

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

**Una mirada más allá de una simple derivación:
¿qué y quién determina a qué escuela puedo ir?**

Florencia Aguilera

Tutor: Cecilia Silva

2012

INDICE

INTRODUCCIÓN -----	1	
CAPÍTULO I: “La niñez en la educación especial”		
1.1 Concepción de educación y surgimiento de la escuela pública -----	5	
1.2 La educación primaria en Uruguay-----	7	
1.3 Conceptualización de la discapacidad -----	12	
CAPÍTULO II: “Niñez y discapacidad. ¿Se considera al/la niño/a como sujeto de derecho?”		
2.1 Cambios en la concepción de la infancia -----	18	
2.2 Normativa vigente para las personas en situación de discapacidad -----	23	
¿existe por detrás una concepción de infancia como sujeto de derecho?		
CAPÍTULO III. “Escuchando su voz para comprender su realidad” -----		28
REFLEXIONES FINALES -----	45	
BIBLIOGRAFÍA -----	47	

AGRADECIMIENTOS

Ha llegado el momento de culminar un proceso, un camino de largo transitar, que sin duda hubiera sido distinto sin la presencia de muchos a los que quiero agradecer.

A mis padres, por su apoyo incondicional en todo momento, por transmitirme siempre confianza, cariño, valores, aprendizajes, consejos...

A mis hermanos, tres valores que me vieron crecer, que estuvieron a mi lado en esta etapa y me apoyaron para que yo siguiera este camino...

A Mauri, sin duda mi gran apoyo en todo este transitar, que en cada paso siempre está y estuvo a mi lado, caminando junto a mí...

A mis amig@s, de Ombúes, de facultad, de la vida, siempre compartiendo juntos emociones, alegrías, tristezas, experiencias que hacen el camino de la vida disfrutable...

A Cecilia, que me permitió llegar hasta aquí, por su tiempo, incentivo, apoyo y sobre todo por enseñarme tanto a nivel académico, permitiendo "disfrutar del aprender"...

INTRODUCCIÓN

La presente monografía tiene como objetivo cumplir con lo exigido curricularmente para el egreso de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

El tema elegido para esta monografía de grado refiere a las determinaciones que están influyendo en los cuerpos técnicos de las Escuelas Comunes a la hora de tomar la decisión de derivar algunos de sus alumnos a la Escuela Especial en tanto éste, es el eje central en la problematización de las realidades que subyacen en el contexto de las Escuelas Especiales. El objeto de estudio al que se arribó a través de sucesivas aproximaciones teórico-metodológicas se delimita en torno a un análisis exploratorio de las construcciones conceptuales de "niñez" y "discapacidad", y sus determinaciones en la derivación a Escuela Especial, de niños y niñas sin un diagnóstico que verifique una deficiencia intelectual.

El interés personal por estudiar esta temática surge principalmente luego de haber cursado la práctica pre-profesional, enmarcada en las asignaturas de Metodología de la Intervención profesional II y Metodología de la Intervención profesional III del Plan de Estudios 92. Específicamente, la práctica de ambas asignaturas se desarrolló en la Supervisión Escuelas Especiales del Área Discapacidad del Departamento de Trabajo Social, en los años 2009 y 2010.

A partir de diversas experiencias, discursos encontrados, y observaciones realizadas en dicha práctica, surge en primera instancia, el interés por indagar sobre cómo vivencian los niños y niñas que no presentan un diagnóstico que verifique una deficiencia intelectual, su pasaje de Escuela Común a Escuela Especial para "discapacitados intelectuales".

Se entiende que lo antedicho es una realidad muy presente en la actualidad, donde muchos niños y niñas que no poseen un déficit intelectual, es decir que no cuentan con un diagnóstico de orden técnico que verifique una alteración a nivel del intelecto, sino que por otras valoraciones como "problemas de conducta", "agresividad", "desatención", entre otros, fueron ingresados a la escuela especial con un etiquetamiento de "discapacitado intelectual".

A partir de esta inquietud, se realizaron seis entrevistas en profundidad a niños y niñas que sin tener un diagnóstico que verifique su deficiencia intelectual, fueron derivados

de una Escuela Común a una Escuela Especial¹ para "discapacitados intelectuales", a la que actualmente concurren.

Luego de haber realizado las entrevistas con el propósito de identificar analizadores que permitieran arribar a una delimitación del objeto de investigación, se fue visualizando, a través del análisis de los discursos encontrados de los niños y niñas, que las nociones conceptuales de "niñez" y "discapacidad" subyacen fuertemente en la toma de decisiones respecto a la derivación de éstos, de Escuela Común a Escuela Especial. A partir de esta apreciación surgió la inquietud por realizar un análisis exploratorio específicamente de la temática mencionada, cuestionando de qué manera influyen estas nociones conceptuales.

Para el abordaje de esta temática se toma el enfoque teórico metodológico de la matriz histórica crítica, teniendo en cuenta la perspectiva de Kosik (1967). Según dicho autor, se procura conocer y comprender el fenómeno a través de sucesivas aproximaciones al mismo, siendo que no se alcanza la totalidad, la esencia, sino que se realizan "rodeos metodológicos" para poder captar la realidad. En términos del autor:

"Puesto que 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 poder conocer las cosas y la estructura de ellas" (Kosik, 1967:39)

Por lo tanto, partiendo de este enfoque teórico metodológico se procura, indagar sobre cómo influyen las nociones conceptuales de "niñez" y "discapacidad" en la derivación de niños/as, sin un diagnóstico que verifique una deficiencia intelectual, desde Escuela Común a Escuela Especial. Para ello se realiza un rodeo de la temática, procurando comprender y conocer a través de sus discursos cómo fueron derivados/as esos niños/as a la Escuela Especial, cómo vivencian ellos/as ese pasaje, y por sobre todo analizar qué concepción de infancia y discapacidad está presente en la derivación de estos/as mismos/as.

Con base en el planteo de Kosik, se asume que el "*mundo de la pseudoconcreción*", que es lo fenoménico, el saber cotidiano, la intuición, debe ser destruido a través de la dialéctica, para que el conocimiento verdadero pueda captar la realidad. Asimismo,

¹ La identificación de la población de alumnos que han sido derivados sin un diagnóstico concreto que verifique un déficit intelectual fue realizada con apoyo de maestras de la escuela.

"La destrucción de la pseudoconcreción, que el pensamiento dialéctico debe llevar a cabo, no niega por ello la existencia u objetividad de estos fenómenos, sino que destruye su pretendida independencia al demostrar que son causa mediata y, contrarrestando sus pretensiones de independencia, prueba su carácter derivado" (Kosik, 1967:33).

Considerando lo expuesto, en este trabajo se procura superar la lectura lineal de la realidad, dejando de lado el saber cotidiano, entendiendo la realidad en constante movimiento. Para ello, tomando como punto de partida el enfoque teórico metodológico anteriormente expuesto, la lógica expositiva que se desarrolla está planteada en tres capítulos, en los cuales se pretende llegar a una profundización analítica-reflexiva de la temática.

La delimitación del objeto gira en torno a tres categorías centrales de análisis: niñez, discapacidad y educación. En el capítulo uno se trabaja la categoría educación en tanto se identifica como una determinación transversalizada por el contexto de la niñez y la discapacidad. Es a través de la educación, particularmente de la educación formal, que la ideología de la normalidad ha venido perpetuando una concepción de niñez, aún hegemónica, en la cual el "sujeto niño/a" se ve subordinado/a a las decisiones que sobre él/ella toma el mundo adulto.

Se pretende puntualizar en cómo fue surgiendo el devenir de la escuela común a la escuela especial. Para ello primeramente, se hace alusión al concepto de educación, especificando desde que perspectiva se concibe, y luego se mencionan aquellas "instancias sociales"² que permitieron el surgimiento de la escuela pública y que hacen posible comprender su funcionamiento. Luego se hace hincapié en los cambios que permitieron la expansión de la educación en nuestro país, donde se llegó a una escuela pública, laica y obligatoria impulsada por Varela, quien intentó a través de la educación lograr el proceso de civilización social. En este marco se analiza cómo deviene un sistema de educación basado en la distinción entre educación común y educación especial, puntualizando sobre el surgimiento de las escuelas especiales en nuestro país.

Asimismo en este capítulo, se trabaja la categoría discapacidad, siendo ésta una de las determinaciones en la derivación de los/as niños/as de escuela especial a escuela común. Se apunta a problematizar y cuestionar esta concepción, haciendo hincapié en la idea de normalidad-anormalidad que atraviesa este concepto.

² Término utilizado por la autora Julia Varela (1986).

En el segundo capítulo, se realiza un mapeo de los cambios que se han producidos en cuanto a la concepción de infancia, donde se pasó de concebir al/la niño/a como objeto de protección a considerarlo/a como "sujeto pleno de derecho" a partir de la aprobación de la "Convención sobre los Derechos del Niño" en el año 1989. En este sentido se mencionará las principales características de esta Convención, así como también uno de sus principios fundamentales, el "*Interés superior del niño*". De esta manera, a través de una aproximación analítica reflexiva se pretende develar puntualmente ¿qué es lo que sucede con la política educativa pensada para los/as niños/as en situación de discapacidad? ¿existe por detrás una concepción de infancia con relación a la condición de sujeto de derecho?. Para ello se retoma lo trabajado en el capítulo uno en relación a la determinación discapacidad, incorporando elementos de la normativa vigente.

El último capítulo de la monografía se trabaja en torno a los elementos conceptuales y analíticos reflexivos introducidos en los capítulos anteriores, recuperando su singularidad conceptual. Esto es, la realidad de los niños y niñas bajo este tipo de derivación de la Escuela Especial que constituyó el campo empírico.

Finalmente se presentan las reflexiones pertinentes articulando los contenidos de la monografía, así como también la bibliografía utilizada para la misma.

CAPITULO I

“LA NIÑEZ EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL”

1.1 Concepción de educación y surgimiento de la escuela pública.

Para comenzar con el presente capítulo, como se planteó en la introducción, se hará alusión a la categoría educación, pues se considera como una de las determinaciones transversalizada por la noción de niñez; vinculada, en un movimiento de triangulación a la discapacidad, que se concibe también como determinación analítica en el estudio de la niñez en el contexto de escuelas especiales.

Como plantea Vain (1997) tomando a Zemelman la educación se define como una práctica social inscripta en una totalidad histórica, construida desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político. Para definir dicho término se tomará como referencia a Althusser (1975) quién considera a la educación como una institución socializadora y disciplinadora, mediante la cual los individuos pueden llegar a la formación social. En palabras de dicho autor, la educación se define como reproductora de ideología, es decir como reproductora de un *“sistema de ideas, de representaciones que dominan el espíritu de un hombre o de un grupo social”* (Althusser, 1975:141). Por tanto, es una herramienta que reproduce valores, ideas, pautas culturales que responden a la necesidad de la sociedad en un momento dado.

A través del sistema de educación capitalista y de otras instituciones, se asegura la reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo, ya que la educación impartida en la escuela, permite enseñar ciertas habilidades que aseguran el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su práctica. Con el aprendizaje de estas habilidades, inculcadas por la ideología, se reproduce gran parte de las relaciones de producción de una formación social capitalista.

Es así que la escuela, creada en la modernidad como el dispositivo para la educación de la población, se convierte en un aparato ideológico escolar que interviene como productora de los sujetos sociales, es decir como transmisora de determinados habitus inculcados a los individuos (Althusser, 1988). De esta forma la educación queda enmarcada por las luchas hegemónicas de los diversos sectores de una sociedad, y esa lucha genera contradicciones y fisuras produciendo grietas que posibilitan crear alternativas a la ideología dominante.

Ahora bien, luego de hacer mención a la concepción de la educación y a la escuela como el dispositivo creado para impartirla, se considera relevante entender cómo surge la escuela pública. Para ello se hará referencia a las cuatro "instancias sociales" que según Julia Varela (1986) permitieron que se dieran las condiciones para la aparición de la misma y permite comprender la lógica que subyace en su funcionamiento.

En primer lugar la autora habla de la "definición de un estatuto de la infancia", queriendo remarcar que a partir del siglo XVI surge una concepción de infancia, que presenta determinadas características que se tomarán en posteriores definiciones. En la Edad Media, no había una real percepción de la infancia, ya que los/as niños/as desde el momento en que eran capaces de valerse por sí mismo, participaban de la comunidad, realizando las mismas tareas que los adultos. A partir del siglo XVI se comienza a distinguir la infancia como una etapa de la vida diferente a la vida adulta, denominada *primera edad*, donde se le confiere al/la niño/a características como maleabilidad, debilidad, propenso/a a adquirir vicios y virtudes, lo cual justifica la necesidad de tutela y disciplina, a través de la educación. En el siglo XVI, se efectúan programas educativos que pretenden llevar a cabo infancias diferenciadas según su naturaleza y la posición social que ocupan.

La segunda instancia social, refiere a la creación de un espacio específico destinado a la educación de los/as niños/as. Estos/as dejan de estar mezclados con los adultos y viven un proceso de aislamiento y encierro destinado a su educación, impartida en un espacio físico que hasta hoy en día, se le denomina la escuela, el colegio. Estas instituciones cerradas que fueron surgiendo a finales del siglo XVI, tienen la finalidad de reglamentar, ordenar y transformar el espacio conventual. En estos espacios también se visualizan diferenciaciones en el tipo de disciplina y variaciones en los aprendizajes, dependiendo de la posición que ocupe el/la niño/a en la estratificación social.

En la tercer "instancia social" se plantea un cambio respecto a las formas escolares existentes, establecido por los jesuitas. Por un lado, se modifica la concepción que se comienza a tener del maestro, pues siendo la autoridad moral, además de ser el único que posee el conocimiento, se considera como un modelo de virtud, un ejemplo de conducta que deben seguir los/as alumnos/as, e inclusive el único que conoce las claves para disciplinarlos/as correctamente. Además de este nuevo estatuto del maestro comienza a manejarse un nuevo estatuto del saber. En la escuela se enseñan y aprenden saberes teóricos desconexados de las prácticas y realidades sociales. No hay una cooperación entre los/as maestros/as y los/as alumnos/as, ya que la función de planificar y organizar se convierte en función exclusiva del/la maestro/a, imponiendo su saber teórico y marcando su

poder. Por lo tanto, los/as alumnos/as quedan excluidos/as del derecho a participar y cuestionar la gestión de la institución, pasando el saber a ser propiedad personal del/la maestro/a. De esta manera se establece una relación de saber dominante y saber sometido, entre el/la maestro/a y el/la alumno/a, una relación que es institucional ritualizada, desigual y donde impera el poder.

La cuarta "instancia social" hace referencia a la ruptura de otros modos de práctica a excepción de la escuela, concibiendo a la misma como el único modo de transmisión de saberes y de conocimiento real. El aprender un oficio, como el trabajo manual y mecánico, es descalificado como forma de transmitir conocimiento y se considera como una actividad que no aporta a la persona, sino que la desprestigia.

El surgimiento de los colegios llevará a una transformación muy significativa en relación a los modos de sociabilidad que existían hasta ese momento, ya que impulsarán a la constitución de la nueva concepción de infancia asociado al actual sentimiento de familia. A diferencia de lo que sucedía en el Antiguo Régimen, donde la forma de socialización y aprendizaje del/la niño/a se daba en su propia comunidad, en la sociedad burguesa surge un cambio en la concepción de infancia, separando al/la niño/a del mundo adulto, caracterizándolo/a como inmaduro, incapaz de tomar decisiones sobre sí mismo/a y sobre la sociedad, e inocente, lo que lleva a la necesidad de vigilancia y protección de los peligros exteriores. Por lo que en este período la socialización se gestará principalmente en la familia y en la escuela.

En suma, estas cuatro instancias sociales mencionadas por Varela (1986), se refuerzan y confluyen permitiendo definir la dinámica de la escuela pública y además permite entender el funcionamiento de la misma, los motivos por los cuales se dan los cambios y los acontecimientos que percibimos en la educación actual, donde son los adultos los que determinan de qué manera y cómo se educa, y por ello el "sujeto niño/a" se ve subordinado/a a las decisiones de éstos.

1.2 La educación primaria en Uruguay

A partir de lo expuesto, se considera relevante puntualizar cómo se fue dando la educación particularmente en nuestro país, realizando una breve descripción de los cambios que contribuyeron a la expansión de la misma.

Como menciona Bralich (1987) la situación de Uruguay en las últimas tres décadas del siglo XIX fue similar al período anterior, caracterizado por una gran inestabilidad política, predominio de la ganadería ovina y una notoria inmigración europea. Sin embargo en la década del 70 sucederán determinados acontecimientos que modificarán la situación de nuestro país.

El establecimiento de gobiernos dictatoriales, hizo posible la consolidación de un Estado fuerte, represivo, el cual pretendía responder positivamente a los reclamos de la clase alta (rural y urbana), que para poder desarrollar su modelo económico pedían orden y pacificación.

Este modelo trajo aparejado una modernización en el tipo de producción y explotación ganadera, ya que se pasó de la vieja estancia cimarrona a empresas ganaderas científicamente explotadas. Esto requería cambios, como ser el alambramiento de los campos que generó una enorme desocupación, lo cual implicaba la necesidad de absorberlos en la producción; además de la existencia de la clase alta con ideas políticas y gustos europeos, y la enorme cantidad de inmigrantes que se integraban a la producción rural y a las industrias. Por lo tanto,

“...la educación debía jugar en este período un papel importante: eran necesarias escuelas en la campaña para modificar hábitos de vida y técnicas de trabajo; eran necesarias escuelas técnicas para formar obreros calificados y técnicos medios (...) Y era necesaria también una nueva universidad que preparase no sólo los cuadros políticos sino también los otros técnicos (...) médicos, ingenieros, contadores” (Bralich, 1987:54).

En este período, particularmente en las primeras décadas del siglo XX, Barrán (1990) plantea que se está en presencia de una nueva sensibilidad llamada “civilizada” que disciplinó a la sociedad que anteriormente tenía características “bárbaras”, apareciendo conductas, sentimientos y valores diferentes a los de esa época. Como ser, se impuso el trabajo al ocio antiguo, se ocultó la muerte, se horrorizó el castigo de niños/as, delincuentes y se descubrió la intimidad, la vida privada. En este contexto Barran plantea que *“solo la educación haría del gaucho –y del niño-, de esos elementos ociosos y levantadiscos “bárbaros” ciudadanos trabajadores y pacíficos “civilizados”*. (Barran, 1990:21).

Fue así que en el año 1877 se impulsó la reforma educativa valeriana, llevada a cabo por José Pedro Varela, creador de la escuela pública, laica y obligatoria, a través de la cual procuraba “civilizar” a la sociedad, transformando así a la educación y la escuela como mecanismos de disciplinamiento, esenciales para regenerar el país.

"La educación es lo que nos falta –decía entonces Varela- pero la educación difundida en todas las clases sociales, iluminando la conciencia oscurecida del pueblo y preparando al niño para ser hombre y al hombre para ser ciudadano..." (Bralich, 1987:55)

En ese afán de generar una educación "para todos/as", la escuela, a través su rol disciplinador, tiende a homogeneizar a su población, pretendiendo que todos/as los/as niños/as sean tratados/as por igual, y que los métodos de enseñanza-aprendizaje sean iguales. Por lo tanto se visualiza:

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

En este intento homogenizador, surge la preocupación por aquellos/as niños/as considerados/as "diferentes" por desviarse de lo que se estima como "normal" y es justamente en la escuela donde se detectan esas diferencias. A partir de esto, surgen la distinción entre la "educación común" y la "educación especial", en otros términos, la separación entre lo "normal" y lo "anormal". Aquellos/as alumnos/as que por diversos motivos no logran incorporar los conocimientos estandarizados para la educación "común", son derivados/as a la educación "especial". Por lo tanto esa inquietud por la infancia "anormal":

"surge en medio de la preocupación por una educación que homogeneice a todos, es decir que "normalice". De ahí emerge la preocupación por una educación diferencial para los niños retrasados, ciegos y sordomudos. Dado que la enseñanza debe ser para todos y que 'la escuela ordinaria no ha sido hecha para los escolares de su especie', comienzan a principios de siglo en todas partes del mundo a aparecer escuelas especiales" (Murillo, 1996:204).

En relación a esto, Vitette afirma 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, 2008:27).

En este contexto, cabe exponer el devenir histórico de las "escuelas especiales" en Uruguay, para poder entender la realidad de las mismas en nuestro país.

Como plantea Changó (2001) la primera escuela especial se creó en 1909 denominada Escuela para Sordos, luego en 1913 se establece la Escuela al Aire Libre reservada para niños/as "débiles". En 1927 se funda la Escuela de ciegos y se crean Clases Diferenciales para *"los débiles mentales y retrasados pedagógicos"*. Tres años después se

crea la Escuela Auxiliar destinada a atender a niños/as 'anormales' y en ese mismo año se funda la escuela para *"lisiados, mutilados y raquíticos"*.

A partir de lo expuesto, cabe aclarar, como plantea Murillo tomando a Foucault que los conceptos de "normal" y "anormal" cumplen funciones de *demarcación social*, y *"...no solo aparecen como constituidos socialmente a través de la historia sino que han sido constituyentes de lo social, en tanto tienden a establecer líneas divisorias al interior de las relaciones sociales"*. (Murillo, 1996: 201).

Esto se visualiza en la educación, ya que se establece una división y una demarcación social entre los/as niños/as que pueden concurrir a la escuela especial y a la escuela común, considerando que en ésta última no pueden asistir aquellos/as niños/as que presenten algún tipo de dificultad. Sino que aquel/la niño/a sordo/a, ciego/a, mudo/a o con cualquier dificultad de aprendizaje constituye una "clase especial", no solo en la escuela sino en la vida. Esto provoca que ese/a niño/a sea *"oscuramente estigmatizado a través de la civilizada salida de la 'escuela especial'". Construido como el Diferente, el Otro, contracara de lo social y a su vez sostenedor de la identidad de una sociedad"* (Murrillo, 1996:224)

Continuando con el devenir de las escuelas especiales, cabe decir que en 1932 surge en nuestro país el Laboratorio Psicopedagógico Sebastian Morey y Otero, que colabora para realizar el diagnóstico a aquellos/as niños/as con dificultades de aprendizaje, tratando de diferenciar si la dificultad se debía a problemas permanentes, pasajeros o a causas externas al/la niño/a. Teniendo en cuenta la implicancia de la sociedad o en particular de la familia, en las dificultades de aprendizaje del mismo/a.

Posteriormente, como plantea González (2005), en la segunda mitad del siglo XX se producen cambios en la concepción de los/as niños/as con discapacidad, reconociendo la desigualdad de medios que existía para alcanzar el derecho a la igualdad de oportunidades. Esto produce la necesidad de hacer partícipes a los padres, junto con otros técnicos y profesionales, desarrollando la atención del/la niño/a desde el nacimiento hasta la adultez, pretendiendo lograr una integración de aquellos/as que tenían dificultades. Por lo tanto, se intentaba que la escuela fuera un punto de encuentro entre la familia, el sujeto y la sociedad.

Luego, en la década del 60 como plantea Chango (2001) se crean una gran cantidad de escuelas especiales, ya que se marginaba de las escuelas "comunes" a aquellos/as niños/as que no eran capaces de realizar la tarea en el tiempo que estaba previsto, cuestionando su capacidad y realizándoles test para derivarlos/as a las escuelas especiales.

Según lo antedicho cabe cuestionar los criterios que se tomaban para determinar la capacidad de los/as niños/as, haciendo hincapié sólo en su ritmo de aprendizaje para determinar a qué escuelas debían ser derivados/as, sin respetar sus tiempos para aprender.

En la década del 70 se proclaman determinadas declaraciones internacionales que establecían de forma explícita derechos para las personas con discapacidad. Sin embargo, éstas se basaban en la búsqueda de "normalizar" a los sujetos, sin respetar sus diferencias.

En el año 1987, siguiendo a Changó (2001), se comienza la experiencia piloto en algunas "escuelas comunes" del país, tanto en el interior como en Montevideo, que pretendía abrir espacios de atención especializada, funcionando como clases de apoyo para los/as niños/as con dificultad en el aprendizaje, sin que dejaran de asistir a las "clases comunes". A pesar de que esta experiencia fue evaluada como positiva por los padres que sentían que sus hijos/as no eran excluidos/as de la educación "común", el proyecto no tuvo continuidad ya que se necesitaba adaptar los programas, teniendo un proyecto institucional en cada escuela. A su vez los maestros revelaban la falta de formación que tenían para poder atender las diferencias y la dificultad para enseñar en clases numerosas.

A partir de lo expuesto, es pertinente preguntarse, qué pasaría si el sistema educativo tuviera los recursos necesarios y las maestras la formación suficiente para atender a los/as niños/as que presentan dificultades en las escuelas comunes, sería posible llevar adelante esta experiencia o realmente seguiría siendo necesario la existencia de las escuelas especiales.

Por último, cabe hacer mención, como plantea Gonzales (2005) que en 1995 al aprobarse la Reforma Educativa se pretendía consolidar la equidad social, es decir aplicar una política que contribuyera a igualar las posibilidades de todos/as los/as niños/as, pues se constató que aquellos/as niños/as de contexto más vulnerables eran los/as más propensos/as al fracaso escolar.

En suma, es posible decir, que en la escuela común se tiende a excluir a aquellos/as niños/as con diversas dificultades o que escapan de lo que socialmente se considera normal, creando escuelas especiales para el ingreso de esos/as niños/as, estableciéndoles una marca de "especial", sin la posibilidad de incluirlos/as en el sistema educativo "común". Como plantea Planel (2009) la escuela común se convierte generalmente en el centro donde se detectan las dificultades de los/as niños/as, y a partir de ahí, se moviliza toda una

maquinaria que lleva a la realización de un diagnóstico de una determinada discapacidad, que conduce luego al ingreso a la Escuela Especial.

1.3 Conceptualización de la discapacidad

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto sobre la realidad de la educación en nuestro país, donde se reflejó que muchos/as niños/as son derivados/as a Escuelas Especiales por ser diagnosticados/as con una determinada discapacidad, cabe hacer hincapié en la conceptualización de este término. Se procura cuestionar y problematizar este concepto, ya que es una de las determinaciones de la temática a desarrollar.

Para tener un primer acercamiento de la realidad en la que se encuentran las personas con discapacidad, es oportuno mencionar que a lo largo de la historia se han concebido diversas formas de hacer referencia a este colectivo, que reflejan no sólo aspectos diferentes de las características de éstas personas, sino también la manera en que la sociedad las considera y califica. Términos como "inválido", "deficiente", "discapacitado", "retrasados", "incapaces" que hacen hincapié en las diferencias con las personas consideradas "normales", y además manifiestan en sí mismo un carácter peyorativo que a lo largo del tiempo se ha intentado superar.

Como bien plantea García (2005) éstos términos se construyen desde la sociedad, desde el "nosotros", en un sentido "unidireccional", y en tales denominaciones se encuentra implícita la discriminación que la sociedad imparte a estas personas. Lo antedicho se refleja en lo cotidiano, ya que a pesar del intento por modificar tales nomenclaturas, en la sociedad misma se visualiza que aún se siguen utilizando éstos términos para nombrar a este colectivo, por lo cual surge la necesidad de trascender estas nominaciones, de romper con esos prejuicios y valoraciones, y considerar ante todo su calidad de persona.

En este afán de realizar una ruptura con estas nociones, se ha implementado el término "personas con capacidades diferentes", pero si bien aquí se resaltan las potencialidades de estas personas, todos los seres humanos poseen diferentes potencialidades, por lo cual esta expresión genera ambigüedad y a su vez pasa por alto la diferencia que de hecho existe.

Es por esto, que en este trabajo se ha optado por utilizar el término "persona con discapacidad", considerándolo como el más apropiado para referirse a este colectivo, ya que como menciona García (2005) a través de este se reconoce la diversidad y se destaca ante todo la calidad de persona y por ende de sujeto de derecho.

Estas consideraciones acerca de cómo se denomine a este colectivo, resulta relevante, ya que se entiende que las diversas formas de nombrarlos influye, no sólo en cómo las juzgue o vea el imaginario social, sino además en cómo se relacionen con estos, lo cual puede provocar cambios en la cotidianidad de las personas con discapacidad. Esto se puede apreciar en el ámbito educativo, donde se reflejan diversas maneras de hacer alusión a estas personas, y muchas veces esas denominaciones que resaltan la diferencia, generan la exclusión de niños/as hacia otros ámbitos "diferentes" a los "comunes".

Ahora bien, luego de haber establecido las aclaraciones pertinentes acerca de por qué se opta por el términos "personas con discapacidad", se considera importante hacer hincapié en la definición de este concepto. Para ello, se presentará el concepto establecido por la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, sancionada en diciembre del 2006, la cual define en su primer artículo que:

"Las personas con discapacidad incluye a aquellas que tengan deficiencia física, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás." (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006: 4).

En esta definición se refleja la importancia de referirse a "personas con discapacidad", mencionada anteriormente, en lugar de utilizar los términos como "incapaz", "retardado", entre otros. Asimismo, este concepto permite comprender la discapacidad en un sentido más amplio, pues la misma se manifiesta de diversas formas (*física, mental, intelectual o sensorial*). Además, como señala Vallejos y Kipen (2009) tomando a Eroles, aquí se expresa que las personas con discapacidad no son las responsables de su situación de exclusión, sino que son las barreras construidas socialmente las que producen trabas para la igualdad de condiciones. Por lo tanto, se reconoce la implicancia que puede tener la sociedad, no sólo en la determinación de la "discapacidad" de dichas personas, sino además en la exclusión, inclusión o integración de las mismas. Esto último se expresa en el planteo de Skliar:

"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, la mentes, el lenguaje, la sexualidad de los sujetos." (Carlos Skliar, 2002)

A partir de lo antedicho, se puede agregar, como plantea Angelino y Rosato (2009) que muchos de los "condicionantes estructurales" que hacen posible la discapacidad aparecen ocultos, es decir no son "evidentes", ni tampoco claros en muchos caso. Esa no evidencia se sustenta en la noción de naturaleza, que determina una "marca" en el cuerpo, como si fuera algo indiscutible. Esa supuesta evidencia tiene como consecuencias determinadas respuestas de "protección", de "asistencia", de "reparación", que muchas veces, cuando se llevan a la práctica, reproducen la situación dada y generan mayor exclusión.

Ahora bien, para una mejor comprensión del concepto de discapacidad mencionado, cabe hacer alusión al término "deficiencia", a la cual se concibe como esa "marca" natural en el cuerpo, como eso indiscutible, pero que realmente es relevante y posible de cuestionar. En este sentido la Organización Mundial de la Salud (OMS) plantea las siguientes definiciones:

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

Mientras que:

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

En estos conceptos se visualiza la noción de deficiencia, como una carencia o insuficiencia del individuo. A su vez ambas definiciones resaltan la condición de salud que tienen las personas con discapacidad, marcando una imposición médica. En el primer concepto se destaca que dicha condición está determinada por la desviación respecto a la norma establecida por personas consideradas capacitadas para ello, a lo cual se denomina deficiencia. En el segundo, se hacer referencia a la "condición" de salud de las personas con discapacidad, aludiendo implícitamente a la falta de salud que estás presentan. A su vez, refiere a la discapacidad como la relación entre esa deficiencia y el entorno, destacando los aspectos negativos de esa relación.

A partir de esto, cabe señalar que la discapacidad es construida socialmente, ya que se define a partir de esa relación negativa con la sociedad, con el "nosotros", y ese individuo

“deficiente”. Por lo cual cabe preguntarse, qué pasaría si el entorno tuviera las condiciones necesarias para que todas las personas, independientemente de su condición de salud, pudieran relacionarse y participar sin limitaciones; podría pensarse que esa interacción no sería negativa y por lo tanto la discapacidad propiamente dicha, podría no estar presente.

En este contexto, es posible afirmar que se si bien cabe cuestionar el entorno social que puede estar generando esa discapacidad, también es pertinente indagar respecto a la norma establecida por la ideología dominante que determina la deficiencia, donde se concibe como una realidad incuestionable, objetiva, a partir de la cual van surgiendo practicas, como las escuelas especiales, los centros de rehabilitación, para controlar esa deficiencia.

Por lo tanto, siguiendo a Angelino (2009), hay que considerar dos cuestiones, por un lado, que el déficit es producto de un proceso de naturalización de representaciones del cuerpo (completo, perfecto), que surge como efecto de la ideología de la normalidad y por otro lado, que esa ideología *“es una representación de la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia”* (Althusser, 1970, 29), pero no es algo que corresponde a la realidad, sino que surge del imaginario social que intenta interpretar esa realidad. A partir de lo expuesto, cabe señalar que es fundamental *desnaturalizar* la idea déficit, ya que es algo construido, “inventado” para determinar cuánto y cómo se aleja el “otro” de ese cuerpo “normal”; y por lo tanto también es relevante sospechar y problematizar el concepto de “ideología de normalidad”. Es decir,

“...desnaturalizar los supuestos en los que se asienta el discurso hegemónico sobre la normalidad y sobre la discapacidad, de reconocer que aquellos que se nos presenta como natural es producto de un conjunto de interacciones materiales y simbólicas históricamente situadas. (Angelino, 2009:136).

Se pretende a partir de lo expuesto, cuestionar la idea de déficit y por lo tanto las normas establecidas, y además se procura pensar a la discapacidad como una construcción social, determinada por el imaginario social y no como algo propio del sujeto. Por consiguiente, se trata de entender la discapacidad como:

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

En este planteo se visualiza nuevamente la idea de "normalidad-anormalidad". siguiendo a Vallejos (2009) quien retoma a Foucault, es posible decir que este par conceptual emerge en el contexto de la modernidad, con el fin de ordenar y tornar previsibles, útiles, y dóciles a los sujetos. La constitución de este par se asienta en el desarrollo de las formas disciplinaria del poder que se da en la misma sociedad. Ese dominio se sostiene a partir de un conjunto de dispositivos y aparatos que dan forma al terreno social y a su vez producen un determinado tipo de sujetos. Por ello, la autora plantea que estos conceptos no sólo han sido constituidos socialmente, sino que además son constituyentes de lo social, ya que instauran una serie de demarcaciones en los individuos, considerando, como plantea Foucault (1996), que todo aquel que escape de los parámetros considerados "normales" establecidos por la ideología dominante quedan excluidos. De esta manera,

"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 de la inclusión cuando se trata de explicar. El conjunto de las dicotomías fundamentales que, en nuestra cultura, distribuyen a ambos lados del límite de las conformidades y las desviaciones, encuentran así una justificación y la apariencia de un fundamento" (Foucault, 1996:13).

Siguiendo con la idea de este autor a partir de la idea de normalización, como ya se planteó, se procura la homogenización de la sociedad, siendo que es la ideología dominante la que determina quien queda dentro de los parámetros normales y quién no.

Es así que, con el fin de "normalizar" a esos sujetos que quedan fuera de dichos parámetros, surgen las *"instituciones de normalización"*, que tienen su origen en las instituciones educativas (la escuela normal) y en las de la salud (el hospital). Como plantean Kipen y Vallejos (2009) estas instituciones materializadas en escuelas y hospitales poseen agentes "productores" de discapacidad. Es en la escuela, donde existe una organización determinada, que valora y considera una única forma de aprender, y donde se van generando sujetos resistentes a los aprendizajes (de contenido y de conducta) esperados socialmente. Por lo tanto,

"...en la escuela (...) se expresan las dificultades de aprendizaje que instalan la sospecha de la discapacidad, provocando la pregunta: ¿no será que no aprende como debe porque es discapacitado? Y esta sospecha se instala a partir de un parámetro que establece cuáles son los aprendizajes normales" (Kipen y Vallejos, 2009:161)

Cuando surge esa sospecha, en dicha institución se va anticipando lo que se objetivará como diagnóstico³ médico, lo cual permite establecer una primera clasificación y determinar a quién hay que diagnosticar. Esta clasificación se produce en el campo de la salud: ya que se deriva a médicos, psicólogos, psiquiatras y/o psicopedagogos para que realicen las pruebas pertinentes y determinen un diagnóstico de la situación del/la niño/a.

Por lo tanto, es en la escuela en donde se capta la "diferencia" entre los/as niños/as con diversas aptitudes y luego los profesionales del campo médico-pedagógico son los que están habilitados para determinar la medida de esa "diferencia" y para realizar su correspondiente diagnóstico. *"En el supuesto de existir inaptitudes, incapacidades, dificultades de aprendizaje u otras características similares, el diagnóstico será de discapacidad"* (Kipen y Vallejos, 2009:163).

Es así que a partir de ese supuesto diagnóstico de discapacidad se deriva a ese sujeto que fue diagnosticado como tal a una institución, como la escuela especial, destinada a la corrección normalizadora de ese sujeto condicionado por un "nosotros" que clasifica todo aquellos que se desvía de la norma. En definitiva, es posible decir que:

"la primer alarma sobre la anormalidad intelectual la produce el maestro de la escuela y se funda en el rendimiento escolar insuficiente o en la inadaptación a las reglas de la escuela. La escuela pública, obligatoria y gratuita, que nació como un medio social regenerador de los hijos de los trabajadores, por lo que estaba destinada a cumplir sobre todo una función normalizadora, se ve así naturalizada y convertida en el baremo mismo de la normalidad. Esta institución normativa y disciplinaria, en la que la autoridad del maestro es a su vez una autoridad delegada por el Estado y vigilada por los inspectores, se verá por tanto reforzada por el reciclaje al que han de ser sometidos los alumnos que se desvíen de las normas" (Álvarez, 1991:105)

³ Apunta a "la identificación de la naturaleza o esencia de una situación o problema y de la causa posible o probable del mismo, es el análisis de la naturaleza de algo. (Vallejos, 2009:204)

CAPITULO II

“NIÑEZ Y DISCAPACIDAD: ¿SE CONSIDERA AL/LA NIÑO/A COMO SUJETO DE DERECHO?”

2.1 Cambios en la concepción de la infancia

A lo largo de la historia han acontecido diversos cambios en cuanto a la concepción de infancia, lo que lleva a la necesidad de pensar la noción de este término teniendo en cuenta su carácter histórico y cultural, ya que no sólo ha tenido diversas apreciaciones en la historia, sino que su concepción ha venido cambiando según el contexto cultural de la época. Siguiendo a Calvo y Kozicki (1998) las concepciones de niñez que imperan tanto en el pasado, como en el presente, están relacionadas a un imaginario social que manifiesta lo que se considera deseable para cada sociedad.

“Estas concepciones se comportan como ‘preasignaciones del lugar que cada grupo humano le otorga a sus miembros con miras al futuro’, y están presentes a la hora de construir espacios destinados a la infancia. Lugares que operan como espacios de reproducción social, al mismo tiempo que van gestando las condiciones para el cumplimiento de las utopías que necesariamente toda sociedad se plantea para sí misma. (...) En esos espacios los niños se van constituyendo como sujetos sociales” (Carli In Calvo y Kozicki, 1998:289).

De esta manera, se puede afirmar, que el *campo de la niñez*, se ha ido constituyendo política, cultural, educativa y socialmente. Está condicionado por el entramado de estrategias sociales, teorías pedagógicas y prácticas jurídico-políticas, que operan como modelos a través de los cuales los/as niños/as se identifican y van conformando sus identidades sociales.

En este contexto, la perspectiva histórica permite relativizar la mirada del presente en cuanto a la infancia y entender que las instituciones (como la niñez) surgen como producto histórico-social.

El autor Phillippe Ariés, es uno de los que desarrolla esa mirada histórica de esta categoría. En primer lugar, plantea que hasta el siglo XIII y XIV no había una separación del mundo de los/as niños/as con el de los adultos, sino que estos/as realizaban las mismas actividades que los mayores, se mezclaban con ellos, compartiendo juegos y trabajos. De esta manera, cabe afirmar que en estos siglo “no aparecen niños caracterizados por una

expresión particular, sino hombres de tamaño reducido" (Ariès, 1987:58). Luego, en el siglo XV en la concepción de infancia se consideraba a los/as niños/as como indefensos/as, lo cual implicaba que alguien estuviera cuidando de ellos/as, y por tanto se lo definía como una "propiedad", como un "objeto" que necesitaba de protección y control por parte de los adultos. (Jaramillo, 2007) Es así que hasta el siglo XVII *"el arte medieval no conocía la infancia o no trataba de representársela; nos cuesta creer que esta ausencia se debiera a la torpeza o a la incapacidad. Cabe pensar más bien que en esa sociedad no había espacio para la infancia"*. (Ariès, 1987:58).

Luego, en el siglo XVII, existía un fuerte control del ambiente de los/as niños/as por parte de los adultos. De esta manera surge el escolar y con él la figura del pedagogo. *"La infancia se incorpora a las utopías del siglo XVIII, y los niños pasan a ser objetos de una intervención pedagógica o comunitaria, cada vez más sujetos a un orden futuro deseable"* (Ariès In Calvo y Kozicki, 1998:290-291)

Por lo tanto, es posible decir que *"...en estos siglo la infancia no era más que un pasaje sin importancia"* (Ariès, 1987:58). El/la niño/a era considerado débil, maleable, frágil, indefenso, y por lo tanto incapaz de poder adquirir responsabilidades, dependiendo totalmente de los adultos, demandando protección por parte de éstos.

Posteriormente, en la época de la modernidad se comienza a separar el mundo de los/as niños/as con el de los adultos, ya que se percibe a la infancia como una etapa que tiene expectativas y experiencias diferentes a estos. La familia y la escuela fueron las instituciones que permitieron separar estos dos mundos. Por ello, se define a la infancia como, *"...una producción nacida a la luz de la lógica del Estado moderno, de las políticas sociales por él generadas, y de las instituciones que operaron como piezas claves en dicho momento histórico, la familia y la escuela principalmente"*.⁴ (Luciani, 2010:5)

⁴ Cabe aclarar, que si bien a lo largo del presente capítulo no se hizo una distinción entre los términos infancia y niño/a, los diferentes modos de concebir la niñez *"...posibilitan hacer una distinción entre la categoría infancia y el término niño. Mientras el último identifica al individuo concreto, a la persona que se constituye a partir de los sentidos que circulan socialmente y desde donde es interpretado, la infancia es una construcción, atravesada por coordenadas de tiempo y espacio. Niñez e infancia son categorías indicativas de procesos de construcción de hegemonía que deben considerarse como parte de estrategias más amplias, cuya finalidad es el control y la protección social, la reproducción y transformación de la cultura o la fundación de nuevas hegemonías"* (calvi In Calvo y Kozicki, 1998:292-293)

En este contexto, es relevante señalar que en el siglo XX a partir de la intervención de estas instituciones y más precisamente con la aprobación en 1989 por parte de las Naciones Unidas, de la "Convención sobre los Derechos del Niño" (CDN), se comienza a legitimar una nueva concepción del/la niño/a y de sus relaciones con la familias, la sociedad y el Estado. Es decir, se lo empieza a concebir ante todo como "sujeto de derecho", reconociendo en la infancia el estatus de persona y de ciudadano. Este cambio implicó la "sustitución de la doctrina de la situación irregular" donde se consideraba a los menores como objetos de tutela y represión, por la "doctrina de la protección integral" donde se reconoce a los/as niños/as como sujetos plenos de derecho. (Beloff, 1990: 49)

Como plantea Cillero (1990) a partir del movimiento de protección de los derechos humanos, se logró reconocer que todas las personas, inclusive los/as niños/as, gozan de los derechos, y el Estado tiene el deber de garantizar su efectiva protección igualitaria. En consecuencia, el/la niño/a es titular de los derechos fundamentales que se reconocen a todas las personas y además goza de protección específica a sus derechos. Por consiguiente es posible afirmar que la CDN surge como:

"un instrumento destinado a la no discriminación, a la reafirmación del reconocimiento de los niños como personas humanas, en toda su acepción y sin limitaciones, y responde a la necesidad de contar con instrumentos jurídicos idóneos para proteger sus derechos". A su vez "...opera como un ordenador de las relaciones entre la infancia, el Estado y la familia, que se estructura a partir del reconocimiento de derechos y deberes recíprocos" (Cilleros, 1990:33).

Ahora bien, siguiendo a este autor, es pertinente hacer alusión a tres características fundamentales de la Convención: su integralidad, la concepción del/la niño/a como sujeto de derecho y el paso de las necesidades a los derechos.

En primer lugar, en cuanto a la integralidad de la "Convención sobre los Derechos del Niño", implica que debe abarcar todas las dimensiones de la vida y desarrollo de la infancia. La CDN contiene diversas disposiciones que apuntan a reconocer y garantizar derechos del/la niño/a que están totalmente integrados, es decir son inseparables; como ser derecho a la sobrevivencia, el desarrollo, la participación, y la protección. Estos derechos a su vez son interdependientes, por lo cual se debe exigir la satisfacción de todos ellos, para la consecución efectiva del desarrollo. La integralidad y la interdependencia de estos derechos, exige la necesidad de una protección integral de los derechos del/la niño/a, debiéndose detectar situaciones de vulneración o restricción de derechos.

Otra de las características de la CDN es la nueva concepción de infancia, que se basa en reconocer al/la niño/a como sujeto de derecho, es decir se lo/a considera según sus

atributos y sus derechos ante la familia, la sociedad y el Estado. En cambio, antes de la aprobación de la Convención, la tradición jurídica definía al/la niño/a a partir de su incapacidad jurídica, o sea por sus necesidades o carencia, por lo que impedía su desarrollo o lo que le faltaba para ser adulto. Por lo tanto, se deja atrás la imagen del/la niño/a como objeto de protección y control de los padres o el Estado y se pasa a considerarlo/a como sujeto pleno de derecho, destacando los derechos fundamentales que le deben ser reconocidos y garantizados por el sólo hecho de existir, sin importar su sexo, su edad, u otro condición diferente al resto.

En este contexto, cabe destacar que a pesar de que el/la niño/a posee derechos y se le reconoce capacidad por sí mismo para ejercerlos, el ordenamiento jurídico no le confiere una autonomía plena, debido a consideraciones como su madurez y además por concebirse como dependiente de los adultos, particularmente de los padres. Por ello la CDN propone resolver esta situación disponiendo que:

"el ejercicio de los derechos del niño es progresivo en virtud de 'la evolución de sus facultades' y que a los padres o demás responsables en su caso, les corresponde impartir 'orientación y dirección apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención'. Al Estado, por su parte, le corresponde 'respetar las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres' o de quien corresponda" (Cilleros, 1990: 36).

Sin embargo, a partir de lo antedicho es pertinente aclarar siguiendo al autor que los deberes que se reconocen a los padres respecto a sus hijos, no son poderes ilimitados, sino que tiene la función de promover el ejercicio autónomo progresivo de los derechos del/la niño/a, y en caso de que no cumplan con esta función será asumida por el Estado. A su vez, por considerar al/la niño/a como sujeto de derecho y por esta autonomía progresiva, él/la mismo/a también posee una responsabilidad por sus actos, que conducirá a que sea destinatario de las normas prescriptivas y prohibitivas del ordenamiento jurídico y además podrá ser responsable de sus actos ilícitos, dependiendo de su edad y evolución de sus facultades.

Por otro lado, la tercera característica mencionada de la CDN es la posibilidad de considerar a las necesidades en término de derechos, que permita a todo aquel que tiene necesidades percibirse a sí mismo y organizarse como sujeto de derechos. Esto implica un cambio en la relación del/la niño/a con el Estado y los adultos, ya que en vez de considerarla/la (al/la niño/a) como mero beneficiario de la asistencia social, se le reconoce el derecho a la protección integral en su desarrollo. En este contexto, es pertinente aclarar que:

"la construcción del niño como sujeto de derechos significa, entre otras cosas, un proceso de profunda revisión de la condición de los adultos frente a otro ser humano, de la relación que se establece con este sujeto, como también del contenido de la tarea educativa y su intencionalidad. Adultos, que en tanto trabajan con niños (...) en la tarea educativa 'asumen solidariamente el lugar de portavoces de ese niño (...) intentando codificar sus mensajes, necesidades, deseos e intereses'" (Liberman y Cal, 2002:33)

A partir de lo expuesto, cabe mencionar que lo primordial a tener en cuenta a la hora de tomar decisiones sobre asuntos que competen a los/as niños/as, es el "*Interés superior del niño*", siendo este uno de los principios fundamentales de la CDN, que apunta principalmente a la satisfacción de sus derechos. En su tercer artículo la Convención afirma que:

"en todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño" (Convención sobre los derechos del Niño, 1989:2)

De esta manera, siguiendo a Cillero (1990) se obliga a las diversas autoridades, así como también a las instituciones privadas a valorar el interés del/la niño/a como una consideración primordial para el ejercicio de sus derechos. Por ello, se afirma que este principio, se complementa con el derecho que tiene todo/a niño/a a expresar su opinión ante cualquier asunto que lo concierne, haciendo valer ante todo la opinión del mismo/a. A su vez, el valor subyacente al que apunta es que no puede considerarse el interés de los padres o el del Estado como el único interés importante para la satisfacción de los derechos de la infancia, sino que los/as niños/as tienen derecho a que su interés se considere, sobre todo de manera prioritaria, en el diseño y la ejecución de las políticas, en los mecanismos que se utilizan para asignar recursos y además actuará como principio para resolver conflictos de derechos en los que se vean involucrados los/as niños/as.

Por lo tanto, si se reconoce al/la niño/a como sujeto portador de derechos, este principio será un mecanismo para oponerse a la amenaza y vulneración de los derechos reconocidos, a los abusos de poder y garantizar de esta forma su protección igualitaria. En este contexto es oportuno aclarar que a pesar de este intento por parte de la Convención de proteger los derechos del/la niño/a, aún existen un conjunto importante de derechos insatisfechos y de niños/as vulnerados/as en sus derechos, como ser la escasa participación de estos/as en asuntos de su interés. Por lo cual cabe cuestionar si realmente se toma en cuenta el "*interés superior del niño*" en asuntos que lo competen, y si se respeta su condición de sujeto de derecho. Esto se profundizará en el próximo capítulo, reflejando este cuestionamiento en los discursos de los/as niños/as que fueron entrevistados/as.

2.2 Normativa vigente para las personas en situación de discapacidad ¿existe por detrás una concepción de infancia como sujeto de derecho?

En este mismo siglo (XIX) en que surgió la Convención, surge la constitución de lo que se ha denominado "*infancia anormal*" o "*infancia inadaptada*". Como plantea Murillo (1996) este concepto se establece en un contexto donde la niñez ha sido construida como matriz del adulto "normal", asimismo es el momento histórico donde la enseñanza primaria se establece como una herramienta de socialización y moralización, ubicando a los/as niños/as en instituciones para que puedan desarrollar un aprendizaje, orientado al "*enderezamiento moral*". Esta preocupación por la infancia normal, como ya se mencionó en el capítulo anterior, surge en el momento en que se empieza a percibir la necesidad de una educación que homogeneice a todos/as los/as niños/as, es decir una educación "normalizadora". A partir de ahí comienza a visualizarse la inquietud por una educación diferencial para los/as niños/as considerados "anormales".

El concepto "anormal", que surge durante el siglo XIX, se establece como un fenómeno "*relacionado con todo un conjunto de instituciones de control, con toda una serie de mecanismos de vigilancia y de distribución del orden*" (Foucault, 1992:83). A partir de estas instituciones, se constituye un diagrama de poder, a través del cual se apunta a la "normalización" de la sociedad, que tiende a homogeneizar a la población.

Siguiendo a Foucault (1992), el concepto "anormal", se constituyó históricamente a partir de tres figuras que no se han establecido de forma sincrónica y no son cronológicamente contemporáneas, pero sus efectos aún hoy se siguen visualizando en el imaginario colectivo. Como plantea Murillo (1996) tomando a Foucault, aquellos sujetos que son catalogados como "delincuente", "discapacitado", "marginal" son percibidos, (aunque sea de manera inconsciente) con imágenes que surgen de algo de estas tres figuras. Estas son: el *monstruo humano*, el *individuo a corregir*, el *onanista*. Para el presente trabajo, a los efectos del interés por la temática planteada, se considera relevante desarrollar, uno de estas tres figuras, el individuo a corregir.

Según Foucault (1992), este personaje, nombrado también como el "incorregible", aparece en el siglo XVIII, de forma simultánea con la puesta en práctica de las técnicas de disciplina que se llevan a cabo en el ejército, en la policía, en la escuela, en los talleres, y luego también en las familias. Estos "espacios cerrados" se establecían al servicio de la domesticación y el adiestramiento de los cuerpos. Los nuevos procedimientos que se utilizaban para el adiestramiento de las aptitudes, del comportamiento, ocasionaron

problemas para aquellos que escapaban de esta normatividad. Es así que *"...se constituía la medida judicial por la cual un individuo era al menos parcialmente descalificado en tanto que sujeto de derecho"* (Foucault, 1992:86).

Por ejemplo, aquel/la niño/a categorizado como indócil, haciendo alusión a un individuo que no se asimila al sistema normativo de la educación, es incorregible en tanto han fracasado los procedimientos y las técnicas de domesticación, a través de las cuales se intentó corregirlo/a. De esta manera se exige que se desarrollen, sobre ese/a niño/a incorregible, una serie de "sobreintervenciones" con respecto a las técnicas de corrección. (Foucault In Vallejos, 2009:98). *"Se produce así la formación técnico-institucional de la ceguera, la sordomudez, de los imbéciles, de los retrasados, de los nerviosos, de los desequilibrados"*. (Foucault, 1992:86)

En este contexto, siguiendo a Vallejos (2009), cabe mencionar que este personaje del *individuo a corregir* se ubica en el origen de lo que actualmente conocemos como niños/as "discapacitados/as", lo cual dio lugar a la "necesidad" de una pedagogía correctiva, hoy denominada *educación especial*, además de otras instituciones de corrección física y moral. En estas instituciones se intenta perfeccionar las técnicas de disciplinamiento para brindarles a estos/as niños/as un lugar hegemónico como forma de control sobre ellos/as.

De esta manera, según la autora mencionada, la figura del anormal debió ser positivizada, es decir permitir la creación de sujetos normales, útiles, dóciles para las exigencias que demandaba la producción fabril, reflejándose como una normalidad deseada.

"Esta positivización contribuyó a encubrir la capacidad de demarcación del concepto y las consecuencias de expulsión que generaría; contribuyó también a su naturalización, lo que aumentó la eficacia del señalamiento; y se mimetizó en "lo dado", instalándose como una estrategia de homogeneización de la sociedad. (...) En ese tránsito hacia lo positivo el Otro fue convencido de que está mal ser lo que es, fue persuadido para que deje de ser, fue manipulado minuciosamente para ir en pos de la pertenencia a lo Mismo. Un proceso que, a la vez que naturalizó la normalización, instaló al otro como anormal" (Vallejos, 2009:99)

A partir de este planteo se refleja la idea de normalizar a todos los sujetos que se desvíen de la norma, ignorando la posibilidad de aceptar la diferencia, remarcando lo que "debe ser" ese otro, sin tener en cuenta lo que es o lo que realmente "quisiera ser".

Ahora bien, considerando lo hasta ahora expuesto, sobre el individuo anormal, donde se enmarcan a aquellos/as niños/as "discapacitados/as", que se pretenden corregir de alguna manera, cabe hacer alusión a la normativa vigente que existen para las personas con discapacidad en nuestro país, reflejando si realmente se tiene en cuenta al individuo como

sujeto de derecho. En cuanto a esto, cabe afirmar que en el año 2010 se ratifica en nuestro país la Ley N° 18.651 para personas con discapacidad, donde se reflejan las políticas sociales que el Estado Uruguayo ha llevado adelante en relación a las mismas. Esta Ley, en su primer artículo señala el siguiente objetivo:

“Establécese un sistema de protección integral a las personas con discapacidad, tendiente a asegurarles su atención médica, su educación, su rehabilitación física, psíquica, social, económica y profesional y su cobertura de seguridad social, así como otorgarles los beneficios, las prestaciones y estímulos que permitan neutralizar las desventajas que la discapacidad les provoca y les dé oportunidad, mediante su esfuerzo, de desempeñar en la comunidad un rol equivalente al que ejercen las demás personas”. (Ley 18.651, 2010).

Aquí se hace referencia a lo que apunta esta ley, remarcando la necesidad de asegurarle a las personas con discapacidad la promoción de sus derechos, como la salud, la educación. Sin embargo, se sigue apuntando a “normalizar” a estas personas, tratando de que realicen un rol lo más aproximado posible a los demás sujetos que no presentan una discapacidad, pretendiendo homogeneizar a la población, e ignorando de esta manera la aceptación de la diferencia.

En cuanto a la educación, tema que convoca la temática desarrollada, la Ley enuncia lo siguiente:

“Artículo 39: 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.

Artículo 40: La equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, determina que su integración a las aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo, de forma que apunte al objetivo de una educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad”. (Ley 18.651, 2010).

En relación a lo antedicho, cabe señalar, en primer lugar, que se hace referencia a “persona con discapacidad” para nombrar a este colectivo, destacando de esta forma la calidad de persona y por ende de sujeto de derecho. Por otro lado, cabe cuestionar la afirmación que se manifiesta respecto a que el Estado debe garantizar la educación de las personas con discapacidad sin límites de edad. Más allá de este compromiso que se enuncia en esta ley; además de la Escuela Especial como una de las políticas dentro de la enseñanza formal para las personas con discapacidad, cabe indagar si realmente existe después de ésta, la posibilidad de una continuidad en la enseñanza para todas las personas con discapacidad. Pareciera ser que este compromiso muchas veces queda reflejado solo en el discurso, y no se hace efectivo en la realidad.



037423

Otra de las valoraciones a partir de lo expuesto por la Ley en cuanto a la educación, es que se intenta promover la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, procurando incluirlas en la educación común a través del reconocimiento de la diversidad como factor educativo. Como plantea Vallejos (2006) la idea de la diversidad tiene su origen en las *raíces multiculturalistas*, y manifiesta de forma explícita que a partir de la variedad se enriquece al conjunto, remarcando la necesidad de respetar la diversidad, sin embargo de forma implícita se esconde el hecho de que se consideran diversos a los que se desvían de los límites de la normalidad, es decir a las personas con discapacidad.

Continuando con los planteos de esta Ley (18.651), es relevante puntualizar que en su artículo quinto, enuncia que se tomarán en cuenta los derechos para este colectivo establecidos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas de diciembre 2006 y ratificada por la Ley 18.418 en el año 2008. A través de esta normativa se procurará “...*promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente*”. (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006: 4).

Aquí se refleja el reconocimiento desde organismos internacionales de la necesidad de “...*promover, proteger y asegurar*” los derechos de todas las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones. Asimismo, se expresa el respeto que se debe tener hacia las mismas como sujeto de derecho.

Por otro lado, teniendo en cuenta el tema que convoca la temática del presente trabajo, es relevante puntualizar sobre el planteo que enuncia esta Convención en relación a los niños y niñas con discapacidad. En su artículo séptimo plantea que:

“Los Estados Partes tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas. (...) En todas las actividades relacionadas con los niños y las niñas con discapacidad, una consideración primordial será la protección del interés superior del niño”. (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006: 8).

Según lo antedicho, se pretende que el Estado garantice el goce pleno de los derechos de los niños y niñas con discapacidad, al igual que los/as demás niños/as. A su vez, se concibe como primordial proteger el “*interés superior del niño*” en las actividades que lo/a competen, donde cabe cuestionar si realmente se considera el interés de ellos/as a la hora de tomar decisiones sobre asuntos en los que están involucrados o si en realidad son

los adultos los que deciden generalmente que es lo que deben hacer, pasando por alto el interés de estos/as niños/as.

Por último en relación al derecho a la educación de estas personas, la Convención enuncia que: *"Los Estados Partes 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..."* (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006: 18-19).

En esta definición, se destaca la importancia de garantizar este derecho *sin discriminación*, por lo cual se está reconociendo de forma implícita la existencia de la misma frente a estos sujetos. Para lograr la educación sin discriminación es imprescindible que se encuentre garantizada la igualdad de oportunidades. En este contexto, cabe la interrogante de si realmente los Estados están promoviendo la igualdad ante la educación para las personas con discapacidad, o si en realidad predomina la diferenciación frente a este derecho. Al respecto Vain (2009) plantea que:

"El discurso de los derechos del hombre y del ciudadano coloca en primera plana la cuestión de la igualdad. Pero en las prácticas educativas que se instalan en la época, la igualdad termina siendo concebida como negación de las diferencias y homogeneidad de las identidades. La igualdad de derecho no encontraba —ni encuentra— su concreción directa en la igualdad de hecho. Por ello, clásicamente y también en la actualidad hay una igualdad civil frente a las leyes, pero existe una desigualdad que es social" (Martinis y Redondo In Vain, 2009:6)

Según lo desarrollado hasta el momento sobre la normativa vigente para las personas con discapacidad, pareciera ser que existe el compromiso de considerar ante todo a estas personas como sujeto de derecho y de promover la igualdad de oportunidades, a la hora de plantear las políticas sociales para este colectivo. Sin embargo, retomando a Vain(2009), es posible cuestionar si realmente este compromiso se hace efectivo en la realidad, en la cotidianeidad de estas personas, principalmente de los/as niños/as, o si en realidad queda garantizado solo en el discurso. Este cuestionamiento se reflejará en el próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

“Escuchando su voz para comprender su realidad”

En este capítulo se trabajará en torno a los elementos conceptuales y analíticos reflexivos introducidos en los apartados anteriores, recuperando la singularidad de los/as niños/as de la Escuela Especial que constituyó el campo empírico. Estos/as niños/as, a los cuales se entrevistó, fueron derivados/as a la Escuela Especial desde la Escuela Común sin un diagnóstico que verifique una deficiencia intelectual.

En este sentido, cabe aclarar siguiendo a Sartre que *“La realidad del objeto colectivo descansa sobre la recurrencia, manifiesta que la totalización no está terminada nunca y que la totalidad de existir lo es a título de totalidad destotalizada”* (Sartre, 2004:74-75). De lo antedicho, se considera oportuno manifestar que la realidad de los/as niños/as de la escuela especial donde se realizaron las entrevistas, no hacen a la totalización, sino que son parte de esta, por lo cual no es lo mismo la realidad que subyace del discurso de los/as niños/as de ésta escuela, que la realidad vivenciada por todos/as los/as niños/as, o específicamente por niños/as de otra escuela. Por consiguiente, considerando las formulaciones del existencialismo que plantea Sartre es fundamental promover el protagonismo de lo singular y lo colectivo evitando que ese movimiento de retotalización homogeneice lo diverso (Sartre, 1970:58).

En este contexto, es pertinente aclarar el motivo por el cual se consideró relevante tener en cuenta el discurso de estos/as niños/as para el desarrollo de la temática. Se asume que la voz de los actores involucrados adjudica una potencialidad en el proceso de la construcción de conocimiento sobre las concepciones de discapacidad, para poder entender la complejidad de este campo. Asimismo, al tener presente la perspectiva de los actores se trata:

“(…) de encontrar un vía para comenzar a entender esa diversidad, esa otra variedad de vida social cuya lógica, en principio, se desconoce. Las perspectivas de los actores constituye un camino privilegiado para acceder al conocimiento de lo social, no sólo porque ellas son parte de lo social sino, y muy particularmente, porque los actores deben necesariamente tener algún tipo de visión de su propio mundo social, tal que les permita operar en él: dicho de otra manera, inevitablemente el tipo de concepción (conocimiento) que los actores tienen acerca de su propio medio social debe estar relativamente ajustado a la realidad de ese mundo, hecho que hace de esa concepción un instrumento que (...) se puede emplear para comenzar a explorar aspectos no evidente del mismo...” (Balbi In Almeida y otro, 2009:56)

Ahora bien, a partir de las aclaraciones mencionadas, en primer lugar se analizará uno de los aspectos centrales de la temática, que refiere a cómo influye la determinación de la "discapacidad" en la derivación a Escuela Especial desde Escuela Común, de niños/as sin un diagnóstico que verifique una deficiencia intelectual. Este análisis se desarrollará teniendo en cuenta el discurso de los/as niños/as entrevistados/as de la escuela especial que constituyó el campo empírico, además de algunos planteamientos de maestras de esta escuela que hacen referencia a estos/as mismos/as. Para ello primeramente cabe aclarar que estos/as niños/as llegaron a la instancia de un diagnóstico porque fue solicitado por sus respectivas maestras/as de Escuela Común a la que anteriormente concurrían, y posteriormente el ingreso de ellos/as a la Escuela Especial estuvo definida por personal especializado para promover esa derivación, específicamente por una maestra itinerante de la escuela que cumple ese rol.

Fue así que estos/as niños/as fueron ingresados/as a la Escuela Especial, con un supuesto diagnóstico de "discapacidad intelectual", el cual se requiere para el ingreso a la misma. Al respecto, cabe mencionar que en la sociedad moderna el ser diagnosticado/a como "discapacitado/a" implica una "marca", una etiqueta que se le imputa al sujeto desde afuera, evaluando sus aspectos personales, psicológicos, familiares y sociales, para luego establecer una clasificación de ese sujeto, que demandará una intervención diferencial.

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

Por lo tanto ese diagnóstico de "discapacitado/a" de alguna manera determina lo que el individuo supuestamente "es", limitando su porvenir, en función de lo que "debe ser" por su condición de "discapacidad", lo cual manifiesta la implicancia que puede tener ese diagnóstico para un/a niño/a.

En este contexto, cabe enfatizar en la concepción de discapacidad que se estableció en el capítulo uno, donde se hacía alusión a la discapacidad entendida generalmente como resultado de un déficit. Como bien afirma Vallejos:

"La discapacidad es tradicionalmente considerada como un problema que afecta a individuos, un problema derivado de las condiciones de salud individuales y de deficiencia de algunos sujetos cuyos cuerpos se apartan de los cánones de la normalidad y que, por ende, se transforman en objeto de estudio e intervención de la medicina y la pedagogía –con un fin correctivo– cuyos agentes intervienen para normalizar" (Vallejos, 2006:3)

Ante lo expresado y teniendo en cuenta lo ya planteado en capítulos anteriores, cabe destacar que es necesario cuestionar la idea de déficit que se instala como una realidad “objetiva”, es decir problematizar esta noción que se sitúa en el origen de la discapacidad como causa última. Se trata de reconceptualizar la idea de déficit, considerando que no es una condición del cuerpo o una “realidad simple”, sino en proceso materializado por las normas, que logran dicha materialización por la reiteración de manera forzada de esas normas. (Vallejos y Kipen, 2005). Por lo tanto:

“...es necesario invertir aquello que fue construido como norma, como régimen de verdad y como problema habitual: comprender el discurso de la deficiencia para luego develar que el objeto de ese discurso no es la persona (...) que no aprende según el ritmo y la forma como la norma espera, sino los procesos sociales históricos, económicos y culturales que regulan y controlan la forma acerca de cómo son pensados e inventados los cuerpos y las mentes de los otros. Para decirlo más sencillamente: la deficiencia no es una cuestión biológica y sí una retórica social, histórica y cultural. La deficiencia no es un problema de los deficientes o de sus familias o de los especialistas. La deficiencia está relacionada con la propia idea de anormalidad y con su historicidad”. (Skliar, 2000:4)

Considerando lo expuesto cabe destacar que, según el discurso de las maestras de la escuela, los/as niños/as de la escuela especial que fueron entrevistados, no fueron ingresados/as por un diagnóstico que diera cuenta de una deficiencia, es decir no presentan una “anormalidad o pérdida de una estructura corporal o de una función fisiológica” (CIF-OMS/OPS, 2001), que es lo que define el déficit. Por consiguiente se puede develar de alguna manera que ésta idea de déficit fue cuestionada, dejando de lado esta condición, sin adjudicársela a los/as niños/as. Pero, si partimos del hecho de que la discapacidad, surge como consecuencia del déficit, entonces, si estos/as niños/as no tienen una deficiencia, ¿porqué fueron ingresados a la escuela especial con un diagnóstico de discapacidad intelectual?.

Para responder a esta interrogante, primeramente se presentará la definición de discapacidad proclamada por la ley 18.561, que en su segundo artículo enuncia:

“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 18.561, 2010:1)

Como plantea Planel (2009) esta definición es muy amplia, pues hace referencia a una “alteración funcional” que implica “desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral”, por lo cual según este concepto se puede abarcar un número indeterminado de situaciones. De esta manera es pertinente señalar que no quedan

claramente definidos los lineamientos para determinar la discapacidad, ni tampoco los/as niños/as que deben ingresar a la Escuela Especial. Estos criterios indefinidos y confusos provocan el ingreso de niños/as a esta escuela que no se ajustan a las definiciones proclamadas en la Ley.

"El no beneficio de la integración en centros comunes funciona como criterio de delimitación de la discapacidad, lo cual abre el abanico a situaciones que acaban por definirse como discapacidades aunque no se encuentre deficiencias claras en el niño, sino en su integración a la Escuela Común" (Paniel, 2009:16)

Este es el caso de los/as niños/as que fueron entrevistados/as, ya que sin tener una deficiencia determinada, igualmente fueron ingresados/as a la Escuela Especial, pues muchos/as de ellos/as no lograban integrarse a la Escuela Común. En este sentido, considerando lo antedicho, cabe resaltar los motivos que llevaron al ingreso de estos/as niños/as a la escuela especial, teniendo presente sus discursos y los planteos de las maestras de la escuela. Por un lado, según estas últimas los motivos que prevalecen en la derivación de dichos/as niños/as son: problemas de conducta, dificultades en el aprendizaje, y problemas del contexto familiar. Por otro lado, cuando se le preguntó a cada uno/a de los/as niños/as porqué motivos habían sido derivados/as de la escuela común a la escuela especial, las respuestas fueron diversas:

"Porque tenía problemas de pasar de clase" (...) repetí tres veces primero.(...) Me costaba". (Niño de 12 años, concurre a primaria cuatro)

"Por peñar". (Niño de 12 años, concurre a primaria seis)

"No se". (Niño de 9 años, concurre a primaria dos)

"No me dijeron nada" (Niño de 13 años de edad, concurre a primaria cinco)

(Estos dos niños manifiestan que nunca le explicaron porqué los iban a cambiar de escuela, solo les dijeron tenía que ir a una escuela especial).

"Por eso tengo que ir a una escuela especial...Porque si yo voy a una escuela común (...)me sacan la pensión". (Niño de 10 años de edad, concurre a primaria tres)

"porque...yo tenía problemas de aprendizaje" (Niña de 13 años, concurre a primaria seis).

Aquí se refleja, que la discapacidad adjudicada a estos/as niños/as no surgió como consecuencia del déficit, lo que lleva a entender que en realidad esta discapacidad surge como una *producción social*, es decir tiene sentido en tanto se analiza en función de la sociedad o el entorno en que esa discapacidad emerge. Esto supone la ruptura con la idea de déficit, es decir con la idea de causalidad biológica y permite comprender que el significado que aquí se le atribuye a la discapacidad, surge como consecuencia de una disputa o un consenso, *que se trata de una invención, de una ficción y no de algo dado.* (Vallejos, 2006:4).

De esta manera, partiendo de lo expuesto, para poder comprender mejor esta concepción de discapacidad como producción social, es pertinente realizar un análisis de las

causas mencionadas por los/as niños/as, que según manifiestan, provocaron la derivación a la Escuela Especial.

En primer lugar, cabe hacer alusión a los problemas de conducta, como uno de los motivos del fracaso obtenido en la enseñanza común. Según manifiesta uno de los niños entrevistados, lo derivaron a la escuela especial *"por peliar"*, y de igual manera en relación a éste, una de las maestras de la escuela expresaba:

"El niño tiene problemas de agresividad, no mide lo que hace, reacciona con violencia, el otro día yo lo estaba observando y le pegó una bofetada a una compañera que estaba tranquila haciendo otra cosa... Yo vi que en la otra escuela común no iba a funcionar y por eso lo derive" (Maestra de la Escuela Especial)

Asimismo, otra de las maestras hace referencia al comportamiento de uno de los niños señalando que en la escuela a la concurría anteriormente:

"...era agresivo, pasaba pegando por los pasillos a los compañeros. Todos los informes decían que era muy agresivo". (Maestra de la Escuela Especial)

En cuanto a lo expuesto, cabe la interrogante, ¿los problemas de conducta realmente serían una causa para el ingreso de los/as niños/as a la Escuela Especial? Según lo expresado parecería ser que realmente es un motivo. De esta forma la escuela especial se convierte en un espacio para aquellos/as niños/as que presentan una conducta incontrolable en la escuela "común", es en esta escuela donde el niño no pudo ajustarse a la "norma", lo que llevó a la exclusión del mismo. Los/as niños/as con problemas de conducta, caen dentro de este grupo que no pueden adaptarse a la "normalidad" y por esto son excluidos/as del sistema educativo de escuelas "comunes", que por cierto, parece no estar preparado para abordar este tipo de situaciones.

De esta manera la enseñanza especial, se utiliza como el ámbito para encuadrar las conductas de los sujetos, para mantener "vigilado" a ese individuo que no se comporta como se espera socialmente, siendo la encargada de "normalizarlo". Esto se da por el hecho de que muchas veces se considera a este tipo de escuela como un lugar de "contención", donde al haber menos alumnos/as, puede proporcionar una atención más personalizada y por ello, se encasilla en esta escuela a los/as niños/as con problemas de conducta. Esto se refleja en el discurso de la maestra cuando expresa que el niño por las dificultades de conducta no iba a funcionar en la escuela común, en palabras de la maestra:

Yo vi que en la otra escuela (...) no iba a funcionar y por eso lo derive" (Maestra de la Escuela Especial).

Esta "vigilancia" que se pretende llevar a cabo en un espacio diferente, como la Escuela Especial, considerada la adecuada para lograr ese control, se asocia a una nueva manera de ejercer el poder que apunta a mantener un control minucioso de los individuos.

"La nueva forma de poder que se perfila desde fines del siglo XVIII es mucho más puntillosa es una microfísica, una red de cuya trama nada escapa, o al menos casi nada. El ojo o los ojos de poder estarán presentes con mayor detalle, o al menos harán el efecto de presencia constante en toda la población. Será un diagrama cada vez más capilar en la cual todo el tiempo del individuo será incluido en actividades que posibiliten una vigilancia constante" (Murrillo, 1996:144)

Ante lo expresado, cabe hacer hincapié, que en este diagrama disciplinario de poder, la discapacidad se constituye en un dispositivo de control de los cuerpos, a través de ciertas tácticas, como por ejemplo, la exigencia por parte de la familia de un diagnóstico para ingresar a sus hijos/as a la Escuela Especial, con el fin de acceder a determinados bienes y servicios. (Vallejos, 2009) Este es el caso de dos de los niños entrevistados, donde se refleja lo antedicho como uno de los motivos para la derivación a la Escuela Especial. En palabras de uno de los niños:

"Porqué (...) mi madre... dice que todos en mi casa... tenemos la... cosa... esa como es...que cobran plata... la pensión...Y por eso tengo que ir a una escuela especial...Porque si yo voy a una escuela común...me sacan la pensión..." (Niño de 10 años de edad, concurre a primaria tres)

De igual manera una de las maestras en relación a otro de los niños (de 12 años que concurre a primaria cuatro) expresó:

"La madre un día vino a la escuela y yo me puse a hablar con ella y me dijo que no tenía trabajo y que no le habían dado la pensión por el niño y que necesitaba ese ingreso, y que el niño es un discapacitado. No, le dije, el hecho de que alguna vez haya tenido algún problema de aprendizaje, no quiere decir que sea discapacitado. El tiene muchas posibilidades. (...) Es horrible lo que voy a decir, pero para mí la madre lo trajo a la escuela especial para obtener beneficio por el niño" (Maestra de Escuela Especial)

En estas frases, es posible develar que la familia, específicamente las madres de estos niños, demandaron el ingreso de sus hijos a la Escuela Especial, para obtener un beneficio social (la pensión) que se aplica como "compensación" de la discapacidad. De esta forma, el diagnóstico que se exige para el ingreso a esta escuela, que opera como *carta de ingreso al territorio de la anormalidad, certificando el estatuto individual de discapacitado(...), se constituye en la carta de intercambio por los servicios...* (Vallejos, 2009:2007). Asimismo, se visualiza claramente, a partir de los discursos tanto del niño como de la maestra, que este beneficio, se demanda como estrategia de existencia, es decir como:

"(...) el conjunto de actividades desarrolladas por los sectores populares para obtener su reproducción ampliada, en la medida en que se supone la combinación de varios elementos que trascienden las formas capitalistas de reproducción de la fuerza de trabajo" (Gutierrez In Vallejos, 2009:207)

Teniendo en cuenta lo expresado, cabe plantear que la exigencia de este diagnóstico para acceder al beneficio de la pensión, *"separa a la vez que incluye, (...) es decir (...) se constituye en una modalidad de exclusión⁵ incluyente que, a la vez que separa, integra en circuitos de instituciones y servicios específicos, destinados a la corrección"* (Vallejos, 2009:209). Como se visualiza en las situaciones de ambos niños, su familia pretende *"exclur"* a sus hijos de la escuela común, e integrarlos en la escuela especial destinada a la corrección y de esta manera cobrar el beneficio de la pensión, como medio de subsistencia para su vida cotidiana. Para poder contar con este beneficio, el niño debe asistir a una escuela especial, lo que se refleja en la frase pronunciada por uno de ellos:

"...Porque si yo voy a una escuela común...me sacan la pensión..." (Niño de 10 años de edad, concurre a primaria tres)

En ambos discursos presentados (tanto por el niño de 10 años y por la maestra de Escuela Especial), también se da cuenta de la influencia de la familia en la derivación de estos niños a la escuela especial, y por consiguiente en la discapacidad que se le atribuye a los mismos. Esto permite afirmar, lo ya mencionado sobre la discapacidad entendida como producción social, donde en este caso la familia es la que esta *"discapacitando"*. El *"discapacitado"* *"está sometido a la acción de un tercero (...) y es discapacitado porque hay un alguien externo que lo discapacita"* (Angelino, 2009:47). Otra de las frases a resaltar, donde se refleja lo antedicho es:

"La madre (...) me dijo (...) que el niño es un discapacitado". (Maestra de Escuela Especial)

Aquí se devela claramente que:

"... el niño está enmarcado por los padres en el supuesto que 'el no puede ser ni hacer nada', donde lo que sobresale es la falta, y el no desear imponiéndose una relación fantasmática de ese hijo con el niño imaginario de la madre. El sujeto así constituido no es un sujeto diferenciado de los padres sino un simple objeto de goce de ellos". (Schorn, 2009:34)

De esta forma, se comprende a la discapacidad en la esfera de las relaciones sociales, en el sentido de que ese niño *"discapacitado"* es producido como tal en el marco de una relación de poder producida por su familia, y además por la educación impartida en

⁵ Exclusión en *"el sentido de Foucault (2002), como el contacto cortado, separación, división masiva, cuyo habitante simbólico es el leproso (y los mendigos, los vagabundos, los locos, los anormales su población real)".* (Vallejos, 2009:212)

la Escuela Especial que también lo constituye como tal. Los individuos son producto de las relaciones de poder, que lo van conformando como sujeto, determinando su identidad a través de las prácticas sociales que producen “verdades” que ellos mismos van interiorizando.

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

De esta frase, es pertinente desprender la idea, de que el *sujeto posee una historia* que se va constituyendo en la trama de esas relaciones. Sin embargo, esa historia está enmarcada en relaciones de desigualdad social propias de la sociedad capitalista. Por ello se afirma que la discapacidad debe entenderse también, desde una *concepción sociopolítica*, considerándola como una producción socio cultural que se sostiene en relaciones de asimetría y desigualdad.

Lo antedicho se refleja en las condiciones del contexto en la que viven los/as niños/as que fueron entrevistados/as, pues provienen de contextos vulnerables. Como menciona una de las maestras de la escuela, específicamente en relación a un niño ingresado a primaria uno en la Escuela Especial, el cual tenía *“problemas de inasistencia”* en la Escuela Común a la que concurría, ya que la madre no se hacía cargo del mismo y no lo llevaba a la escuela, por esto *“no lograba terminar el año”*. Asimismo agrega que:

“La familia presenta una situación problemática, viven en condiciones primitivas y de negligencia (...) Cuando me llamaron por esta situación, yo observaba al niño y él no hacía nada, se quedaba parado en el patio y se orinaba solo y ni cuenta se daba. Pero cuando le hice la prueba psicológica él era muy capaz (...) Todas las maestras que vienen a la Escuela me dicen que él no tendría que estar en la Escuela Especial”.
(Maestra de Escuela Especial)

Aquí se refleja cómo influyó no sólo el contexto familiar, sino además las condiciones de vida en la que vive su familia, en la decisión de derivar a este niño a la Escuela Especial. Es aquí donde se visualiza la concepción de discapacidad como una *producción socio cultural*, en el sentido, de que los problemas que lleva la discapacidad son producciones sociales que se originan en las relaciones de desigualdad social, por lo tanto la idea de adaptación como transformación, no refiere a ese individuo que se define como “anormal”, sino a la sociedad. La desigualdad en la apropiación de los bienes tanto materiales como simbólicos, producto de la sociedad capitalista, produce distintas manifestaciones de la discapacidad en individuos que presentan características similares. (Kipen y Vallejos, 2005) Y además muchas veces produce individuos categorizados como “discapacitados” cuando

en realidad no presentan estas características, sino que por su "entorno discapacitante" se los cataloga con esta condición y luego se los deriva a la Escuela Especial, como es el caso de este niño.

De esta manera se puede apreciar que la Escuela Especial se concibe como un espacio donde el niño y la familia pueden llegar a tener más contención, considerándola como una alternativa ante la posibilidad de que el mismo fracase en la Escuela Común y frente a la situación de vulnerabilidad social y económica que presenta la familia.

En suma, en relación a lo expuesto hasta el momento, es oportuno afirmar que:

"... los planteos aparecen, por lo general unidireccionalmente, es decir desde la "sociedad" hacia el discapacitado, lo que sería desde una posición pensada como "saber" hacia una de "no saber". Desde esta perspectiva, son los individuos "normales" los que concluyen que deben hacerse cargo de aquellas personas que se hallan en otro tipo de condiciones" (Míguez; 2003:52).

Los sujetos considerados "normales" con la capacidad o potestad de inventar discapacidades, reflejados en la familia, las prácticas educativas y la sociedad en general, generan subjetividades, una subjetividad de ese/a niño/a como diferente, como el/la "otro/a", que está siendo "discapacitado/a" por todo el sistema. Cuando se califica a alguien como diferente, de alguna manera se lo está *marginando*, es decir se lo está privando de desarrollar sus capacidades innatas y sus posibilidades reales de desarrollo. *"Se lo ubica bajo la tutoría y responsabilidad de un ser completo, normal, sin deficiencia, quitándose su estatuto de ser con capacidad de opinar sobre su vida y por lo tanto con capacidad de defender sus derechos". (Míguez, 2003:53)*

Al respecto cabe cuestionar como impacta esa privación de ejercer sus derechos en la subjetividad de ese individuo considerado diferente, ¿se lo reconoce como sujeto de derecho? Dando lugar a esta pregunta se analizará otro de los aspectos centrales de la temática, que refiere a cómo influye las nociones conceptuales de "niñez" en la derivación a Escuela Especial desde Escuela Común, tomando los discursos de los/as niños/as entrevistados/as.

Para ello, cabe retomar, lo explicitado en el capítulo dos. A partir de la aprobación de la "Convención sobre los Derechos del Niño", sumado a la intervención del Estado y de las instituciones como la familia y la Escuela, se comienza a legitimar una nueva concepción de infancia, considerando ante todo al niño/a como sujeto de derecho, dejando atrás la imagen del mismo/a como objeto de protección y control. La interrogante que cabe realizarse, es si realmente esta concepción del niño/a como sujeto de derecho se hace efectiva en la

práctica, lo cual se analizará teniendo en cuenta el discurso de cada uno/a de los/as entrevistados/as.

En este sentido, dos de los niños interrogados planteaban que cuando fueron derivados de la Escuela Común a la Escuela Especial, en realidad nadie les había explicado el motivo por el cual lo derivaban. En palabras textuales de los niños las respuestas fueron:

"No sé". (Niño de 9 años, concurre a primaria dos).

"No me dijeron nada" (Niño de 13 años de edad, concurre a primaria cinco).

Por otra parte, los/as demás niños/as si bien expresaron diversos motivos, que ya fueron mencionados, que "explican" la derivación a la Escuela Común, basándose en lo que le habían explicitado los adultos, (sus maestros o respectivos padres), según ellos/as en realidad no se tuvo en cuenta su opinión a la hora de derivarlos/as, ni tampoco fueron escuchados/as cuando realizaban sus planteos. Tomando sus discursos, uno de los niños menciona que no le gustó que lo hayan cambiado de escuela y en realidad le preguntaron si él quería cambiarse y él respondió:

"Que no, pero después, después mi tía me dijo que sí y me cambie" (Niño de 9 años de edad, concurre a primaria dos).

Asimismo, otro de los niños menciona que su madre fue la que le explicó que se debía cambiar de escuela, pero en realidad él no quería pasar a una escuela especial, por lo cual se le preguntó, si le había manifestado a su madre su disconformidad y la respuesta del niño fue:

"Si... pero (mi madre) me dijo... no,...vas a ir igual a esta escuela" (Niño de 10 años, concurre a primaria tres)

Ante lo expresado, es pertinente señalar que en estas decisiones de derivar a estos niños a la Escuela Especial, los adultos, no toman en cuenta el interés de sus hijos, pasando por alto uno de los principios fundamentales que guía la "Convención sobre los derechos del Niño": el "*Interés superior del niño*". Este principio es una consideración primordial a tener en cuenta a la hora de tomar decisiones en asuntos que competen a los menores y además para el ejercicio de sus derechos. Pareciera ser que los adultos, dejan de lado el interés de sus hijos, y toman decisiones sobre ellos y no con ellos, considerando que en realidad están decidiendo por su educación.

Cabe aclarar que este principio ha generado algunas críticas, sobre todo por su carácter abierto e indeterminado, ya que su aplicación en situaciones concretas no ha dado resultados predecibles.

"El problema reside en cómo identificar los criterios que se deben seguir para evaluar posiciones alternativas que se le ofrecen a la persona que tiene que tomar la decisión cuando pretende actuar en defensa del interés superior del niño..." (Alston y Gilmour-Walsh In Efron y otros, 2006:2).

Siguiendo estos autores, uno de las maneras para reducir el carácter *abierto e indeterminado* del "*interés superior del niño*" es vincularlo con el derecho a ser escuchado, ya que de esta forma se legitima este principio y se da lugar a la posibilidad de que éste opine, que contribuye a una mayor determinación del "*interés superior del niño*".

Partiendo de lo expresado es posible decir que el derecho a ser escuchado/a y a expresar la opinión, que debería ejercer todo/a niño/a, en el caso de los/as entrevistados/as, está siendo totalmente vulnerado. Los adultos no escucharon sus planteos, opiniones, deseos, en un tema en donde ellos/as -niños/as- son los/as principales involucrados/as. Un claro ejemplo de esta situación, que cabe reiterar, es la frase pronunciada por uno de los niños, que ante la pregunta de si quería cambiarse de escuela, su respuesta fue:

"Que no, pero después, después mi tía me dijo que sí y me cambie" (Niño de 9 años de edad, concurre a primaria dos).

Aquí se refleja que en principio al niño se le da la posibilidad de que plantee su opinión al respecto, pero por imposición del adulto responsable del mismo, su opinión queda totalmente dejada de lado. El derecho a ser escuchado, no sólo implica escuchar el planteo del niño, sino también legitimar su opinión.

Otra de las frases que cabe reiterar es cuando el niño de 10 años menciona que al expresarle a su madre su disconformidad de cambiar de escuela, ésta no tomó en cuenta su opinión, obligándolo a concurrir a la escuela especial. Al respecto se visualiza la imposición del adulto sobre la opinión del niño, sin darle lugar a ser escuchado y sin tener en cuenta su propio interés. Se pretende que el principio del "*interés superior del niño*" sea un mecanismo para oponerse a la amenaza y vulneración de los derechos reconocidos, a los abusos de poder, pero cuando no se cumple, como en este caso, los derechos son vulnerabilizados y el poder de los adultos es lo que se refleja claramente.

En esta misma línea, es pertinente develar, según expresan la mayoría de los/as niños/as entrevistados/as, que no se les informó claramente cuál era la escuela a la que iban a concurrir, solo le señalaron que iban a ser derivados/as a una escuela especial, sin explicarle cuales eran las diferencias con la escuela común a la que concurrían, es decir no

se los/as hacía participe en las decisiones en las que tendrían que haber sido involucrados/as.

"Escuchar a un niño implica reconocerle capacidad y condiciones para opinar sobre todas las acciones en las que está implicado, antes, durante y después. Escuchar también implica hablar. Escuchar exige de una relación dialéctica donde se pone en juego más de una voz". (Efron y otros, 2006:4)

Por lo tanto, en relación a las situaciones de estos/as niños/as, se destaca que son los adultos los que toman las decisiones sobre ellos/as, y por esta imposición, son ingresados/as a una escuela especial, es decir, esta es la educación que deben seguir, siendo que en realidad no presentan características como para concurrir a esa escuela.

A esto se le suma la implicancia que tiene el pasaje a la escuela especial en nuestra sociedad, implica una marca de una discapacidad que difícilmente se puede borrar, marcando la subjetividad de los/as niños/as, limitando sus posibilidades futuras, en una sociedad que aún no acepta a aquellos/as *diferentes*, sino que los/as señala y los/as excluye por no adaptarse a lo que se considera "normal". (Planel, 2009)

De esta manera a través de la educación, la ideología de la normalidad, ha venido perpetuando una concepción de niñez, donde el "sujeto niño/a" se ve sometido a las decisiones que el mundo adulto toma sobre él/ella. Por ello, y considerando ante todo la vulnerabilización de los derechos, visualizados en la situación de los/as entrevistados/as, la concepción de niñez que queda reflejada no es la del/la niño/a como "sujeto de derecho", sino como "objeto de derecho", "objeto" de los adultos que determinan su devenir.

Se admite que a partir de la "Convención sobre los derechos del Niño", se sustituyó la "doctrina de la situación irregular" que consideraba a los menores como objetos de tutela y represión, por la "doctrina de la protección integral" donde se reconoce a los/as niños/as como sujetos plenos de derecho. Sin embargo pareciera ser, que se vuelve a caer en lo que se intentó superar, y la idea de considerar al/la niño/a como sujeto de derecho queda solo reflejado en la normativa, pero no en la realidad. El Estado, la escuela, la familia, se ven debilitado en la posibilidad de garantizar y proteger los derechos del/la niño/a. *"Derechos que, de esta manera, son reconocidos en su condición de existencia pero desconocidos en su condición de ejercicio". (Luciani, 2010:27).*

Por lo tanto, es pertinente señalar que *"el principal obstáculo que enfrentan las personas con discapacidad está fuera de ellas. Es la ausencia, o la falta de cumplimiento cuando existen, de políticas que favorezcan su inclusión social" (Joly, 2008:1).* A lo que se le

suma la falta de cumplimiento de la protección de los derechos del/la niño/a impulsado por las normativas actuales. Los individuos “discapacitados”, en este caso los/as niños/as, que fueron “discapacitados/as” por su entorno, reclaman, tomando el término de Joly (2008), el *derecho a ser explotados*, en el sentido de tener la posibilidad de elegir qué es lo que quieren, y además obtener las condiciones para que sus derechos realmente se hagan efectivos, y no que se los mire con la *incapacidad de ser explotados*, sino con la capacidad de ser sujetos pleno de derecho. En relación a lo expuesto, es pertinente agregar que:

“El niño (...) del capitalismo actual, es un sujeto que goza de pos derechos, es decir, formalmente está en condiciones de acceder a ellos, pero potencial o concretamente está en riesgo permanente de desengancharse de los mismos, transitando modos de vida que reproducen condiciones del momento previo a la instauración de sus derechos”. (Luciani, 2010:27)

Por otro lado, teniendo en cuenta lo explicitado hasta el momento sobre la realidad vivenciada por estos/as niños/as en el proceso de derivación a la Escuela Especial, cabe destacar qué sucede en el ámbito mismo de esta escuela.

Como se ha reflejado, los/as niños/as entrevistados/as, fueron derivados/as a la Escuela Especial, por no adaptarse a la propuesta de la educación común, no presentando en realidad características para catalogarlos/as como “discapacitados/as intelectuales”. Estos/as niños/as no lograron adecuarse a la “normatividad” de la educación común, sin embargo cabe preguntarse si realmente se ajustarán a la enseñanza especial.

Para responder a esta interrogante, primeramente se mencionarán dos situaciones, donde se refleja las herramientas utilizadas desde la escuela especial, para dos de los niños entrevistados que tampoco han logrado adaptarse a la propuesta de la enseñanza especial. Las “discapacidades” adjudicadas a ambos niños, que ingresaron, uno por “problemas de conductas” y el otro por la “necesidad de una pensión”, trascienden los problemas de aprendizaje, y por lo tanto tampoco podrán ser abordadas en la Escuela Especial, lo que llevó a buscar mecanismos para “excluirlos” de esta.

En este sentido, un primer mecanismo que expresa uno de los niños, es el “recorte” de horario, es decir no concurre en todo el horario escolar que asisten los demás, ya que por problemas de conducta, no pueden sostenerlo por más tiempo en el aula, y por ello sus maestras optan por este dispositivo. Por lo tanto, como este niño tampoco se adapta a las normas de esta escuela, que no presenta las herramientas para este tipo de situaciones, se deriva la problemática afuera del entorno escolar. En palabras del mismo:

"Y ahora me cambiaron la hora vengo más tarde... Ya sabes cómo es la cosa, por peliar, peliar y peliar... Pero me gustaría venir el horario completo". (Niño de 12 años, concurre a primaria seis)

A esto se le suma que niño fue trasladado a otra primaria durante el año, ya que por problemas de conducta, su maestra no podía sostenerlo en la clase y decidieron cambiarlo para "intentar adaptarlo" en otra primaria, con una nueva maestra y otros compañeros. Pero como tampoco resultó en la otra primaria, escogieron la opción de "recortarle" el horario escolar.

Si bien, se ha visualizado la conciencia que se tiene a la interna de la escuela de que este mecanismo no es lo mejor para el niño, igualmente se lleva a cabo, ya que según expresan las maestras no encuentran otra solución. Sin embargo, no hay dejar de entrever que se está privando al niño el derecho a la educación, lo que implica la privación de tener una enseñanza adecuada para poder potencializar sus capacidades. La escuela especial, al igual que la "común", no logra la "corrección" de ese niño que no se adapta a las normas establecidas por estas instituciones, y por ello se lo despoja de la educación, pretendiendo de que concurra el menor tiempo posible a la escuela. No es el niño el que ha decidido desertar del sistema educativo, ya que en realidad él manifiesta querer concurrir en el horario completo, sino que, es el mismo sistema el que excluye al niño. Frente a esto, cabe preguntarse, ¿qué ámbito educativo es pertinente para la formación de este niño? ¿existe algún lugar donde pueda ser aceptado?. Sería pertinente, no adjudicarle la responsabilidad del problema, a ese niño que no tiene su lugar, sino al sistema educativo de nuestro país que no está preparado para abordar este tipo de situaciones.

Por otro lado, el segundo mecanismo que aparece para "normalizar" a los/as niños/as a la interna de la escuela especial, es la medicación, utilizada para que puedan comportarse adecuadamente en el interior del aula, e inclusive en sus propias casas. En palabra de uno de los niños:

"...a mi siempre me dan las gotas...y las gotas me hacen mal...Y mi padre...cuando se pone re malo...me da como 25 gotas...y me duermo.... Algunas veces me desmayo...Y si las tomo duermo como seis días...Y no me levanto....esas gotas son para los nervios..." (Niño de 10 años de edad, concurre a primaria tres)

Al respecto, se refleja la utilización de este mecanismo, como una forma de regular la conducta de este niño, sobre y desde su propio cuerpo, visualizándose el ejercicio de poder de ese adulto que decide someterlo a una medicación para "normalizar" su comportamiento. Aquí se utiliza la medicación como la opción más rápida para solucionar este problema sin

ahondar demasiado en otras posibles causantes de la "mala conducta" de ese niño. En este sentido, cabe hacer alusión a la:

"creciente intervención de la medicina sobre un amplio sector de lo que se suele denominar 'conductas socialmente desviadas' (...) medicalización indica la ampliación del espectro de problemas sociales que son codificados en términos de salud y enfermedad. Se destaca aquí el carácter de norma invasora que los mismos representan para la vida cotidiana de los individuos, a medida que la mayor parte de las facetas de la misma (...) pasa a ser juzgada desde ese ángulo". (Mitjavila, 1992: 6-7)

Tomando lo expuesto, cabe destacar, la influencia de esa medicación en la vida cotidiana de este niño, que según expresa se duerme cuando es sometido a ésta, limitándolo en sus posibilidades, exigiéndole una conducta a la que se tiene que ajustar y por lo tanto determinando su forma de vida. Asimismo, no sólo los padres lo someten a este mecanismo, sino que desde la escuela especial, las maestras lo exigen como mecanismo para regular las conductas. Por ello se afirma que:

"los procesos de medicalización de los niños y niñas en la escuela se han transformado en la ilusión liberadora del momento, a veces implícita, o explícitamente manejada. Se continúa reproduciendo un disciplinamiento, control social y una normalización, que (...) tiene como blanco el cuerpo" (Vitette, 2008:51).

En este contexto, luego de haber desarrollado los dos mecanismos de "normalización" utilizados desde la escuela especial, cabe hacer alusión al efecto de ambos en el proceso de "sociabilidad" de los niños. Para ello primeramente se definirá el término sociabilidad, que se entiende como:

"...entramado de relaciones producida por los sujetos entre sí y con el medio, a través de las distintas estructuras y pautas por las que se rige la sociedad a la que pertenecen. Esto, en tanto se considera al proceso de sociabilidad determinado por el orden social que lo rige, en la mediación dada por las pautas, valores y normas de comportamiento que componen y sostienen ese orden" (Silva, 2007:18)

Tomando este concepto, es posible decir que la sociabilidad de ambos niños entrevistados está condicionada por su contexto, no sólo por sus familias, sino también por la escuela especial a la que concurren, sobre todo por las normas establecidas por ésta. El hecho de que en la escuela se decida "recortarle" el horario a uno de ellos y medicarlo al otro, al punto de ausentarlos de este ámbito, se los está privando de la posibilidad de socializar con sus compañeros. Lo cual fue manifestado por ellos mismos expresando que tienen pocos amigos en la escuela. Esto implica la privación de la posibilidad de relacionarse con un otro, de compartir y aprender en el intercambio con los demás, y de encontrar un lugar donde ellos se sientan "parte de" y no excluidos de ese ámbito.

Por otro lado, en lo que respecta a las vivencias expresadas por los/as niños/as en la escuela especial, otro de los aspectos a resaltar, es las apreciaciones que ellos/as realizan comparando las dos escuelas a las que han concurrido, la "común" y la "especial". A pesar de la implicancia que tiene el asistir a una escuela especial, como ya se ha señalado, la mayoría de los/as niños/as manifiestan que se sienten más a gusto en esta escuela que en la "común". Los fundamentos que expresan al respecto, refieren principalmente a las diversas actividades que realizan en la escuela especial, como ser los talleres de cocina, huerta, carpintería, manualidades a diferencia de la escuela común donde siempre realizaban las mismas actividades. En palabras de uno de los niños, expresando los motivos por los cuales se siente más a gusto en la escuela especial:

"...Por qué aca juegan al fútbol todos los días... Hacen de todo aca... Hago carpir, escribo, cocino, rego, hago de todo... Haya (en la escuela común) nada, solo leer, leer, leer y leer... Ya aburría". (Niño de 12 años, concurre a primaria seis)

De igual manera otro niño señala:

"...en esta escuela te enseñan más y... te enseñan muchas cosas que no aprendí en la otra escuela". (Niño de 12 años, concurre a primaria cuatro).

Aquí se refleja que los niños demandan de alguna manera una educación diferente, donde haya diversidad de actividades, que les permita elegir qué quieren hacer, y descubrir sus propias potencialidades. Es decir una educación que difiera de la tradicional, caracterizada por Freire como una educación bancaria, aludiendo a que el educando (niño/a) recibe depósitos del educador (maestro/a).

"En este tipo de educación -en la cual uno da y otro recibe, uno sabe y el otro no, uno piensa y el otro es 'pensado'- los 'educandos' tienen como única función la de recibir unos depósitos transmitidos, la de guardarlos y archivarlos". (Inodep In Reyes, 1995:11).

Ante lo expresado, se podría relacionar este tipo de educación a la que tradicionalmente prevalece en las escuelas comunes, donde son los/as maestros/as los/as que poseen ese saber y de forma unidireccional el/la niño/a lo recibe, impidiéndole crear el conocimiento por sus propios medios. En cambio, en la escuela especial, se puede entrever una educación diferente, dado que a través de los diversos talleres, (de carpintería, manualidades, huerta, entre otros), los/as niños/as tienen la posibilidad de ser creativos, y no sólo de aprender de lo que los adultos le transmiten, sino de enseñar lo que ellos/as mismos/as van adquiriendo. De esta forma sus capacidades que fueron "disminuidas" en la escuela común, pueden ser potenciadas en la escuela especial. Así, esta escuela, se convierte en el lugar que los/as niños/as eligen por su diversidad en el aprendizaje, por la

contención que reciben, y sobre todo, porque allí se los hacen sentir parte de este ámbito, se los invita a crear, y no se los excluye por ser "diferentes".

Esto conduce a pensar, que si se cambiara la denominación de "escuela especial", los procesos de estigmatización y discriminación que muchas veces vivencian estos/as niños/as por concurrir a este tipo de escuela, podrían no estar presentes, ya que en realidad el contenido de lo que les ofrece esta escuela, es lo que los/as niños/as valoran y les permite sentirse a gusto. Lo que estaría excediendo es el término "especial", por toda la implicancia que tiene para ellos/as. Por lo tanto, si a esa misma escuela, se la denominara sólo como escuela y su respectivo número, dejando de lado el término "escuela especial para discapacitados intelectuales", podría llevar a cambiar la "identidad de especial" atribuida a estos/as niños/as.

REFLEXIONES FINALES

A partir de la realización de la presente monografía, se procuró reflejar una mirada en el proceso de derivación de la escuela común a la escuela especial, de aquellos/as niños/as que en realidad por sus características no tendrían que haber sido parte de este pasaje. La posibilidad de entrevistar a estos/as niños/as para poder comprender y acercarnos a esta realidad, permitió develar algunas determinaciones que están influyendo en la complejidad de la derivación de una escuela "común" a una "especial".

De esta manera cabe realizar la interrogante que titula esta monografía *¿Qué y quién determina a qué escuela puedo ir?*

En primer lugar, se puede decir que dicha derivación está determinada por una concepción de discapacidad, que no surge como consecuencia de una deficiencia, ya que en realidad los/as niños/as entrevistados no ingresaron con esta condición, sino que surge como una producción social. Es decir tiene sentido si se analiza teniendo en cuenta el entorno en el que está inmerso el sujeto. El significado de la discapacidad atribuida a estos/as niños/as es una *invención*, en el entendido de que no es *algo dado*, sino que es impuesto por el entorno que está "discapacitando" a los/as mismos/as. La responsabilidad de no integrarse a la escuela común muchas veces, recae sobre esos/as niños/as, buscando motivos que terminan siendo definidos como una supuesta discapacidad. Sin embargo, en realidad lo que conduce a la derivación de una escuela a otra, es la influencia de la familia y la educación, que acaban siendo los productores de esa discapacidad. De esta manera, el diagnóstico de "discapacitado/a intelectual", que se requiere para el ingreso a la Escuela Especial, se puede entender como una construcción que se realiza socialmente, basado en una ideología de la "normalidad" que termina clasificando a esos/as niños/as.

La escuela común, procura la homogeneización de la población que allí concurre, y cuando se encuentran niños/as catalogados/as como "diferentes", no cuenta con las condiciones para aceptarlos/as e integrarlos/as. Si bien no están claros los lineamientos para determinar cuáles son los/as niños/as considerados/as "diferentes", esto se rige sobre todo, por la ideología de la normalidad, que determina quienes entran dentro de la categoría "anormal" y "normal". Esta clasificación produce que aquellos/as niños/as que presentan problemas de conducta, condiciones socioeconómica vulnerable, o por la incidencia de sus vínculos familiares, terminen siendo clasificados/as como "anormales" y excluidos/as de la escuela "común", por el sólo hecho de no adaptarse a las normas establecidas por ésta, derivándolos/as a la escuela especial.

Esta escuela, denominada como "especial" se constituye en un espacio de clasificación de la infancia, donde concurren niños/as categorizados/as como "discapacitados/as". En este sentido, cabe preguntarse ¿qué concepción de niñez esta subyaciendo en la derivación de una escuela a otra? Según la normativa vigente, las políticas educativas que se desarrollan para las personas con discapacidad, pretenden que se tenga en cuenta una concepción del/la niño/a como sujeto de derecho. Sin embargo, se ha reflejado que en los hechos, en la realidad que subyace a los/as niños/as entrevistados/as, la concepción que predomina es la del/la niño/a como "objeto de derecho". Por lo tanto, lo que también determina la derivación de una escuela a otra es ésta concepción de infancia, el/la niño/a como "objeto" de los adultos que deciden por la educación de ellos/as, sin escuchar su opinión, ni su interés al respecto. No existe el "*interés superior del niño*" en este proceso de derivación, sino que existe la imposición del adultos que decide sobre él/ella. Los mayores se consideran con el derecho a participar sobre estos/as niños/as, pasando por encima de sus propios derechos, provocando que éstos sean totalmente vulnerados.

Por último, uno de los aspectos que cabe cuestionar es la efectividad de las estrategias educativas que presenta la educación común. Según la mayoría de los/as niños/as entrevistados/as, prefieren las propuestas que les ofrece la escuela especial, por la diversidad de espacios que tiene para aprender y elegir. Esto permite realizar dos cuestionamientos en relación a la educación primaria que ofrece nuestro país. Por un lado, cabe plantearse qué si se cambiaran las estrategias de enseñanza, pretendiendo que sea multidireccional, que no se desarrolle sólo desde el maestro hacia los/as niños/as, sino también desde los/as niños/as hacia ellos, donde haya una diversidad de opciones para elegir, ¿estos/as niños/as tendrían la necesidad de concurrir a la escuela especial? Pareciera ser que lo que está fallando es el sistema educativo establecido, que no acompasa las inquietudes de los/as niños/as, y por ello muchos de ellos/as no se adaptan a esa escuela "común" que no ofrece diversidad en la enseñanza. Estos/as niños/as no encontraron su lugar en un sistema totalmente estructurado, pero quizás puedan adaptarse a otro sistema, sin la necesidad de ser derivados/as a un ámbito donde se los/as califica como "discapacitados/as". O tal vez, cabe preguntarse ¿no sería conveniente cambiar la denominación de escuela "especial"?, por la implicancia que tiene este término, ya que trae aparejado la estigmatización que vivencian los/as niños/as que allí concurren, y en realidad ellos/as valoran el contenido que les ofrece, allí realmente encontraron su lugar para aprender.

BIBLIOGRAFÍA

Almeida, M^a Eugenia; Angelino, Cesar; Priolo, Marcos y Sánchez (2009) "Alteridad y discapacidad: las disputas por los significados". Capítulo 2. En: Ana Rosato y María Alfonsina Angelino (coords). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Densaturar el déficit*. Ed. Buenos Aires. Argentina

Álvarez-Uría, Fernando (1991). "La configuración del campo de la infancia anormal. De la genealogía foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial". En *Arqueología de la Escuela*. La Piqueta. Madrid. España.

Ariés, Phillippe. 1987. "El niño y la vida familiar en el antiguo régimen". Madrid: Tauros. En: *Derecho a tener derecho: infancia, derecho y políticas sociales en América Latina*. Volumen 1. Caracas. UNICEF.

Angelino, María Alfonsina (2009) "La discapacidad no existe, es una invención. De quienes fuimos (somos) siendo en el trabajo y la producción". Capítulo 1. En: Ana Rosato y María Alfonsina Angelino (coords). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Densaturar el déficit*. Ed. Buenos Aires. Argentina

Angelino, María Alfonsina (2009) "Ideología e ideología de la normalidad". Capítulo 6. En: Ana Rosato y María Alfonsina Angelino (coords). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Densaturar el déficit*. Ed. Buenos Aires. Argentina

Althusser, Louis (1970). "Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Nueva Visión. Buenos Aires.

Althusser, Louis. (1975) "Escritos 1968-1970." Ed. Laia. Barcelona, España.

Althusser, Louis (1988) "Ideología y aparatos ideológicos del Estado". Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.

Barran, José Pedro (1990) "Historia de la sensibilidad en el Uruguay". Tomo 2. "El disciplinamiento." Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo Uruguay.

Beloff, Mary (1990) "Los sistemas de responsabilidad penal juvenil en América Latina" En: *Derecho a tener derecho: infancia, derecho y políticas sociales en América Latina*. Volumen 4. Montevideo. UNICEF.

Bralich, Jorge (1987) "Breve historia de la educación en el Uruguay" CIEP/Nuevo Mundo. Uruguay.

Calvo, Silvia y Kozicki Claudia (1998). "¿Qué piensan los niños sobre sus derecho?". En: *Los derechos del niño en la familia. Discurso y realidad*. Dirección Grosman. Editorial Universidad. Buenos Aires. 1998

Chango, Lydia (2001) "Una escuela para todos. Estudio de caso sobre la inclusión de un niño con Síndrome de Down en la Educación Formal". Quijotes. Montevideo.

Cillero, Miguel (1990) "Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios". "Derecho a tener derecho: infancia, derecho y políticas sociales en América Latina" Volumen 4. Montevideo. UNICEF.

Convención sobre los Derechos del Niño (1989)

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).

Foucault, Michael. (1996) "Sujeto y poder" en Revista de Ciencias Sociales. Numero 12. Montevideo.

Foucault, Michael (1992) Capítulo V. "Los anormales". "La vida de los hombres infames: Ensayos sobre desviación y dominación". La Piqueta. Madrid. España

Foucault, Michael (1988) "Diálogo sobre el poder". Alianza Editorial. Madrid. España.

Kipen, Esteban y Vallejos, Indiana (2009) "La producción de discapacidad en clave ideológica". Capítulo 7. En: Ana Rosato y María Alfonsina Angelino (coords). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Ed. Buenos Aires. Argentina

Liberman, Beatriz y Cal, Enrique (2002) "El desafío de lo nuevo en la tarea educativa. El niño/a pequeño/a como sujeto de derecho" En: Revista "Primera infancia : aportes a la formación de educadores y educadoras". Montevideo. Uruguay

Luciani, Leandro (2010) "Desafíos de la protección social en el contexto global: niñez, subjetividad y pos derechos en la segunda modernidad". En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Universidad de Manizales. Colombia

Murillo, Susana (1996) "El discurso de Foucault: estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno" Oficina de Publicación del CBC. Universidad de Buenos Aires. Argentina

Sartre, Jean Paul (2004) "Crítica de la Razón dialéctica". Tomo 1. Editorial Losada. Buenos Aires. Argentina

Sartre, Jean Paul (1970) "Crítica de la Razón dialéctica". Tomo 1. Editorial Losada. Buenos Aires. Argentina

Schorn, M. (2009) "La capacidad en la discapacidad. Sordera, discapacidad intelectual, sexualidad y autismo". Editorial Buenos Aires. Argentina

Skliar (2002) "¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía de la diferencia" Buenos Aires, Argentina

Skliar, Carlos (2000) "La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad". Universidad Federal de Río Grande Do Sul, Brasil.

Vain, Pablo (1997) Los rituales escolares y las prácticas educativas. Editorial Universitaria de Misiones. Posadas. Argentina

Vain, Pablo (2009) "Escuela, Estado y Familia. Un pacto por redefinir". Universidad Nacional de Misiones. Extraído de página web

<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a17vain.pdf>. Consultada el 20/04/12.

Vain, Pablo (2011) "¿Paradigma de la educación especial? Cuatro términos en busca de su significado". Ponencia XX Jornadas Nacionales de la Red Universitaria de Educación Especial "Una mirada retrospectiva y prospectiva de la Educación Especial: entre conservarla y transformarla". Universidad nacional de Río Cuarto.

Vallejos, Indiana (2009) "La discapacidad diagnosticada y la certificación del reconocimiento" Capítulo 9. En: Ana Rosato y María Alfonsina Angelino (coords). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Densaturar el déficit*. Ed. Buenos Aires. Argentina

Vallejos, Indiana (2009) "La categoría de normalidad: una mirada sobre viejas y nuevas formas de disciplinamiento social". Capítulo 4. En: Ana Rosato y María Alfonsina Angelino (coords). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Densaturar el déficit*. Ed. Buenos Aires. Argentina

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

Vallejos, Indiana. (2006) IV jornadas nacionales Universidad y Discapacidad. Producción social de la discapacidad. Una apuesta de ruptura con los estereotipos en la formación de los Trabajadores Sociales. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

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

Varela, Julia (1986) "Teoría y práctica en las instituciones escolares". En: *Marxismo y sociología de la educación*. España, Akal.

Fuentes documentales

García, Ana Laura (2005) "La categoría exclusión social como mediación en la construcción de la identidad de las personas con discapacidad". Monografía de Grado. Udelar. Montevideo, Uruguay. Mimeo

Efron Ruben y otros (2006) "Escuchar a niños, niñas y adolescentes; un proceso que se construye". Trabajo presentado en 43º Período de Sesiones del Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. 15 Septiembre del 2006. Ginebra. Suiza

González, Laureana (2005) "La educación en el Uruguay ¿excluye la capacidad de incluir? Monografía de Grado. Udelar. Montevideo, Uruguay. Mimeo

Jaramillo, Leonor (2007) "Concepción de Infancia". En: Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte. Extraído de página web: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1687/1096>. Consultada el 28/04/12

Joly, Eduardo (2008) "Discapacidad y empleo: Por el derecho a ser explotados". Extraído de página web: <http://d.yimg.com/kg/groups/10836661/848411713/name/Discapacidad-Joly.pdf>. Consultada el 5/5/12

Míguez, Maria Noel (2003) Construcción social de la discapacidad a través del par dialéctico integración-exclusión. Tesis de Maestría. Udelar-UFRJ. Montevideo, Uruguay

Mitjavila, Myriam (1992) Es saber médico y la medicalización del espacio social. Monografía de Grado. Udelar. Montevideo, Uruguay. Mimeo

Planel, Anaclara (2009) "Relaciones de poder en el diagnóstico de la discapacidad. Estudio en Escuelas Especiales para niños con discapacidad intelectual" Monografía de Grado. Udelar. Montevideo, Uruguay. Mimeo

Organización Mundial de la Salud. Clasificación Internacional de Funcionamiento. CIF. Versión Oficial en Lengua Española realizada por la red de Habla Hispana en Discapacidad. OMS. 2001. Ginebra.

Reyes, Judith (1995) "En torno a Paulo Freire. Aspectos filosóficos de su pensamiento y aportes a la reflexión de raíz latinoamericana". Tesis de Grado. Santiago. Chile. Extraído de página web: <http://servicioskoinonia.org/biblioteca/general/TesisFreire.pdf>

Silva, Cecilia (2007). "Salud mental en el contexto contemporáneo. Un enfoque analítico que retoma lo social como totalidad histórica que trasciende los patrones de la medicalización". Monografía de Grado. Udelar. Montevideo, Uruguay. Mimeo

Vitette, Virginia. (2008) Medicación con reguladores de carácter en niños y niñas del Uruguay. Una pastilla antes de la escuela nos cambia la vida en el aula. Monografía de Grado. Udelar. Montevideo, Uruguay. Mimeo