

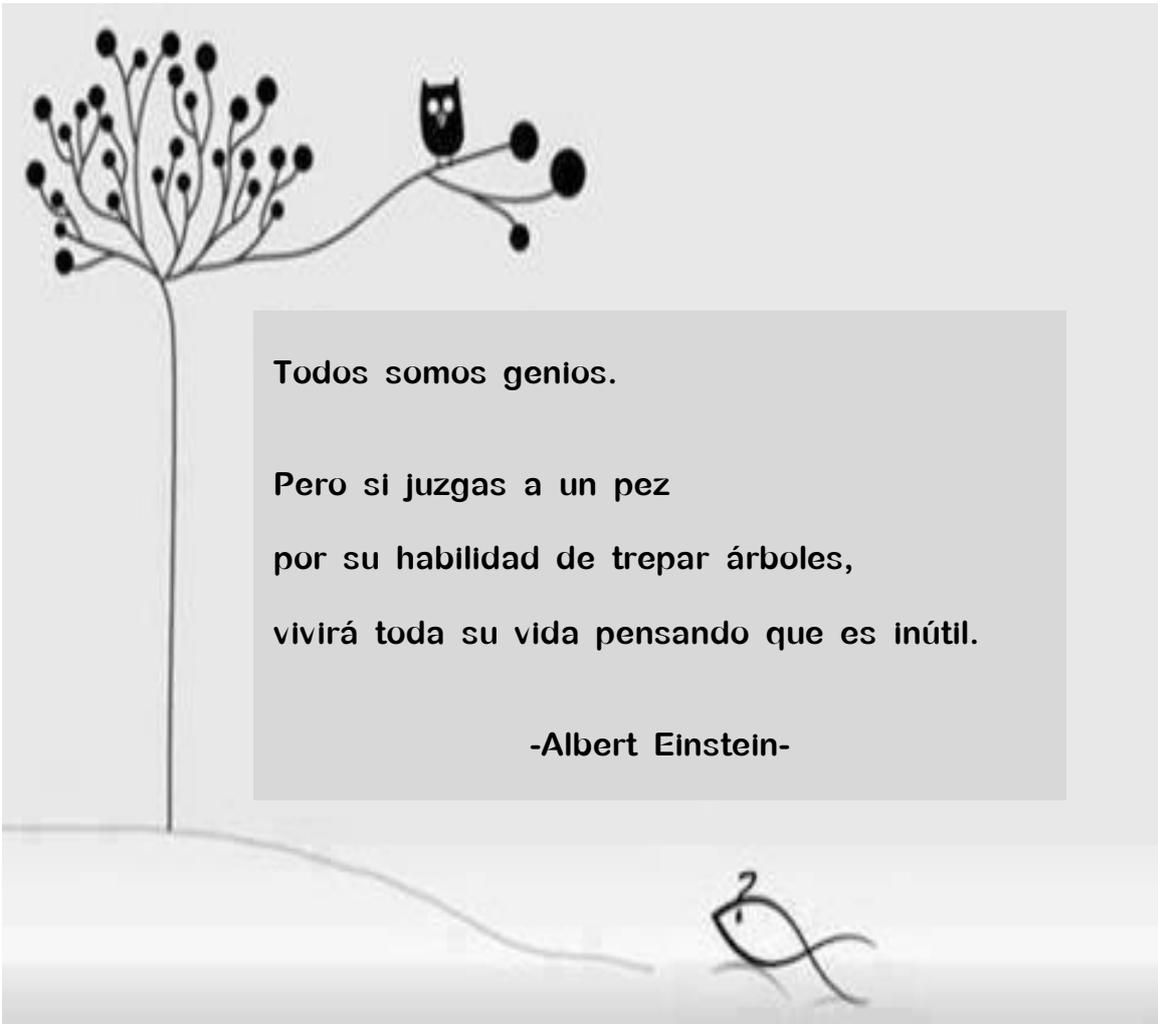
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Licenciatura en Trabajo Social

**Estudio acerca del proceso de subjetivación
de niños que son derivados a la Escuela
Especial N°97 de la ciudad de Rocha**

Yenny Vitancurt

Tutora: María Noel Míguez

2015



Agradecimientos

Este trabajo lo quiero dedicar a quienes me han acompañado desde el inicio de este largo proceso. Personas que han transitado a mi lado el camino hasta aquí; las que siempre han estado en mi vida, las que he ido conociendo y eligiendo. Ellos me han hecho crecer y es con quienes he aprendido, compartido y enriquecido mi vida.

En primer lugar puramente dedicado a mis padres, quienes me dieron la vida y me acompañan hasta hoy. Ellos hicieron posible que llegara a facultad para transitarla hasta acá, con idas y venidas pero siempre firmes.

A mi hermana por ser la amiga de toda mi vida y darme la sobrina que hoy es la luz de mis ojos.

Kiara, mi ahijada y sobrina, el reflejo de mi vida y con quien me siento plena.

A Roberto por estar a mi lado y elegirme para transitar esta linda etapa juntos. Quien está en todos mis días. Uno de los que presionó para que, a pesar de responsabilidades y cansancio, esto tuviera su fin.

A Memé por guiarme en este proceso enriquecedor desde el MIP II, y poner sus ganas y disposición siempre.

A mis amigas que conocí en facultad, que hoy lejos pero siempre presentes, con quienes nos alimentamos a diario en este proceso que parecía no tener fin...

Pero lo tuvo. Gracias!

Índice

<u>Introducción.....</u>	<u>5</u>
<u>Capítulo I:</u>	
<u>Construcción del Ser en la Sociedad.....</u>	<u>9</u>
<u>Capítulo II:</u>	
<u>Normativa vigente: Educación y Discapacidad.....</u>	<u>18</u>
<u>Capítulo III:</u>	
<u>Pensar desde un nosotros, ¿es pensar en ellos?</u>	
<u>Conociendo la Escuela Especial N° 97 desde</u>	
<u>adentro.....</u>	<u>30</u>
<u>Reflexiones Finales.....</u>	<u>51</u>
<u>Bibliografía.....</u>	<u>54</u>
<u>Fuentes Documentales.....</u>	<u>58</u>

Introducción

La presente monografía se enmarca en la currícula de la Licenciatura en Trabajo Social, para el egreso de grado del Plan de Estudios 1992, dictado por el Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

Se desglosa a lo largo del documento un acercamiento a la problemática existente en cuanto a la población que atienden las Escuelas Especiales (de ahora en más EE), más concretamente al motivo de ingreso de niños¹ a estos centros educativos. El tema se focaliza en el *proceso de subjetivación de niños con “problemas de conducta” que son derivados a la EE N° 97 de la ciudad de Rocha, sin contar con diagnóstico médico y sin déficit intelectual*. La población objetivo se enmarca en aquellos niños recientemente derivados a la EE N° 97 por “problemas de conducta”.

El fundamento subjetivo en esta aproximación al objeto de estudio radica en el interés que despierta en la estudiante cuando en el año 2010 se desarrolló la práctica pre-profesional en la EE N° 97 de la ciudad de Rocha -ubicada en el mismo departamento- enmarcada en el tercer nivel de intervención profesional (nivel micro), que apuntó al trabajo con individuos y familias. La misma se llevó adelante en el marco del Proyecto de Enseñanza-Extensión Universitaria², el que tiene como objetivo promover la inclusión de niños y adolescentes que concurren a EE en tanto sujetos de derecho en situación de discapacidad, fortaleciendo y potencializando el nexo familia-escuela-comunidad, desde la lógica de extensión universitaria. Si bien el mencionado centro educativo atiende a población con “multi” discapacidad, se visualizó durante el transcurso del año en el cual se realizó la práctica pre-profesional, un elevado número de niños y adolescentes que no se encontraban en situación de discapacidad.

El interés de la estudiante por la temática continúa cuando presenta en el trabajo final de la asignatura Seminario Optativo (perteneciente al último año de la licenciatura) como tema a investigar: “El ingreso de niños con problemas de conducta a la EE N° 97 de la ciudad de Rocha, sin déficit intelectual”. Cabe destacar que el objetivo de esta asignatura era pensar sobre el tema que el/la estudiante desarrollaría en su monografía final.

¹ Se utilizará el genérico en masculino a lo largo del documento.

² Con el título: “Fortalecimiento y Potencialización del Área Social en Escuelas Especiales”.

Otro argumento que hace al interés por la temática, da cuenta del proceso de acumulación y aprendizaje adquirido por la estudiante en los años de práctica pre-profesional realizados en el área de Discapacidad.

Desde la disciplina que nos convoca, el Trabajo Social, desde hace varios años se viene profundizando e investigando sobre la discapacidad y cada vez más despierta el interés tanto en estudiantes como en egresados. La temática de la discapacidad históricamente ha tenido su abordaje desde otras disciplinas como la medicina y psicología, pero hoy el Trabajo Social encuentra su lugar con un enfoque social necesario para el estudio de la temática desde la interdisciplinariedad. Desde la profesión cada año se va desarrollando la temática con todos sus potenciales.

El marco teórico-metodológico que se toma como referencia es el método progresivo-regresivo propuesto por Jean-Paul Sartre (1970). El autor parte de la premisa, basándose en conceptos de Marx y Engels, afirmando que los hombres hacen la historia, pero a su vez el medio los condiciona. Para el marxismo las condiciones de la naturaleza determinan la evolución social, mientras que Engels afirma que los hombres hacen la historia basados en condiciones reales anteriores, esto es condicionados por aspectos adquiridos, por las formas de organización del trabajo y formas de vida. Sartre confecciona su método partiendo del marxismo a la vez que incorpora y lo supera con el existencialismo. De esta forma, afirma que la razón dialéctica es la premisa de la cual se debe partir para conocer la realidad. Desde esta perspectiva dialéctica es que se logra conocer la realidad concreta ahondando en contextos y momentos históricos determinados.

“Porque la totalización dialéctica tiene que contener los actos, las pasiones, el trabajo y la necesidad tanto como las categorías económicas, y tiene que colocar a la vez al agente o al acontecimiento en el conjunto histórico, definiéndolo en relación con la orientación del porvenir y determinando exactamente el sentido del presente en tanto que tal (...).” (Sartre; 1970: 107)

El autor afirma que se debe considerar en cada caso el papel del sujeto en el acontecer histórico; es decir, tener en cuenta el momento en el que éste se encuentra cuando ocurre determinado suceso. Lo que hace que la realidad pueda ser concretada

como tal, en palabras de Sartre “lo tangible”, es el movimiento que caracteriza al método: la dialéctica.

“(...) en el interior de este movimiento nuestro objeto ya figura y está condicionado por estos factores, en la medida misma en que los condiciona. Así su acción está ya inscrita en la totalidad considerada, pero se mantiene para nosotros implícita y abstracta (...). Nuestro método es heurístico, nos enseña de nuevo porque es regresivo progresivo a la vez.” (Sartre; 1970:107)

Entonces -de acuerdo con el autor- el método existencialista incorpora la dialéctica y concluye en el vaivén progresivo-regresivo. De esta forma, los sujetos adquieren trascendencia en su propia transformación, tanto en lo individual como en lo grupal.

“(El método)...no tendrá más remedio que el “vaivén”: determinará progresivamente la biografía profundizando en la época, y la época profundizando en la biografía.” (Sartre; 1970: 107-108)

En este sentido, la lógica expositiva se fundamenta en el método propuesto por Sartre, dando cabida a través del vaivén por el que se irá delimitando el objeto en la exposición de los tres capítulos.

En el primer capítulo se desarrolla lo referente al ser social y su construcción, transversalizado por la educación y la familia como instituciones medulares que determinan la vida cotidiana en la infancia. Se pretende dar cuenta de lo que ha significado “educar” en tiempos pasados y actuales, así como el surgimiento de una disciplina que aporte en esta tarea: el Trabajo Social. Por otro lado, resulta interesante trascender los patrones medicalizadores que se han ido arraigando en la sociedad, la distinción entre lo “normal” y “anormal”, términos que han llevado a calificar a los sujetos desde el lugar que les tocó ocupar en la sociedad. Se deconstruirá la idea de que la normalidad es lo aceptado socialmente, así como que lo anormal resulta de quienes que no logran adaptarse a la regla, en tanto es percibido negativamente.

En el segundo capítulo se expone el marco legal en cuanto a la Educación y a la Protección Integral de Personas con Discapacidad -en nuestro país- a modo de

comprender los discursos existentes sobre las políticas educativas pensadas para las personas con discapacidad. Se problematiza el concepto de discapacidad trasversalizado por mediaciones y determinaciones tales como la ideología de la normalidad desde una perspectiva foucaultiana que remite a la idea de poder, así como el par dialéctico inclusión-exclusión, en tanto categorías analíticas. Si bien la discapacidad puede derivar de una enfermedad, no es entendida como tal, sino que se intenta trascender las denominaciones estigmatizantes que “marcan” a la persona con discapacidad como “enferma”, sin conocer sus potencialidades y su existencia como sujeto de derecho. Vallejos (2009) propone pensar la discapacidad desde el modelo social, considerando el concepto de déficit como construcción:

“Hoy nos proponemos pensar la discapacidad como una producción social, inscrita en los modos de producción y reproducción de una sociedad (...) Hablamos de un déficit construido, (inventado) para catalogar, enmarcar, mensurar cuánto y cómo se aleja el otro del mandato de un cuerpo “normal” del cuerpo de Uno (único).” (Vallejos; 2001: 4)

El último capítulo busca problematizar la realidad vivenciada por los niños y adolescentes que asisten a la EE N° 97 de la ciudad de Rocha, en tanto se pretende conocer el funcionamiento de dicho centro escolar, teniendo en cuenta que es la única EE en la ciudad capital del departamento. De suma importancia resulta conocer la vivencia en la cotidianeidad de los actores implicados, quienes se mostrarán como los portavoces en este capítulo.

A modo de cierre se presentan las reflexiones finales en lo que refiere a las aproximaciones al tema expuesto a lo largo del trabajo, así como dar lugar a controversias que aporten en la profundización del mismo.

Capítulo I

Construcción del Ser en la Sociedad

Desde una perspectiva histórica el advenimiento de la modernidad remite al largo proceso y a la diversidad de acontecimientos y fenómenos que erosionaron en Europa el orden cristiano-medieval. Este fenómeno universal cronológicamente se ubica en los siglos XV y XVI, así como en los posteriores se irán manifestando transformaciones de distinta índole.³

Haciendo acuerdo con Netto (1996), la modernidad está enmarcada en un proceso más amplio de características transhistóricas como lo es el Iluminismo. Es fundamental la idea de conocimiento y reivindicación de la razón en la búsqueda de la autonomía del “hombre”.⁴

“La modernidad constituye una concepción de sociedad que promueve un proyecto sociocultural hegemónico. Las características más salientes de esta época es sin duda la valoración de la ciencia (en oposición a la religión) como medio de progreso de la sociedad.” (Netto; 1996: 10)

La época moderna identificada con el dominio de la burguesía, daba indicios de una emancipación integral de la humanidad que se abriría paso a través de la lucha de clases y la acción del proletariado, encaminadas a echar bases de un orden liberado de la desigualdad social. Bauman (2002), desde su concepción, entiende a la modernidad como las tensiones sociales y existenciales que se generan cuando los seres humanos nos relacionamos. El autor utiliza metafóricamente la palabra “liquidez” para describir a la modernidad, intentando dar cuenta de la precariedad de los vínculos humanos en una sociedad individualista.

³ *“La primera gran visión interpretativa surge en el siglo XVIII, en el interior de la cultura europea de la Ilustración. Su eje es la idea típicamente moderna del progreso, entendido como mejoramiento creciente y general, es decir en todos los planos de la existencia, de la humanidad entera (...) La historia aparece, así, como el terreno de una empresa humana, que bajo la guía iluminadora de la razón, incrementará tanto el saber cómo la justicia de los hombres, a los que emancipará de sus prejuicios.” (Di Tella, 2006: 211)*

⁴ Se tomará Hombre en genérico, no desconociendo con esto las discusiones de género al respecto.

“Los sólidos conservan su forma y persisten en el tiempo: duran, mientras los líquidos son informes y se transforman constantemente: fluyen. Como la desregulación, la flexibilización o la liberación de los mercados.” (Bauman; 2002: 8)

Es el tiempo donde los hombres lucharon durante la Ilustración por obtener libertades civiles y dejar atrás la tradición. El autor da cuenta de los atributos de las sociedades capitalistas que han permanecido en el tiempo y cuáles son las características que se han ido modificando. Busca remarcar los trazos visibles en las etapas tempranas de acumulación y se vuelven centrales en la fase tardía de la modernidad. Una de las características es el individualismo que marca nuestras relaciones y las vuelve precarias, transitorias y volátiles, afirma el autor. La modernidad líquida es una figura de cambio y transitoriedad.

Es interesante el punto que caracteriza a la época moderna desde lo normativo, donde se describe una determinada concepción de hombre y mundo. Skliar retoma a Walzer para destacar que la modernidad ha dado lugar a dos formas de tolerancia, *“la asimilación individual y el reconocimiento de grupo”*. (Duschatzky, Skliar; 2001: 22) Significó un paso decisivo en derechos humanos la conquista de la ciudadanía de mujeres, obreros, judíos, etc. *“Ser ciudadano en el carácter de individuo igual y no en el carácter de sujeto diferente”* (Duschatzky, Skliar; 2001: 22), es el principio de reconocimiento que sustenta la igualdad y no la diferencia en esta época, acuerdan ambos autores.

Foucault y Bauman entienden a la modernidad como aquel tiempo en el que el orden dejó de ser visto como lo natural, pasando a ser un problema a resolver para ser impuesta al mundo natural y social: *“La existencia es moderna en la medida que contiene la alternativa de orden y del caos”*. (Bauman; 1999: 14). Así es que el caos es condición necesaria para el orden.

Los dispositivos de control utilizados en la modernidad se manifestaron acordes a los cambios en el modelo de producción y organización de la sociedad, donde la educación aparece como uno de los principales y grandes protagonistas. Desde esta perspectiva es preciso hacer reseña a la cuestión social, dado que constituye el escenario en el que se enmarcan los aspectos políticos, económicos y sociales que determinarán el accionar del hombre. La cuestión social es entendida como:

“Expresiones del proceso de formación y desarrollo de la clase obrera y de su ingreso en el escenario político de la sociedad, exigiendo su reconocimiento como clase por parte del empresariado y el Estado. Es la manifestación, en lo cotidiano de la vida social, de la contradicción entre el proletariado y la burguesía, la cual pasa a exigir otros tipos de intervención, más allá de la caridad y represión.” (Iamamoto apud Pastorini; 2005: 67)

La cuestión social alude a los procesos que surgen en la sociedad con la llegada del capitalismo, apareciendo de esta manera nuevas formas de relacionamiento de la sociedad en su conjunto y más significativamente en el mundo del trabajo. Se da cuenta de transformaciones en la vida social -tanto individual como colectiva- donde como consecuencia la cohesión social sufre un fuerte quiebre.

La década del '70 del Siglo XX trajo consigo cambios vinculados a la precarización de empleo, el desempleo estructural, la desarticulación de la clase asalariada, entre otros, que representan nuevas manifestaciones de la cuestión social, frente a las cuales existen nuevas formas de respuestas desde las políticas sociales. La focalización entendida como:

“Un proceso de verdadeira assistencializacao da política social (...) substituindo o carácter preventivo (...) pelo curativo/reparador (...) La focalización (...) tem sido a clara precarizacao ou eliminacao das respostas estatais ás necessidades/demandas sociais, fundamentalmente para os municipios mais pobres.” (Montaño; 2002: 2-3)

En cuanto a la problemática que engloba esta cuestión social es que se generan situaciones de vulnerabilidad de la población más desfavorecida, viéndose a su vez perjudicada la posibilidad de proyectarse a futuro, vulnerando las posibilidades de construcción de sus propios proyectos de vida. En este contexto, el Estado juega un papel bien interesante en la atención de las manifestaciones de la cuestión social actuando como mediador y pasando a constituirse en el actor privilegiado para regular la economía y la sociedad, centrándose específicamente en la articulación de la relación capital- trabajo. El

Estado era quien se encargaba de asegurar que la población en su totalidad fuera alcanzada por estas políticas sociales, entendidas como:

“Un conjunto de acciones, por parte del aparato estatal, que tienden a disminuir las desigualdades sociales. Así, son pensadas como aquellas actividades que tienen como principal función la “corrección” de los efectos negativos producidos por la acumulación capitalista.” (Pastorini; 2005: 145)

De esta manera, las políticas educativas pasan a ser substanciales, teniendo como objetivo satisfacer necesidades de aprendizaje y garantizar la educación como un derecho. Se establece un modo de “deber ser” y de actuar en el mundo, planteándose que la razón es quien va a gobernar la vida cotidiana de los sujetos, estableciendo una determinada concepción de hombre. En este sentido, es necesario analizar a la educación desde su definición más abstracta hasta los procesos más complejos que abarca. Se entiende a la educación como institución social, que cumple determinadas funciones en la sociedad.⁵

En referencia a esto se entiende por institución:

“Aquellos cuerpos normativos jurídicos-culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas e intercambio social (...).”
(Schvarstein; 1992: 26)

En este sentido, siguiendo lo expuesto por Barrán (1990), la educación se constituye como uno de los dispositivos de la modernización para legitimar el orden que se instaura y que modifica todo el entramado social. Es a través de ella que se forma la conciencia del trabajo, se difunden los paradigmas propios de una sociedad capitalista en tanto relaciones de producción. Por lo tanto, la educación se concibió principalmente como un medio de preparación de las personas para que llegaran a ser productivas al sistema capitalista, y por otro lado como un derecho de la sociedad en su conjunto. De este modo, se instaura una ideología que, sirviendo a ese nuevo orden capitalista, disciplinó los cuerpos y condenó los excesos, los deseos, lo impulsivo, lo instintivo. Por esta razón, el disciplinamiento aplicado a la sociedad constituyó un aspecto importante del proceso en el

⁵ “(...) Encaminar, desarrollar y perfeccionar las facultades morales e intelectuales de las jóvenes generaciones por medio de preceptos doctrinarios (...)”. (Di Tella; 2006: 211)

que se fueron construyendo cánones de “normalidad” y del “deber ser”, que la sociedad debió aceptar y adaptar.

Tanto la educación como la familia se entienden como instituciones medulares que transversalizan en esta construcción del ser social, y asimismo determinan la vida cotidiana en la primera etapa de vida del sujeto –infancia-.

La familia se concibe como una construcción social, que se ha ido transformando a lo largo de la historia. En este sentido -de acuerdo con Di Tella (2006)- la familia como institución es un fenómeno social donde sus formas varían de acuerdo a los períodos históricos, dependiendo de las sociedades y hasta de los modos de producción. La familia nuclear, compuesta por el padre, la madre y los hijos; conocido como el “modelo patriarcal” ha tendido a desaparecer en la sociedad actual.

Se puede afirmar que aunque este modelo haya sufrido algunas modificaciones, se ha naturalizado en la conciencia del colectivo, tanto como para concebirse en el imaginario de la sociedad como el tipo “ideal”. De acuerdo a lo mencionado, se desprende –según Mioto (1997) - la idea de que la familia

“(...) pode se constituir no decorrer de sua vida, ou em alguns momentos dela, tanto como um espaço de felicidade como um espaço de infelicidade. Tanto num espaço de desenvolvimento para si e para seus membros, como num espaço de limitações e sofrimentos.” (Mioto; 1997: 117)

De este modo, es preciso romper con el imaginario de la concepción de familia tradicional, que se desarrolla con la sociedad industrial abarcando sociedades capitalistas, pero que si bien es el modelo legal e “ideal” no se ha desarrollado de igual forma en las distintas clases sociales. Tampoco debe ser pensada como algo natural, sino que es necesario comprenderla desde la complejidad que la caracteriza, reconociendo que los cambios ocurridos se manifiestan en la cotidianeidad de las familias, ya que la misma no es ajena a todos los cambios que han ocurrido en la sociedad, sino que estos han incidido en su construcción.

Haciendo acuerdo con Jelín (1999), el término familia como designación de un modelo particular, una unidad de residencia, supervivencia, convivencia, caducó; en tanto

se puede afirmar que las familias hoy en día son arreglos que corresponden tanto a vínculos de parentesco como de afinidad, en términos de la autora:

“Microcosmos de relaciones de producción, de reproducción y de distribución, con una estructura de poder y con fuertes componentes ideológicos y afectivos que cementan esa organización y ayudan a su persistencia y reproducción.” (Jelín; 1999: 26)

Asimismo, la familia se define como una estructura caracterizada por diferentes lugares, diversas funciones, integrantes, donde se van creando coaliciones que irán definiendo las distintas modalidades funcionales.

Transitando el mismo período histórico es que surge el Trabajo Social⁶ como disciplina vinculada principalmente al control social, dado que –según Acosta (2005)- la función desempeñada por los “visitadores sociales” era el de vigilar a la sociedad en el cumplimiento de las prácticas higiénicas, sus hábitos y condiciones de vida. Por lo tanto, se puede afirmar que el Trabajo Social como profesión estuvo marcado en su génesis por el control y disciplinamiento de aquellos sujetos y grupos en general que no se adaptaron a lo aceptado socialmente como “normal”.

En referencia a esto, además del control llevado a cabo por el Estado a través del papel desempeñado por los “visitadores sociales”, existieron otros agentes de disciplinamiento y control, que a través de diferentes mecanismos impusieron a la sociedad formas de ser y actuar: la educación (a través de las escuelas), la iglesia (a partir de las enseñanzas de los curas), y la medicina (a través de los médicos). En palabras de Barrán (1990):

“Maestros, curas y médicos, cuando buscaban convencer o imponer conductas y sensibilidades (...) partían de la base de que esos valores eran indiscutibles, lugares comunes de toda y cualquier cultura y orden social, por lo que alumnos, fieles y enfermos, solo debían descubrirlos en su interior, es decir, internalizarlos para mejor respetarlos.” (Barrán; 1990: 18)

⁶ “(...) Es una disciplina cuyo objetivo es la intervención en la resolución de los problemas sociales de individuos, familias, grupos, unidades territoriales, organizaciones, movimientos sociales, en relación a su calidad de vida y a sus potencialidades no resueltas, contextualizados en el marco de las relaciones sociales.” (Plan de Estudios; 1992: 4)

En este sentido, la escuela a través del cometido de “civilizar”, “moralizar” y “disciplinar” a la sociedad genera un proceso clasificatorio de los sujetos. Se habla de control social y disciplinamiento en términos de Foucault, ya que para este autor la disciplina es:

“(...) un tipo de poder, una modalidad para ejercer, implicando todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas; es una “física” o una “anatomía” del poder, una tecnología. Puede ser asumida ya sea por instituciones “especializadas” (...) ya sea por instituciones que la utilizan como instrumento esencial para un fin determinado (las casas de educación, los hospitales) (...).” (Foucault; 2002: 218)

Retomando a Bauman y su forma de concebir la modernidad, entiende que en este tiempo se excluye todo lo que excede la norma en una sociedad.

“El “otro” tipificado como extraño por desconocido es un portador innato de incertidumbre, de potencial peligro, siendo, tal vez, su mayor amenaza, el atentar contra la clasificación misma que sostiene el orden del espacio social en el que se inscribe mi mundo.” (Bauman; 2004: 171)

El poder ejercido sobre el cuerpo fue uno de los dispositivos característicos de la época de la modernidad, quien no se categorizó bajo estos cánones de “normalidad” fue designado como diferente, como la alteridad. Todos los que por alguna condición no se incluían en esta categoría de “normal” pasaban a ser excluidos y estigmatizados por ser “distintos”, y en consecuencia carentes de valor para la sociedad y carentes de derechos como personas.

“La conciencia moderna tiende a otorgar 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.” (Foucault; 1996: 13)

De acuerdo con Vallejos (2009), el par conceptual Normalidad – Anormalidad busca ordenar, lograr utilidad y docilidad en los sujetos con tres estrategias fundadas en: la construcción discursiva del concepto normal, la medicalización y la moralización de la sociedad. Siguiendo esta línea de pensamiento Rosato y Angelino (2009) entienden el término normalidad en su doble acepción: *“como cualidad para referirse a algo cuando está en su “estado natural” o como parámetro de una condición, en tanto norma o regla.”* Por otra parte entienden la anormalidad como *“criterio de funcionalidad, de utilidad y de capacidad de adaptación a los desafíos y resolución de problemas de la vida cotidiana.”* (Rosato, Angelino; 2009: 23)

“Las categorías normal/anormal no son ajenas, nos atraviesan íntimamente en nuestros deseos de inscripción de lo común (...) porque expresa la medida de todas las cosas; la normalidad es la medida del mundo (...) se trata entonces de producir sujetos a esa medida y de controlar sus desviaciones con el objetivo de corregirlas.” (Rosato, Angelino; 2009: 111)

El modelo que se utiliza en la sociedad para medir, clasificar y construir el todo homogéneo sería el sujeto “normal”. Ambos conceptos forman parte de las técnicas específicas de control social. Lo “diferente” -o el *otro*- es percibido negativamente, mientras que lo “normal” –o el *nosotros*- se entiende como lo aceptado socialmente.⁷

Siguiendo el pensamiento de Foucault (1987), los mencionados conceptos se entienden como construcciones sociales y constituyentes de lo social, estableciendo líneas que tienden a dividir, separar, diferenciar en el interior de las relaciones sociales.

“La normalidad es la medida del mundo y hombre. Nos encontramos así, con la dimensión productiva de las normas; que producen cuerpos a su medida,

⁷ *“Desde la Antropología Cultural se ha estudiado de manera exhaustiva como la gran mayoría de los colectivos humanos poseen definidos en su imaginario “otros” diferentes, barreras imaginarias que refuerzan sus normas y costumbres, ante la “amenaza” de llegar a parecerse a los “otros” si no las cumplen. Y con la consiguiente necesidad de aislarlos de alguna manera con mecanismos de exclusión socialmente aceptados o implícitos en muchas actitudes y formas de relacionamiento.” (Míguez; 2009: 54)*

fabrican un tipo de individuos ajustados a los límites, útiles, productivos y capaces de adaptarse a los requerimientos de la inserción productiva en un mundo normal.” (Rosato, Angelino; 2009: 24)

De este modo se constituye el par dialéctico nosotros/otros, a partir de la distinción entre lo que se estipula como “normal” y “patológico”. Esto es lo que Foucault entiende como línea de demarcación, la cual establece quién está de un lado y quién del otro. El sujeto normal, el aceptado socialmente es un parámetro para medirnos, evaluarnos y así seamos “señalados” y clasificados.

Capítulo II

Normativa vigente: Educación y Discapacidad

La vida cotidiana está siendo reproducida constantemente por ideologías creadas en sociedad y en el imaginario social, en tanto son reproducidas constantemente. En este sentido se habla de la ideología de la normalidad. Esta ideología tiende, de alguna forma, a naturalizar la sujeción de unos individuos sobre otros en la sociedad.

Cada individuo se encuentra transversalizado por una ideología que interiorizó en su proceso de sociabilidad, en el entramado de su condición de clase y tiempo histórico. Esa ideología se ve reflejada a través del comportamiento y accionar del individuo que lo condicionan a posicionarse frente a la sociedad de una u otra forma.

“La ideología es material porque se inscribe en y es configurada por prácticas sociales, tiene efectos reales en cuerpos, espacios, relaciones, acciones y omisiones.” (Althusser, 1998: 86)

Rosato y Angelino entienden que las ideologías conceden a los individuos tanto las normas y principios como formas de conducta, pero no así los conocimientos sobre la realidad propiamente dicha.

“La ideología no nos dice qué son las cosas, sino cómo posicionarnos frente a ellas y, desde este punto de vista, no proporciona conocimientos, sino únicamente saberes (...) Un saber no produce conocimientos sobre el mundo, sino tan solo efectos de conocimiento.” (Rosato, Angelino; 2009: 139)

A lo largo de la historia se han dado a conocer diversas posturas frente a lo que es distinto y por ende lo que excede los parámetros de “normalidad”. Lo “normal” es entendido como aquel modelo que se asemeja al imperante en la sociedad. En este sentido, la concepción de discapacidad no surge de forma natural, sino que es producto de un proceso histórico-social, entendiéndose dicha categoría como resultado de una construcción social y cultural, a partir de un patrón considerado “normal”. Tal como plantean Rosato y Angelino (2009): es el resultado de la Ideología de la Normalidad. La

discapacidad como construcción social deviene de un proceso en el que la normalización de la sociedad marcó fuertemente todo lo que escapaba del deber ser, en tanto aquello que se ubicaba por fuera del modelo socialmente dominante se consideraba “anormal”. Con esta afirmación se hace referencia al par dialéctico identificado como el nosotros/otros, siendo los “otros” o “anormales” los discriminados y por ende excluidos socialmente, mientras que el “nosotros” lo conformarían los “normales”.

“Los otros deficientes constituyen un grupo particular de excluidos (...) Negar un abordaje social, político histórico y cultural en ese territorio, constituye el primer nivel de discriminación, el más sutil, sobre el cual se entretajan todas las demás exclusiones de ciudadanía, lingüísticas, comunitarias, etc.” (Skliar; 2000: 2)

Actualmente, se busca que la sociedad se transforme en el lugar donde todos los individuos puedan desarrollar sus capacidades y potencialidades con total libertad, más allá de que exista o no una discapacidad. Esto sería, en igualdad de condiciones para todos los individuos y que para la persona en situación de discapacidad no signifique un esfuerzo constante de adaptación al medio. Es evidente que se trata de un proceso que viene haciéndose visible lentamente, con todas las nociones y prenociones, juicios y prejuicios que la sociedad acarrea desde su conservadurismo. En este sentido el abordaje está siendo realizado desde la concientización y sensibilización hacia la sociedad.

“Los problemas que acarrea la discapacidad son producciones sociales originadas en las relaciones de desigualdad social; y en este sentido, la noción de adaptación como transformación, hace referencia a la sociedad y no a los individuos.” (Vallejos; 2009: 5)

En cuanto a la conceptualización de la discapacidad, es en el año 2006 que se logra a través de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, dar a conocer un concepto de discapacidad desde una perspectiva más social.

“Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.” (CDPD; 2006: 1)

En Uruguay se ratifica la CDPD en el año 2008 y su Protocolo Facultativo tres años más tarde. De esta manera quien obtiene mayor peso es la norma internacional, dado que este país aún no reglamenta en su completud la Ley N° 18.651 de Protección Integral de las Personas con Discapacidad.

A partir de la definición de discapacidad resulta interesante conocer qué se entiende por deficiencia, de acuerdo a lo establecido en la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud.

“Deficiencia es la anormalidad o pérdida de una estructura corporal o de una función fisiológica. Las funciones fisiológicas incluyen las mentales. Con “anormalidad” se hace referencia, estrictamente, a una desviación significativa respecto a la norma estadística establecida y sólo debe usarse en este sentido.” (CIF- OMS/OPS; 2001: 207)

Vallejos (2009) señala que otros autores con una concepción socio-política de la discapacidad, se proponen pensarla como una producción socio-cultural alejada de las consideraciones médicas, más específicamente de las definiciones antes mencionadas: discapacidad y deficiencia.

Skliar (2002) entiende a la discapacidad más como una retórica cultural y no un fenómeno. La discapacidad no debe pensarse como problema que radica en la persona que se encuentra en esa situación, así como tampoco en sus familias. Asimismo, se relaciona con lo que se entiende como normalidad y los procesos históricos, sociales y económicos que - de alguna manera- controlan el mundo en el que son inventados los cuerpos en todas sus acepciones.

Calificar a una persona como “diferente” -de acuerdo con Míguez (2009)- implica que sea marginada, además de limitar las posibilidades de desarrollar sus propias potencialidades y mejorar su calidad de vida. Vallejos (2009) propone pensar la

discapacidad desde el modelo social, presentando una nueva visión y entendiendo el concepto de déficit como construcción.

“Hoy nos proponemos pensar la discapacidad como una producción social, inscrita en los modos de producción y reproducción de una sociedad. (...) Hablamos de un déficit construido, (inventado) para catalogar, enmarcar, mensurar cuánto y cómo se aleja el otro del mandato de un cuerpo “normal” del cuerpo de Uno (único).” (Vallejos; 2009: 4)

Actualmente se maneja la concepción en cuanto a terminología de persona en situación de discapacidad, primeramente reconociendo que es un sujeto de derecho. Este término se considera la denominación más certera para referirse a estas personas, dado que la expresión discapacitado hace mención específicamente a las limitaciones y/o carencias que son producto de alguna deficiencia. Por otro lado, los términos capacidades diferentes son ambiguos y no sería correctamente utilizado, dado que refiere a las potencialidades de estas personas, cuando se entiende que todos los seres humanos poseen diferentes potencialidades, en tanto se refiere a diferencias que de hecho ya existen.

Haciendo acuerdo con Skliar (2000) el discurso sobre la deficiencia oculta el problema de la identidad, alteridad y la cuestión del otro, de su complejidad.

“El discurso de la deficiencia tiende a enmascarar la cuestión política de la diferencia; en ese discurso la diferencia es mejor definida como diversidad y, así, la diversidad no es otra cosa que la/s variante/s aceptables y respetables del proyecto hegemónico de la normalidad.” (Skliar; 2000: 4)

La constitución del binomio normal – anormal se inscribe en el desarrollo de la forma disciplinaria del poder, siendo ejercido a través de dispositivos que producen determinado tipo de sujetos. Tales conceptos se han ido instalando de modo tal que se conforme una demarcación en el sujeto que establece la dualidad normal/anormal, entendiendo que el segundo deberá ser el individuo a corregir.

A modo de conocer por qué se ha marcado a lo largo de la historia la diferencia entre un ser “normal” de otro “anormal” se hará un repaso a partir de los aportes de Michel Foucault (1996). Este autor entiende que el “anormal” se constituye como un dominio específico a partir de la síntesis de tres personajes: el monstruo humano, el individuo a corregir y el onanista.

La figura del monstruo humano representa la infracción en su máxima expresión, constituyéndose en la esencia de las pequeñas anomalías y buscando patologizar el crimen.

El individuo a corregir es un personaje que aparece en el siglo XVIII perfilándose entre la familia, la escuela, la parroquia, etc. Conforme a una paradoja -afirma Foucault- este individuo es también conocido como el incorregible, sumergido en la domesticación y adiestramiento de los cuerpos. Esta figura se asemeja a lo que hoy se conoce como el niño discapacitado o delincuente, dando origen a la corrección, instaurándose una serie de instituciones encargadas de reparar tanto lo físico como lo moral.

“También denominado como niño indócil, un individuo inasimilable al sistema normativo de la educación: es incorregible en la medida en que fracasaron todos los procedimientos y las técnicas de domesticación mediante los cuales se intentó corregirlo. En cuanto es incorregible, exige que se desplieguen sobre él una serie de sobre intervenciones con respecto a las técnicas conocidas de domesticación y corrección.” (Vallejos; 2009: 98)

El tercer personaje al que hace mención Foucault surge a fines del siglo XVIII. La figura del onanista es quien representa las pequeñas anomalías cotidianas; articulando entre la sexualidad, la organización familiar, el cuerpo y la salud. El control de los cuerpos se estipula y ordena minusiosamente a modo de que la sexualidad sea observada continuamente, esto es, vigilar al adolescente tras ser sospechoso de masturbador.

Pertencientes a distintos momentos históricos, los tres personajes convergen en el siglo XIX en la configuración del concepto de “anormal”, y permanece la idea de que todo aquel que sea señalado como loco, delincuente o discapacitado despierta imágenes de alguno de los tres personajes.

En el diagrama disciplinario del poder, la discapacidad se constituye en un dispositivo de control de los cuerpos, que conjuga tácticas y tecnologías específicas. En Uruguay estas técnicas de corrección de individuos fueron visibles mediante los dispositivos utilizados en el proceso de modernización. En los siglos XIX y XX acorde a los cambios en el modelo de producción y organización de la sociedad aparece la Educación como uno de los principales actores.

En este sentido la Educación es entendida como una construcción histórico-social, en la medida que:

“(...) son las pautas así como las normas sociales y culturales propias de la ideología dominante las que marcarán la clase de educación que se implementará y los fines que con ella se perseguirán.” (González; 2005: 7-8)

Es fundamental el lugar que ocupa la educación en la época de la modernidad, dado que se establece un modo actuar en el mundo, el “deber ser”, planteándose que la razón es quien va a gobernar la vida cotidiana de los sujetos, estableciéndose una determinada concepción de hombre. En este contexto es que a fines del siglo XIX Varela impulsa la reforma educativa, estableciendo de esta manera una educación gratuita, laica y obligatoria. Por lo tanto, es a partir de 1877, con la aprobación del decreto/ley de educación común, que se implanta la obligatoriedad de la educación en el país y se fija como principal objetivo la alfabetización, ideas provenientes de José Pedro Varela considerado el creador de la “escuela estatal civilizada”.

El primer impulso sistemático en el país en cuanto a lo educativo, se realiza por acción de Emilio Verdesio en 1934. A las instituciones existentes para educar a los niños sordos y ciegos se agregan nuevas instituciones para satisfacer una imperiosa necesidad: “clases diferenciales para falsos anormales” en palabras de Verdesio (1934).

De acuerdo con Barrán y Nahum (1990) el novecientos no sólo retoma y amplía el impulso dado por la reforma Vareliana a la enseñanza primaria, sino que da lugar a la expansión de la enseñanza secundaria, así como también en el ámbito de la enseñanza universitaria, donde se protagoniza un avance significativo en cuanto al incremento de estudiantes. El proceso de industrialización como avance del modelo capitalista presenta nuevos desafíos, entre ellos exigencias hacia la educación.

Hacia fines de la década del cincuenta la crisis del modelo de desarrollo provoca cambios en diferentes ámbitos de la sociedad. El aumento de la marginación social significaba un retroceso orientado hacia nuevas formas de exclusión social. Si bien hasta la década del cincuenta se reconoce a la escuela con una función homogeneizadora; en este período comienza a cambiar su imagen para volverse cada vez más discriminadora y represiva.

Uruguay protagoniza una profunda crisis económica, política y social hacia fines de los años sesenta, bajo un clima de inestabilidad general, donde la educación es tema de debate parlamentario en el marco de la nueva Ley General de Educación -Nº 14.101-. Aprobada esta Ley en enero de 1973 incluye en su articulado una visión coercitiva y punitiva hacia docentes y los alumnos. En el año 1979 se elaboran nuevos programas de educación común, mientras que en 1980 entran en vigencia los Programas de Educación Especial elaborados en este período.

La restauración democrática en el año 1985 constituye un importante movimiento social, sindical y político en busca de nuevos consensos.

Como parte de la focalización de las políticas sociales en los años 90 se prioriza la Educación Inicial vinculada fundamentalmente a la incorporación al sistema educativo de los más pequeños.

En cuanto a la normativa vigente en Uruguay -Ley Nº 18.437 General de Educación- en sus dos primeros artículos resalta a la educación como un derecho humano elemental para todos los individuos sin distinción de ningún tipo, apuntando al desarrollo pleno del educando en todas sus acepciones.

“Artículo 1º.- (De la educación como derecho humano fundamental).- Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa.” (Ley Nº 18.437; 2008: 1)

“Artículo 2º.- (De la educación como bien público).- Reconócese el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene

como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna.” (Ley N° 18.437; 2008: 1)

Se describe en el artículo octavo la garantía de derechos a los individuos más vulnerables de la sociedad, a modo de incluirlos en igualdad de condiciones que el resto, de modo que se permita el ejercicio pleno de derechos tal como es el derecho fundamental a la educación.⁸

Históricamente la educación, y más específicamente el espacio físico donde se imparte enseñanza -la Escuela-, es considerado el espacio donde se dominan cuerpos. Este dispositivo se instaura con una tendencia normalizadora donde se disciplina, controla, civiliza a los individuos, dándose a conocer una preocupación por una educación diferencial, sobre todo por aquellos niños que están por fuera de los cánones que definen la normalidad.

“Un personaje que se sitúa en el origen de todo aquello que ahora conocemos como niños discapacitados y delincuentes, y que dio origen a la pedagogía correctiva u ortopédica, hoy llamada educación especial, y a toda una serie de instituciones de rectificación física y moral.” (Vallejos; 2009: 98)

Chango (2001) entiende que a partir del intento de distanciar a aquellos niños que presentaban dificultades en el aprendizaje, es que Emilio Verdesio a comienzos del siglo XX funda la EE⁹, con el fundamento de que las Escuelas Comunes no podían atender a niños que presentaban alguna discapacidad.

“La educación especial, sus instituciones totalitarias y los sujetos que son y/o están forzados a incluirse en esta forma particular de pedagogía no forman parte, de hecho, de las agendas políticas, sociales, culturales y educativas contemporáneas, a no ser administrando sus vidas en relación con la frontera

⁸ Artículo 8°.- (De la diversidad e inclusión educativa).- El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. (Ley N° 18.437; 2008)

⁹ Son establecimientos educacionales que imparten enseñanza especial a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales derivadas de algún tipo de discapacidad y que poseen para ello un equipo de profesionales especialistas.

de inclusión/exclusión. (...) La educación especial continúa siendo considerada como una sub área de la educación.” (Skliar; 2000: 1)

La EE era la encargada de recibir a todos aquellos niños que no podían ser asimilados a la norma, esta exclusión era legitimada por técnicas evaluatorias que separaban a los niños que presentaban una discapacidad con los que se consideraba no la tenían.

Actualmente, los parámetros utilizados para determinar si un niño se encuentra o no en situación de discapacidad resulta valioso solamente a partir del paradigma médico, a través de la implementación de técnicas probatorias que darán lugar al diagnóstico.

“El protagonismo médico para evaluar los cuerpos y distinguirlos entre discapacitados/ no discapacitados, normales/anormales, lo que se objetiva en un diagnóstico.” (Vallejos; 2009: 6)

En función de la respuesta médica se establece qué tipo de educación deberá recibir el niño. Entonces el test, de cierta manera, favorece a legitimar la construcción del “otro” como diferente.

“El diagnóstico separa a la vez que incluye. Esto es: una modalidad de exclusión incluyente, que a la vez que separa, integra en circuitos de instituciones y servicios específicos, destinados a la corrección y al control.” (Vallejos; 2009: 7)

Las EE constituyeron un dispositivo de control que se aplica bajo el discurso de que la Educación es un derecho de todos.

“El niño ciego, el sordo el mudo, o con cualquier dificultad de aprendizaje o conducta, fuera constituyendo y creando una “clase especial”, ya no sólo en la escuela sino en la vida cotidiana (...) Oscuramente estigmatizado a través de la civilizada salida de la Escuela Especial.” (Murillo apud González; 2005: 45)

De esta forma la exclusión no solamente se percibe por el niño en el ámbito escolar, sino que lo o la marca de tal forma que en los espacios de su vida cotidiana suele a menudo ser estigmatizado.

Retomando la normativa vigente en torno a la discapacidad pero que aún no reglamenta Uruguay en su totalidad, se entiende que la Ley 18.651 del año 2010 deja al descubierto a la persona en situación de discapacidad o los “otros” como los responsables de la situación en la que se encuentra como individuo, sin reconocer que se reproduce la ideología de la normalidad. En su artículo segundo, la Ley N° 18.651 define:

“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 N° 18.651; 2010: 1)

En esta definición es posible hacer una crítica en cuanto a los términos “padezca” o “presente”, dado que posicionan a la persona en un estado de sufrimiento. Asimismo la tipificación de la deficiencia, sea física o mental, lo que hace es reproducir el modelo hegemónico impuesto en la sociedad, el paradigma médico. Esto sucede por la forma en que socialmente se entiende la discapacidad, que resulta de la figura que se tiene del “otro”, sea por su condición o estado que lo hacen posicionarse y visible a los ojos del resto de la sociedad como diferente.

El artículo primero¹⁰ de la misma Ley, establece un sistema de protección integral a las personas en situación de discapacidad a modo de asegurar derechos inherentes a la persona como sujeto de derecho y aquellos que ameriten de acuerdo a la deficiencia que hayan adquirido. Refiere además a beneficios y prestaciones que habiliten a la persona mediar con la desventaja que la discapacidad les ha limitado, para de esta forma igualarse al resto de la sociedad. Esto nuevamente pone en tela de juicio el acercamiento al ideal de persona que resulta ser el “normal”. En tanto los beneficios y prestaciones a los que

¹⁰ *“Artículo 1º.- 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 N° 18.651, 2010)

accede la persona se considera sirvan de apoyo en beneficio propio para una mejor calidad de vida, mayor desarrollo y fortalecimiento de potencialidades en su subjetividad.

En el marco de la construcción de un Sistema Nacional de Cuidados¹¹, el Decreto 214/14 del pasado 28 de julio (año 2014), reglamenta los artículos 25 a 30 de la Ley 18.651. Se crea una nueva prestación económica para las personas que percibiendo pensión por invalidez por discapacidad severa en el BPS, se encuentran en situación de mayor dependencia. Consiste en una ayuda para acceder a un derecho, la contratación de un asistente personal que apoye al “beneficiario” para poder desarrollar las actividades de su vida diaria.¹²

Otro artículo relevante en esta Ley refiere a la accesibilidad de personas en situación de discapacidad expresada en el artículo 76¹³, donde se establece mediante normas de la Instituto Uruguayo de Normas Técnicas (UNIT) la eliminación de todo aquello que sea limitante físico para la persona en situación de discapacidad. Siendo críticos se afirma que se tiene en cuenta específicamente un tipo de discapacidad, la motriz, siendo que la accesibilidad debe ser para todas las personas que, por su deficiencia, no acceden al entorno de forma independiente en igualdad de condiciones que el resto de la sociedad. Se habla ampliamente del concepto de accesibilidad, así como también los términos inclusión – integración son interesantes de discernir. Las diferencias que existen entre los términos inclusión e integración, permiten considerarlos-desde el punto de vista de la discapacidad- opuestos. En este sentido, la integración implica que la persona con discapacidad se adapte a lo “establecido”, es decir a la lógica imperante de la sociedad; por lo tanto, esta adaptación pasa a ser responsabilidad individual de la persona. Por otro lado, la inclusión implica que la sociedad en su conjunto se responsabilice como colectivo, y que presente las condiciones necesarias para la incorporación de la diversidad desde su singularidad.

“La alteridad del otro permanece reabsorbida en nuestra identidad y la refuerza todavía más; la hace posible, más arrogante, más segura y más

¹¹ “Artículo 25.- Facúltase al Poder Ejecutivo a crear en el Banco de Previsión Social el Programa de Asistentes Personales para Personas con Discapacidades Severas, requiriendo para su instrumentación la intervención del Banco de Previsión Social.” (Ley N° 18.651, 2010)

¹² Programa de Asistentes Personales para Personas con Discapacidad Severa (2014). BPS.

¹³ “Artículo 76.- En cumplimiento de los artículos 68 y 69 de la presente ley, establécese como prioridad la supresión de barreras físicas con el fin de lograr la accesibilidad para las personas con discapacidad, mediante la aplicación de normas técnicas UNIT sobre accesibilidad (...).” (Ley N° 18.651, 2010)

satisfecha de sí misma. A partir de este punto de vista, el loco confirma y refuerza nuestra razón; el niño, nuestra madurez; el salvaje, nuestra civilización; el marginal, nuestra integración; el extranjero, nuestro país; y el deficiente, nuestra normalidad.” (Skliar; 2000: 2)

Capítulo III:

Pensar desde un nosotros, ¿es pensar en ellos? Conociendo la Escuela Especial N° 97 desde adentro

En lo que refiere a las características de la EE N° 97 de la ciudad de Rocha, se destaca que se funda el 21 de noviembre de 1979, en ese momento situada en otro punto de la ciudad. En la actualidad se encuentra ubicada en un barrio alejado del centro de la ciudad entre las calles Av. Rivera y Peregrina Balboa. Se enmarca dentro de las políticas educativas de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo Directivo Central (CODICEN) y Consejo de Educación Primaria (CEP).

Con previa autorización de la dirección de la EE N° 97 es que se llevan a cabo en el centro escolar las entrevistas pautadas con cada informante, tales como: Directora, maestra itinerante, maestras que reciben a niños con “problemas de conducta”. Tanto la educación como la familia son las instituciones medulares en este estudio, por lo que resulta interesante el aporte de los adultos referentes del niño, así como la voz de los actores implicados directamente en la temática –los niños-.

Un aspecto importante alude a la población¹⁴ que atiende la EE, dado que la misma está dirigida a personas con “multi” discapacidad, siendo la única en la ciudad.¹⁵ Según información que aportan los actores institucionales actualmente la EE cuenta con una población no menor a 135 niños y adolescentes que reciben “educación especial” en base al diagnóstico –en caso de que exista- que refiere cada patología. Se desprende del discurso directivo que la mayoría de los niños y adolescentes que asisten a la EE N° 97 provienen de familias que viven situaciones de vulnerabilidad socio-económica.

El ingreso a la EE se concreta mediante valoraciones realizadas desde diversas disciplinas. Entre ellas las realizadas por docentes (maestras itinerantes), que por medio de una evaluación pedagógica se determina el ingreso o no del niño a la escuela; por otro lado el diagnóstico médico; así como la sugerencia desde la mirada de un profesional del área psicológica.

Los parámetros utilizados para determinar si un niño se encuentra o no en situación de discapacidad se reconoce a partir del protagonismo médico, haciendo acuerdo con

¹⁴ No existe límite de edad para el ingreso a la EE, ya que se dictan talleres donde en su mayoría asisten personas mayores de 15 años.

¹⁵ En todo el departamento existen solamente tres EE: una en Castillos, una en Chuy y otra en Rocha.

Vallejos (2009), distinguiendo entre discapacitados/no discapacitados, normales/anormales, tras una evaluación que se objetiva en un diagnóstico, entendiendo que -como se destaca en el anterior capítulo y de acuerdo con la misma autora- el test o evaluación pedagógica, de cierta manera, favorecen a legitimar la construcción del “otro” como diferente, separando e incluyendo paralelamente.

En este sentido se afirma que en la mayoría de las situaciones, el diagnóstico médico será el que determine el tipo de educación a la cual sea derivado el niño, más allá de la situación de discapacidad o no. Psiquiatra y terapeuta familiar de origen español, Eglée Iciar, señala que *“el diagnóstico se ha convertido en un “cajón de sastre” para una amplia variedad de dificultades de aprendizaje y conducta que aquejan a los niños de hoy”*. (Freire; 2013: 16) En este sentido, los espacios “normalizados” deberían pensar los espacios institucionalizados con una lógica de inclusión, porque de lo contrario opera la lógica de la exclusión. Skliar (1998) entiende que estos espacios de “enseñanza especial” refuerzan la idea de normalidad/anormalidad como totalmente opuestos y adjudicando al segundo una carga negativa.

“Toda educación especial está afirmada sobre una lógica binaria de oposiciones que personalmente considero perversa: normalidad/anormalidad, salud/enfermedad, inteligencia/deficiencia, oralidad/gestualidad, etc. (...). Ser ciego no significa lo opuesto y negativo del ser vidente; es una experiencia singular que constituye una diferencia específica.” (Skliar; 1998: 10)

Tal como se observa en este espacio donde se imparte educación especial se visualiza que, en la medida que los niños que “alteran la dinámica establecida de la clase” y no concuerdan con el modelo del “deber ser de un niño”, son derivados a centros educativos con el cometido de atender el “problema”. En este sentido Norberto Boggino (2011) realiza una distinción entre “dificultades de aprendizaje” y “problemas de conducta”; dos categorías generadoras de un proceso de subjetividad estigmatizante más que emancipador para el niño. Ambas hacen énfasis en que el problema o dificultad está en el niño porque es quien no aprende y tiene problema en su conducta, lo que conlleva a una visión simplista.

“Los diferentes “problemas escolares” fueron pensados y abordados desde la simplicidad; cada uno como si tuviera un valor en sí mismo y como si se pudiera analizar en forma aislada (disyunción). (...). Problemas de aprendizaje sólo cobra sentido desde el paradigma de la simplicidad, desde donde adviene una “mirada” que reduce una problemática compleja al estudio de sólo una de las dimensiones intervinientes: el alumno. (...) Hay que dejar de separar y aislar para luego preguntarse acerca de cómo integrar o articular.”
(Boggino; 2011: 21-22)

El autor plantea la hipótesis de que los “problemas de aprendizaje” no existen, entendiendo que lo que sí existe son diferentes modos de construcción subjetiva, habiendo una enorme variabilidad en los tiempos y procesos de construcción de significaciones.

En su particularidad, la EE Nº 97 es vista en el imaginario de la población como la “escuela de los locos” o “escuela de recuperación”, otorgando un estigma a los niños y adolescentes que asisten, siendo catalogados bajo una etiqueta que los identifica. Se excluye todo lo que excede a la norma en la sociedad. La figura del “otro” aparece como el “loco”, el “extraño”, el individuo a corregir o “recuperar”.

La subjetividad¹⁶ de cada niño que es derivado a la EE Nº 97 está transversalizada por diversas miradas, desde lo pedagógico en la escuela, desde la “discapacidad” para el ámbito de la salud, de las posibilidades de la familia y del niño en su entorno y vida cotidiana. Se conjugan, de esta forma, miradas y vivencias en un universo -sociedad- que se pensó homogéneo pero devino diverso. A esto se agrega niños en situación de discapacidad viviendo en contextos de vulnerabilidad social, económica, con figuras parentales vulnerables que son estigmatizados, afectando los procesos positivos de subjetividad iniciados.

¹⁶ Sartre (1947) proporciona elementos que permiten entender la subjetividad. La subjetividad no es estrictamente individual. Hay dos sentidos de la palabra subjetivismo, por una parte quiere decir elección del sujeto individual por sí mismo, y por otra, imposibilidad para el hombre de sobrepasar la subjetividad humana. El segundo “sentido es el sentido profundo del existencialismo” en palabras de Sartre.

Según Sartre, defender la subjetividad humana es defender su dignidad de ser humano.

“No hay otro universo que este universo humano, el universo de la subjetividad humana. Esta unión de la trascendencia como constitutiva del hombre y de la subjetividad en el sentido de que el hombre no está encerrado en sí mismo, sino presente siempre en un universo humano, es lo que llamamos humanismo existencialista.” (Sartre; 1947: 58)

Es de destacar que el cambio de escuela común a EE que el niño transita genera un movimiento que lleva un período de adaptación, percibido de distintas formas en cada uno. Para algunos resulta complejo, para otros no tanto. Adultos referentes manifiestan que si bien uno de sus hijos no tuvo grandes inconvenientes con la adaptación a la EE, su hija sí la tuvo, por lo que el proceso resultó más prolongado y de mayor contención. En palabras de la familia se transcribe lo siguiente:

“Hace dos o tres años que mis hijos vienen a la EE. Al principio le costó a Victoria, después se adaptó, aunque ahora está ahí, ahí... A Ezequiel le cuesta bastante. El proceso si ha sido positivo, sobre todo por el apoyo de la madre y mío que estamos presentes en la Escuela.” (Padre de dos alumnos hermanos que asisten a la EE, entrevista realizada en mayo de 2015)

De acuerdo a lo manifestado por la Directora en el transcurso de la entrevista, se destaca que la EE cuenta con niveles distintos a los que se conocen comúnmente, se clasifican en: inicial, preparatorio, primaria 1 a la 6 y talleres pre ocupacionales. Mencionados los niveles con los que cuenta la Escuela, desde el discurso institucional se hace alusión a una “clase especial en la EE” –en palabras de la directora-, llamada: “Retos Múltiples”. A su vez, expresa que el término es utilizado a nivel de educación especial y refiere –particularmente en la EE N° 97- al espacio donde se atienden específicamente los niños con espectros autistas y situaciones que requieren tratamiento psiquiátrico.

“Se trabaja al nivel de la clase que corresponda. Desde el punto de vista del aprendizaje. Depende del déficit y no de la edad. Importa que el niño aprenda (...) Hay un grupo que se le llama Retos Múltiples, son los espectros autistas y es una sola clase. Es una nueva denominación para los casos muy conflictivos y tratamientos psiquiátricos.” (Directora EE, entrevista realizada en mayo de 2015)

Bajo esta denominación que utiliza la educación especial se encuentran los niños con “Discapacidades Múltiples”, de acuerdo a lo que expresan referentes institucionales. De alguna manera pasan a ser excluidos del aula que pertenece a cada primaria, y son

ubicados en una categoría que los estigmatiza fuertemente, dada la condición de conflictividad que manifiesta la directora.

Dentro de la EE la característica de “especial” es la que se le atribuye al niño que presenta una “dificultad de aprendizaje o conducta”, transfiriendo esa condición al entorno cotidiano lo que genera una estigmatización tanto dentro como fuera de la escuela. Cualquier “dificultad de aprendizaje o conducta” va constituyendo una “clase especial”, asegura González (2005), no solamente en la escuela sino en la vida cotidiana. En este aspecto conocer las vivencias cotidianas del niño permite acercarse a entender su forma de sentir, pensar y vivir. En este sentido, Agnés Heller entiende a la vida cotidiana como:

“(…) la vida del hombre entero, o sea: el hombre participa en la vida cotidiana con todos los aspectos de su individualidad, de su personalidad. En ella se ponen en obra todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías (...). La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social.” (Heller; 1985: 37)

La cotidianeidad que atraviesa el niño da a conocer aspectos significativos de sus vivencias que llevan a comprender en el lugar que se posiciona frente a la sociedad y con sus pares, favoreciendo o no la construcción de su identidad desde una mirada del reconocimiento singular y colectivo, entre el ser particular y el ser genérico, entre interiorización y exteriorización, en términos de dialéctica de Sartre (1970).

En su singularidad, cada niño va construyendo su historia de vida. La infancia es una etapa de crecimiento que de alguna manera determinará la construcción de su ser. Cuando un individuo nace hay ya un mundo organizado, donde existen reglas, pautas y formas de ser y estar en el mundo, lo que Sartre (1947) denomina: “situación organizada”. Cada ser singular se va apropiando de esas normas y formas de actuar en las que se encuentra sumergido en el mundo y las cuales irá interiorizando (desde lo genérico) a la que vez que exteriorizándolas. Este proceso de interiorización-exteriorización es fundamental para la construcción subjetiva y objetiva tanto de la identidad del niño como de su proyecto.

Siguiendo la misma línea de análisis se considera que la interiorización subjetiva de la totalidad histórica, la interiorización de lo externo, se expresa en la misma diversidad que se pretende clasificar, diagnosticar y forzar a ser “normal”. Según Sartre:

“La causalidad no existe, o por lo menos no existe como se cree: el niño se convierte en tal o cual porque ha vivido lo universal como particular (...) La infancia es la que forma los prejuicios insuperables (...) Solo el psicoanálisis permite hoy estudiar fondo como el niño, entre tinieblas a tientas, trata de representar, sin comprenderlo, el personaje social que le imponen los adultos; solo él nos puede mostrar si se ahoga en su papel; si trata de evadirse de él o si se asimila a él del todo. Solo el permite que el hombre entero se encuentre en el adulto, es decir, o solo sus determinaciones presentes, sino también el peso de su historia.” (Sartre; 1970: 55-56)

Es importante tener presente la cotidianidad y las necesidades de la persona para entender su proyecto de vida, dado que es en su cotidianidad donde el hombre participa. Es en la vida cotidiana donde todas las capacidades se ponen en juego, aunque no es su totalidad. La construcción de ese proyecto se organiza en una interiorización de lo vivido como realidad exteriorizada y exteriorización de esa interiorización. La idea de proyecto por Sartre es:

“El hombre se caracteriza ante todo por la superación de su situación, por lo que logra hacer con lo que han hecho de él, aunque no se reconozca nunca su objetivación.” (Sartre; 1970: 77)

Tanto en la dimensión objetiva establecida por la sociedad como en su dimensión subjetiva surge la necesidad de reconocimiento de la diversidad, desde la singularidad vivenciada por cada sujeto. El ser particular va interiorizando desde lo más concreto a lo más abstracto, esto sería desde la familia, clase social, su condición de generalidad. Se exterioriza desde lo particular, de tal forma que se establezca una relación constante entre el ser particular y el ser genérico.

“La familia está constituida, en efecto, en y por el movimiento general de la historia, y vivida, por otra parte, como un absoluto en la profundidad y la opacidad de su infancia...Cada uno vive sus primeros años extraviado y deslumbrado como si fuese una realidad profunda y solitaria; la interiorización de la exterioridad es aquí un hecho irreductible (...) El psicoanálisis en el interior de una totalización dialéctica, remite por un lado a las estructuras objetivas, a las condiciones materiales, y por el otro a la acción de nuestra insuperable infancia sobre nuestra vida de adulto.” (Sartre; 1970: 58)

La proyección a futuro del individuo como adulto se determina por la interiorización que realiza en su infancia de las estructuras externas y la exteriorización de las que interioriza. La singularidad de la persona que se encuentra inmersa en un colectivo, genera un mismo proceso, en cuanto a: posibilidades de actuar, transformar, superar, a lo que Sartre denomina el campo de los posibles.

Sartre (1970) afirma que por una parte se encuentra el contenido en la singularidad del ser en su proyección de su futuro, mientras que por el otro está presente en el propio colectivo, que lo sostiene, transforma o reprime en la realidad concreta. El campo de los posibles permite a la persona ir modificando mediante su accionar el presente, en lo que significa la proyección de su futuro. La objetivación del ser como productor de lo nuevo, del futuro, se sintetiza en la posibilidad de un proyecto de vida, del porvenir, lo que constituye un movimiento constante y dialéctico que supera a la vez que retoma. Es la realización del ser en su doble dimensión singular y genética: “enteramente hombre” en términos de Sartre (1970).

El campo de posibilidades de cada niño, para esta situación particular, va a determinar su proyecto de vida. El ideal estaría en otorgar herramientas para que en su singularidad genere posibilidades para propiciar recursos que le permitan proyectarse. Retomando aportes de Sartre se afirma que *“el campo de los posibles es así el fin hacia el cual supera el agente su situación objetiva.”* (Sartre; 1970: 79)

Se considera que las actividades realizadas en la EE deben apuntar a lograr la proyección y búsqueda de recursos que favorezcan al niño, considerando de esta manera ampliar el campo de los posibles, entendiendo significativa la riqueza del ser singular. El hecho de que cada uno de los niños que son derivados a la EE no logren culminar sus

clases curriculares en la escuela común por diferentes razones, participen de diferentes espacios, conozcan otros ámbitos, genera la posibilidad de transformar y superar su realidad objetiva, como afirma Sartre (1970). Ampliar el campo de los posibles permite que cada niño o adolescente pueda transformar su presente al proyectar su futuro.

“La praxis es negatividad, pero se trata siempre de una negación; en relación con el objeto que se quiere alcanzar, es positividad (en la medida que quiere alcanzar el objeto). El proyecto es al mismo tiempo fuga y salto hacia delante, negativa y realización, mantiene y muestra la realidad superada, negada por el mismo movimiento que la supera (...).” (Sartre; 1970: 78)

Los niños que son derivados a la EE N° 97 por “problemas de conducta” como actores implicados directamente en este estudio, manifiestan su disconformidad con la escuela. Se entiende que sus planteos son dignos de ser escuchados, lo que lleva a poner en cuestión el abordaje que se realiza desde este espacio.

“Esta Escuela no me gusta. Es aburrida. La directora de la Escuela N° 44 me mandó para acá por pelearme con los demás. Con la maestra me llevo mal. No me gusta. Con mis compañeros a veces me llevo bien, a veces mal. Acá aprendí, en la 44 no aprendí. Quiero hacer carpintería en la UTU.” (Alumno de 12 años de la EE, entrevista realizada en mayo de 2015)

En este sentido el niño es posicionado en un lugar de limitación en cuanto a la inserción en la sociedad, entendiendo que les favorece la EE pero después se limitan las posibilidades, quedando truncado el campo de los posibles en palabras de Sartre (1970). Se destaca que el vínculo con la maestra no siempre es positivo. Esto trae aparejado que el niño se sienta en disgusto con las tareas propuestas en la clase, dificultando el relacionamiento con el resto de sus compañeros y su aprendizaje. Al indagar sobre sus proyecciones a futuro los mismos niños manifiestan en alguna medida sus deseos de formarse profesionalmente fuera de la EE. Se visualiza en el discurso una negación por parte del niño hacia el espacio donde se lo ha colocado como el que “rompe las normas establecidas”.

En lo que refiere a los discursos de los referentes adultos -familias de niños con “dificultades de aprendizaje” y “problemas de conducta”-, en su mayoría parecen estar conformes con el aporte que les ha dado la EE.

“Mis hijos fueron derivados por “dificultades de aprendizaje” asociado en algunas situaciones a alteraciones en la conducta. El proceso de adaptación es largo y cuesta bastante, pero los resultados lo favorecen. El apoyo familiar debe ser constante.” (Padre de alumno que asiste a la EE, entrevista realizada en mayo de 2015)

La familia como institución medular de este estudio debe ser comprendida desde su complejidad, donde los cambios ocurridos se manifiestan en su cotidianeidad, incidiendo en su propia construcción los cambios que se fueron suscitando en la sociedad. Vuelve a surgir desde los discursos familiares –padres- la importancia de haber sido alumnos en la misma EE en su niñez-adolescencia, al igual que la concepción desmedida en esta cuestión de los referentes institucionales, no siendo otra cosa -por parte de estos- que el reconocimiento de la limitación en el padre y por ende en el niño. Se construye esta figura en la EE donde el niño reproduce el modelo de sus padres, limitándolo a descubrir su propia construcción.

Si bien desde la EE se apunta a la inserción en la sociedad de todos y cada uno de los niños que son derivados a la EE, se pierde de vista el proceso de subjetivación en la medida que pasan a ser los excluidos, “el retraído”, el que no actúa de acuerdo a lo esperable, lo que incide en el proceso de construcción de su identidad. García (2005) afirma que el derecho a la identidad y al reconocimiento de cada sujeto desde su particularidad se deteriora, en tanto se excluye y discrimina por reunir características “diferentes”, alejadas del modelo normativo dominante. Es una clara limitación en la construcción de la propia identidad del niño.

“El derecho a la identidad es concebido como un derecho básico fundamental, proclamado en varios de los instrumentos de protección internacional de los derechos humanos y por tanto se constituye en un ideal a alcanzar. Se entiende a la identidad no solo como el derecho a un nombre, a conocer

nuestra historia y familia, a una nacionalidad, entre otros, sino también como conjunto de rasgos físicos, cualidades, valores, costumbres y demás que caracterizan a un individuo o colectivo de individuos, que es reconstruido dentro de nuevos contextos y situaciones (...) este derecho se proclama en tanto se apunta a garantizar el derecho a la individualidad de cada sujeto como ser único y particular. (...) Pensar en la identidad como construcción social implica consecuentemente entender que la misma toma forma en la dialéctica de lo individual y lo social, lo que somos, la autopercepción que tenemos de nosotros mismos y lo que los demás ven de nosotros, la percepción del resto de la sociedad.” (García; 2005: 1)

En el imaginario social está fuertemente instaurada la idea de que el niño “movido” es el que no cumple con las reglas establecidas socialmente, repercutiendo esto en la construcción de su identidad, y perdiendo de vista que el mundo adulto sea tal vez el que en ocasiones se deba adaptar y aprender del niño, sin buscarle ni adjudicarle una patología. Baughman afirma que vivimos en una sociedad acelerada que no soporta el movimiento de los niños; *“confundimos las características de la infancia con una patología o patologizamos.”* (Freire; 2013: 40) Socialmente se tiene una concepción del niño tranquilo, quieto como el correcto y a veces catalogado como “normal”. Si un niño se muestra inquieto, ansioso, alguien reacciona calificándolo de “hiperactivo”, lo que impide al niño adaptarse, rendir en la escuela y llevar una vida acorde a su edad y al espacio que ocupa en la sociedad.

“Un sufrimiento asociado a la sensación de “fracasar” o de “ser diferente”, se añade la frustración y el estigma que representa ser etiquetado con una “enfermedad” cuyo tratamiento genera dependencia física y requiere apoyo psicológico y pedagógico para que los pequeños puedan hacer frente a las exigencias escolares y familiares.” (Freire; 2013: 15)

La naturalización de que exista un trastorno derivado de una patología o no en el niño es visible en la sociedad contemporánea, entonces el niño “inquieto” es quien debe ser disciplinado por su “problema de conducta”. Estos llamados “problemas” presentan una

creciente tendencia a medicalizar en el niño, que confunde daños orgánicos con rasgos psicológicos, temas morales y de conducta.

“La utilización de psicofármacos se puede convertir en una forma de eludir responsabilidades e ignorar los problemas sociales de fondo, realizando un tratamiento sintomático sin tratar de resolver las causas del problema.”
(GEDIS; 2008: 66)

Actualmente el uso y consiguiente abuso de la medicación en la infancia es un fenómeno cuestionado desde distintas perspectivas, lo social principalmente. Es ineludible que desde el campo de la salud mental, se resignifique el papel que juega la escuela en el abordaje clínico de las diversas problemáticas de los niños, y los alcances e implicancias que conllevan ciertos discursos y prácticas docentes. En este espacio educativo los niños que presentan dificultades en el aprendizaje y/o problemas de conducta, en caso de no cumplir con las reglas establecidas desde la Escuela, se aconseja a los adultos referentes del niño acudir a un médico especialista.

“Los movidos de la clase tienen problemas en su conducta y les solicitamos a los padres los lleven a un médico para que le administre medicación para regular su carácter. De lo contrario no es posible el trabajo con el niño en el aula.” (Directora EE, entrevista realizada en mayo de 2015)

La tendencia de los docentes es atribuir a razones de orden médico las dificultades de aprendizaje o conducta que observan en sus alumnos, descartando posibilidades de considerar otro tipo de variable. La escuela actual parece haberse transformado en uno de los ámbitos donde más se reclama de la medicina soluciones rápidas y remedios eficaces para abordar situaciones complejas. Entre los diversos efectos que puede generar la administración de medicación en un niño, puede afectar su proceso identitario, entendiendo que en la infancia forma parte del proceso de construcción subjetiva. En este sentido la escuela contribuye a configurar tramas singulares en el proceso de subjetivación de cada niño.

Resulta trascendental el aporte desde los juicios docentes, donde la tendencia se centra en derivar a los alumnos a consulta con un médico especialista, llámese neurólogo, psiquiatra infantil, ante cualquier tipo de dificultad que se observe en el ámbito escolar, que bajo su criterio conforman un trastorno conductual. Seguido a esto aguardan el tratamiento que indique la administración de psicofármacos, así como una valoración diagnóstica del niño para que o bien ingrese a la Escuela o permanezca en ella. De esta forma el discurso médico es el que cobra relevancia y actúa como dispositivo por excelencia como normalizador de la conducta.

En lo que refiere a los diagnósticos que dan lugar al ingreso del niño a la EE, algunos llegan con diagnóstico realizado por médico especialista mientras que otros no. De la información recabada la Directora señala lo siguiente:

“A partir de datos estimativos, de los 135 alumnos que atiende actualmente la EE, más del 50% llega con un diagnóstico realizado por neuropediatra, médico especialista que determina la necesidad de una educación “especial” para el niño. El otro porcentaje sea derivación o ingreso a la EE, al diagnóstico lo realizan las maestras itinerantes partir de pruebas que se aplican a los niños.” (Directora EE, entrevista realizada en mayo de 2015)

Se agrega desde la Dirección de la Escuela que los diagnósticos realizados por médicos especialistas llegan a la EE a través de un informe que determina el pasaje del niño desde la escuela común a la especial. En este sentido cobra relevancia el protagonismo médico en cuanto a la decisión sobre lo pedagógico en el niño.

“Los abordajes sobre la diversidad mantienen, para la educación especial, enfoques tecnicistas biomédicos ahora vestidos con los últimos descubrimientos neurológicos, para nuevas entidades nosológicas, por ejemplo, la hiperactividad.” (Pérez de Lara Ferré; 2001: 6)

Asimismo, otro enfoque tecnicista se visualiza en valoraciones realizadas en los niños por parte de los psicólogos, -en el caso de la EE N° 97 es en menor porcentaje afirma la directora- quienes mediante evaluaciones sugieren el ingreso o no a la EE. Este

tipo de evaluaciones se continúan en el centro escolar de acuerdo a un lineamiento de Educación Especial instaurado a nivel Nacional. Dicha tarea es implementada por las maestras itinerantes, encargadas de realizar la evaluación pedagógica que determinará o no el ingreso de aquel niño que no cuente con un diagnóstico médico y sea derivado de una escuela común.

“La educación especial conserva para sí una mirada iluminista sobre la identidad de estos sujetos, es decir, convierte el rasgo de irracionalidad/racionalidad en el aspecto central en la producción de discursos y de prácticas educativas. Todavía hoy pueden verificarse dispositivos pedagógicos a través de los cuales se refleja una intención de humanizar estos sujetos y descripciones tendientes a establecer aquello “ausente”, aquello “vacío” en su desarrollo.” (Skliar; 1998: 2)

La educación especial que reciba el niño será la que se verá reflejada a partir de los resultados de las evaluaciones, intentando corregir lo que sale de los parámetros normalizadores en la sociedad y como señala Freire (2013) *“lo que aún está en silencio en el niño”*. De acuerdo a los aportes del mencionado autor, los problemas de maduración en el desarrollo del niño son consecuencia de aquellas necesidades que no fueron atendidas o satisfechas por el entorno en los primeros años de vida. Tanto de relatos institucionales como de padres de niños con “dificultades de aprendizaje” o “problemas de conducta”, se observa que cobra relevancia para estos actores el hecho de que los progenitores hayan transitado la misma EE que el niño. En sus palabras:

“Yo también vine a esta misma escuela y ellos siguieron el mismo camino.”
(Madre de alumno que asiste a la EE, entrevista realizada en mayo de 2015)

Sin un argumento genético, entienden que podría estar relacionado el hecho de haber transitado por el mismo centro escolar, asimilando la reproducción del modelo y perdiendo de vista otros factores causales propios del desarrollo de un niño.

Retomando el rol que desempeñan las maestras itinerantes se destaca que asisten dos veces a la semana a la EE N° 97 y cuatro días a la escuela común, atendiendo a

alumnos de primer ciclo en grupos de 5 niños cada uno, realizando un trabajo coordinado y supervisado por dirección, a modo de concretar un seguimiento. Se desprende de discursos institucionales –tanto directora como maestra- que:

“Desde las escuelas comunes envían a nuestra Escuela solicitudes de informes pedagógicos por escrito de niños que –según entienden las maestras de escuela común o en ocasiones los padres- presentan alguna dificultad en el aprendizaje y/o “problema de conducta”. Sabemos que el “problema de conducta” es consecuencia de un “problema de aprendizaje”. De estos niños sólo ingresan los “casos más graves”. (Directora y maestra de EE, entrevista realizada en mayo de 2015)

En este sentido se entiende que ninguna conducta es buena o mala y menos aún la de un niño puede visualizarse como una enfermedad, asegura Szasz -médico psiquiatra, quien forma parte de la corriente crítica dentro de la psiquiatría denominada “antipsiquiatría”-. Por otra parte, si la evaluación realizada al niño arroja resultados que no ameritan el ingreso a la EE, -desde la tarea itinerante-:

“Se le realizan sugerencias, pautas de trabajo a la maestra de clase, a modo de abordar la situación que atraviesa el niño en la escuela común, entendiendo que no es necesaria la derivación.” (Maestra itinerante EE, entrevista realizada en mayo de 2015)

En caso de considerar que el niño debe ser derivado a la EE, se concreta el ingreso -afirman referentes institucionales- y el niño inicia un proceso de adaptación. Es el comienzo de una etapa de cambios para el niño, donde deberá adaptarse a las reglas del nuevo espacio. En este punto vale referirse a la concepción de las categorías normal/anormal, entendiendo que la normalidad es la medida del mundo -como afirman Angelino y Rosato (2009)- y se procura controlar lo desviado y empezar a corregirlo.

En cuanto al trabajo desde los niveles de primaria que se describieron más arriba, desde la dirección se considera que el ideal es trabajar en el aula a nivel que corresponda.

“Trabajar con el niño desde el punto de vista del aprendizaje, ya que depende del déficit y no de la edad. Importa que el niño aprenda”. (Directora de EE, entrevista realizada en mayo de 2015)

En este sentido se entiende a la educación de acuerdo a la concepción de Barrán (1990) donde al constituirse como un dispositivo propio de la modernización era principalmente el medio para preparar a las personas antes de sumergirse en el sistema capitalista -y ser productivas a éste-. Al centrarse en que el niño aprenda, se pierden de vista los factores que han llevado a que de algún modo repercutieran en su aprendizaje. Angelino y Rosato (2009) sostienen que ese individuo a corregir –figura que aparece en el siglo XVIII- que es inadmisibles a la normativa de la educación se lo concibe como incorregible en la medida que fracasaron todos los procedimientos y técnicas mediante los que se intentó corregirlo.

“Los niños llegan a la EE porque no han aprendido y en su gran mayoría estos niños tienen problemas en su comportamiento. De los niños que vienen, por lo general, la diferencia las hacemos los grandes, en la medida que el niño se sienta cómodo (...)”. (Directora de EE, entrevista realizada en mayo de 2015)

En el discurso se afirma que una “problemática” trae aparejada la otra, es decir no aprender implica un problema en el comportamiento del niño. Al hablar de “diferencia” desde ese lugar se afirma –desde los aportes de Boggino (2011)-, que tanto los ciudadanos como quienes ejercen la docencia son portadores de estigmas, lo que genera acciones y discursos estigmatizantes.

De acuerdo a los aportes de Marquez, Lafleur (2009) existe una diferencia entre dificultades y trastornos de aprendizaje. Las dificultades son pasajeras, visto como obstáculos temporales y específicos, que surgen por factores externos al niño, manifestándose a través de *“problemas de concentración -distracción-, problemas para leer o escribir, problemas de conducta –violencia, tristeza-.”* (Marquez, Lafleur; 2009: 17) En cambio, los trastornos de aprendizaje son permanentes y propios del niño. Influyen sobre el aprendizaje y la conducta. Los trastornos pueden afectar la atención, memoria,

razonamiento, comunicación. Sostiene el autor que una intervención temprana y apropiada ayuda al niño a adaptarse y aminorar sus dificultades.

Desde la docencia de la EE, quienes están a cargo de las actividades curriculares en el aula, afirman que los “problemas de conducta” son abordados por estrategias que elabora cada docente de acuerdo a lo que considera sea adecuado al niño y al resto del grupo.

“Yo trato de dar una respuesta que ellos no esperan y responden. Las tareas propuestas son diferentes dependiendo del nivel, dispongo de 3 o 4 planificaciones diferentes. Los resultados obtenidos son medianamente aceptables. De 14 alumnos, 4 cuentan con un diagnóstico médico. Los demás en su mayoría fueron derivados por “problemas conductuales”, y la mayoría son hijos de ex alumnos.” (Maestra de la EE, entrevista realizada en mayo de 2015)

Como se menciona más arriba los discursos institucionales afirman esto como la reproducción de las antes llamadas “necesidades educativas especiales”.

“La expresión “necesidades educativas especiales” no cambia ni la cadena de significados del discurso hegemónico ni la perversión de la lógica de oposición binaria: más aún continúa produciendo y reproduciéndolas.” (Skliar; 1998: 10)

Surge de las entrevistas que los “problemas de conducta” en la EE se concentran en una clase principalmente. Si bien la maestra entiende que la búsqueda de estrategias es la forma en que se atiende la problemática, desde la dirección se afirma que la estrategia que se utiliza es la rotación por clases de los niños que presentan “problemas de conducta”.

“El niño que empieza a aprender modifica su comportamiento. La clase de primaria 1 tiene severos problemas de conducta.” (Directora de EE, entrevista realizada en mayo de 2015)

“En estos casos se implementan estrategias por donde se pueda canalizar el problema y nosotros en el aula continuamos con el nivel acorde al aprendizaje.” (Maestra de EE, entrevista realizada en mayo de 2015)

“Estos niños no están siempre en la misma clase o primaria sino que van rotando, dado que consideran las maestras manifiestan no sostenerlos mucho tiempo en su salón de clases.” (Directora de EE, entrevista realizada en mayo de 2015)

Se visualiza una diferencia en el niño que es excluido del salón por no cumplir con las reglas establecidas en el aula y por ende en la EE. Sin encontrar su espacio, es inmerso en una estrategia donde “se va probando suerte” y así transcurre un año en el espacio curricular y en la vida del niño. Es estigmatizado por el colectivo escolar y catalogado bajo una etiqueta que lo identifica, tanto en ese entorno como en el que está descubriendo afuera. El binomio normalidad/anormalidad adquiere relevancia en este sentido, dado que busca lograr utilidad y docilidad de los sujetos con estrategias fundadas en la medicalización y la moralización de la sociedad en términos de Vallejos (2009).

“Se trata, indudablemente, de un debate sobre mejores y peores eufemismos para nominar la alteridad, y a los cuales no les atribuyo ninguna relevancia, ni política ni pedagógica. El problema no está en encontrar términos políticamente correctos para describir a estos sujetos sino en deconstruir la cadena de significados que los ordena y ubica en ciertos discursos de poder, al mismo tiempo que romper la lógica de oposición binaria subyacente en la educación especial.” (Skliar; 1998: 3)

En lo que respecta al proceso educativo y desarrollo del niño con dificultades de aprendizaje, desde la EE está instaurado el imaginario de que la derivación a dicha Escuela aporta de manera positiva en el niño, generando expectativas a la hora de pensar en el egreso, a través de la participación en talleres que le generen al niño o adolescente las herramientas necesarias para el desenvolvimiento fuera del espacio educativo.

“La derivación aporta al proceso curricular del niño. El futuro de cada uno está en parte limitado y la alternativa es continuar en la EE realizando talleres, ya que no existe límite de edad para permanecer en la Escuela.” (Maestra de EE, entrevista realizada en mayo de 2015)

“En la medida que se pueda se trata de que cada niño pueda independizarse e insertarse en la sociedad.” (Directora de EE, entrevista realizada en mayo de 2015)

Si bien la EE atiende a niños en situación de discapacidad, niños con “problemas de conducta” y “dificultades de aprendizaje”, se puede afirmar que cada situación es diferente y sin embargo desde la EE se realiza un abordaje desde una misma perspectiva. Tal como se expresa en el relato, en cuanto a la independencia que la EE busca generar en el niño, se entiende que es término más amplio y con un enfoque social y de derechos, que no podría ser utilizado pensando en el desenvolvimiento de un niño que egresa de primaria. El enfoque desde la EE se centra en lo que el niño o adolescente pueda garantizarse a sí mismo para su contacto con el afuera, luego de que el vínculo con la EE ya no exista. En este aspecto el cometido de referentes institucionales busca “formar” un niño o adolescente en la medida que consideren que está preparado para enfrentar el mundo exterior, dejando a un lado el trabajo en cuanto al fortalecimiento de potencialidades que posea el individuo, así como la construcción de su propia subjetividad. El individuo vive en sociedad y se construye en la medida que se relaciona con el otro, la subjetividad se construye con el otro, esto es distinto a generar procesos de autonomía.

Teniendo en cuenta que las políticas educativas brindadas por el Estado tienen el cometido de buscar satisfacer necesidades de aprendizaje y garantizar la educación como un derecho, también estas acciones, como afirma Pastorini (2005), tienden a disminuir las desigualdades sociales. Quienes asisten a la EE se ven en parte afectados tras este discurso, dado que se califica al otro como “diferente”, lo que implica que dicha población sea marginada, limitando las posibilidades de desarrollo en su calidad de vida y potencialidades. Remitiendo a la Cuestión Social, en comparación a esta población, es donde se generan situaciones de vulnerabilidad en la población más desfavorecida,

viéndose perjudicada la posibilidad de proyectarse a futuro y vulnerando las posibilidades de construcción de sus propios proyectos de vida.

Se observa desde los discursos institucionales que el objetivo trasciende lo educativo, centrándose en lo que el niño o adolescente pueda “ser” luego de culminada la EE, limitando las posibilidades de cada uno.

“Hemos encontrado ahora una gran una puerta de salida para algunos adolescentes que ha significado una gran brecha, con el ingreso de adolescentes a Batallón de Infantería de la ciudad de Rocha luego de que egresan. Hasta algunos se han ido en misiones de paz.” (Directora de EE, entrevista realizada en mayo de 2015)

Este recurso a la vista de docentes de la EE resulta altamente positivo, y de hecho ya se están planificando charlas informativas en el espacio escolar que den cuenta de esta inserción de formación y laboral -destaca la directora-. Desde este lugar se considera que se restringe al adolescente a que su inserción en la sociedad sea a través de un dispositivo que lo condicione y forme nuevamente mediante la disciplina y el control. *“La sociedad moldea y ejerce control sobre la conducta de los individuos, también influye en la construcción de la identidad de las personas.”* (García; 2005: 7)

En esta construcción de identidad confluyen realidades muy distintas, vivencias de individuos, familias y escuelas, con sus conflictos y las formas en que consiguen resolverlos. También surge la sensación de fracaso asociada al estigma que se ha generado en el niño, su condición de estar por fuera del modelo de niño socialmente aceptado.

“Son intranquilos, hacen las cosas sin pensar, no aprenden, no siguen el ritmo ni acatan normas. Terminan creciendo en un ambiente hostil: riñas, castigos... Sus padre están desbordados, sus maestros se sienten incapaces de cumplir su función; incluso sus compañeros les rechazan. Entran en un espiral de fracaso.” (Freire; 2013: 27)

Es importante realizar un análisis cuidadoso en el que se coordine con los profesionales implicados, antes de emitir un juicio que puede convertirse en una etiqueta, colgada en la vida del niño. Generalmente sus padres llevan a sus hijos al pediatra porque su comportamiento supone un obstáculo para el funcionamiento “normal” en la casa y/o en la escuela. Como los pediatras no pueden observar directamente el comportamiento de los niños se ven obligados a apoyarse en lo que dicen sus padres y docentes, intentando ayudarles respondiendo a sus necesidades.

“La “normalidad”, patrón desde el que se mide y evalúa a los individuos de una sociedad parecería ser elaborado desde esta visión del hombre uniforme, donde lo distinto, diferente, lo que se aleja de las leyes de la naturaleza humana, es excluido, no es humano.” (García; 2005: 3)

De cierta manera el niño queda excluido de sus espacios de socialización, lo que genera una dificultad en el proceso de construcción de su ser, su personalidad, su propia identidad.

“La exclusión se puede apreciar en la manipulación de la realidad subjetiva de los individuos, más allá de lo objetivo. Es este, el plano subjetivo, el espacio privilegiado en donde se refleja y se traduce la producción y reproducción material de los individuos. De aquí la importancia de reflexionar en la identidad, espacio del mundo subjetivo que es modelado y manipulado por la clase dominante en su afán de control de los medios de reproducción material y espiritual.” (García; 2005: 5)

Esta categoría es considerada de acuerdo con García (2005) en su devenir histórico, entendiéndola como construcción social. Como fenómeno se construye y reconstruye en forma constante y en relación con el medio. La cotidianeidad de las personas está atravesada por la exclusión social, actuando como factor determinante en la conformación de la identidad. En tanto se entiende que los niños que son derivados a la EE N°97 están condicionados por el medio en la construcción de su identidad así como en su proceso de subjetivación. El camino hacia la construcción de la personalidad e identidad

del niño debe estar condicionado y ser estimulado por este espacio –la EE para este caso, además del lugar que ocupa el ámbito familiar- de modo tal que se logre una atención a su “problema” al momento del ingreso, mediante el abordaje que amerite a cada situación y buscando alternativas que la reviertan.

“Además de su dimensión motora, el acto de empezar a andar tiene, por ejemplo, un aspecto psíquico y afectivo, como resultado de un impulso de separación e individuación y de un deseo de descubrimiento y apropiación del entorno. A los pequeños les gusta girar, gatear, subirse, bajarse, correr, saltar, empujar, pedalear, escalar, balancearse, tocar...” (Freire; 2013: 90)

Todos los niños en su desarrollo, en su aprender a andar son infinitamente curiosos, son acelerados e inconstantes, indispensable para aprender, afirma Gleb -*apud* Gedis (2000)-.

Reflexiones Finales

Cuando en el año 2010 se realiza la práctica pre-profesional en la EE N° 97 de la ciudad de Rocha, se logra la articulación de la teoría con la práctica así como trascender los pensamientos basados en naturalizaciones. A partir de ese momento se generan algunos cuestionamientos, tales como el ingreso y egreso de la EE, así como también el papel que cumplen los diagnósticos como legitimadores de la construcción del “otro” como “diferente”. Esto lleva a la realización del presente estudio y en este sentido se resumen los lineamientos a seguir trabajando desde lo analítico-reflexivo.

Transitando el proceso que fuera determinando un objeto de intervención es que se establecen los objetivos del estudio. En cuanto al objetivo general se considera que se logra, en la medida que se consigue recabar la información mediante la realización de entrevistas a los actores implicados en la temática. Se recoge información acerca de la derivación de niños a la EE con problemas de conducta sin déficit intelectual. Por su parte, los objetivos específicos se alcanzaron en la medida que se evaluaron los discursos perseguidos.

Es de destacar la buena receptividad por parte de las maestras, directora de la EE N° 97, así como también de las familias involucradas y la población objetivo. Estos discursos resultan elementales. Por parte de los actores implicados desde la EE no se logra trascender desde su imaginario la percepción del Trabajo Social vinculado a la idea de control, disciplinamiento. Los niños que son derivados a la EE N° 97 de escuelas comunes, en su mayoría, la decisión radica por la dificultad de aprendizaje que trae aparejada una distorsión en la conducta del niño, según entienden desde la docencia. El espacio en donde se va a modificar su condición será el de la EE, ¿por qué? Porque en el imaginario social se visualiza la idea de que aquel niño que “no puede estar quieto”, que no aprende está por fuera de lo que se considera un niño normal”, cuántas veces hemos escuchado la expresión: “este niño no es normal”.

A raíz de lo mencionado surgen las interrogantes: ¿Quién ayuda al niño a procesar este exceso que proviene de afuera, de factores externos, de lo socialmente esperado? Efectivamente ¿los niños son más inquietos? En caso de que lo sean, ¿cómo se puede entender dicho aumento de la inquietud? ¿Son los niños más inquietos o los adultos menos tolerantes a la vitalidad de la infancia?

De acuerdo a la resolución de los “problemas conductuales” desde la EE se piensan e implementan estrategias para abordar la situación desde lo inmediato, perdiendo de vista el crecimiento del niño, el proceso de construcción de su subjetividad. Surgen las interrogantes: ¿Cuánto le apporto al niño reduciendo su horario escolar o cambiando de clase todos los días? ¿Diferente maestra, diferentes compañeros, menos tiempo en la escuela? Se considera que las estrategias deberían pensarse mediante algún abordaje específico en la temprana edad de estos niños, sin perder de vista que lo importante está en el proceso de construcción de cada uno de ellos.

Interesa abrir la reflexión hacia una mirada social y preventiva de la situación, comprender las razones por la que incide que un niño presente “problemas de conducta” en la sociedad de nuestros días y que no tengamos las herramientas para abordarlo, analizar qué tipo de factores –sociales, culturales, económicos, ambientales, familiares, educativos- están incidiendo, explorar alternativas a la versión que existe del problema y estudiar la posibilidad de una prevención primaria basada no en la detección y/o el diagnóstico precoz sino en la promoción, el fomento y la protección de la salud y bienestar del niño, lo que se pierde de vista.

Madres, padres, maestras, educadores, profesionales de la salud, la sociedad en su conjunto, todos necesitan informarse y reflexionar sobre la situación actual de la infancia: ser capaces de reconocer las necesidades vitales que la cotidianeidad no les está permitiendo satisfacer. Saber qué cosas podemos pedirles y cuáles no, y ponernos a trabajar juntos para encontrar nuevas maneras de ayudarles a crecer más saludablemente. A partir de la empatía con el niño y la familia, con su situación, se puede hacer de la escuela un lugar democratizador y promotor del ejercicio de derechos. Con las crecientes exigencias productivas nuestras familias cada vez son más pequeñas, aisladas y apenas disponen de tiempo para estar juntas. Sometidos a cambios cada vez más rápidos en su entorno familiar, escolar y social los niños disponen de tiempos y espacios diferentes en la organización familiar para elaborar sus vivencias, hacer duelos, imaginar alternativas, crear, en definitiva para vivir su infancia y crecer a su propio ritmo.

Desde el ámbito escolar se atienden casi exclusivamente aspectos cognitivos, sin tener en cuenta su estado emocional y afectivo del niño. Las instituciones que generalmente pretenden que sea el alumno el que se adapte, dadas las exigencias curriculares, constituyen otra de las principales fuentes de expresión y estrés en la infancia.

Se podría sostener que éstos serían algunos de los factores sociales y culturales que podrían incidir en la expansión de los síntomas de problemas conductuales entre la población infantil.

Freire (2013) dice que la expresión “estate quieto y atiende” es la orden que directa o indirectamente, con palabras o en silencio, la mayoría de los adultos solemos formular a los niños. Quizás lo que ha cambiado hoy es la aceleración de nuestro mundo, que no nos deja tiempo para estar a su lado y atenderles adecuadamente, ni para darles el espacio personal, de reflexión y de respuesta que precisan. Empujados por el ritmo de nuestras vidas, necesitamos que nos escuchen y obedezcan rápidamente.

Después de reflexiones y dudas se daría lugar al cuestionamiento de considerar si la infancia hoy está en condiciones de responder razonablemente a estas demandas. Y en lugar de buscar una solución rápida para conseguirlo, se permitan analizar las causas e investigar nuevas formas de apoyarles en la satisfacción de sus necesidades.

Generar un debate social sobre el estilo de vida que se promueve desde todos los espacios que frecuenta el niño, espacios en los que crece, y reflexionar sobre el ser humano que pretendemos promover y cuánto podemos aportar en su proceso de subjetivación. Lograr un proceso claramente mediado por la relación educativa entre niños y adultos, entendiendo por educativa la relación que integra aspectos cognitivos y afectivos. Para ello, es preciso que las propuestas sean flexibles e integrales, además de centradas en el niño como protagonista, despojadas por tanto, de intereses adultocéntricos.

Desde los aportes de León Eisenberg psiquiatra alemán, se cuestiona ¿Qué es ser normal?. Krishnamurti dijo que:

“No es signo de buena salud el estar bien adaptado a una sociedad profundamente enferma, quizás los niños que se revelan ante el intento de domesticarles, aquellos que no soportan estar sentados escuchando cosas que no les interesan, aquellos que preferían poder decidir qué hacer en sus vidas en todo momento, aquellos que quieren probarlo todo y no dejarse nada, quizás sean al fin y al cabo los más cuerdos.” (Krishnamurti apud Eisenberg; 2009: 1)

Bibliografía

- **Acosta, L. E.** (2005). Consideraciones generales sobre la historia del Servicio Social. En: Temas de Trabajo Social. Debates, desafíos y perspectivas de la profesión en la complejidad contemporánea. Udelar. FCS. Montevideo, Uruguay.
- **Almeida, M.A. Angelino M.A.** (2012). Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina.
- **Althusser, L.** (1988). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina.
- **Barrán, J.P.** (1990). Historia de la Sensibilidad en el Uruguay. Tomo II. El disciplinamiento (1860-1920). Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo, Uruguay.
- **Barrán, J.P.** (1995). Medicina y sociedad en la sociedad del Novecientos. Tomo III. La invención del cuerpo. Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo, Uruguay.
- **Bauman, Z.** (1999). Modernidade e ambivalencia. Jorge Zahar. Rio de Janeiro.
- **Bauman, Z.** (2002). Modernidad Líquida. Editorial Fondo de Cultura Económica. D. F. México.
- **Bauman, Z.** (2004). Ética Posmoderna. Siglo XXI. Argentina.
- **Berlinguer, G.** (1994). La enfermedad. Sufrimiento, Diferencia, Peligro, Señal, Estímulo. Lugar Editorial. Buenos Aires, Argentina.
- **Boggino N.** (2011). Los problemas de aprendizaje no existen. Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad. Homo Sapiens Ediciones. Argentina.
- **Chango, L.** (2001). Una escuela para todos. Estudio de caso sobre la inclusión de un niño con Síndrome de Down en la Educación Formal. Quijotes. Montevideo. Uruguay.
- **Destrempes Márquez D. Lafleur L.** (2009). Los problemas de aprendizaje. Ed. Quarzo. México.
- **Di Tella, T.** (2006). Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas. Editorial Ariel. Buenos Aires, Argentina.
- **Duschatzky S. Skliar C.** (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y la educación.

- **Foucault, M.** (1987). Historia de la medicalización. Mimeo. Buenos Aires, Argentina.
- **Foucault, M.** (1996). La vida de los hombres infames. Altamira Buenos Aires. Argentina.
- **Foucault, M.** (2002). Vigilar y Castigar. *Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores. Argentina.
- **Freire, H.** (2013). ¿Hiperactividad y Déficit de Atención? Otra forma de prevenir y abordar el problema. Ed. RBA Libros. Barcelona, España.
- **García A. L.** (2005). La categoría exclusión como mediación en la construcción de la identidad de las personas con discapacidad. Tesis de Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- **GEDIS** (Grupo de Estudio sobre Discapacidad). (2000). Los hijos de Rita Lina. FCS. DTS. La Platense. Montevideo, Uruguay.
- **Heller, A.** (1985). Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista. Ed. Grijalbo. México.
- **Jelín, E.** (1999). Pan y afectos. La transformación de las familias. Fondo de Cultura Económica, Argentina.
- **Míguez, M. N.** (2009). Construcción social de la discapacidad. Editorial Trilce. Montevideo, Uruguay.
- **Míguez, M. N.** (2011). La sujeción de los cuerpos dóciles. Medicación abusiva con psicofármacos en la niñez uruguaya. Buenos Aires. Argentina.
- **Mioto, R.** (1997). Família e Serviço Social: contribuições para o debate. En: Serviço Social e Sociedade. Ano XVIII, Nº. 55. Ed. Cortez. Sao Paulo, Brasil.
- **Mitjavila, M.** (1998). El saber médico y la medicalización del espacio social. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. UdelaR. Documento de trabajo N°33.
- **Montaño, P.** (2002). Políticas sociais estatais e “Terceiro Sector”: O prometo Neoliberal para a atual desposta á “Questao social. I Coloquio Brasil/Uruguay: “Questao urbana, políticas sociais y servicio social” Escola de Servicio Social. UFRJ, Río de Janeiro. Brasil.

- **Morales, N.** (2007). Seminario Políticas Públicas Y Discapacidad: “¿Hacia Dónde Vamos?”, Ponencia. Primeras Jornadas Institucionales sobre Discapacidad de la FCS, Montevideo, Uruguay.
- **Murillo, S.** (1997). El discurso de Foucault. Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno. Ed. Oficina de Publicaciones del CBC. Universidad de Buenos Aires.
- **Netto, J. P.** (1996). Posmodernismo y Teoría Social. Publicación de Adasu. Montevideo, Uruguay.
- **Pastorini, A.** (2005). La cuestión Social y sus alteraciones en contemporaneidad. En: Temas de Trabajo Social. Debates, desafíos y perspectivas de la profesión en la complejidad contemporánea. DTS- FCS. UdelaR. Montevideo, Uruguay.
- **Pérez de Lara Ferré, N.** (2001). Identidad. Diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. En: Habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia. Barcelona. España.
- **Plan de Estudios.** (1992). Licenciatura de Trabajo Social. DTS- FCS. Udelar. Mimeo. Montevideo, Uruguay.
- **Rosato A. Angelino M. A.** (2009) Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit. Noveduc. Buenos Aires. Argentina.
- **Sartre, J. P.** (1970). Crítica de la Razón Dialéctica. Tomo I. Editorial Losada S.A. Buenos Aires. Argentina.
- **Sartre, J. P.** (1947). El existencialismo es un humanismo. Buenos Aires: Sur. Argentina.
- **Schvarstein, L.** (1992). Psicología Social de las Organizaciones. Nuevos Aportes. Ed. Piados. Buenos Aires, Argentina.
- **Silva, C.** (1997). 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. Licenciatura en Trabajo Social, DTS, FCS. UdelaR. Montevideo, Uruguay.
- **Skliar, C.** (1998). La Epistemología de la Educación Especial. Repensando la educación especial. Entrevista con Violeta Guyot. Debates Actuales en Educación Especial. Año III, N°. 13. San Luis, Argentina.

- **Skliar, C.** (2000). La invención y la exclusión de la alteridad deficiente. Buenos Aires. Argentina.
- **Skliar, C.** (2002). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Miño y Dávila. Buenos Aires. Argentina.
- **Vallejos, I.** (2009). La Producción social de la discapacidad. Una apuesta de ruptura con los estereotipos en la formación de Trabajadores Sociales. IV Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad. Facultad de Trabajo Social. Universidad de Entre Ríos. Argentina.
- **Veiga Neto, A.** (2001). Incluir para excluir. En Larrosa, Jorge e Skliar, Carlos. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença, Autêntica. Belo Horizonte, Brasil.

Fuentes Documentales

- **Eisenberg, L.** (2009). El psiquiatra que “descubrió” el TDAH confesó antes de morir que “es una enfermedad ficticia.” Disponible en internet vía: <http://psicologiagranollers.blogspot.com/2014/01/el-psiquiatra-que-descubrio-el-tdah.html> Archivo consultado el día 25 de julio de 2015.
- **Ley Nº 18.651** (2010). Protección Integral de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Poder Legislativo. Uruguay. Disponible en internet vía: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18651&Anchor=> Archivo consultado el día 5 de abril de 2015.
- **Ley Nº Ley Nº 18.437** (2008). Ley General de Educación. Poder Legislativo. Uruguay. Disponible en internet vía: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor=> Archivo consultado el día 5 de abril de 2015.
- **Naciones Unidas** (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Washington: ONU. Disponible en internet vía: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Archivo consultado el día 10 de abril de 2015.
- **OEA** (1999). Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las Personas con Discapacidad.
- **OMS. CIF** (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Disponible en internet vía: <http://www.sidar.org/recur/desdi/pau/cif.php>. Archivo consultado el día 10 de abril de 2015.
- **Programa de Asistentes Personales para Personas con Discapacidad Severa** (2014). BPS. Uruguay. Disponible en internet vía: http://www.bps.gub.uy/8330/programa_de_asistentes_personales_para_personas_con_discapacidad_severa.html Archivo consultado el día 15 de mayo de 2015.