconocimiento de las “desventajas” que implicaba el hecho de poseer una discapacidad. Otra acotación respecto a la cita planteada apunta a que no toda discapacidad puede generar desventajas en la integración familiar o social, a no ser que a ésta se le sumen otros factores que puedan influir en los mismos. En lo que respecta a lo educacional o laboral se considera que, (teniendo en cuenta el actual sistema de educación Uruguayo) sí podría haber ciertas “limitaciones” a la hora de insertarse en el sistema educativo y por consiguiente a la hora de ingresar a niveles superiores, lo que limitaría “*el campo de los posibles*”. Cabe aclarar que estas limitaciones se deben a cómo se organizan las instituciones encargadas de generar esos espacios.

Otra definición de discapacidad es la planteada por la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad que entiende que:

“El término discapacidad significa una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social. (Convención Interamericana para la eliminación de todas

las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, 1999:1. Ver anexo)

En la mencionada cita se entiende entonces que el término discapacidad va unido al de deficiencia.

Es relevante aclarar entonces que discapacidad no es equivalente a deficiencia, y para poder comprenderlo, se define a continuación lo que OMS entiende por cada una de ellas.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define discapacidad como:

" (...) un término genérico que incluye déficit, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción de un individuo (con una condición de salud) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)".(CIF/OMS/OPS apud GEDIS, 2008: 08).

Por otro lado, para la OMS deficiencia remite a:

" (...) la anormalidad o pérdida de una estructura o de una función fisiológica. Las funciones fisiológicas incluyen las funciones mentales. Con anormalidad se hace referencia, estrictamente, a una desviación significativa respecto a la norma estadística establecida y solo debe usarse en ese sentido" (CIF/OMS/OPS apud GEDIS, 2008: 08).

Estas definiciones planteadas por la OMS sobre discapacidad y deficiencia, demuestran que toda discapacidad conlleva una deficiencia, lo que no implica lo contrario, que se puede poseer una deficiencia pero no ser discapacitado. Un ejemplo de ello es la deficiencia visual la que puede ser paliada mediante el uso de lentes, y lo que no indica que haya una discapacidad visual.

En cuanto a la definición de discapacidad planteada por la OMS se considera que ésta se posiciona desde la negativa, manifestando las limitaciones a las que se enfrenta una persona con discapacidad como son las restricciones en la participación, lo cual puede ser cuestionado.

036840



Para los sujetos en situación de discapacidad, la sociedad tiene preparado un espacio diferente, separado del resto ya que la currícula educativa de las Escuelas no son adecuadas a ellos, y por esta razón, los sujetos que no se adaptan, se ven obligados a asistir a Escuelas Especiales. Esto no es menor, teniendo en cuenta lo que genera en los sujetos el hecho de poseer una discapacidad y sentirse diferentes.

Cabe aclarar que si bien aún en el sistema educativo se encuentra presente la separación entre Escuelas Especiales y Escuelas Comunes se han realizado ciertos avances en lo que al tema de la discapacidad y lo que se entiende por la misma refiere:

“Reconociendo que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2007:02. Ver anexo).

Lo planteado por la Convención sobre los Derechos de las Personas en situación de Discapacidad es relevante en la medida que plantea, que el concepto de discapacidad evoluciona ya que el mismo es resultado de la interacción entre las personas con el medio. Esa noción se sustenta en la idea de que la sociedad es producto del ser humano que ha generado sus propios espacios. Un ejemplo de esta evolución en lo que refiere al concepto de discapacidad es la Ley 18. 651 que plantea que se

“Considera con discapacidad a toda persona que padezca o presente una alteración funcional permanente o prolongada, física (motriz, sensorial, orgánica, visceral), o mental (intelectual y/o psíquica) que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral” (Ley Nº 18.651 de Protección Integral a los Derechos de las personas con Discapacidad. 2010: Art. 2. Ver anexo)

En la cita planteada queda plasmado lo que se entiende por discapacidad. La misma coincide en algunos puntos con la anterior, incorporando ciertas aclaraciones para comprender a qué se hace referencia cuando se habla de alteración funcional física o mental, que en la anterior no se especifica. La ley vigente incorpora además otras innovaciones, entre ellas, ubica a las personas con discapacidad como sujetos de pleno derecho, exponiéndose esto en el artículo 5, el cual menciona que

“Las personas con discapacidad gozarán de todos los derechos sin excepción alguna y sin distinción ni discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, fortuna, nacimiento o cualquier otra circunstancia, tanto si se refiere personalmente a ellas como a su familia” (Ley N° 18.651, de Protección Integral a los Derechos de las personas con Discapacidad. 2010: Art. 5).

En el presente artículo se presenta a las personas en situación de discapacidad gozando de los mismos derechos que cualquier otra persona, sin distinción y sin ningún tipo de discriminación.

Claro está entonces, que en los últimos tiempos se ha puesto nuevamente en el tapete el tema de la discapacidad. Entre ellos, la Organización Mundial de la Salud y otros organismos se han encargado de mirar este tema desde otras perspectivas. Se considera imprescindible repensar, cuestionar y tener presente el tema de la discapacidad, ya que los cambios que se han producido en la sociedad han tenido repercusión en la concepción de la misma.

Entre estos cambios que se han venido mencionando anteriormente se hará hincapié en lo que refiere a la educación, la salud y el trabajo, entendiendo que los mismos son puntos fundamentales en la presente monografía, lo cual no quita que hayan muchos más aspectos relevantes en los cuales se ha avanzado. Lo que a ello refiere se encuentra plasmado en el capítulo VII, que responde al apartado de *“Educación y promoción cultural”*, en el cual queda registrado que:

“El ministerio de Educación y cultura en coordinación con la Administración Nacional de Educación Pública deberá facilitar y suministrar a la persona con discapacidad, en forma permanente y sin límites de edad, en materia educativa, física, recreativa, cultural y social, los elementos o medios científicos, técnicos o pedagógicos necesarios para que desarrolle al máximo sus facultades intelectuales, artísticas, deportivas y sociales” (Ley N° 18.651 de Protección Integral a los derechos de las Personas con Discapacidad, 2010: Art. 39).

En este punto queda asentado que la persona en situación de discapacidad estará respaldada en forma permanente y sin límites de edad en lo que a la educación refiere, ya que el Ministerio de Educación y Cultura en coordinación con la educación pública se lo facilitará. En lo que a la educación refiere el artículo 24, apartado 1º de la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad de la ONU plantea claramente que los Estados partes de la misma

“Reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida (...)” (Convención de los Derechos de las personas con discapacidad de la ONU, Art. 24. 2007:18)

Este artículo representa un gran desafío en lo que a la educación refiere ya que el mismo no solo reconoce el derecho que tienen las personas con discapacidad a la educación, sino que también plantea la no discriminación en base a la igualdad. Cuando se hace mención a la igualdad refiere no sólo de oportunidades sino también de un espacio igual ya que se menciona la idea de educación inclusiva. Cuando se hace mención a la idea de educación inclusiva, se habla justamente, como su nombre lo menciona de inclusión, y no de integración. En este punto se cuestiona entonces la diferencia que se realiza a partir de la existencia de Escuelas Especiales y Comunes, las cuales obstruyen el camino hacia una verdadera inclusión.

Hasta ahora se ha trabajado la temática de la discapacidad en general, pero, ¿que se considera discapacidad intelectual?, que es la categoría que interesa problematizar en este trabajo monográfico. Una vez planteado lo que se entiende por ésta analizará la inserción de los niños a la Escuela.

Para comprender el significado del término discapacidad intelectual se plantea la siguiente definición que responde a la postura de una inspectora de Escuelas Especiales del departamento de Lavalleja quien entiende que:

La asociación de retraso mental, considera discapacidad intelectual a quien tiene un coeficiente intelectual por debajo de 70. Pero no interesa sólo el nivel intelectual porque, se debe tener en cuenta también que esos test fueron pensados para otros países, otros medios con realidades diferentes. Se tiene mucho cuidado al evaluar, se tiene en cuenta el nivel pero también otras cosas que tienen que ver más con el potencial. (Entrevista a inspectora departamental de Escuelas Especiales de Lavalleja.)

A partir de la definición planteada se observa que actualmente se busca no sólo quedarse con la postura que apunta exclusivamente a visualizar el coeficiente intelectual de los niños, como podría ser someterlos a un estudio de baremo, entendiendo que los mismos fueron realizados para aplicar en otros países, y lógicamente en contextos diferentes. Lo que sí se está buscando es tener en cuenta otros factores, y como última instancia se derivarían a una Escuela Especial, entendiendo que

La Escuela Especial está pensada para casos especiales, ya que tenemos pensado educar en la diversidad. Todos tenemos diferentes habilidades, se busca el acceso al currículo. Este tema de que el niño pueda acceder al currículo funciona con un equipo sólo, maestros potentes que miran y estudian al niño.

Un niño que no funciona en una escuela, puede funcionar en otra. Para ello se hace una evaluación ecológica y contextual (Entrevista a inspectora departamental de Escuelas Especiales de Lavalleja.)

La postura de la inspectora muestra de cierta forma hacia dónde está apuntando actualmente el sistema educativo Uruguayo, ya que en este momento la misma actúa como representante del mismo. Es lógico pensar que si se está apuntando a educar en la diversidad se pretenda incluir a todos en el sistema educativo y no sólo a unos pocos.

Este punto habilita a pensar que se podría tener un sistema educativo sin Escuelas Especiales, un sistema que incluya a todos los niños en una misma escuela, la escuela inclusiva de la que tanto se habla. ¿Es esto una utopía? A partir de lo que se ha venido discutiendo se observa claramente esa necesidad que apunta normalizar, a generar personas con las mismas características, homogéneas, que respondan a ese patrón normalizador, pero a su vez se plantean nuevas propuestas donde todas las personas gocen de los mismos derechos, donde habla de inclusión educativa y de derechos humanos.

Es en este sentido que se visualiza la diferencia establecida en ese afán normalizador, dentro del cual no existe lugar para lo diferente, siendo estas diferencias las productoras de segregaciones que van a condicionar la vida de las personas que no se adapten a dicho sistema, llegando en circunstancias a diferencias que apuntan a lo que es “normal o anormal”.

“estas delimitaciones de lo ‘normal’ ‘anormal’ conducen a diferentes mecanismos de exclusión social. Así las personas con discapacidad se ubicarían bajo el rótulo de lo ‘patológico’ o ‘anormal’, por lo que el colectivo se ve atravesado por la exclusión”
(García, A, L. 2005: 04)

Es de esta forma que se visualiza muchas veces a la discapacidad como algo patológico. En este sistema medicalizado donde “el criterio de normalidad corriente empleado por el saber médico es de naturaleza axiológica y no estadística. En esa dirección se puede afirmar que el conocimiento y la prácticas médicas instituyen normas” (Canguilhem apud, Mitjavila. 1998:05). Estas normas instituidas por el saber médico generan entonces parámetros de lo que se considera normal o anormal.

Es a partir de lo mencionado que se considera relevante plantear la discusión del par dialéctico “normal”, “anormal” establecido por el paradigma dominante que señala lo que se considera por tales. En este sentido

“las distintas delimitaciones de lo “normal”, “anormal” conducen a diferentes mecanismos de exclusión social. Así, las personas con discapacidad se ubicarían bajo el rótulo de lo “patológico” o lo “anormal”, ya que se alejan del modelo normativo dominante del resto de la sociedad” (García, Ana Laura, GEDIS, 2008: 24).

En esta cita que plantea la autora se pone en cuestión el gran proceso medicalizador, mediante el cual no solo interviene lo concerniente a temas sociales, sino que también se incluyen los temas salud- enfermedad, relacionados a lo patológico.

En lo que refiere a las delimitaciones en cuanto a lo “normal”, “anormal” se puede visualizar claramente el aspecto que refiere a lo educativo, ya que allí se debe alcanzar un mínimo conocimiento y lograr avanzar con lo impuesto por la currícula. Este proceso de la sociedad en el cual se cuestiona lo “sano” y lo “enfermo” se ha dado según Barrán como valor absoluto, que a su vez

“(…) condujo y fue alimentado por la medicalización de la sociedad. Ese descubrimiento, porque lo fue, implicó un cambio en la titularidad de los dirigentes y creadores de las conductas morales aceptadas, pues el cura fue sustituido por el médico en la dirección de las conciencias individuales (...). Así, la vida larga se transformó en el objetivo de la existencia individual y la salud pública en la suprema ley del Estado” (Barrán, 1992: 11).

Como se menciona en la cita, el lugar que pasa a conquistar la medicina en la sociedad se viene dando desde el inicio y en ese afán de disciplinar y controlar ha ido ganando espacios el saber médico y su profesión. Es por esto, y teniendo en cuenta el lugar ocupa la medicina en nuestra sociedad (luego de los procesos mencionados en la cita) que incide en los sujetos, generando conductas y prenociones de lo que se espera, de lo que es “bueno” o “malo”.

Capítulo 3

Vida Cotidiana y Discapacidad intelectual.

Una vez planteada la conceptualización de discapacidad y la evolución en lo que al término refiere, se entiende que el mismo es una categoría que tiene su devenir histórico, y que por lo tanto se construye en relación con el medio, comprendiéndose así a la discapacidad como construcción social. De esta forma, y en tanto construcción social, la discapacidad atraviesa la vida cotidiana de las personas en situación de discapacidad.

Esto teniendo en cuenta que:

“(...) el hombre participa en la vida cotidiana con todos los aspectos de su individualidad, de su personalidad. En ella se “ponen en obra” todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías.” (Heller, A., 1985: 39).

Como menciona la autora en la cita planteada, el hombre participa en su vida cotidiana con todo lo que es, en este sentido se conjuga la subjetividad de cada persona con las capacidades y las habilidades que además ha desarrollado a lo largo de su vida, estas habilidades pueden variar, ya que no todas las personas poseen las mismas, ni tienen las mismas oportunidades. Pero ¿qué entiende la autora por Vida Cotidiana? Para Agnes Heller,

“La vida cotidiana es la vida del individuo. El individuo es siempre y al mismo tiempo ser particular y ser específico (...) en el caso humano la particularidad expresa no solo su ser <aislado>, sino también su ser <individual> (...) pero un hombre no puede representar jamás la esencia de la humanidad” (Heller, A., 1970:43)

En ese sentido, caracteriza al individuo como particular ya que es único e irreplicable. Cada hombre se vuelve único e irreplicable en el momento que adquiere diferentes formas de vida y modos de organización social. Por lo tanto, es al mismo tiempo específico. Esto se debe a que el hombre está

formado socialmente. La formación del ser específico se llevará adelante primero por la familia y luego mediante otras instituciones, teniendo la Escuela centralidad en esta función. De esta forma irá internalizando normas de conducta y de convivencia que se consideran necesarias para vivir sociedad.

Como se ha citado reiteradamente, a la educación se le ha otorgado un lugar fundamental en nuestra sociedad. También se ha mencionado que las personas que no se adaptan a las currículas impuestas, aunque hay muchos avances en materia legal aún son derivados a Escuelas Especiales que poseen una currícula diferente, teniendo gran connotación esta palabra. Diferente currícula, diferente espacio, y muchos diferentes más.

En este sentido se entiende, como menciona Heller que todas las personas viven su vida cotidiana de manera diferente a los demás, ya que ésta es la vida misma del individuo. Por lo tanto, se debe tener en cuenta cómo ha sido formado cada sujeto, su historia, porque son el punto de llegada de una trayectoria de vivencias que han marcado su vida y que las han superado ya que como menciona Sartre

“el hombre se caracteriza por la superación de una situación, por lo que logra hacer de lo que han hecho de él, aunque no se reconozca nunca en su objetivación. Esa superación la encontramos gracias a la raíz de lo humano y en primer lugar de la necesidad” (Sartre, J., P. 1970:77).

Es entonces, a partir de una necesidad que se lleva a cabo un proyecto de salto y fuga hacia adelante como expresa el autor. Y es de esa necesidad de superación que todos los sujetos necesitan proyectarse a otra etapa de su vida.

No se debe perder de vista que tal proyección dependerá del campo de los posibles que menciona Sartre, entendiéndose que el mismo es *“el fin hacia el cual supera el agente su situación objetiva. En ese campo depende a su vez estrechamente de la realidad social e histórica” (Sartre, J., P. 77).*

También menciona el autor que no todas las personas tienen el mismo campo de los posibles, sino que el mismo varía. Se podría suponer que la

discapacidad, teniendo en cuenta lo planteado hasta aquí (y la construcción social que ha hecho de la misma) reduce su campo de los posibles ya que

“El discapacitado es condenado 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” (Vallejos, I. apud GEDIS, 2008: 16).

Es necesario aclarar que de igual forma esta condición no impide que el sujeto pueda tener su proyecto de vida. La discapacidad en esta situación juega por lo tanto un papel importante porque en cierta forma está mediando en la vida de las personas a la hora de insertarse en una institución. Quizá, si la sociedad fuese diferente esta condición de “discapacitado” no tendría ningún peso en la vida de las personas con discapacidad pero en el actual sistema lo tiene.

Esta condición de “discapacitado” actúa como mediación ya que

“el mundo que construimos no depende solo de nosotros sino que emerge en la interacción multidimensional de los seres humanos con su ambiente, del que somos inseparables” (Najmanovich, D., 2005:51).

Muchas veces ese ambiente del que se forma parte posee ciertos obstáculos que dificultan esa interacción entre los sujetos y el medio. Por lo tanto, en referencia al tema que ocupa la presente monografía es imprescindible observar e investigar en qué medida esos obstáculos influyen en las personas en situación de discapacidad.

Como se viene mencionando también, el contexto y el lugar que se ocupa en el mismo puede influenciar en la toma de decisiones y en las posibilidades de los sujetos con discapacidad ya que:

“Quienes tienen más recursos los mandan a privados, las Escuelas Especiales se han llenado de niños con pocos recursos. Hay niños que si hubiesen nacido en otro contexto no estarían en Especiales porque son atendidos por psicopedagogas,

psicomotricistas, etc. Tienen más estímulos” (entrevista a inspectora departamental de Escuelas Especiales.).

Es claro lo que menciona la inspectora en cuanto a la población que actualmente está ocupando las Escuelas Especiales. Este dato no es menor y está afirmando que las personas con más recursos acceden de forma diferente a la educación, por lo tanto su campo de los posibles se expande por los beneficios que el contexto les brinda. Es importante mencionar también la cantidad población que se deriva a los centros de educación especial (Escuelas Especiales). Pero, qué sucede con los niños que son derivados a Escuelas Especiales, por otros “problemas”, y que en realidad no presentan déficit intelectual. Este tema se visualiza en lo que refiere a la discapacidad intelectual ya que, como plantea la inspectora antes citada:

“si vos tenés un niño con problema de visión es como más fácilmente detectable que tiene baja visión, hay cosas más.... como las características físicas, pero cuando hay dificultades vos a veces te empezás, primero el maestro se empieza a cuestionar es el niño o es mi propuesta, que mi propuesta no es para este niño, no le llego, no lo atrapo, el interés de él no es lo que estoy proponiendo. Ahí se producen diferentes episodios verdad, a veces de un niño que se retrae, que parece que no existiera en la clase porque claro, se siente fracaso tras fracaso, obstáculos verdad, o el niño que se aburre porque no entiende la propuesta, no le atrae o no puede resolverla, se porta mal, no sé si así decirlo. Entonces bueno, ahí hay que buscar la manera ¿no?”.

En la cita mencionada se visualiza la realidad a la que se enfrentan día a día los maestros, encontrándose ante situaciones que muchas veces ameritan tomar ciertas decisiones que condicionarán la vida de los alumnos.

3.1 ¿Cómo se derivan los sujetos en situación de discapacidad intelectual a las Escuelas Especiales?

Se llega en este punto al momento de plantear lo que sucede a la hora de ingresar a la Escuela, o bien a la hora de derivar a los niños a un Escuela Especial. Para este cometido, la presente monografía se centrará en un departamento del país como muestra de una población mucho más amplia. Una vez en este punto cabe preguntarse, ¿quién o quiénes se encargan de decidir a qué escuela asistirá un alumno? Para responder a la interrogante planteada se citará a continuación lo mencionado por la Inspectora de Escuelas Especiales del departamento de Lavalleja quien aclaró que:

“Para ello se hace una evaluación psicológica y contextual. La discapacidad intelectual con base orgánica es cuando hay un síndrome que venga con problemas intelectuales. La unidad de diagnóstico (UDI)... El niño es estudiado, se le investiga el nivel y se le da derivación a Escuela Especial, más las evaluaciones médicas. Las escuelas con recursos potentes el niño no pasa por la UDI. La Escuela Común hace un informe con el que va a la Escuela Especial donde se evalúe. Permanece en el ámbito común. Lo ideal es que el niño esté siempre en común. Hay casos de niños que podrían estar en Escuela Común pero que por diferentes motivos terminan en Escuelas Especiales. Hay familias que prefieren que sus hijos vayan a Escuelas Especiales. La Escuela Especial es muy continente, tienen almuerzo, y otros beneficios que no tiene la Escuela Común. En la Escuela Común el equipo de clase, cuando despista el niño se conecta con la Escuela Especial de la zona, se solicita que se vea ese caso. La Escuela Especial toma ese caso, estudia y recibe información técnica. La decisión que se toma puede ser el ingreso del niño a la Escuela Especial, doble horario, o sea que el niño vaya a la Escuela Común pero que en otro horario vaya a clases de apoyo en la Escuela Especial, o dentro de Común pero con la ayuda de una maestra itinerante”.

En la cita planteada se da a entender la forma en que se realizan las derivaciones o la inserción de los niños a Escuelas Especiales. En la misma se da a conocer que si bien este tema no es exclusivo de médicos o maestros, cualquiera de ellos puede determinar la derivación. En algunas situaciones es la unidad de diagnóstico que se encarga de este tema, aunque es lógico entender que esto se aplica en la ciudad de Montevideo, y que la realidad del interior del país es otra, totalmente diferente.

En lo que refiere al departamento de Lavalleja específicamente, que es el que compete al material empírico para la elaboración de la presente monografía, se constata la existencia de una sola Escuela Especial para niños en situación de discapacidad intelectual en su capital departamental, Minas. En lo que respecta a la ciudad de José Pedro Varela evidentemente no cuenta con la existencia de Escuelas Especiales, esta característica aporta a la integración de los niños en la única escuela pública de la ciudad.

Los niños que tienen dificultades de aprendizaje cuentan con una maestra encargada de ayudarlos por medio de clases de apoyo que aportarán a los conocimientos de los estudiantes que lo necesiten.

Esto no es menor ya que

Para que sea posible hablar de integración, debe existir un espacio y tiempo común a un conjunto de individuos o grupos. Es decir, que más allá del grado de diversidad, de heterogeneidad o de conflictos que existen en ese conjunto, las relaciones sociales deben encontrar formas de desarrollarse, de comunicar, de existir como relaciones y no como patologías relacionales. (Arocena, 1996:10).

Por esta razón cabe cuestionarse si la no existencia de Escuelas Especiales en esta ciudad es una carencia o de lo contrario aporta a que los niños compartan un mismo espacio.

A partir de lo expuesto se debe tener en cuenta que *“la interpretación de la magnitud y las consecuencias de una discapacidad debe estar en función del entorno social en que se manifiesta” (Pantano, 1987:15).* Si el entorno social en

el que se manifiesta apunta a integrar más que a excluir la interpretación de la magnitud y las consecuencias de la misma, como menciona la cita será diferente. Ahora, si el entorno social se encuentra signado por la exclusión la realidad será diferente ya que las situaciones de exclusión:

“engloba todos los procesos de rechazo o de no aceptación de diferencias, sean ellas de ideas, de valores o de modos de vida. Los excluidos no son simplemente excluidos de las riquezas materiales, lo son también de las riquezas espirituales”. (Xiberas apud Baraibar, 1999: 88).

La cita mencionada nos muestra una realidad que no muchas veces se tiene en cuenta, esta realidad nos habla de las riquezas espirituales. En los capítulos anteriores se ha referido a las consecuencias más materiales de lo que genera la diferenciación y separación que se realiza en las Escuelas; no obstante otro aspecto fundamental es aquello que no se ve pero que golpea muy profundo.

Bien claro ha quedado que tanto las Escuelas Especiales, como las Escuelas Comunes existen porque fueron creadas por un modelo de sociedad definido y establecido como rector de la vida de los sujetos. Para comprender un poco su funcionamiento resulta interesante mencionar que:

“Las instituciones (...) son abstracciones. Las organizaciones son su sustento material, el lugar donde aquellas se materializan y desde donde tienen efectos productores sobre los individuos, operando tanto sobre sus condiciones materiales de existencia como incidiendo en la constitución de su mundo interno” (Schvarstein, L; 1997: 27).

De esta forma las organizaciones son legitimadas por los individuos, los que tienen la necesidad de dar parte de sus acciones cuando éstas no están cumpliendo con lo exigido.

Podría considerarse que estos mandatos constituyen lo *instituido*. Según Schvarstein (1997), esto implica lo establecido, es decir, aquellas normas y reglas que rigen la organización y se relacionan con las instituciones que

atraviesan a la misma. En la Escuela, un ejemplo de lo *instituido* podría estar representado por las normativas que deben seguir no solo las familias de los niños y adolescentes que allí concurren, sino también los funcionarios. Esto además, se puede entender como una forma de control sobre la sociedad.

Frente a lo *instituido* surge lo *instituyente*, lo cual hace referencia a la dinámica del cambio social, es así que tiene que ver con la protesta y negación de lo *instituido* (Schvarstein, L; 1997). De esta forma surge lo *instituido* pero se transforma en *instituyente* ya que plantea aspectos a cambiar que producen, como resultado, procesos de negociación con lo *instituido*.

Reflexiones finales

Como reflexión de lo plasmado en la presente monografía se considera que la misma en tanto planteo y deconstrucción del tema seleccionado brindó un aporte central a la reflexión teórica mediante el diálogo de las categorías analizadas.

Es en esta instancia de producción teórica que se puede visualizar el movimiento de la misma, considerándose por esta razón fundamental el debate teórico en la medida que logra analizar estas cuestiones que de lo contrario estarían perdidas. En lo que a la política educativa y a la Escuela como institución se refiere, podemos observar que son producto de un proceso histórico, así como también lo son las Escuelas Especiales.

En cuanto a la temática de la discapacidad se considera que ésta es un área en la que aún debemos crecer, tanto en conocimiento, como también en respeto del espacio del otro en tanto sujeto de derecho, dejando que sea la propia persona involucrada quien tome las decisiones que en última instancia pertenecen a su futuro.

Queda además plasmado que para estos sujetos que poseen discapacidad (aún) la sociedad les tiene preparado un espacio diferente, separado del resto ya que la currícula educativa de las Escuelas no son adecuadas a ellos, y por esta razón, los sujetos que no se adaptan, se ven obligados a asistir a Escuelas "Especiales". Esto no es menor, teniendo en cuenta lo que genera en los sujetos el hecho de poseer una discapacidad y sentirse diferentes. Si bien en los discursos del personal calificado en primaria se está apuntando a generar espacios inclusivos se considera que aún hay mucho que aportar en lo que a éste tema refiere.

Con respecto a la política educativa y a la Escuela como institución, las mismas han sido producto inexorable de un proceso socio-histórico, no escapando a ello la Educación "Especial" y dentro de esta las Escuelas "Especiales" para discapacitados intelectuales.

En lo que respecta a la ciudad de José P. Varela cabe resaltar que si bien la misma cuenta solo con una la Escuela Pública no se debería considerar como una carencia la no existencia de una Escuela Especial en la ciudad. La no existencia de ésta hace que los niños asistan todos al mismo centro, compartiendo los espacios. En este sentido entonces no le llamaríamos carencia, teniendo en presente que esta separación a la que tanto hemos hecho hincapié en los capítulos anteriores entre las Escuelas Especiales y Comunes no existe en esta ciudad. Este dato no es menor teniendo en cuenta que todos los niños comparten el aula y el patio donde juegan todos sin distinción.

Para finalizar, y reflexionando en torno a lo expuesto se considera que mientras se continúe estudiando el tema, discutiendo se podrá cambiar la mirada del mismo. Lo importante entonces, en lo que a la educación refiere es que la misma debe establecerse en torno al respeto y a la singularidad, y no a la diferenciación por grado de normalidad- anormalidad, teniendo presente que, “(...) *SE PRECISAN NIÑOS PARA AMANECER...*” (Como menciona Daniel Viglietti en el fragmento final de una de sus canciones), y cuestionarnos a partir de ello ¿qué niños amanecerán en el futuro?, ¿estamos haciendo las cosas de manera correcta? para que al amanecer los niños sean el producto de relaciones basadas en el respeto a la singularidad y no a la diferenciación por grado de normalidad- anormalidad.

Bibliografía

- Arocena, J. "Exclusión Social. Apuntes para un debate sobre la crisis del modelo de integración. En: Jóvenes y exclusión sociocultural. Exposiciones en seminario Exclusión sociocultural y políticas locales de adolescencia y juventud. Montevideo, Uruguay, 1996.
- Baraibar, X. "Articulación de lo diverso: lecturas sobre exclusión social y sus desafíos para el Trabajo Social. En: Revista servicio social y sociedad. Ed. Cortez N° 59, Sao Paulo, Brasil, 1999.
- Borgianni, E. y Montaña, C. "La Política Social Hoy". Editorial Cortez. Sao Paulo, Brasil, 2000.
- Barrán, J. P. "El disciplinamiento 1860-1920. En Historia de la sensibilidad en Uruguay". Editorial Banda Oriental. Montevideo- Uruguay, 1992.
- Caetano, G y Alfaro, M. "Historia del Uruguay Contemporáneo, Materiales para el debate". Editorial Fondo de Cultura Universitaria. Montevideo- Uruguay, 1995.
- Castel, R. "La Metamorfosis de la cuestión social". Editorial Paidós, Buenos Aires. Argentina, 1997.
- Foucault, M. "Vigilar y Castigar". Ed. Alianza. España, 2000.
- Heller Ágnes. "Historia y Vida Cotidiana". Ed. Grijalbo, Madrid, España. 1970

- Lourau, R. "El análisis institucional". Editorial Amorrortu, Buenos Aires, Argentina, 1988.
- Najmanovich, D. "El Juego de los Vínculos". Editorial Biblos. Buenos Aires, 2005.
- Netto, J. P. "Capitalismo Monopolista y Servicio Social". Editorial Cortez. Sao Pablo, Brasil, 1992.
- Pantano, L. "La discapacidad como problema Social. Un enfoque sociológico: reflexiones y propuestas". Ed. Eudeba. Buenos Aires Argentina, 1987.
- Pastorini, A., "Políticas sociales y servicio social en el escenario neoliberal". En Temas de Trabajo Social, equipo de trabajo social del Ciclo Básico-FSC.
- Stalcup, R. "Sociología y Educación". Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina, 1969.
- Sartre, J. P. "Crítica de la razón dialéctica". Cap III, Editorial Losada. Buenos Aires. 1970
- Schvarstein, Leonardo; Etkin, Jorge. Identidad de las organizaciones. Invarianza y cambio. Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina. 1990.
- Tomlinson, Carol. "Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula". Ed. Paidós. Argentina. 2005.

Fuentes documentales

- Campaña de sensibilización (2007) “sobre los derechos de las personas con discapacidad”. Comisión Nacional Honoraria del Discapacitado, Montevideo-Uruguay.
- Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, 1999.
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2007.
- García, A, Laura (2005) “La categoría exclusión Social como mediación en la construcción de la identidad de las personas con discapacidad”. Monografía de grado, FCS, DTS. Montevideo, Uruguay.
- Gedis (2008) Proyecto de extensión Universitaria “en documentos de trabajo N° 28” Montevideo - Uruguay
- Kymlicka, W; Norman. “W: (1997).” El retorno del ciudadano”. Revista Agora, N° 7, año 3. Buenos Aires.
- Ley 18.651 de protección integral a los derechos de las personas con discapacidad, 2011.
- Marsiglia, J y Pintos, G. “La construcción del desarrollo local y regional”. En cuadernos del CLAEH N° 78-79. Montevideo, 1997.
- Pastorini, A. (1997) “Quien mueve los hilos de las Políticas Sociales”. Avances y límites en la categoría concesión conquista. Texto extraído de *Serviço Social & Sociedade* n. 53. Sao Paulo, Ed, Cortez.

- Pol, E., Varela, S. “Calidad de Vida, identidad y sostenibilidad”. En revista de Trabajo Social N° 149, 1993.