



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

G

La Escuela Deficiente

Estudio sobre la normalización corporal en niños integrados

Autor:

Delgado Ferreiro, Noelia

Tutor:

Kalinsky, Beatriz

2007

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Antropológicas.

Grado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

La Escuela Deficiente
Estudio sobre la normalización corporal en niños
integrados

Autora: Noelia Delgado Ferreiro

Abstract

Is the disability an individual disease?; maybe a random event product of misfortune? In the face of these questions the medical knowledge guided in search of a cure or rehabilitation tending to compensate the missing abilities. However, to question the individual colours of the concept of disability is to put it into a particular socio-cultural frame. Is not the individual responsible of his tragic destiny what matters here but failures or socio-cultural incapacities that generate exclusion or false integration situations in every day life.

The scope chosen for this purpose is at school in which the integration practices of physical disabled kids in Buenos Aires, Argentina, are analyzed. From the ethnographical work performed in the schools, strategic categories are built -as scholar time and space- in order to define what *it is understood by* “normal”. The pair “normal/ abnormal” and their derivations are associated to moment, regularities, places and spaces inscribed in the pupils’ bodies. Through Foucaultian concepts such as “normalization” or “disciplinary practices” it is investigated the embodiment of determined space and time patterns linked to meaningful scholarly actions. In regard to scholar integration this analysis is of special importance to emphasize the socio-cultural character of the time and space categories and the traits of normality/abnormality as well as the disability concept itself. The integrated pupils challenge the scholar rhythms and places since disciplinary practices work in a different way their physically affected bodies.

Related to what has been exposed, the figure of the assistant is considered and their tasks and scopes described and analyzed. With the appearance of this new actor, how is the integration put in practice?; a lent body to reach the scholar discipline? The question for the integrated child’s autonomy appears.

At this point, educational policies -particularly those concerned with integration- are maintained by wider multicultural discourses, largely pronounced but fictitious in practice, which refer to reproductive pedagogical discourses of hegemonic order.

Portray practices, bodies, actions, rhythms as “normal” or “abnormal” may conceal power relationships which find in the scholar context another space of conflict. Thus a large history continues and, because of it, a roughly review is included at the beginning of this thesis.

Índice

Introducción	4
I. Retrospectiva: La Educación de los ‘especiales’	13
II. Impugnaciones de ‘tiempo’ y ‘espacio’	48
III. Los cuerpos intervenidos	76
Consideraciones Finales: Las piezas del rompecabezas	102
Revisión Metodológica: Gritos, voces y guiños	110
Notas	116
Bibliografía	124
Fuentes	131

Introducción

I

Quizás alguna voluntad divina nos haya imaginado como la inspiración de Leonardo nos recreó en nuestra perfecta proporción. Auxiliado por la matemática, logró desentrañar el deseo celestial para nuestra forma terrenal. Tal vez el lento transcurrir evolutivo nos haya hecho erguirnos en nuestras dos piernas desencadenando una explosión de nuevas habilidades, destrezas y conocimientos. “El origen de las especies” nos ayudaría a explicar cómo esta clase de homo ha podido transformar el planeta a su gusto, repartiendo progreso a diestra y siniestra.

Lo cierto es que nuestros cuerpos, más allá de cualquier deseo divino de proporcionalidad o exitosos destinos evolutivos, expresan anatómicamente una variedad enorme. No sólo la que puede registrarse a simple vista; las formas en que usamos nuestro cuerpo, las aptitudes que logramos alcanzar más allá de mandatos sociales, también son fuente de indefinible variedad. Tomados al azar, sin ser contemporáneos, la estética corporal de Da Vinci y las estrategias adaptativas darwinianas encuentran en la impronta corporal que aún generan, su punto de contacto. A pesar del tiempo transcurrido y de las elaboraciones posteriores, sus influencias a la hora de clasificar la variedad y aptitud corporales son notorias. Su valor recae en señalar una dirección, la del deseo y la voluntad, hacia un ideal que es modelo de virtudes. En las antípodas se condensa toda la negatividad, lo intolerable y la refutación de la virtud; echando luz sobre vastas regiones sociales lograron valorizar los cuerpos e introducir insospechables, cuando no obvias, diferencias.

Desde siempre, el hombre ha creado significados en torno al cuerpo. Engarzado en una multiplicidad de relaciones sociales, las prácticas de significación fueron y son parte de la constante disputa por mantener, modificar o cambiar esas relaciones sociales. Las diferentes concepciones del cuerpo demuestran una extensa e intrincada historia. A cada sociedad, la suya propia; y en cada época, unas distintas; contrapuestas, divergentes, dominantes o marginales. Estas historias expresan las pugnas por legitimar o subvertir las realidades humanas. Esta tesis trata, entonces, sobre los procesos históricos, culturales, sociales, políticos y económicos que regulan y controlan el modo a través del cual se piensan e inventan los cuerpos.

Desde una teoría crítica¹ de la realidad social, el cuerpo se erige como categoría central ya que nos permite comprender las regularidades e irregularidades en las formas de dominación de las sociedades contemporáneas en las que se despliegan diversas prácticas sociales que reproducen formas específicas de desigualdad, control y poder.

Los sistemas de creencias, normas y reglas, roles, complejos de significados presentes en las relaciones sociales no existen sólo, y no se manifiestan en su totalidad, a través de los diferentes discursos sociales, sino que además existen ‘encarnados’, corporeizados en disposiciones del cuerpo a percibir, sentir, pensar, actuar, experimentar la realidad de una manera determinada. Comprender esto supone pensar al cuerpo como resultado de un proceso de transformación de la naturaleza que, al mismo tiempo que lo incluye, también lo involucra determinando su carácter social e históricamente producido. Si bien hay un sustrato biológico sobre el que la humanidad trabaja su historia, también hay un trabajo productivo de la sociedad en el cuerpo que consiste en producir naturaleza humana: la sociedad. Este trabajo social en el cuerpo consiste en la institución de cuerpos ‘reglados’ que reproducen a la misma sociedad. El cuerpo es humano en la medida en que es instituido; es constituido por la sociedad (Milstein y Mendes, 1999).

A su vez, este trabajo aborda las diferencias entre los cuerpos. Esas grandes diferencias que contradicen los modelos de Da Vinci y Darwin, como la dificultad o la imposibilidad de caminar por una falta de control sobre las piernas. En términos comunes, esta es una tesis sobre discapacidad. Uno de los posicionamientos teóricos que se hará presente a lo largo del análisis es el reemplazo de la categoría ‘discapacidad’ por la de ‘deficiencias’. En su uso corriente, la idea de discapacidad predominante es la que se nutre del saber médico que sitúa el problema - entendido como ‘enfermedad’- en la persona. Se considera a la enfermedad como un hecho accidental y aleatorio, como una tragedia personal, producto del infortunio. A esto se responde tratando de curar o rehabilitar a las personas discapacitadas, pretendiendo devolverles sus capacidades ausentes. Sin embargo, a partir de la década del ’70, aportes teóricos estadounidenses cuestionaron esta visión ortodoxa², a los que se sumarían también la radicalización de movimientos impulsados por jóvenes discapacitados de ese mismo país. Desde una perspectiva social, la discapacidad se relaciona con las limitaciones o desventajas que producen las sociedades contemporáneas que tienen en escasa o ninguna consideración a las personas con deficiencias físicas, quienes no encuentran lugar de participación en las actividades

sociales generales. Las personas no son discapacitadas debido a sus deficiencias, físicas o de otro tipo sino por la configuración de una sociedad pensada y diseñada por y para personas no discapacitadas. Esto no quiere decir que la discapacidad es una categoría construida socialmente que no tiene una realidad material, una base física (Barton, 1998). Por el contrario, las deficiencias asociadas al saber médico afectan en diversa forma la constitución biofísica individual de las personas. Lo importante no es poner la atención sobre el individuo en silla de ruedas o con alguna prótesis sino considerar de qué manera la sociedad lo incapacita a través de la constitución de determinados cuerpos.

Estos interrogantes recorren todo el trabajo y dan forma a un punto de partida teórico: la discapacidad no es un fenómeno neutro, individual y ahistórico sino que es una categoría construida conflictivamente en el marco de relaciones de desigualdad social, históricamente situadas.

La discapacidad está atravesada por una gran cantidad de factores estructurales (tales como la posibilidad de acceso a bienes y recursos materiales y simbólicos) e identidades múltiples, es decir, género, nacionalidad, franjas etáreas. Como esta tesis está orientada al análisis de la producción de cuerpos es la escuela el primer ámbito público de enseñanza institucionalizada donde los niños ingresan para transformarse en una nueva categoría social, la de ‘alumnos’. Entonces, otro de los interrogantes que se constituye en eje es la construcción de la categoría ‘alumno discapacitado’ a través de las formas en las que la escuela trabaja sobre el cuerpo de estos niños, ya sean mujeres o varones. En relación a este trabajo sobre el cuerpo, surgen en estrecha vinculación dos representaciones que se analizan a lo largo de esta tesis: la normalidad/anormalidad. Ambas juegan un papel fundamental en la cotidianidad de las relaciones escolares como reproductoras de relaciones de poder y desigualdad. Se trata de problematizar la constitución social del cuerpo de los niños con deficiencias como parte de la construcción de sujetos adaptables a una estructura social que, mediante la inscripción de un orden ‘normal’ en sus cuerpos, garantiza la reproducción social.

II

El conflicto es propio de todo el proceso y es otra de las cuestiones que surgen a lo largo de este escrito: la pregunta se orienta hacia lo que producen las tensiones y desafíos que suponen los niños con deficiencias para una escolaridad común. Las normas y reglas, los lugares y

deberes de las personas, los momentos adecuados para cada cual y todo el conjunto de significados implicados en las relaciones escolares no representan monolíticamente aquello que puede entenderse como el ‘pensamiento y sentir de las clases sociales dominantes’. La escuela como institución social no refleja automáticamente las perspectivas de esos grupos o sectores. Puede resultar útil recurrir a la categoría de ‘hegemonía’, es decir, una relación de poder que articula de manera contradictoria, tensa, mecanismos de coerción y consenso. No se impone desde afuera y arriba sino por la construcción de consenso a partir de complejos procesos. Es, por tanto, una relación social que involucra tanto a dominantes como a subalternos. Remite a relaciones de dominación/subordinación en las que el poder de una clase o sector se construye, se mantiene y se transforma a través de procesos económicos, políticos e ideológicos. Las relaciones de hegemonía, sin embargo, no abarcan la totalidad de la vida y la práctica sociales. Sus intersticios permiten el desarrollo de prácticas de autonomía de los sectores dominados, no siempre funcionales a la reproducción de las relaciones de dominación (Grimberg, 1998). La escuela, si bien es soporte de la hegemonía del Estado no representa monolíticamente sus intereses. Se constituye como espacio de lucha ideológica en donde las clases hegemónicas, pese a imponer un ordenamiento específico de la sociedad y la naturaleza, incorporan elementos muy diversos. La escuela es un espacio en el que se juegan las diferentes articulaciones posibles, a veces coyunturales, de los elementos constitutivos de la concepción hegemónica (Rockwell, 1980). Para el caso de los niños con deficiencias se trata de explicar su relación conflictiva con todo lo que comprende una escolarización que, si bien en un principio los segregó, en la actualidad, pretende integrarlos.

La sociedad moldea nuestros cuerpos en muchos sentidos; sobre todo en la escuela y en nuestros primeros años. En ella se aprende que la mayoría de las cosas y personas que se encuentran en su dominio tienen un espacio y un tiempo determinados. Lo mismo sucede con lo que en ella se haga, de acuerdo a quién lo haga y por qué. Estas características son las que diferencian a la escuela de otros espacios sociales, delimitando su incumbencia. Puede ser analizada en una gran variedad de aspectos dado su crucial papel social y siendo que es atravesada por un número importante de problemas sociales.

De todos los comienzos posibles, he privilegiado dos categorías que me han parecido las más cuestionables: el tiempo y el espacio escolares. Ambas se incorporan en los niños desde su más temprana escolarización. Ambas se imprimen en sus cuerpos confundándose con los propios ritmos y necesidades corporales, con unos movimientos sin mayores restricciones. En

esto consiste la corporización de la lógica escolar: la producción de cuerpos disciplinados. No obstante, el disciplinamiento no implica la producción de individuos homogéneos y constantes. Si bien la forma en que estas pautas y valores se inscriben en los cuerpos son diferentes para cada uno, entran en escena representaciones que implican valoraciones acerca de quién actúa y cómo: son aquellos parámetros relacionados con lo normal y su antítesis asociada a lo anormal. Al actuar, poniendo en práctica los propósitos escolares o, simplemente, involucrándose en la realidad escolar, los niños con deficiencias cuestionan la universalidad de estas categorías.

En este sentido, la producción social del cuerpo de los alumnos discapacitados, en el marco de la escuela común, nos permite pensar a las formas de dominación de manera irregular y discontinua. Esto equivale a afirmar que las formas de dominación -a través de ciertas políticas educativas para el presente caso- producen determinados tipos de sujetos ya que, la temprana corporización de normas, valores y órdenes es base para aprendizajes futuros. Lo que afirmo es que la producción de subjetividades y de cuerpos no es un mecanismo sin fisuras; por el contrario, los intersticios existen aunque se eduque para el conformismo. ¿Qué sucede cuando en la escuela hay posibilidades de recorrer otros senderos, con la viva presencia de la interpelación que implican los niños con deficiencias?

En suma, este escrito se organiza alrededor de dos ejes principales: la producción del cuerpo de los ‘alumnos discapacitados’ en la escuela, en el marco de determinadas políticas educativas y los desafíos que los niños con deficiencias suponen para la corporización de esta lógica escolar. En el primer capítulo de esta tesis se ofrece una contextualización histórica de estos aspectos.

Para dar cuenta de los ejes se analiza la inscripción de un orden ‘normal’ en sus cuerpos a través de las categorías de tiempo y espacio, considerando el tipo de sujetos que se generan. Mediante el mismo proceso se estudian los cuestionamientos al disciplinamiento que entrañan los mismos y cómo se conceptualizan las diferencias que representan. Articulando estos aspectos aparece la figura del “asistente celador” en el ámbito escolar cuya importancia se explicará en el trabajo.

El interés por estos problemas me surgió hace un par de años cuando yo llevaba trabajados cinco años como asistente celadora para la integración escolar de niños y niñas con discapacidades motoras, contratada por la Secretaria de Educación del Gobierno de la Ciudad

Autónoma de Buenos Aires para desempeñarme en escuelas de su jurisdicción. Es una tarea donde la observación cumple un papel fundamental para la acción y la reflexión volcadas a enriquecer la tarea. En un primer momento, los interrogantes se orientaron a cuestionar la universalidad y naturalización del concepto de discapacidad, es decir, pensar su complejidad en términos no sólo históricos sino también sociales y culturales. Además, poder cambiar la mirada y ver, antes que la deficiencia, la persona y cómo el contexto en el cual se desenvolvía influía positiva o negativamente en su bienestar. Ese fue el inicio de un recorrido que hoy encuentra en estas hojas su concreción.

III

La perspectiva adoptada es la etnográfica debido a sus posibilidades para identificar aspectos silenciados, ignorados o que contradicen los discursos pedagógicos enunciados por la misma institución. Documentar lo indocumentado (Rockwell, 1987). Asimismo, el registro etnográfico no es un simple instrumento para producir datos, ya que conlleva la construcción y problematización de los mismos, en el marco de una Antropología que desenmascare las prácticas coercitivas. Hacer etnografía es construir conocimientos sobre las relaciones sociales, en donde no hay una separación tajante entre el trabajo de campo y la actualización teórica, lo que permite tensionar la teoría de forma constante y dialéctica desde nuestras observaciones y éstas desde los supuestos teóricos. La experiencia antropológica modifica de esta manera la tradicional polaridad sujeto-objeto en la que el investigador se ubica como un observador absoluto y externo, transformándola en una relación sujeto-sujeto, la que adquiere una singular importancia debido a la relación condicionante que se establece entre ambos.

El trabajo de campo se realizó en Escuelas y Jardines de Infantes Comunes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante los meses de marzo, abril, mayo y junio del año 2006. El ingreso a las Escuelas y Jardines fue aprobado por la Dirección de Investigación, Dirección general de planeamiento de la Secretaria de Educación del Gobierno de la Ciudad a fines del 2005. La elección de las escuelas no fue casual: se intentó no circunscribir el trabajo de campo a una zona o región de la Ciudad particular y procurar reflejar una variedad de situaciones y realidades de acuerdo a la ubicación de las instituciones. A su vez, el número de establecimientos estuvo motivado por el deseo de trabajar con dos niñas y con dos niños. Entre los destinos elegidos no advertí grandes disparidades en cuanto a la población de la escuela, el grupo de la sala o grado donde se encontraba el niño o niña con deficiencias y los propios niños integrados,

en términos socioeconómicos, que fueran relevantes para el desarrollo de este trabajo³. En cuanto al entorno familiar, la información con que se cuenta fue aportada por las asistentes, las maestras y/o los directivos a través de informes o conversaciones referidas al tema.

Para realizar la selección de los lugares donde se llevaría a cabo el trabajo de campo conté con la ayuda de la Coordinadora de Asistentes Celadores del Área de Educación Especial de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires a quien expuse mis criterios de interés. Las Escuelas y Jardines elegidos fueron seleccionados por contar entre su población a niños y niñas con deficiencias transitando su escolaridad común. Fundamentalmente en los primeros años de primaria y cualquier sala de jardín. El recorte lo hice teniendo en cuenta que es en Jardín de Infantes, Preescolar y los primeros años de la Escuela Primaria donde los niños entran en contacto con un ámbito totalmente novedoso para ellos en los cuales se van a sentar las bases para futuros aprendizajes.⁴ El hecho de que sean establecimientos públicos también se tuvo en cuenta ya que uno de los grandes interrogantes que atraviesa este trabajo es la incidencia de las políticas educativas gubernamentales en los niños con deficiencias.

En concreto, para las Escuelas Primarias: en segundo grado, Marcos; también en segundo, Julieta; para los Jardines de Infantes: en Preescolar, Brisa; en Sala de tres años, Gabriel. Los nombres corresponden a los niños con deficiencias motoras⁵. Se privilegió este tipo de deficiencias -y no otras- por ser la causa de asignación de una asistente particular para el niño o niña que colabora en procurar su autonomía acompañándolos en las actividades complementarias vinculadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, facilitándoles el proceso de integración escolar. Los niños con ese tipo de deficiencias son específicamente centro de las políticas de integración.

Durante el trabajo de campo se eligió una perspectiva procesual y contextual y no una mirada que focalizara en la enfermedad, padecimiento o carencia del niño. Esto no implicó invisibilizar las deficiencias. Por el contrario, se trata de precisar cómo se conceptualizan en cada relación teniendo en cuenta las categorías mencionadas -tiempo y espacio-, según quién y cómo las ponga en práctica. Esto nos ayudaría a pensar la discapacidad como un proceso sociocultural e histórico atravesado por relaciones de poder y no como un fenómeno natural o, incluso, sobrenatural en el cual participarían fuerzas místicas. Con lo cual, los niños se ubicaron en la complejidad de las interrelaciones cotidianas que jornada a jornada mantenían con sus maestras, compañeros, asistente y demás involucrados en las rutinas escolares. Asimismo, la interconexión

global política y económica obliga a tener en cuenta para una mayor complejización del problema la escala regional (políticas educativas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) e internacional (líneas de acción, prácticas y conocimientos teóricos elaborados por organismos internacionales dedicados a la educación), para lograr un enfoque que conjugue, en la mayor cantidad de influencias posibles, las múltiples relaciones que se establecen entre ellas.

El trabajo etnográfico se basó en la observación de los grupos, frecuentes conversaciones formales e informales con asistentes, docentes y directivos en sus tiempos disponibles, lectura de informes acerca de los niños, proyectos escolares y la solicitada colaboración con las rutinas escolares. La relación con los niños con deficiencias fue, en general, origen de preocupación porque algunos usaban balbuceos y gestos para expresarse. Para estos casos fue muy importante la atención a sus expresiones, gestos, movimientos, posiciones, acciones, etc. Además, mediando el ingreso a las escuelas y jardines se encontraba el compromiso contraído ante la Dirección General de Planeamiento de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de no alterar las actividades cotidianas y/o programas de las instituciones educativas, ni perturbar el proceso de enseñanza-aprendizaje propio de la institución elegida. Esta condición determinó en gran medida el acercamiento a todos los niños y niñas que conocí durante el trabajo en las escuelas y jardines.

IV

¿Por qué la Antropología nos puede ayudar a estudiar este problema? Desde la Antropología, sus corrientes más clásicas y positivistas⁶, mostraron un mundo-objeto cerrado, homogéneo, estático y sin discordancias posibles, ahistórico, del cual se desprende un posicionamiento político claro. Si partimos de la idea de que todo proceso sociocultural que analicemos está atravesado por contrariedades entonces saldrán a la luz sus conflictos, luchas y reivindicaciones y no una presunta armonía interna. Desconocer esto supone enmascarar sus luchas y discrepancias internas y dar continuidad a las relaciones sociales establecidas. Teniendo en cuenta esto, tal como señala Bourdieu (1995) el científico social es responsable de no convertir al saber científico en un instrumento de aquello que se desea conceptualizar, aplicando una “reflexividad obsesiva” a sus conceptos y metodologías.

Considero que la Antropología puede aportar formas de pensar fecundas a la hora de abordar estos complejos procesos incentivando la reflexión teórico-metodológica y la constante

vigilancia epistemológica⁷ para evitar la reproducción de pensamientos rígidos y estereotipados que cancelen la contrariedad y la incertidumbre como momentos que permiten una comprensión más compleja de la realidad en la cual vivimos. Una mirada procesual e histórica sobre la heterogeneidad de lo cotidiano que se construye sin escindir el trabajo de campo y la conceptualización constante, a través de herramientas teóricas flexibles; el ‘trabajo artesanal’ de tomar notar, registrar, reescribir registros en busca de una mayor inteligibilidad son algunas propuestas para una práctica antropológica más descentralizada y que enfrenta el desorden y la incertidumbre (Morin, 1994). Ahora bien, fácilmente podríamos pensar a ‘los discapacitados’ como los tradicionales ‘Otros’ que desde su surgimiento persiguió la Antropología, ubicados en otro espacio y en un tiempo distinto al occidental. Estos artificios que durante mucho tiempo signaron los pasos de la disciplina, muy cuestionados, fueron siendo desplazados a medida que los replanteos epistemológicos se sucedían a su interior y se modificaban las condiciones históricas de su objeto teórico. Ahora, ‘los discapacitados’ no se encuentran lejos en ningún sentido y, siendo privilegiados en este estudio, podrían ser considerados como esos ‘Otros’ en el marco de las ‘Antropologías at home’ o las ‘Auto-Antropologías’ implicadas en el conocimiento de una sociedad que de algún modo siempre es la suya, es decir, una Antropología que se practica en el mismo contexto social que la produce. Sin embargo, las personas con deficiencias nunca podrán ser esos ‘Otros’ porque no viven en sociedades diferentes y en culturas ajenas a la ‘nuestra’. De lo que se trata es de conceptualizar cómo se produce y reproduce la diferencia que excluye grupos y personas convivientes en un mismo espacio social, por ende conflictivo y cómo se generan dispositivos simbólicos segregadores que cosifican y naturalizan esas diferencias sociales. Al mismo tiempo, dar cuenta de las situaciones de incertidumbre y confrontación de alternativas, donde se ponen en juego las relaciones de hegemonía. La diferencia efectivamente se encuentra en el cuerpo y sus posibilidades pero no su valor que adquiere sentido según sea la sociedad y la cultura de referencia. Tal es así que considero que la Antropología tiene mucho que decir sobre la ‘discapacidad’ y los contextos institucionales y políticos en los cuales se crea y se reactualiza.

Estos son algunos de los motivos más importantes que me llevaron a elegir este problema como centro del presente análisis. A partir de aquí se desarrolla la argumentación para recrear una pequeña y poco frecuentada franja de nuestra realidad social, la que corresponde a la educación de los niños y niñas con deficiencias motoras.

Retrospectiva: La Educación de los ‘especiales’

I

Para comenzar a abordar el problema que aquí nos convoca considero oportuno aclarar por qué los protagonistas de este trabajo nos dimos cita en un determinado espacio y tiempo escolar, escenario de nuestro encuentro.

Es necesario, entonces, mirar hacia atrás, a través de una perspectiva histórica e intentar situarnos. Si bien cada región o país tiene su propia historia hubo hechos que tuvieron una repercusión más marcada y decisiva que otros sobre amplios sectores sociales y no se restringieron a las fronteras de un solo país. Por tanto, y a los solos fines de lograr una mayor claridad expositiva, se encuentran ordenados cronológicamente, orientados a explicar la situación actual en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Sin embargo, como toda mirada retrospectiva, es difícil no caer en valoraciones sobre el pasado desde los avances logrados; a partir de ellas se reconstruye esta historia. Si las comparaciones y apreciaciones sirven para reconocer y evitar reproducir actitudes y prácticas discriminatorias, tanto ayer como hoy, entonces su mención puede ser de utilidad.

Fue la Escuela Especial la primera institución que se preocupó de la educación de las personas con deficiencias, como sistema separado de la Educación Ordinaria o Común. Pero, para ubicar sus orígenes es necesario tener en consideración el trato brindado a las personas con deficiencias motoras en los albores de la sociedad occidental. Esto significa introducirnos en un recorrido histórico que no les fue exclusivo sino que involucró a personas con variadas deficiencias e incluso a muchos que fueron vistos como desviados de las normas establecidas.

II

Desde tiempos remotos han existido personas con distintos impedimentos o alteraciones que, consideradas desde distintos marcos de pensamiento, fueron excluidas y marginadas por los

miembros de su grupo social⁸. Los antiguos griegos (Barnes, 1998: 68-72) encontraron en la armonía, la proporción y el equilibrio las cualidades que más representaban su ideal de belleza; que reflejaron en sus obras arquitectónicas y escultóricas. Asimismo, la formación integral del ciudadano (excluidas las mujeres, los que no fueran griegos y los esclavos) conducía también al desarrollo armónico de los aspectos físicos e intelectuales. En la época de la Grecia Clásica se inició la Medicina Técnica que buscaría en la naturaleza -y no en fuerzas metafísicas- la explicación a los trastornos mentales. Aunque esta concepción no era muy generalizada aún, era compartida por autores como Hipócrates (460-377 a. C.) En sus explicaciones prescindió de las causas mágicas o sobrenaturales; describió muchos de los cuadros clínicos relevantes hoy en día y propuso una etiología biológica con sus respectivos tratamientos. Tal es el caso de la epilepsia a la que despojó de su halo místico, recomendando métodos naturales como ejercicios, baños, dieta y medicamentos para su tratamiento. En esta perspectiva las deficiencias eran percibidas como el resultado de causas naturales, biológicas y/o ambientales, posibles de ser modificadas mediante tratamientos y prevenciones. Pero la salud y la belleza física eran esenciales en esta sociedad y cualquier tipo de defecto, imperfección o debilidad era considerada como castigo de los dioses y, por tanto, situaciones inmodificables en las cuales no era posible intervenir. La segregación y el rechazo social era lo único que podía esperarse. Incluso, al parecer, practicaban el infanticidio de forma bastante generalizada: los ancianos de la ciudad examinaban a los niños cuando nacían y si eran ‘débiles’ en algún sentido, se les abandonaba a los elementos. Platón (428-347a. C.) era partidario de emparejar entre sí a los miembros de la elite griega con el fin de robustecer los atributos físicos y morales que él consideraba más nobles, rechazando o eliminando a las personas biológicamente con deficiencias. Aristóteles (384-322 a. C.) también recomendaba la sanción de leyes que prohibieran la crianza de niños imposibilitados, incitando a su abandono.

Cuando los romanos conquistaron Grecia reprodujeron de una manera propia la cosmovisión griega y lo transmitieron al resto del mundo conocido a medida que su imperio se expandía. Al igual que los griegos, los romanos eran partidarios del infanticidio en el caso de niños ‘enfermizos’ o ‘débiles’ que, a partir del siglo I d. C., se convirtió en una práctica completamente generalizada. También entre los romanos se descubre por primera vez la práctica de mutilar a niños y jóvenes para mendigar, crueldad que se infringe tanto a niños no deseados como a nacidos con malformaciones o bajo un mal augurio. En general, si bien el destino de los niños nacidos con alguna deficiencia era la muerte, el abandono, los trabajos considerados denigrantes, la esclavitud o la mendicidad, también es cierto que todo dependía de su posición

social y linaje. De la misma manera que los griegos, los romanos también desarrollaron tratamientos y terapias basados en causas naturales como la hidroterapia y los tratamientos de mantenimiento físico para los casos de condiciones adquiridas. Pero sólo los que contaban con los medios y el poder podían acceder de forma general a ellos (Aguado Díaz, 1995: 48-ss). Esta serie de prácticas y saberes griegos y romanos fueron las primeras respuestas sociales que, desde Occidente se les brindaron a las personas con deficiencias. Aunque no hay que descuidar la influencia hebreocristiana.

El Cristianismo era una religión oriental, una entre muchas de las que se difundieron por el territorio imperial romano. Provenía del judaísmo, con el que se confundía y del que había incorporado varios elementos, sobre todo sus ideas acerca de las deficiencias. El Judaísmo entendía las deficiencias como algo impío, consecuencia de alguna mala obra. En el Levítico se detallan las imperfecciones humanas que impiden a su poseedor acercarse o participar a cualquier rito religioso (Levítico, 21). La relación bíblica entre deficiencia, impureza y pecado fue fundamental en este proceso. Tal es así que, desde la Antigüedad y en la Edad Media, toda desviación del común fue entendida en términos demonológicos, atribuyendo su causa a factores tan misteriosos y míticos como la posesión infernal, la ira de dios o el pecado. Pero, a diferencia de otras religiones de la época, la doctrina judía prohibía el infanticidio. Con el Cristianismo, esta circunstancia derivó en la práctica del cuidado de los enfermos y los ‘menos afortunados’ ya sea a través de la limosna o el cuidado directo.

A finales del siglo XIV, el auge del pensamiento medieval empezó a eclipsarse, dando paso a un movimiento intelectual que se extendió desde el siglo XV hasta principios del siglo XVI, abarcando toda Europa: es el Renacimiento. Florecieron el arte, la arquitectura, la literatura, la música, la filosofía y las ciencias. Eran tiempos donde las diferencias y contrastes entre una sociedad feudal, de tradición cristiana y un mundo urbano con mentalidad burguesa quedaban cada vez más al descubierto. Aparecían en escena nuevas ideas acerca del hombre, como individuo, independiente de cualquier tipo de lazo feudal, con una moralidad distinta a la cristiana, que se valía de cualquier artilugio para forjarse su propio destino. Un hombre que también redescubre su capacidad de sentir, posibilidad mucho tiempo condenada por la moral cristiana.

En el terreno científico se produjo un cambio fundamental ya que de una actitud especulativa, pasiva y contemplativa acerca del conocimiento se transitó hacia una nueva

concepción basada en la investigación de la naturaleza a través de la observación y la experimentación; es el empirismo. Las bases de esta efervescencia intelectual las encontramos en los aportes científicos de Francis Bacon (1214-1292) y en los razonamientos filosóficos de René Descartes (1588-1610). Bacon destacó la importancia del desarrollo científico y técnico para el bienestar social. Además, le atribuyó un papel fundamental a la experimentación y a la práctica como formas de conocimiento en detrimento de la simple especulación. Convirtió al método inductivo en el fundamento de las ciencias experimentales. Las vías del conocimiento de la realidad natural se encauzaron dentro del pensamiento científico, y luego la filosofía natural, que sería la principal rama de la filosofía moderna. Descartes aportó las bases de la filosofía moderna, centrando el interés de sus preocupaciones en la relación entre el objeto de conocimiento (la realidad natural) y la persona como sujeto de conocimiento, y su posibilidad de conocer.

Ya sea por medio del conocimiento científico o a través de la filosofía se acota un campo de la realidad sensible y natural, de la que se dice es cognoscible a través de estos instrumentos. De la realidad sobrenatural y el conocimiento por vía de la fe o la intuición, poco a poco van siendo relegados. Sin embargo, hay que esperar hasta el siglo XVIII para que se haga un reajuste de la totalidad del pensamiento científico y se rechacen metódicamente toda las penetraciones de irrealidad, con la Enciclopedia de D' Alembert donde se delimita el campo de lo cognoscible por vías empírico-rationales, denominándolo 'realidad' (Romero, 1996: 69). Entre los siglos XVI y XVII comienzan a desaparecer las ideas metafísicas de épocas anteriores para dar lugar a la idea de una naturaleza que encuentra sus causas en ella misma y se rige por sus propias leyes. Los desórdenes del comportamiento humano empiezan a buscarse en los mismos procesos físicos del cuerpo y no fuera de él. A esto se suma, como mencionamos, los aportes de las ideas de Bacon, Descartes y Locke (1632-1704) que, si bien anteriores a este período, dejaron su impronta a través de cuatro conceptos. En síntesis ningún dogma o doctrina tiene autoridad absoluta; las ideas no son innatas; el ser humano aprende a través de sus sentidos y del pensamiento reflexivo; y el método experimental, acompañado de razonamientos deductivos o inductivos, es el criterio de validez de cualquier afirmación.

El nacimiento de la ciencia moderna, a partir de la observación empírica desarrollada durante el siglo XVII, dio inicio a un movimiento científico que, sumado a las preocupaciones de la época por la organización estatal, la economía, la participación social y las nuevas ideas en torno al hombre, provenientes de los nuevos grupos burgueses, propició el desarrollo de las

ciencias. Entre ellas, sobresale la Medicina que, con el primer tratado anatómico publicado por Andrés Vesalio (1514-1564) dio a conocer la estructura interna del cuerpo humano. A partir de los avances de la anatomía surgen planteamientos para atender el cuidado del cuerpo, a través de la higiene corporal, y para la conservación y el mejoramiento de la salud. La preocupación por la apariencia externa del cuerpo fue desplazada, en el siglo XVII, por una atención más minuciosa que valoró los recursos físicos, la resistencia, los 'vigores ocultos' y la higiene, en busca de la eficiencia total del cuerpo.

Estos avances en el terreno de los saberes científicos no alcanzaron a un gran sector de la sociedad: aquellos que tuvieran algún tipo de deficiencia. Durante la Edad Media y luego con el Renacimiento, el tratamiento que se les dio a las personas que llegaron a manifestar alguna deficiencia, principalmente mental, fue despiadado desde mi punto de vista. La represión, el castigo, la reclusión y la exclusión fueron comunes al igual que la asociación deficiencia-posesión demoníaca. De hecho, Martín Lutero (1483-1546), ideólogo de la Reforma Protestante, veía al diablo en los niños con deficiencias y aconsejaba su muerte. Además, piénsese en la influencia que los textos de Lutero tenían a principios del siglo XVI y la gran distribución que alcanzaban por toda Europa. Estas condiciones prevalecieron durante mucho tiempo, abarcando a casi todos los países, hasta bien entrado el siglo XIX. Si bien el Cristianismo, con su prédica de la dulzura-amor, efectivamente, propició el tratamiento humanitario, tal humanitarismo no fue exclusivo del Cristianismo ni supuso una concepción plenamente activa. Es decir, sin olvidar sus aspectos positivos, subyacían la caridad y el paternalismo. Y estas actitudes tendieron a perpetuar la situación inferior de partida que permaneció incuestionada. Junto con el humanitarismo, también se aplicaron violentas prácticas, siendo la posesión demoníaca la más brutal de todas ellas. La misma iglesia que potenció los hospitales y asilos trajo, o como mínimo toleró y aceptó, las hogueras de la inquisición. Bajo la sombra de la cruz creció la arquitectura hospitalaria y la medicina monástica, pero también los monjes que escribieron el *Malleus Maleficarum*⁹. En consecuencia, el Cristianismo desempeñó un papel dual conflictivo y discordante: en algunos temas constituyó un factor innovador pero en otros adoptó una postura regresiva y contraria a cualquier cambio (Aguado Díaz, 1995: 64-65).

III

Durante los siglos XVII y XVIII, las concepciones dominantes estuvieron presididas por el pesimismo y el negativismo; las deficiencias siguieron siendo consideradas permanentes,

constantes e inmutables y se produjo la segregación indiscriminada y el internamiento masificado, el ‘gran encierro’ (Aguado Díaz, 1995: 106). Fue una época caracterizada por los designios de la Razón. Todo aquel que no cumpliera sus dictámenes no era digno de convivir con aquellos dotados de su iluminación. Locos, deficientes mentales, delincuentes, pobres, prostitutas, ancianos, asesinos... todos hacinados en asilos y manicomios, perdidos para una sociedad que veía signada su existencia por la luz de la Razón (Cortese y Ferrari, 2003: 22). Aguado Díaz citando a Scheerenberger describe el variado tipo de instituciones que sirven a estos menesteres:

"Monasterios, hospitales, centros de beneficencia, cárceles, asilos, refugios de apestados, correccionales, almacenes y otros edificios que, casi siempre, habían perdido su utilidad originaria... muchos, si no todos, eran menos que aceptables (1995: 111-112)".

Se proporciona a los internos peor vida que antes. Reclusión, hacinamiento, celdas oscuras, hambre, falta de asistencia, crueles tratos, sin olvidar cadenas, grilletes, celdas de castigo y otros aparatos especiales. En suma, todo tipo de violencias que aparecen por doquier.

A su vez, hacia 1787, Jeremy Betham ideó la cárcel perfecta, a la que llamó Panóptico:

“...para castigar a los incorregibles, controlar a los locos, corregir a los viciosos, aislar a los sospechosos y hacer trabajar a los ociosos... (Bentham, 2005: 50).”

En este período de internación y encierro, el aporte de Michel Foucault es insoslayable. En función de la obra de Bentham, Foucault sostiene que:

“El panoptismo ha sido una invención (...) que ha sido utilizada en un principio en niveles locales: escuelas cuarteles, hospitales. En ellos se ha hecho la experimentación de la vigilancia integral. Se ha aprendido a confeccionar historiales, a establecer anotaciones y clasificaciones, a hacer la contabilidad integral de estos datos individuales. Ciertamente, la economía –y el fisco– habían ya utilizado alguno de estos procedimientos. Pero la vigilancia permanente de un grupo escolar o de un grupo de enfermos, es otra cosa. Y estos métodos han sido generalizados a partir de un cierto momento (Foucault, 1992: 127).”

El poder panóptico corresponde a una sociedad que, para formar y transformar a las personas en función de lo que se impone como ‘normal’, debe someterlas a vigilancia, control y corrección. Esta individuación identifica al sujeto midiendo su ser de acuerdo con patrones de ‘normalidad’. Así, establece la identidad desde fuera e impone una ‘ley de verdad’ que uniforma, marca la diferencia, pero no la incluye: la deja fuera (Caruso y Lasala, 1996: 50-52). Esta tendencia a la uniformización y a la producción de lo mismo se ejerce en el plano corporal, materialidad donde resuenan los ecos de este poder normalizador.

“... en toda sociedad, el cuerpo queda prendido en el interior de poderes muy ceñidos, que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones. Sin embargo, hay varias cosas que son nuevas en estas técnicas. En primer lugar, la escala de control: no estamos en el caso de tratar el cuerpo, en masa, en líneas generales, como si fuera una unidad indisociable, sino de trabajarlo en sus partes, de ejercer sobre él una coerción débil, de asegurar presas al nivel mismo de la mecánica: movimientos, gestos, actitudes, rapidez; poder infinitesimal sobre el cuerpo activo. A continuación, el objeto del control: no los elementos, o ya no los elementos significantes de la conducta o el lenguaje del cuerpo, sino la economía, la eficacia de los movimientos, su organización interna; la coacción sobre las fuerzas más que sobre los signos; la única ceremonia que importa realmente es la del ejercicio. La modalidad, en fin: implica una coerción ininterrumpida, constante, que vela sobre los procesos de la actividad más que sobre su resultado y se ejerce según una codificación que retícula con la mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos. A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las “disciplinas”. Muchos procedimientos disciplinarios existían desde largo tiempo atrás, en los conventos, en los ejércitos, también en los talleres. Pero las disciplinas han llegado a ser en el transcurso de los siglos XVII y XVIII unas fórmulas generales de dominación (Foucault, 1989: 140-141).”

Justamente, este poder disciplinario que atraviesa el cuerpo, configurándolo a través de la vigilancia y el control, también tiene como vocación la corrección de las desviaciones. Un ejercicio que se aplica al resto que no se incluye en las definiciones positivas: disciplinamientos que se demoran con los diferentes, los anormales.

“El arte de castigar, en el régimen del poder disciplinario, no tiende ni a la expiación ni aun exactamente a la represión. Utiliza cinco operaciones bien distintas: referir los actos, los hechos

extraordinarios, las conductas similares a un conjunto que es a la vez campo de comparación, espacio de diferenciación y principio de una regla que seguir. Diferenciar a los individuos unos de otro y en función de esta regla de conjunto –ya se la haga funcionar como umbral mínimo, como término medio que respetar o como grado óptimo al que hay que acercarse. Medir en términos cuantitativos y jerarquizar en términos de valor las capacidades, el nivel, la “naturaleza” de los individuos. Hacer que juegue, a través de esta medida “valorizante”, la coacción de una conformidad que realizar. En fin, trazar el límite que habrá de definir la diferencia respecto de todas las diferencias, la frontera exterior de lo anormal (...). La penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos, y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza, excluye. En una palabra, normaliza (Foucault, 1989: 187-188).”

Esta normalización que corrige, a su vez, produce un saber que fija a las personas en su individualidad y singularidad, a través del registro, la descripción, la comparación de sus rasgos y actitudes. Necesita individuos clasificados y objetivados. El ejercicio del poder disciplinario conlleva la formación de un saber que los torna en objetos de examen, vigilancia, control, castigo y corrección. Pero entre el saber y el poder hay una relación de legitimación mutua. No existe relación de poder sin la constitución correlativa de un campo de saber específico, ni de saber que no genere ni suponga unas determinadas relaciones de poder. Es más, este saber se institucionaliza al aceptar la sociedad la validez de su pretensión de sentido de donde deriva su eficacia. La verdad emerge de estos discursos científicos y de las instituciones que lo producen y en el seno de tal relación halla su justificación el ejercicio del poder. No es extraño entonces que el poder también se naturalice en discursos de verdad. Tal es así que, en las ciencias del hombre, sus técnicas de saber no pueden desprenderse del poder que les dio origen: el examen no es más ni menos que una técnica de disciplinamiento propia de ese poder porque hay una intrincada ligazón entre la objetivación que hace del hombre un objeto cognoscible y la sujeción que lo somete.

Con la entrada del individuo como ‘caso’ en el campo del saber se produce una individualización que constituye mucho más que un saber. La fijación científica de las diferencias individuales permite clasificar y calificar estas diferencias en relación a una norma que se toma como parámetro para calibrar las adecuaciones o desviaciones. Así, la entrada de lo individual en el saber remite a un poder que puede operar sólo en virtud de lo que la descripción

y explicación científicas hace visible (Caruso y Lasala, 1996: 55-56). Se reestablece la circularidad entre saber-poder, poder y saber.

“Las disciplinas conllevarán un discurso que será el de la regla (...) la regla natural, es decir, el de la norma. Definirán un código que no será el de la ley sino el de la normalización, se referirán a un horizonte teórico que no serán las construcciones del derecho, sino el campo de las ciencias humanas (Foucault, 1992: 159).”

IV

En función de los avances científicos modernos, entonces, comienzan a realizarse las primeras experiencias en respuesta a los problemas de educación que manifestaban las personas con deficiencias. Fueron, sobre todo, iniciativas privadas, bajo el auspicio de instituciones religiosas o filantrópicas. Estamos en los albores de la revolución industrial y, como su lado oscuro, la creciente marginación que entraña y que arroja en sus márgenes a grandes cantidades de gente sin utilidad para el sistema productivo. Con una mirada caritativa e intenciones asistenciales, los hospitales y los asilos recluyen en su interior a los improductivos, los anormales, para (supuestamente) proteger a la sociedad de su marca. Es así que en una misma institución se aglutina indiscriminadamente –a falta de mayor categorización- a enfermos mentales, mendigos, criminales sometiéndolos a severos tratos. Las personas con deficiencias se convirtieron en un problema social para el Estado capitalista cuyas respuestas consistieron en la disuasión o el internamiento. Sin embargo, estas gentes carecían, más que de voluntad, de la capacidad de adaptarse a las nuevas exigencias del mercado laboral. Como no podían ser integradas, debían ser controladas a través de toda una serie de mecanismos, técnicas e instituciones especializadas que no tenían por misión el castigo correctivo sino ofrecer tratamientos y resguardo de la dureza del mundo.

Recién a fines del siglo XVIII comienzan a atisbarse cambios institucionales, impulsados por los aires de reforma que traía la Revolución Francesa. Se empieza a prestar asistencia a las personas recluidas, se consideran sus anomalías y se emplea un trato más humanitario con ellas. Aunque es a partir del siglo XIX, con los importantes avances científicos del pensamiento ilustrado que van a sucederse cambios significativos a través de instituciones dedicadas a la enseñanza de personas sordas, ciegas, con retraso mental en respuesta a los problemas que suponía su inserción en la educación común y pública. Es el surgimiento de la Educación

Especial. Nace en íntima asociación con la Medicina, ya que las instituciones y asilos donde se mantenía a las personas con alguna deficiencia, estaban bajo atención médica. El vínculo encuentra su fundamento en el deseo (frustrado) de la Medicina de curar las patologías subyacentes a la ‘discapacidad’ (Lus, 1995: 18).

Nos encontramos en la etapa más avanzada del capitalismo. Desde su advenimiento, los diferentes, los anormales fueron objeto de la misma exclusión. Estrategias, dispositivos, conocimientos, actitudes por las cuales las deficiencias se tornan en un problema individual que requiere tratamiento médico. Ya en el siglo XVIII la Medicina experimenta un gran impulso debido a la necesidad de la sociedad capitalista de controlar no solamente las conciencias sino también, y sobre todo, los cuerpos. Su introducción al saber científico también es de esos años, cuando se socializa, se hace colectiva y urbana. El poder disciplinario también se instala en su espacio por el hecho de que aísla a cada individuo, lo instala en una cama, le prescribe un régimen y tratamientos: es una Medicina individualizante. Es el individuo el que será observado, vigilado, conocido y curado, que surge como objeto de saber y prácticas médicas (Foucault, 1996: 119). Pero es en la segunda mitad del siglo XIX cuando se planteó el problema del cuerpo, de la salud y del nivel de su fuerza productiva.

La clasificación de las personas con deficiencias como enfermas, etiqueta actualmente de difícil remoción, los ubicó en distintas instituciones bajo la soberanía de la autoridad médica. La enfermedad, considerada como un hecho accidental azaroso y desafortunado, promovía la idea de que las deficiencias eran situaciones individuales y trágicas (Oliver, 1998:45).

“... fue parte del pacto establecido entre el Estado, los intereses sociales y económicos del momento y la profesión médica, para segregar y controlar no sólo a los discapacitados, sino también a grupos considerados socialmente peligrosos o molestos. La discapacidad empieza a ser vista como una enfermedad, al centrarse esencialmente la Medicina en los aspectos clínicos del cuerpo, sustentando una imagen de los deficientes mentales asociada a la idea de ayuda, cuidado, dependencia permanente, niños eternos..., todos ellos aspectos reforzados, en muchas ocasiones, por determinados discursos laicos o religiosos (en relación a las actitudes paternas hacia estos ‘menos afortunados’) (Arnaiz Sánchez, 2003: 41).”

El capitalismo decimonónico necesitaba cuerpos dóciles y personas productivas. Una docilidad que garantizase el sometimiento, la utilización, transformación y perfeccionamiento de

las voluntades y los cuerpos. A las escuelas les toca un papel fundamental en el mantenimiento del orden social, puesto que aseguraban la producción de estos individuos ‘normales’, adaptados, sumisos, dóciles y útiles requeridos por los intereses de las modernas sociedades industriales. Así se comprende el destacado papel que se le adjudicaba a la recién nacida Educación Especial en el ámbito de la pedagogía escolar. De lo que se trataba era lograr que fueran productivas la mayor cantidad de personas con deficiencias posible y, al mismo tiempo, mantener el coste de cualquier iniciativa educativa al mínimo, de forma tal que no resultara un gasto demasiado oneroso para el bolsillo de los contribuyentes. Además, la Educación Especial, como práctica social¹⁰ tampoco fue ajena al poder disciplinador. Lo revela su estructura piramidal, con sus técnicos a la cabeza, depositarios del saber, encargados de ejercer el poder y auxiliados por una serie de subalternos. En sus manos residía el destino de los internos recluidos con fines terapéuticos en las instituciones. La palabra del especialista, su diagnóstico, su pronóstico, la prescripción encontraban toda su eficacia en los efectos de verdad del saber científico. Y en este conjunto se hallaba la legitimidad de estas instituciones, nombradas garantes del proceso de normalización de las personas internadas en ellas (Arnaiz Sánchez, 2003: 43).

Sin embargo, se destacan varios trabajos de quienes desafiaron los estándares tradicionales de pensamiento de sus contemporáneos y realizaron avances en el ámbito educativo con personas con deficiencias auditivas y visuales. En España, Ponce de León (1510-1584) y luego Juan Pablo Bonet (1579-1633) hicieron notables contribuciones a la educación de niños sordos; en 1760 el abad de L'Épée fundó la primera escuela para sordos en París, iniciándose el uso del lenguaje de signos. En la misma ciudad, en 1784, Valentín Hüay fundó la primera institución para ciegos. Un alumno de él, Luis Braille (1806-1852) inventó el alfabeto que lleva su nombre, utilizado hoy universalmente para la enseñanza de personas no videntes o con dificultades visuales. Un trabajo que dejó profundas huellas es el de Jean-Marc-Gaspard Itard (1774-1838) de formación médica quien realizó destacables adelantos. Utilizando un método basado en ejercicios sensoriales, intelectuales y afectivos, sometió a Víctor, un niño de 11 años encontrado en los bosques de Aveyron (Francia) a un intensivo programa educativo. Esto supuso nuevas conquistas en el terreno de la Educación Especial, sobre todo en lo concerniente a tres dominios: la herencia social se sobrepone a la herencia biológica, reconociendo la importancia de la educación en la formación del ser humano; la motivación como motor del proceso mental; y la naturaleza del lenguaje conlleva el aprendizaje del significado y la elaboración de un condicionante. Itard demostró la importancia de la atención a las personas con deficiencias mentales y sus posibilidades de ser educadas.

V

En la transición de los siglos XIX al XX se establece la obligatoriedad de la enseñanza en Europa, América del Norte y Argentina y, con ella asociadas, nociones tales como homogeneidad, regularidad, anormalidad, peligrosidad y prevención. Cito fragmentos de textos de principios de siglo XX (Arnaiz Sánchez, 2003: 28-29):

“(Existe) un gran número de personas mentalmente deficientes, cuya educación es descuidada, sobre las cuales no se ejerce un suficiente control y cuyas vidas caprichosas e irresponsables son fuente de crímenes y miseria, de gran perjuicio para ellos mismos y para los demás, y de constantes y ruinosos gastos para la sociedad y para las familias particulares (Royal Commission on the Care and Control of the Feeble-minded, 1913: s.d.)”.

“Es ético permitir a los maestros y a los niños normales desembarazarse del peso muerto que supone para ellos la convivencia con los niños mentalmente anormales (...) Es un deber sustituir el suplicio que para estos pobres niños supone la escuela ordinaria por una vida escolar más conforme a sus gustos y aptitudes y procurarles un poco de bienestar del que se verán tan privados después de su salida de la escuela (Descoudres, 1916: s.d.)”.

En el caso argentino el derrotero que siguió la Educación Especial fue similar al de otros países. En un primer momento las personas con deficiencias fueron recogidas y atendidas por la fe religiosa. La Iglesia Católica albergaba tanto a personas con las deficiencias más diversas como a mendigos justificando su actuación en el amor y la caridad piadosa. Luego, la fe del positivismo en el progreso científico y su capacidad de curar las discapacidades, entendidas como enfermedad, estableció su dominio sobre el terreno educativo (Filidoro, 2003: 47, 49). En este contexto, en 1884 se decretó en el país la ley 1420 de educación obligatoria, gratuita y laica que aportó los fundamentos legales para el establecimiento de un sistema educativo nacional. En ella y en la legislación subsiguiente quedó expresado el proyecto educativo de la generación del '80: todos debían ser socializados de la misma forma sin importar sus lugares de origen, clase social, lengua, ‘discapacidad’ o religión. De esta forma se pretendía integrar una población muy heterogénea: inmigrantes venidos de Europa o Medio Oriente; migrantes de las provincias, indígenas, gauchos con el fin de constituirlos como el pilar fundamental del orden oligárquico y de la unión nacional imaginada por los padres fundadores de la Nación. La idea de escuela

pública que proponía la igualdad en el trato a cada uno de los alumnos y alumnas, expresaba su íntima asociación con la formación de la ciudadanía y la vida republicana. Al decir de Dussel (2003: 2):

“La emergencia de la institución escolar tuvo mucho que ver con el deseo de encontrar un método que asegurara la replicación y la uniformidad de una cierta experiencia educativa para un conjunto más grande de la población.”

Es decir, el concepto moderno de igualdad surge en oposición al sistema de castas y jerarquías del Antiguo Régimen que establecía distintos derechos y posibilidades para los diferentes rangos y clases sociales.

En este sentido, igualdad se interpretó y se impuso como homogeneidad, como inclusión indistinta en una identidad común que garantizaría la libertad y la prosperidad nacionales. A medida que la cantidad de niños a educar aumentaba, más niños con problemas de aprendizaje se tornaban visibles. Por consiguiente, se hacía necesario encontrar un método de clasificación para determinar clases y grados de anormalidad. Esta sistematización fue proporcionada por los tests que elaboró la psicometría. Alfred Binet, médico, creador de la Psicometría o modelo estadístico, introdujo la Psicopedagogía en el estudio de las discapacidades. Es de su autoría la primera prueba de inteligencia (1905), definida como capacidad compleja o global del individuo. El objetivo de la prueba era detectar a aquellos niños en extremo limitados para seguir la Educación Común. Y es aquí donde la demanda de intervención ya no proviene de la institución o el asilo sino de la Escuela Primaria que alcanza su obligatoriedad y gratuidad. Binet fue llamado a estudiar un fenómeno social nuevo: aquellos niños y niñas que, frente a esta educación de masas, no aprendían según lo esperaba la institución escolar. Con su colaborador, Th. Simon crearon la escala métrica de la inteligencia de donde surgió el concepto de nivel mental. Utilizando estudios comparativos con adultos, Binet llegó a establecer grados de deficiencia, motivado más por una preocupación clínica que psicométrica, aunque la exigencia de una medición más exacta y rigurosa ya estaba instalada. Consecuentemente, el test creado por Binet-Simon adquirió grado de prototipo y se le demandó no sólo un criterio diagnóstico sino también un pronóstico sobre las personas a quienes se les aplicaba.

La obra de Binet inició un nuevo modelo en Educación Especial postergando el modelo médico-patológico en favor de un modelo estadístico. La Psicometría se volvió soberana,

respaldándose en el modelo médico-patológico para explicar algunas desviaciones de la inteligencia media (Lus, 1995: 20-23). Pronto, las propuestas y creaciones de Binet ya no fueron suficientes ante la demanda de precisión de los instrumentos de medición. Pretendiendo dar respuestas a estas inquietudes, surge el concepto de cociente intelectual, elaborado por W. Stern en 1912. En esta prueba se evaluaba la inteligencia a través de una cifra que se obtenía dividiendo la edad mental por la edad cronológica y luego multiplicándola por cien. Rápidamente el C.I. fue aceptado de manera universal. No obstante, la confianza ilimitada en la aplicación de este concepto trajo aparejadas consecuencias penosas en el terreno educativo y social ya que el test, al clasificar y categorizar a las personas según su inteligencia, las etiquetaba, adosándoles valoraciones referidas a lo normal/anormal dando lugar, en nombre de la ciencia, a la separación y la segregación entre los dos planos para evitar contaminaciones. La omnipotencia de la cifra determinó la diversificación de ofertas escolares, acordes con el pronóstico del niño que arrojaba el C.I. Una vez clasificados, se pensaba que la mejor forma de educar a estos niños era brindarle una educación especializada. Surgieron así los centros de Educación Especial donde a cada subgrupo identificado se le ofrecía programas, métodos y servicios diferentes. La medición psicométrica, con el C.I. como instrumento 'infalible' y determinante, creó grupos homogéneos destinados a ocupar espacios bien diferenciados, con una atención educativa también muy específica: aparecen los centros para sordos, los centros para ciegos y los centros para deficientes mentales.

Es momento oportuno de sopesar los beneficios que la aparición y el desarrollo de la Educación Especial significó para las escuelas comunes. A raíz de la obligatoriedad de la enseñanza, las escuelas pronto se vieron enfrentadas a grandes disparidades y desajustes ya que no todos sus alumnos avanzaban a un mismo ritmo, es decir, no todos progresaban de acuerdo a las expectativas institucionales. Estas faltas de acompasamiento fueron atribuidas a distintos problemas de inteligencia y alteraciones psíquicas y, tests mediante, los discordantes, clasificados según las tipologías existentes, eran recluidos en centros e instituciones donde se los sometía a pedagogías sustentadas en la lógica psiquiátrica e incluso criminológica. Se pensaba que eran las personas las que debían adaptarse a una realidad independiente de ellas. Por lo tanto, no se reflexionó acerca de las responsabilidades de la educación general en los diversos problemas de aprendizajes y adaptación de las personas con deficiencias sino que las distintas administraciones nacionales presionaron a las escuelas para que racionalizaran sus prácticas con el fin de elevar su eficacia educativa y siguiendo una lógica técnico-instrumental. La etiquetación, segregación y tratamiento especializados de alumnos en un sistema paralelo trajo

aparejado en las aulas regulares un trabajo más tranquilo y homogéneo, convirtiéndose estas dos cualidades en requisitos indispensables para una ‘buena educación’, así como un derecho de los que no poseían ninguna deficiencia.

Es interesante destacar dos argumentos que Arnaiz Sánchez expone, siguiendo a Molina y Gómez: la aparición de la Escuela Especial se justifica, por un lado, en la primacía que el conocimiento médico, imponiendo sus teorías y diagnósticos, ejerció en el ámbito pedagógico. Sólo así se entiende el silencio de los maestros, cuya perspectiva es fundamental en toda cuestión educativa. Por otra parte, puede entenderse el papel de la escuela como salvaguarda del orden establecido y controlado por los sectores dominantes, científicos e intelectuales. La Escuela Especial, bajo esta óptica, respondía a una ideología pedagógica que legitimaba a la escuela capitalista: los alumnos procedentes de clases altas tendrían un camino más fácil en la escuela ordinaria mientras que se complicaría para los provenientes de clases desfavorecidas socioeconómicamente o con alguna dificultad que serían derivados a los circuitos educativos especializados paralelos por considerárselos débiles mentales (Arnaiz Sánchez, 2003: 30-31).

A fines del siglo XIX, según Adriana Puiggrós, triunfó en las aulas argentinas la pedagogía normalizadora (en Dussel, 2003: 7). La citada autora denominó “normalizadores” a una serie de pedagogos laicos argentinos que, influenciados por el positivismo, crearon una norma o cuadrícula total en función a la cual se podía medir a cada una de las personas y determinar si ellas cumplían o se desviaban del parámetro común. La Psicometría extiende sus dominios. Aquellos en los que se constate el incumplimiento de la norma serán ‘corregidos’, mediante el castigo o la adopción de estrategias de refuerzo que desalienten la repetición de la conducta desviada. La clasificación y segregación se pone en marcha y se envía a los ‘indeseables’ a instituciones especiales. El término ‘normalizadores’ alude, por un lado, al de ‘normalización’ propuesto por Michel Foucault y, por otro, al hecho de que muchos de estos pedagogos egresaron de las primeras Escuelas Normales fundadas en el país, en especial de la Escuela Normal de Paraná y de las Escuelas Normales N° 1 Y 2 de Capital Federal. Herederos del proyecto político-educativo de la generación del ’80 construyeron los pilares del sistema educativo argentino y, aún sobreponiéndose a los idearios disidentes, impusieron su concepción del vínculo pedagógico y estructuraron las bases de la relación docente-alumno en las aulas por largos años.

En 1884, en la línea de este pensamiento, se publica un artículo llamado “La táctica escolar”, de autoría anónima (en Revista de Educación, editada por la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires) (Dussel, 2003: 8) en el que se establece:

“...Los movimientos que maestros y alumnos necesitan ejecutar en la escuela, tienen mucha semejanza con los movimientos militares, y como éstos deben tener aquéllos una táctica especial”.

La metáfora militar, de inspiración benthamiana, vuelve al aula y, desprendida de ella, la necesidad del orden, de un sistema de jerarquías, de cuerpos fácilmente moldeables. En miras a normar aspectos de la vida escolar, Rodolfo Senet¹¹ planteó que los alumnos debían ejecutar movimientos uniformes y simultáneos y que el control de la situación estaba a cargo siempre del maestro. Él debía pautar cuáles eran las formas y tiempos de levantarse y sentarse, sacar, guardar los útiles y salir del aula. La táctica escolar se organizaba como un intercambio radial entre el docente –centro- y los niños –aislados y dispersos- que ayudaba a alcanzar el orden, ahorra tiempo, propiciaba la uniformidad de movimientos y creaba en los alumnos el hábito de la obediencia (Dussel, 2003: 9). Pero si el centro de este sistema se encarnaba en el docente, sus acciones debían estar sometidas a rígidos principios y reglas que apuntaban a forjar una personalidad sin fisuras. Como representante del Estado, tenía encargada una misión superior a la que debía destinar todas sus fuerzas, tal como un sacerdocio.

IV

Es, tomando el término de Arnaiz Sánchez, la Era de la Institucionalización de la Educación Especial, identificable desde mitades de siglo XIX hasta mediados del siglo XX. La ciencia positiva guía sus trayectorias, desconociendo los principios de la sociedad liberal conquistados ya hace más de un siglo. Sin embargo, dos actitudes contrarias regulan el trato con las personas con deficiencias: si por un lado se les brinda protección, educación y ayuda, simultáneamente se las considera anormales y peligrosas para la sociedad, de ahí su exclusión social (Arnaiz Sánchez, 2003: 23-ss).

Contemporáneamente, en los Estados Unidos surge la eugenesia, contrarrestando los progresos en pos de la educación de las personas con deficiencias. La eugenesia es un movimiento social que hunde sus raíces en los descubrimientos de la genética. La publicación en

1859 de “El origen de las especies” de Charles Darwin suministró sus fundamentos teóricos debido a que se transpuso su teoría de evolución por selección natural al ámbito social, político y económico generando la idea de que los discapacitados debilitarían la fuerza y el vigor de la especie humana al ser sus miembros inferiores. Vuelve a aparecer aquí la idea de contaminación, fruto de una aplicación errónea de los resultados de la transmisión genética obtenidos en plantas y animales. Los darwinistas sociales creyeron necesario, entonces, promulgar la extinción de estas personas consideradas ‘dañinas’ para la ‘raza humana’. Este último concepto está asociado también a la idea de preservación de la ‘pureza’ y ‘calidad’ de la especie, de unas personas de ‘constitución física, intelectual y emocional superior’. Incluso se identificó el origen de ciertos males sociales (delincuencia, prostitución, vagancia, etc.) con la permanencia de personas con deficiencias en la sociedad. La acusación cayó, sobre todo, sobre las espaldas del débil mental, visto como una amenaza peligrosa para la civilización y la sociedad. Se inició una amarga distorsión que obligó a conceptualizar y valorizar a las personas con deficiencias desde el temor, la negatividad y el mal. Más de una veintena de Estados pusieron en práctica leyes para la esterilización: en Estados Unidos, 70.000 ciudadanos fueron esterilizados entre 1905 y 1972 por ser considerados personas anormales, no aptas para la reproducción por el Estado. Y entre 1927 y 1972, 8.000 niños y jóvenes fueron obligados a esterilizarse aduciendo las mismas causas citadas anteriormente, salvo que se las forzó por su condición de marginales (Arnaiz Sánchez, 2003: 26-27).

Al avanzar la Era de la Institucionalización, personas con otras deficiencias se incorporaron a la órbita de la Educación Especial; si en un principio fueron los sordos, los ciegos y los que tenían deficiencias mentales los que recibieron educación especializada, poco a poco también los parálíticos cerebrales, las personas con problemas de conducta, aquellos con trastornos del lenguaje fueron derivados a este sistema educativo paralelo. A medida que la especialización de centros e instituciones iba aumentando, también crecía todo un corpus disciplinar y curricular de conocimiento experto acerca de las distintas deficiencias, fuertemente influenciado por la Psicología y la Medicina –al margen de la Educación Común- que condujo al establecimiento de toda una variedad de modalidades de ‘pedagogía terapéutica’. Esta etapa también se caracterizó por la transición de un enfoque asistencial a uno médico-psicológico-educativo. La Pedagogía se asociaba a la Medicina, pero no en términos de enriquecimiento mutuo ya que esta última se encontraba en el auge de su supremacía.

En esta época, aparece con fuerza en nuestra país la idea de niños ‘débiles’, de complejión física y emocional frágil que deben ser tratados de forma especial (Dussel, 2003: 10). En consecuencia, se diseñaron sistema de salud escolar capaces de detectar las patologías vinculadas a la ‘debilidad’ y algunas acciones de refuerzo, como colonias de recuperación de la salud, visitas médicas domiciliarias y formas de Educación Especial. Las apelaciones a niños ‘débiles’ o ‘frágiles’ sin duda se hacían eco de ciertos presupuestos del darwinismo social como la fuerza vital y la supervivencia del más apto. En el ámbito educativo argentino, se perseguía la detección temprana de estos niños ‘débiles’ para evitar que entorpecieran el desarrollo de los más fuertes y poder derivarlos hacia algún circuito de educación compensatoria. Es el tiempo de la pedagogía medicalizada que toma sus conceptos nodales de la Biología: aquellos que se desvían de la norma (estadística y estandarizada) serán personas enfermas. Así como los preceptos de la ciencia positiva guían la elaboración de las clasificaciones, los diagnósticos y pronósticos, los reglamentos también se adecuan a estas leyes cuyo incumplimiento acarrearía serias sanciones, dando rigidez y severidad a los inspectores y directivos de la época en cuanto al respeto por la norma.

Un ejemplo del determinismo sustentado en el darwinismo son las palabras de uno de los primeros egresados de la Escuela Normal de Paraná, el pedagogo Víctor Mercante (1870-1934). En el año 1927, página 46, escribía:

“La herencia es una fuerza transmisora tan potente que los pedagogos se han visto en la necesidad de seguirla (...) La educación adapta lo que ya está adaptado. Cifra sus éxitos sobre el camino trazado por los padres y abuelos. Desde que el individuo trae a sus malas inclinaciones, sumadas muchas buenas, el problema escolar consiste en cultivar éstas y no ejercitar aquéllas (Dussel, 2003: 10).”

Mercante compartía con muchos de los pedagogos normalizadores su preocupación por el método científico, es decir, cómo educar de la forma más eficaz posible para lograr el máximo desarrollo de las potencialidades naturales de los niños. Entre sus propuestas, influenciadas por las nociones de raza y herencia, se cuentan una serie de instrumentos que ideó para recoger información sobre el niño y su familia que ayudaría a predecir su rendimiento escolar y sus futuros comportamientos sociales. Por ejemplo, una ‘anamnesis de familia’ es un trabajo de investigación sobre los orígenes del niño, recabando datos sobre sus abuelos, padres y hermanos en lo concerniente a raza, edad, origen, enfermedades, conductas, aptitudes profesionales,

bienestar económico, régimen de vida doméstico y público, relaciones sociales, alimentación, frecuencia escolar, aplicación y aspiraciones. Toda esta información se recogía a través de ‘conversaciones afables’ con las familias y se sistematizaba en una ficha que tendría tanto valor como un ‘acta de nacimiento’ porque permitiría explicar y predecir las conductas. En el pensamiento de Mercante, la escuela debía sumarse a otros dispositivos de vigilancia y control de la población y producir información tanto o más fidedigna que los archivos policiales (Dussel, 2003: 10).

Para sistematizar los modelos que subyacen en el pensamiento de la Educación Especial, conviene repasarlos en sus principales características. En primer lugar, el modelo médico entendió a la discapacidad como una enfermedad factible de ser curada. Se caracterizaba por la aplicación de tratamientos a las personas con deficiencias recluidas en centros privados, hogares e instituciones. Abarcó toda la Era de la Institucionalización y puede situarse su auge entre los años 1940 y 1950. Se centró en la evaluación de los procesos neurológicos y su tratamiento, teniendo por objetivo el entrenamiento motor y, en menor medida, el aprendizaje de aptitudes básicas. Con los resultados de pruebas destinadas a evaluar el funcionamiento neurológico, se establecieron listas con las principales características derivadas de las lesiones cerebrales. Posteriormente, con el advenimiento de las pruebas psicométricas, se dedicaron a medir la inteligencia dándole una interpretación exclusivamente neurológica. Con todo, padres y docentes comenzaron a notar que la intervención médica de carácter neurológico no lograba solucionar satisfactoriamente los problemas de deficiencia y, de la consulta médica, se trasladaron a la consulta psicológica. La atención se desplaza hacia un modelo psicológico.

En un comienzo, los tests fueron de carácter psicométrico pero, declarada su inconstancia, relatividad y dependencia de la norma, dieron lugar a los test basados en criterios, es decir, centrados en la observación de tareas específicas tanto académicas como sociales. De este modo, luego de realizadas las pruebas neurológicas y psicológicas, en función del diagnóstico, se comenzaba la enseñanza de precondiciones hipotéticas del aprendizaje académico tales como percepción auditiva, visual, táctil; fortalecimiento de habilidades psico-lingüísticas (memoria, discriminación y asociación); entrenamiento inter e intra-sensorial. La capacidad de esta estrategia para evaluar aptitudes mínimas fue muy eficaz para el diagnóstico de la situación y progreso de las personas con deficiencias y una de las mayores novedades para elaborar programas y metodologías de trabajo. Sin embargo, estas estrategias de medición y sus programas asociados no colmaron las expectativas y aspiraciones de los docentes que, luego de

varios años, advirtieron que sus alumnos no progresaban lo suficiente como para alcanzar las aptitudes académicas y sociales esperadas. La fe en los test y en la instrucción psicológica fue evaporándose debido a su incapacidad para solucionar los problemas de aprendizaje de las personas con deficiencias y para generalizar los aprendizajes que recibían.

El modelo conductista intentó superar los problemas del anterior cuestionando la enseñanza de precondiciones para alcanzar el éxito escolar. Se dirigía a lograr la adquisición del aprendizaje y la eliminación de comportamientos no deseables mediante técnicas de modificación de conductas. Los docentes, valiéndose de una serie de técnicas y actividades, analizaban las competencias necesarias para el éxito escolar y modificaban la conducta de los alumnos (rendimiento) en las aptitudes deseadas, aplicando los refuerzos apropiados. Los tests de criterios generales fueron abandonándose para ser reemplazados por los test con referencia a criterios específicos que ayudaban a identificar las conductas que los alumnos debían alcanzar. La observación de la conducta se extendía durante todo el proceso que se completaba con la evaluación.

El auge que alcanzaron las técnicas de modificación de conducta fue muy significativo, sobre todo en Estados Unidos, donde se encontraban sus mayores exponentes¹². En ellas se centró el deseo de superar los problemas de aprendizaje de los alumnos con deficiencias y, si bien fueron exitosas en la anulación de los problemas de comportamiento y de autolesiones (dirigidas en un principio a modificar estos problemas), no lograron conducir a los alumnos a aprendizajes generalizables y duraderos. Hacia fines de los '80 muchas eran las críticas hacia este modelo cuya validez se encontraba en jaque. La búsqueda de nuevos horizontes estaba en marcha.

El modelo cognitivo fue un nuevo intento por resolver las dudas y dificultades que plantearon los anteriores modelos, basándose en diferentes contribuciones de la Psicología tales como el procesamiento de la información, las investigaciones de la Psicología Cognitiva, las nuevas teorías de la inteligencia y de las estrategias de aprendizaje¹³. Su propuesta no radicaba en la enseñanza de los contenidos de las conductas escolares y sociales extraídas de los programas escolares sino en propiciar el aprendizaje de las estrategias implícitas en la resolución de problemas o actividades que los alumnos tenían que conocer y saber aplicar si querían tener éxito. Lo que aquí adquiriría relevancia eran los procesos cognitivos subyacentes en todo

aprendizaje y no tanto las adquisiciones concretas, con el objetivo de desarrollar planes de intervención en las aulas.

Alrededor de 1960, nuevas ideas comienzan a surgir haciendo énfasis en los beneficios de la atención temprana de la persona ‘discapacitada’. Estas investigaciones justificaban la necesidad de atender a los niños en su más temprana edad debido a la plasticidad de su sistema nervioso pero, además, venían motivadas por los malos resultados que arrojaba la Escuela Especial. Si los niños ingresaban al sistema educativo especial siendo previamente atendidos, se arribaría a mejores resultados en su escolarización. En realidad, lo que se estaba poniendo de manifiesto era una profunda y larga crítica a la defectuosa atención que las personas con deficiencias recibían en el ámbito institucional. Las instituciones dejaron ya de ser entendidas como lugares de cuidados y entrenamientos especiales (justificando la segregación en el bienestar social y personal) y pasaron a ser vistas como lugares de encierro y exclusión que recluía a las personas con deficiencias en contra de su voluntad, denigrando, muchas veces, sus reales capacidades. En esta década tuvieron mucha influencia los movimientos organizados por asociaciones de padres y asociaciones formadas por las mismas personas con deficiencias a los que se les unieron movimientos gubernamentales y no gubernamentales, sobre todo en los países anglosajones. El espíritu que los animaba era lograr un mayor aprovechamiento y enriquecimiento en pro de la educación de las personas con deficiencias: escolarización en centros ordinarios y el fin de los ghettos en que se habían convertido las instituciones. A través del asociacionismo, los padres contaron con las medidas necesarias para reivindicar sus derechos y los instrumentos fundamentales como para influir en la legislación y buscar los mejores intereses para sus niños.

Otros factores que propiciaron el cambio fueron las nuevas teorías desarrolladas en el ámbito (nuevamente) de la Medicina, la Psicología y la Pedagogía. Estas establecieron que la inteligencia no estaba determinada ni por la crianza, el ambiente o la herencia. La inteligencia no era algo preestablecido y estático ya que se comprobó que el C.I de muchas personas mejoraba luego de ser expuestas a mejores circunstancias ambientales. Con esto las expectativas en torno a los problemas de aprendizaje de las personas con deficiencias se tornaron más optimistas y, como una obvia consecuencia, las críticas se dirigieron a las instituciones debido a su baja calidad de enseñanza, en muchos casos, y a la saturación de las mismas. Esta concepción negativa influiría en su eliminación: nos encontramos en la Era de la Normalización de la Educación Especial (Arnaiz Sánchez, 2003: 38-ss).

Por otra parte, la Asamblea General de las Naciones Unidas hace explícita su preocupación por la protección de los derechos humanos y el reconocimiento de los derechos de las personas con deficiencias en 1957. En 1971, la misma organización, especifica sus derechos en la Declaración de los derechos fundamentales del deficiente. Entre otros manifiesta el de recibir atención médica y tratamientos físicos adecuados, derecho a una instrucción, formación y readaptación, y la orientación necesaria para alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades y potencialidades. En 1968, la UNESCO¹⁴ expresa la necesidad de crear conciencia en los gobiernos sobre la necesidad de proveer los servicios suficientes a los niños con deficiencias, facilitando la igualdad de acceso a la educación y a la integración de todos los ciudadanos en la vida económica y social de la comunidad.

En América del Norte y Europa, en la década del '70, un gran papel jugaron los fallos judiciales que afirmaron que las personas con deficiencias tenían los mismos derechos legales que cualquier ciudadano: derecho a una educación pública y gratuita, la no exclusión escolar de los niños denominados “no educables” y el sesgo de los tests de inteligencia utilizados para determinar la ubicación de niños pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas diferentes (Arnaiz Sánchez, 2003: 47-48). Los años '70 demostraron su preocupación y responsabilidad por las consecuencias políticas y éticas derivadas de una falsa rotulación (Lus, 1995: 31). Frente a la idea de subnormalización surge la de normalización y frente a la de marginación de las personas con deficiencias aparece la de integración (reintegración) en la sociedad, gozando de los mismos derechos que todos los seres humanos.

VII

El principio de normalización surge en la década del '50. Formulado por Bank-Mikkelsen, alude a la necesidad de que la persona con alguna deficiencia desarrolle una vida tan normal como le sea posible debido a que una vida segregada genera pocas oportunidades para aprender como el resto de las personas y para integrarse socialmente. Se trata de poner al alcance de las personas con deficiencias los medios que normalicen su existencia y su forma de vida en su contexto más próximo y, a su vez, dar la oportunidad a la sociedad de conocer y respetar formas distintas de ser. En definitiva, la normalización se hace responsable de la personalidad individual de cada alumno, de manera que sus logros no sean exclusivamente considerados desde

lo que la sociedad y los educadores crean importante, sino fundamentalmente desde lo que cada alumno precisa para ser cada vez más autónomo e independiente. Muchos fueron los malos entendidos en relación al concepto y, en variadas situaciones, generó el efecto contrario de lo que pretendía.

La Educación Especial deja atrás la idea de curar o rehabilitar a las personas con deficiencias para hacer que adquieran las habilidades, valores y actitudes necesarias para desenvolverse en los diferentes aspectos de su vida adulta. Nuevas ideas sobre justicia, derechos y valores comienzan a difundirse y, entre ellas, la aceptación de que no existen dos personas idénticas y que todos somos diferentes unos de otros. En este contexto, la idea de normalización se aleja de cualquier aspiración a la homogeneidad porque, como lo afirmaba, la diferencia es inherente a la naturaleza humana. No obstante, para la realización de este ideal se requiere que las personas con deficiencias formen parte activa de sus comunidades, contrariando la incomunicación y el aislamiento a los que eran sometidas anteriormente. Nos encontramos ante el principio de integración. Supuso una fuerte voluntad por cambiar las apreciaciones sociales ya que significó valorar las diferencias humanas, no intentar suprimirlas sino aceptar las distintas formas de ser en una sociedad que ofrezca a todos las mismas posibilidades para desarrollar al máximo sus potencialidades, sin etiquetar a las personas.

Otro de los conceptos promovidos por el de normalización fue el de 'entorno menos restringido' (1970). Surgió en el ámbito norteamericano y pronto se tradujo en una serie de disposiciones legales que ordenaron a las instituciones ajustar las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas y las condiciones del entorno escolar. Algunas de estas medidas consistieron en la superación de barreras arquitectónicas mediante su eliminación o el entrenamiento de la persona con deficiencia para adaptarse al entorno; libre acceso a las propuestas educativas disponibles para el estudiante con y sin deficiencias; transporte escolar; y una proporción de estudiantes con deficiencias y sin ellas similar a la que se encuentra en la sociedad.

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires si bien hubo experiencias educativas en entornos menos restrictivos que el de las Escuelas Especiales autónomas, no pueden ser caracterizadas como de 'integración escolar' de niños con deficiencias. En el país encontramos varios antecedentes de integración (sobre todo de discapacidades visuales, auditivas y motoras) que, a pesar de no corresponder a un plan general de integración, nacional o provincial, requirieron de ciertos replanteos institucionales y pedagógicos en las escuelas que se

concretaron. Muchas de ellas fueron llevadas a cabo de manera espontánea, incluyendo el interior del país y zonas rurales. Se tiene registro de que, en 1956, ingresan a la Escuela Normal N° 3 de La Plata, niños ciegos y disminuidos visuales; en 1964, en la misma escuela, se registra otra experiencia similar; en 1974 se integran en Jardines de la capital cordobesa a niños también ciegos. En realidad, todas estas iniciativas carecen de coherencia a nivel estatal por lo que son frecuentes los vaivenes y desacuerdos que reflejan la ausencia de voluntad política (Lus, 1995: 70).

Durante la década del '70, el Departamento de Educación y Ciencia inglés, en el marco de un debate parlamentario, inició una serie de consultas que finalizaron con la elaboración de un informe, conocido hoy como el Informe Mary Warnock (1978). En él se introdujeron una serie de planteos de gran influencia renovadora para la Educación Especial: el foco de atención no se dirige hacia las personas con deficiencias y sus dificultades sino sobre los elementos con que cuenta el medio para su educación y apoyo. Nuevos términos como 'necesidades educativas especiales', 'recursos educativos', 'centros de apoyo' y 'adaptaciones curriculares' hacen su aparición en escena con un prometedor futuro. En el caso del término 'necesidades educativas especiales', surge para reemplazar anteriores denominaciones cargadas de negatividad: disminuido, minusválido, inadaptado y trae aparejado un cambio conceptual profundo ya que se trata de reconocer la heterogeneidad del estudiantado y la importancia de la interacción con el medio. Sus beneficios se encuentran en que resalta la preocupación 'educativa'; es de carácter relativo porque varía según las características de la oferta educativa en cada contexto educativo; es interactivo ya que las dificultades no están sólo en el estudiante con deficiencias sino que se relacionan con las deficiencias del entorno educativo; obliga a referir las necesidades de los alumnos en relación con el currículum¹⁵ escolar, evitando la categorización y etiquetamiento (Lus, 1995: 32).

Es así que, las estrategias de integración socioeducativa y el principio de normalización implicaron necesariamente la idea de un currículum dinámico y flexible en el contexto de una enseñanza única. Asimismo, la idea de 'necesidades educativas especiales' se basa en las distintas ayudas que es necesario brindar al alumno con el fin de favorecer su desarrollo integral para lo cual se requiere una práctica educativa que sea capaz de brindarle los medios que posibiliten su integración social. Esto sólo se alcanza si el currículum desplaza su centro de atención desde el contenido al sujeto, para proporcionar igualdad de oportunidades a todos sus estudiantes. Como decía el Informe Warnock, si los fines de la educación son para todos los

estudiantes los mismos, entonces se requiere un curriculum que establezca un continuum entre Educación Especial y Educación Común, sin líneas divisorias.

En la Era de la Normalización aparece un nuevo modelo: el constructivista/holista que convive con los modelos médico, psicológico, cognitivo de la Era de la Institucionalización, aún presentes. Este nuevo modelo no se centra en el déficit; busca los intereses y las fortalezas del alumno. En lugar de enseñar prerrequisitos y sub-habilidades, el docente se convierte en mediador del aprendizaje del niño: enseña a aprender a aprender; a aprender pensando; fomentando el gusto por el aprendizaje y promoviendo actividades motivadoras que, partiendo de sus saberes previos, le permitan construir nuevos y más complejos conocimientos, sintiéndose seguro de sí mismo. Este es el modelo que mejor se adecua a las implicancias del concepto ‘necesidades educativas especiales’.

VIII

En mayo de 1973 en nuestro país se crean por ley las primeras Escuelas y Grados de Recuperación, destinadas a la atención de las dificultades de menor gravedad. Dicha ley se justifica en la necesidad de hacer efectivo el principio fundamental de la política educativa de hacer llegar a todos los niños los beneficios de la acción educativa sistemática, principio interferido en el ciclo primario por las altas tasa de deserción y repitencia. La ley detalla a sus destinatarios: ‘defectivos pedagógicos no incluíbles en escuelas diferenciales y con problemáticas especiales para la escuela común que podrán superar sus dificultades de aprendizaje y luego integrarse eficazmente al medio escolar de origen’ (Lus, 1995: 72). Algo muy valioso en la creación de estas nuevas modalidades fue el hecho de que mantuvieron el curriculum de las Escuelas Comunes. En 1979, existían cinco Escuelas de Recuperación. Luego de la dictadura militar y el terrorismo de Estado, al asumir el primer gobierno democrático, el número de Escuelas de Recuperación ascendía a dieciséis. Esta hipertrofia del sistema de recuperación se produjo a principios de la década del ’80, paralelamente a la implementación de un nuevo curriculum en Educación Primaria Común. Este desfasaje en la expansión de los servicios de recuperación se produce en una época de predominio de los enfoques normalizadores de la enseñanza que propugnaban la integración de los niños con necesidades educativas especiales y la interrupción de su desvío hacia espacios segregados de la educación general. Desde 1968, la UNESCO aconsejó no retirar de la Escuela Común a niños con dificultades de aprendizaje y, en 1981, las Naciones Unidas aluden a la integración de niños con

trastornos más serios. Además, la ley N° 22.431/81 promulgada a principios de los '80 por el propio gobierno, declaraba la constitución de un sistema de protección integral al discapacitado, estableciendo, en uno de sus incisos:

“Escolarización, en establecimientos comunes con los apoyos necesarios previstos gratuitamente, o en establecimientos especiales cuando en razón del grado de discapacidad no puedan cursar la escuela común (Lus, 1995: 73).”

El caso de las Escuelas de Recuperación es otro ejemplo que ilustra la falta de coherencia y de constancia que tuvo en nuestro país la aplicación de políticas educativas de integración escolar. Este consenso sobre la necesidad de pedagogías homogeneizantes como medio hacia la igualdad, comenzó a agrietarse en la post- dictadura. A partir de 1983 comenzaron a surgir nuevas propuestas con una orientación democrática y participativa que reclamaron la necesidad de reglas de convivencia más tolerantes en las escuelas. Desde mediados de la década del '80, muchas jurisdicciones del país, por iniciativa de las respectivas direcciones de Educación Especial, comenzaron o profundizaron distintas experiencias de integración escolar (Lus, 1995: 77). En 1988 se lanzó el Plan Nacional de Integración a cargo de la Dirección Nacional de Educación Especial, dependiente del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, que entendía que ‘la situación de los alumnos con necesidades educativas especiales, en todo el país, respondía a una realidad de desigualdad de oportunidades’ (Lus, 1995: 76).

Hacia 1992, en Capital Federal la matrícula de las Escuelas de Recuperación descendió notablemente, y, desde la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires, se desalentó también el funcionamiento de los Grados de Recuperación, guiado por el propósito de garantizar a los alumnos el medio menos restrictivo posible. Paralelamente, aumentó la tasa de crecimiento de las distintas estrategias de intervención de Educación Especial en la Escuela Primaria. En ese mismo año se comenzó a implementar el Programa de Integración Escolar “Escuela para todos”, en el Nivel Primario y los niños se incluyeron a tiempo completo en el aula común (Lus, 1995: 130). Esta tendencia se vería reforzada al promulgarse la Ley Federal de Educación¹⁶ (ley 24.195) del año 1993. En su Título III, en el capítulo VII, dentro de los llamados regímenes especiales, se incluye la Educación Especial:

“Artículo 27 - Las Autoridades Educativas de las Provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires coordinaran con las de otras áreas acciones de carácter preventivo y otras

dirigidas a la detección de niños/as con necesidades especiales. El cumplimiento de la obligatoriedad indicada en el artículo 10 incisos a) y b), tendrá en cuenta las condiciones personales del educando/a.

Artículo 28 - Los objetivos de la Educación Especial son: a) Garantizar la atención de las personas con estas necesidades educativas desde el momento de su detección. Este servicio se prestara en Centros o Escuelas de Educación Especial; b) Brindar una formación individualizada, normalizadora e integradora, orientada al desarrollo integral de la persona y a una capacitación laboral que le permita su incorporación al mundo del trabajo y la producción.

Artículo 29 - La situación de los alumnos/as atendidos en Centros o Escuelas Especiales será revisada periódicamente por equipos de profesionales, de manera de facilitar, cuando sea posible y de conformidad con ambos padres, la integración a las Unidades Escolares Comunes. En tal caso el proceso educativo estará a cargo del personal especializado que corresponda y se deberán adoptar criterios particulares de curriculum, organización escolar, infraestructura y material didáctico.”

Uno de los documentos internacionales de gran repercusión en el país, fundamento de políticas educativas, fue la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad” organizada por la UNESCO, que tuvo lugar en Salamanca, España, entre los días 7 y 10 de junio de 1994 y que produjo la denominada “Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales”. Este documento sintetiza las nuevas ideas sobre Educación Especial y establece un marco de acción para su implementación a nivel nacional, regional y local. Una breve mención de las declaraciones que considero de mayor importancia:

“- las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades;

- las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo (Item 2).”

“Apelamos al gobierno a adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario (Item 3).”

“El principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. (...) deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiados, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades. Debería ser (...) una continua prestación de servicios y ayuda para satisfacer las continuas necesidades especiales que aparecen en la escuela (Punto 7, Parte I).”

“La preparación adecuada de todos los profesionales de la educación también es uno de los factores clave para propiciar el cambio hacia las escuelas integradoras (Punto 40, Sección C, Parte II).”

En el mismo año, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación organizó el Seminario Taller sobre “Nuevas Perspectivas en Educación Especial”, en cumplimiento de lo comprometido en la Declaración de Salamanca, donde se planteaban una serie de conceptos vertebrales para la comprensión de los cambios que se manifiestan en la Educación Especial. Allí se propició la reflexión sobre las nuevas temáticas que constituyeron el eje del replanteo general de la Educación Especial y que incidieron en la Educación Común, ambas comprendidas como integrantes de un único sistema educativo. En ese documento se expresaba:

“La Educación Especial ha de promover la educación integrada en los distintos niveles del sistema común, excepto en aquellos casos en los que el alumno/a requiera de una organización específica.” A su vez, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, mediante el decreto N° 916/98 del 18 de junio de 1998, promulga la ley N° 22, sancionada por la Legislatura de la Ciudad, mediante el cual se reemplaza el concepto de discapacitado por el de “personas con necesidades especiales”, denominación que deberá ser utilizada en todos los mensajes orales y en todas las presentaciones escritas.

Hacia 1998, en una entrevista realizada a Susana Ortiz, directora del área de Educación Especial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, se expresa la preocupación por la desarticulación entre las Escuelas Especiales nacionales, transferidas a la órbita de la administración local en el '92, y las de origen municipal. Estas fracturas respondían a las diferentes historias que las caracterizaban y a la decisión política que las puso bajo una misma autoridad, sin la preparación institucional previa. Ortiz prosigue:

“Una de las primeras cosas que nos preocupó fue este aspecto, porque consideramos que la atención a las personas con necesidades educativas especiales puede estar dada desde distintas instituciones o servicios, pero que debíamos conformar el área como un área única y absolutamente articulada en un sistema educativo global (Johansen y Korinfeld, 1998: 16-17).”

A su vez, la entrevistada evalúa la integración en los distintos niveles educativos, resaltando la creatividad y la plasticidad del proceso en el Nivel Inicial¹⁷ frente al problema que representa en el Nivel Primario la evaluación de contenidos, siguiendo con la preocupación de la articulación de las diferentes áreas como requisito de un proceso de integración pleno y satisfactorio:

“El Nivel Inicial es un nivel de una gran apertura, en él hay muchos niños que tienen distintos tipos de discapacidad y están integrados; las situaciones de trabajo son muy sencillas, muy articuladas, sin dificultad, entre otras cosas porque allí no entra en juego la evaluación de contenidos escolares que tiene que ver con lectoescritura y cálculo, si bien hay un curriculum que los docentes se ocupan de evaluar. Pero, en general, hay una situación mucho más plástica para dar lugar a las diferencias. La atención a la diversidad en Nivel Inicial es más habitual, es un nivel muy contenedor. Las docentes de Nivel Inicial desarrollan la creatividad para manejar distintas situaciones. De todos modos, ya ahí hay algunas intervenciones necesarias. Cuando algún niño presenta una necesidad que no llamaría educativa sino especial, como podría ser la utilización de silla de ruedas, o de pañales, situaciones que hacen a la independencia para comer, para la higiene, para ese tipo de situaciones, en el sistema funciona una posibilidad que es la inclusión de una persona como asistente de estos niños, que por ahora se siguen llamando celadores (estamos trabajando para el cambio de nombre, porque es una de esas cosas que heredamos, que habrá que cambiar por las connotaciones que implica). La idea es que sea alguien que ayude, en sus necesidades de autonomía, a los niños con alguna dificultad o discapacidad, y que estos asistentes posibiliten un mejor desenvolvimiento del chico dentro de

una sala o grado común, y en todas las actividades en la escuela (Johansen y Korinfeld, 1998: 20).”

Aquí se hace mención a una nueva la figura, la del ‘asistente celador de discapacidades motoras’. Como bien indica Ortiz, es una persona que atiende las ‘necesidades especiales’ del niño discapacitado motor, vinculadas a un logro mayor de autonomía e independencia en su integración institucional. Estas necesidades cubren aspectos de higiene, alimentación, desplazamientos y de cuidados en general. Si bien es una tarea desempeñada principalmente por mujeres, también hay hombres dedicados a esta función. El servicio surge a fines de los ’80, en Capital Federal, con los proyectos de integración nacional. En un principio fueron sólo 20 cargos que, al incrementarse la demanda de integración, se elevan a 30. Estos 30 cargos pertenecían al área de Nivel Inicial, ya que las primeras integraciones formales se realizaron en jardines. Estas primeras asistentes celadoras eran profesoras de Nivel Inicial y formaban parte de la planta funcional de la respectiva área con cargos interinos. Brevemente, preciso la explicación del servicio dirigida a las maestras de Nivel Inicial, que se les adjuntaba por escrito cada vez que realizaban su inscripción anual para ingresar o continuar en el sistema educativo del Nivel señalado:

“Usted tiene la opción de inscribirse para trabajar como Maestra Celadora de Discapacitados Motores. ¿Conoce las tareas que se le asignan?

Aquí detallamos alguna para que reflexione profundamente antes de hacer su opción.

- 1.- Tendrá a su cargo uno o dos niños con dificultades motoras, que pueden derivar de diferentes patologías (...).
- 2.- Será designada para desempeñarse en cualquier institución del Nivel Inicial del ámbito de la Capital, en donde sea requerida.
- 3.- Como Maestra Celadora de Discapacitados Motores, cumplirá (horario de jornada simple o completa según la jornada a la que asista el niño), atendiendo al niño en su inserción grupal y apoyando a la institución.
- 4.- Dado que el objeto de la función es integrar al niño a su grupo de pares y a la mayor cantidad de actividades posibles, su actitud deberá tender a fomentar en el pequeño conductas autónomas y participativas.
- 5.- Para alcanzar lo expresado en el punto 3, será necesario que usted forme un equipo de trabajo con todo el equipo institucional y con la maestra de sección en particular.
- 6.- Esto requerirá, de su parte, UN COMPROMISO SERIO, PROFESIONAL Y CONTINUO.

Si usted está de acuerdo, notifíquese y, ahora, inscríbese.”

En el Nivel Primario, vuelve a surgir la necesidad de designar asistentes celadoras que apoyen y acompañen el proceso de estos niños integrados en la Escuela Común. Se crean entonces los asistentes celadores por contrato (desde marzo hasta diciembre). El cargo no es profesional ya que el título que los habilita a desempeñar estas funciones es el del secundario (Resolución N° 440/SED/96, Artículo 2°) y su designación corresponde al área de Educación Especial. Estos asistentes celadores contratados fueron también designados para cubrir los cargos surgidos en el Nivel Inicial. Según la Resolución N° 170/SED/98 de la Secretaria de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en el Anexo I, se describen sus funciones y obligaciones:

- ✓ Intervenir en todas las acciones que faciliten la integración de alumnos con discapacidad al establecimiento para el que se lo designe.
- ✓ Asistir a los niños facilitando el desplazamiento por las distintas dependencias de la escuela, promoviendo así su integración a la vida escolar, como así también en las experiencias directas¹⁸. Esto implica movilizar, trasladar o levantar al niño.
- ✓ Intervenir asistiendo al alumno en las prácticas de higiene y alimentación y fomentar la formación de hábitos tendientes al autovalimiento.
- ✓ Asistir a las reuniones de los docentes con los padres del niño a cargo o de los mismos con los equipos transdisciplinarios a fin de colaborar en el seguimiento y evaluación del/ de los niño/s, y compartir toda información relacionada con los mismos.
- ✓ Reflexionar interdisciplinariamente teniendo en cuenta que para normalizar la dinámica grupal y construir un espacio de convivencia armónica, será importante que, en relación al niño integrado, intervenga la menor cantidad de personas y se limite, en lo posible, el uso de elementos especiales.
- ✓ Organizar tareas o materiales de apoyo para los niños integrados, con la orientación del equipo docente y en el marco de la planificación del aula, en los momentos en que las actividades escolares no requieran de su intervención directa.
- ✓ Participar en la planificación de acciones específicas con el equipo docente de la institución; y jornadas de capacitación y actualización organizadas por la Secretaria de Educación.

Durante el 2003, todos los asistentes celadores pasaron a depender del Área de Educación Especial, incluso las asistentes del Nivel Inicial que, de ser interinas pasaron a ser contratadas.

Hoy por hoy, se lleva a cabo la titularización progresiva de este cuerpo que cuenta con 200 personas aproximadamente y se prevé incorporar su figura en el Estatuto del Docente. En la actualidad sus funciones y responsabilidades son:

“... colaborar en procurar la autonomía e independencia de alumnos discapacitados motores que asisten a los niveles inicial, primaria, media, técnica, artística, acompañándolos en las actividades complementarias vinculadas a los procesos de enseñanza aprendizaje, facilitándoles el proceso de integración escolar. Las tareas se cumplen en los distintos centros educativos de nivel (Dirección del Área de Educación Especial, página web. 2007).”¹⁹

IX

Estos son los momentos que me interesan destacar del recorrido que ha trazado la Educación Especial en Europa y América, de forma general, y en nuestro país, más particularmente. Su inclusión responde a dos motivos, el primero de los cuales ya ha sido enunciado. Me refiero a la necesidad de situar históricamente a los protagonistas de este trabajo y los procesos por los cuales se encuentran en un espacio y tiempo determinado. En concreto, los procesos de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales, con los cuales las políticas educativas de nuestro país y, puntualmente, las del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se han comprometido estrechamente y los actores que las vivifican día tras día en el ámbito escolar, los niños y niñas integrados, ya sea en Jardín o en Primaria, las docentes de grado y maestras de sección, y las asistentes celadoras correspondientes. El otro motivo por el cual fue incluido este breve repaso obedece al interés que me despierta poder reinterpretarla bajo el enfoque que ofrecen una serie de conceptos que Marshall Sahlins propone en su libro “Islas de Historia. La muerte del Capitán Cook. Metáfora, antropología e historia” (1997). Si bien Sahlins construye su argumentación a raíz de los encuentros producidos entre polinesios y europeos a mitades de siglo XIX en las islas del Pacífico Sur, creo que nos puede resultar provechoso apropiarnos de algunas de sus nociones.

El autor expresa la interrelación que existe entre historia y cultura. Los vínculos se manifiestan no sólo porque la historia es ordenada por la cultura sino también porque la cultura es creada y recreada históricamente²⁰. Es decir que, por una parte, la historia se define a partir de las interpretaciones que se le atribuyen desde determinados esquemas culturales que dan significado a las cosas, las personas y sus (inter)relaciones. Y, por otro lado, estas relaciones

simbólicas, son más o menos revalorizadas a medida que son puestas en juego en la práctica, en el devenir histórico. Con lo cual, historia y cultura están presentes en la práctica cotidiana del actor, de forma dialéctica y sintética, porque en la acción los significados se transforman creativamente y, al mismo tiempo, la propia acción es histórica porque está sostenida simbólicamente. Lo que se destaca aquí es la interrelación entre un orden cultural establecido en sociedad y el vivido por los actores. Por lo tanto, esta ‘estructura’ o entramado de relaciones simbólicas oscila irregularmente entre la convención y la acción. Y es en la acción donde las personas, estructuradas por los significados admitidos, someten estas interpretaciones culturales a riesgos empíricos. En palabras del autor:

“... como las circunstancias contingentes de la acción no tienen por qué coincidir con la significación que algún grupo podría asignarles, los individuos reexaminan creativamente sus sistemas convencionales. Y en esa medida, la cultura se ve históricamente alterada en la acción. Podemos hablar incluso de “transformación estructural”, puesto que la alteración de algunos significados modifica las relaciones posicionales entre las categorías culturales, produciendo por consiguiente un “cambio del sistema”... (P. 9).”

Sahlins denomina ”revalorización funcional de las categorías” a este proceso histórico por el cual los significados, en la acción, adquieren connotaciones diferentes, lejos de sus significados originales. A raíz de las diferentes experiencias sociales y con diferentes poderes sociales para objetivar sus respectivas interpretaciones, los actores llegan a diferentes conclusiones y la sociedad elabora consensos diferentes. Por consiguiente, la comunicación social entraña tanto un riesgo empírico como una referencia al mundo. Estas improvisaciones dependen de las posibilidades de significación admitidas, cuyo límite se encuentra, al menos, en la ininteligibilidad o la incomunicación. Tal es así que lo empírico no se conoce o no existe como tal si no es con una significación valorable desde una determinada cultura, para ser así adquiriendo sucesivas revalorizaciones; a diferentes culturas corresponden diferentes historicidades.

En la acción de los agentes, contextualizada históricamente, se manifiesta la realización práctica de las categorías culturales. A estos procesos el autor define como ‘estructura de la coyuntura’.

“La estructura de coyuntura como concepto tiene un valor estratégico en la determinación de los riesgos simbólicos (por ejemplo, de referencia) y en las reificaciones selectivas (por ejemplo, por parte de las autoridades) (P. 15).”

La breve exposición desarrollada acerca de la historia de la Educación Especial tiene una orientación particular. Es una historia que se relaciona con los lugares sociales que se les atribuyeron a las personas diferentes; en realidad deberíamos poner ‘no lugares’ que es a lo que hacen referencia los discursos y las actitudes de marginación, exclusión, segregación y aislamiento. Será una historia de sometimientos, violentos o sutiles, y también una historia de la corrección, siempre en busca del horizonte normalizador frente al cual se descubren todas las desviaciones. Sin embargo, cuestiono el sentido del término ‘exclusión’ que refiere a un conglomerado de gente que, desde un margen impermeable acepta con resignación su status de excluido/anormal (Ribeiro, 1999). Por el contrario, centro mi interés en poder apreciar las formas de relación que encuentran para presionar y reivindicar nuevas formas de vida, de sociedad y de educación. Si como dice Sahlins la historia es configurada por la cultura, entonces son omnipotentes los sentidos de los mismos y los otros; permanentemente en lucha, sin duda. De ahí los variados significados atribuidos a lo uno y lo otro, en esta oscura historia, en este actuar constante en donde las categorías de sentido se revalorizan. Sean pocos o muchos los significados de la normalidad lo interesante es apreciar su juego en lo cotidiano y someterla a eso que Sahlins llama riesgos empíricos. Sin embargo, no hay que descuidar el hecho de los sentidos de las normalidades están sostenidos y entramados en relaciones sociales de dominación: relaciones de desigualdad, poder y control. Los cambios, las rupturas, los desafíos tanto de Ponce de León como Hüay y Braile, del siglo XVI al XIX, o el contemporáneo asociacionismo de padres y personas con deficiencias, sin mencionar los tantos que, sin figurar en ningún registro, objetaron los consensos establecidos y apostaron, desde sus posiciones, por cuestionar los entramados sociales y culturales que configuraban las normalidades de sus respectivos tiempos y espacios. En sus acciones encontramos la impugnación a la reproducción de los sentidos de normalidad dominantes; categorías, si bien reificadas, expuestas a los imponderables riesgos empíricos, ofrecen intersticios por donde las posibilidades de entrever o arriesgar, justamente, la imaginación pueden comenzar a pensarse y/o ejercerse.

No es el motivo de este estudio hacer un análisis de los intrincados recorridos de estas luchas, manifiestas a veces, silenciosas otras, en sus aspectos sociales, políticos y económicos. Se incluyen en este trabajo porque la educación, y la Educación Especial incluida en ella, no

pueden desligarse de la conflictividad social ni en sus aspectos políticos ni en sus aspectos económicos. Es que la educación, representada oficialmente por las instituciones escolares, expresa una situación social y manifiesta toda su complejidad. Las escuelas no son espacios compactos atemporales de reproducción irreflexiva de sentidos sin hilación. En ellas se despliega todo el juego de estrategias, en el sentido foucaultiano de las luchas implícitas que existe en toda relación de poder, presente también en el espacio social que la incluye y que la traspasa. Estrategias en donde los agentes constantemente redefinen la normalidad, cuyo sentido no queda inmune a los riesgos empíricos, ni a las controversias ni incompatibilidades del proceso. Y, si bien la escuela conlleva y ejerce un gran poder normalizador, también en ella pueden engendrarse pequeños cambios, cambios sucesivos e, incluso, grandes transformaciones.

De lo que se trata es pensar a los niños con deficiencias motoras en relación al poder normalizador de la escuela, las nociones de normalidad-anormalidad y los desafíos que ellos encarnan, con sus cuerpos indóciles, para una institución cuyas prácticas y discursos resisten los cuestionamientos. Pero siempre alerta, como nos sugiere Bourdieu:

“... no se ve razón para que los azares de la genética no distribuyan igualmente (...) dones desiguales entre las diferentes clases sociales. Pero esta evidencia es abstracta y la investigación sociológica debe sospechar y revelar metódicamente la desigualdad cultural condicionada socialmente bajo las desigualdades naturales aparentes pues no debe apelar a la “naturaleza” más que a falta de otra causa. Por lo tanto, jamás habrá posibilidad de estar seguro sobre el carácter natural de las desigualdades que se constatan entre los hombres en una situación social dada y, en la materia, hasta que no se hayan explorado todos los caminos a través de los que actúan los factores sociales de desigualdad y que no se hayan agotado todos los medios pedagógicos para superar su eficacia. Es mejor dudar demasiado que demasiado poco (Bourdieu, 2006: 103)”.

Impugnaciones de ‘tiempo’ y ‘espacio’

I

En nuestro país el movimiento por la integración escolar de niños con deficiencias, extendido por todo el hemisferio occidental y avalado por el discurso de organismos internacionales a favor de los derechos del niño, tales como la UNESCO, aparece a fines de los años '80 con la aprobación del Plan Nacional de Integración elaborado por la Dirección Nacional de Educación Especial, bajo la órbita del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación.

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en donde se centra este estudio, según Diez (2006) la primera experiencia formalizada de integración se debió a la iniciativa de los padres de niños con deficiencias que concurrían al Nivel Inicial en Escuelas Comunes, quienes solicitaron la continuidad de la escolarización en escuelas de enseñanza común de Nivel Primario. De este modo en 1992 surgió el Programa Escuela para Todos, por el cual un docente o estudiante del Profesorado de Educación Especial se dedicaba por tiempo completo a acompañar a un alumno con deficiencia en el aula de Escuela Común²¹.

Por consiguiente, las políticas de integración escolar se acercan a sus dos décadas de existencia en nuestro país y, en particular, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Al comenzar mi trabajo de campo en las escuelas seleccionadas según los criterios y motivaciones ya mencionados, una confusión se repetía en uno y otro lado: al comunicar mis intenciones de presenciar el proceso de integración escolar del niño o la niña con deficiencias, según correspondiese a cada escuela, con frecuencia los directivos, las docentes y/o las asistentes celadoras interpretaban que yo iba a observar ‘al niño o niña con dificultades’. La confusión, a mi entender, partía de identificar el concepto de integración escolar como un proceso exclusivamente individual, privativo del grupo, por el cual el niño o niña en cuestión debía agregarse al resto del grupo, entendido este como un conglomerado compacto sin distinciones. Aquí el concepto de integración escolar permanecía incuestionado. Así, mi presencia en la escuela se justificaba desde expresiones como:

“Noelia va a estar con ustedes en la sala porque va a ver la integración de Gabriel.”- la directora le comenta a la maestra de sección, la maestra celadora²² y la asistente celadora (Registro, 15 de marzo).

“Ella viene a observar a Brisa.”- le informa la directora a la maestra y a las asistentes celadoras (Registro, 27 de marzo).

“¿Vos la venís a observar a Julieta?”- me pregunta la asistente celadora (Registro, 30 de marzo).

Parecía ser, según estas primeras impresiones, que el concepto de ‘integración escolar’ no era entendido desde una perspectiva grupal-procesual, comprometiendo a todos los actores escolares, sino por el contrario, que se entendía como algo relativo al niño o niña en cuestión. Esta tendencia a individualizar el proceso, me llevaba a pensar, en esos primeros momentos, que en la anunciada “Escuela para Todos”, ‘Todos’ aludía a un ‘Nosotros’ en el cual el ‘diferente’ intentaba incluirse. Un ‘Nosotros’ concebido, por otra parte, como homogéneo y estable.

Más allá de estas reflexiones iniciales (a partir de confusiones que no pocas dificultades metodológicas me traerían) poco a poco fui conociendo a los protagonistas de este trabajo, niños y niñas que, dos décadas atrás, probablemente, no hubieran podido compartir con sus compañeros y compañeras su escolaridad en una escuela común.

II

Gabriel está en sala de 3 años. Comienza a expresarse verbalmente pero su comunicación es, sobre todo, gestual. Juegos corporales en donde la mirada es soporte del aprendizaje imitativo: complicidades con sus compañeros y compañeras a través de caricias, acercamientos y alejamientos, empujones, gritos, risas, superposición de ecos de palabras. Comparte con ellos sus mañanas y sus tardes hasta las 4 de la tarde. Disfruta muchísimo las canciones de María Elena Walsh que le canta su señorita y acompaña, recreando con sus manos, su rostro y su cuerpo, la mímica de la canción. Pero tampoco faltan las peleas y los enojos; no son pocas las nenas que quieren sentarse a su lado o compartir la actividad con él. Por momentos lo sobreprotegen en exceso, lo miman, lo acarician, juegan con él. Gabriel tampoco pone reparos y, entre risas y actitudes cómplices, juegan a perseguirse en cuatro patas por el piso de la sala, en esos momentos -impredecibles- que se le escapan a la señorita de la planificación.

Yo llego siempre después de la siesta del mediodía, luego del almuerzo en el comedor del jardín. La salita, pequeña y llena de canastos con juegos coloridos (encastres de plástico, autos, libros) sobre uno de sus laterales, se ubica en el primer piso. Al momento de la siesta, las mesas se amontonan en un rincón, cerca de la única ventana de la sala por la que se entrevé un estrecho cuarto cubierto por un cerramiento que hace las veces de patio. El cuarto está en penumbras y, en el piso, se distinguen los cuerpos que, acomodados en pequeñas colchonetas azules, descansan luego de la primer parte de la jornada. Entre respiraciones entrecortadas y algún ronquido, la señorita y la asistente celadora conversan calladamente sentadas en una esquina. Gabriel no puede ponerse de pie por sí mismo; usa unas valvas²³ en sus piernas y se desplaza con la ayuda de un andador. Tampoco puede ir al baño por su cuenta.

“La mayoría sigue durmiendo la siesta. Hay un aire pesado dentro de la sala que permanece en penumbras. Hace un poco de calor. La señorita le enseña a doblar la mantita a una nena. Otro sentado en su colchoneta azul, llora en silencio. Simultáneamente, un grupo (3) juega con encastres de colores pero la señorita les dice que guarden, que hay que ir a la ronda. Es la hora de levantarse. Las mesas están agrupadas al fondo, con las sillas amuchadas, para hacer espacio para ubicar las colchonetas. Se escuchan algunos murmullos. La asistente celadora se acerca a Gabriel que duerme, cerca de la puerta y lo acaricia suavemente, lo acurruca. Él se despierta.

“¿Tenés ganas de ir al baño?”- le pregunta ella y él responde no con la cabeza.

En algún momento, la señorita había corrido las cortinas oscuras y la luz nos hacía parpadear. La ronda se iba formando. Tres nenes y una nena seguían aún durmiendo. La señorita los reubica, corriendo sus colchonetas para que dejen formar la ronda en el suelo, frente al pizarrón (ubicado en la pared opuesta a la ventana). Entre tironeos los que estaban jugando ubican en el canasto los encastres y dos lo guardan en el mueble lateral lleno de otros canastos y cestas con más juguetes. “Hola bombón. “¿Dormiste bien?”- le pregunta la señorita a Gabriel. Él no responde (me parece que está dormido). La asistente se sienta en su colchoneta, lo ubica entre sus piernas y le pone las valvas mientras él termina de despertarse. Las vocecitas del resto van en aumento. Hay risas y gritos. La señorita, ya sentada cerrando el semicírculo frente al pizarrón, en una sillita, habla del cuaderno viajero (va de casa en casa y en él cada familia escribe su mensaje, me cuentan). (...) La asistente le calza las zapatillas. Se levanta y lo lleva de las manos a la ronda; los compañeros lo escuchan venir, lo miran, lo reciben y le hacen lugar.

“¿No te di un beso Gabriel?”- le pregunta la señorita pero él no responde. Ella se acerca y lo besa afectuosamente. La asistente se coloca detrás de él en una sillita y comienza a hablar con la

señorita de algo sucedido por la mañana... (La maestra de sección cambia en la jornada de la tarde. No así la asistente) (Registro, 22 de marzo, 14.30 horas aprox.).”

La asistente celadora facilita la integración escolar: ella se encarga de hacer que el niño participe en todas las actividades propuestas por la maestra, en la medida de sus posibilidades. Brisa está en preescolar, en sala naranja, aunque mucho no le gusta ese color. Es muy frecuente escuchar su voz gutural y verla con una sonrisa casi permanente en el rostro.

“[Luego de la hora de música] La asistente celadora lleva caminando a Brisa, tomándola de los hombros y acompañando sus erráticos pasos. Ya en la sala la señorita anuncia, en el medio de los chicos: “Nos vamos al arenero”. En el pasillo la asistente me cuenta que, como el trayecto es corto, la lleva ella porque sino Brisa tiene un andador en la sala.

-¿Lo viste?, me pregunta.

-Mmm..., no, le respondo.

-... porque si no es mucho sacar y poner, viste.

- Sí, le digo.

Entramos al patio que sigue la forma trapezoidal del salón de música. El grupo ya había llegado al arenero. Nosotras tres –Brisa, la asistente y yo- lentamente fuimos llegando, siguiendo el paso tranquilo de Brisa.

(...) todo el patio está protegido por franjas de ‘cubresombra’ –aunque esto no impide que la arena se humedezca con la lluvia o la humedad-. Hoy resulta muy útil ya que está garuando finamente. (...) Alguien trajo de la sala una bolsa con juguetes para la arena: palas; moldecitos; baldes (...) La asistente se sentó con Brisa en el reborde de goma y plástico que rodea el arenero. A Brisa la sentó en la arena y se puso a jugar con ella, llenando e intercambiando potecitos con arena (‘tortitas’). Los chicos jugaban dispersos con los juguetes y la arena que estaba muy húmeda, interactuando entre ellos, recreando historias imaginarias. La señorita permanecía parada, en un costado. La asistente me pasa amablemente el cuadernito con figuras de Brisa –arrugado, lo que evidencia un gran uso -. Me cuenta que ella lo usa para expresarse; le dicen ‘comunicador’. Brisa no se expresa por intermedio de la palabra; balbucea, emite algunas palabras, señala, grita. Casi siempre con una alegría desbordante. Ese cuadernito se lo hicieron en AEDIN [²⁴]. Lo hojeo; tiene varias secciones donde no se ven fotos sino recortes dibujados de: su familia; determinadas acciones (comer, dibujar, dormir); emociones (risa, llanto, sueño); lugares concurridos (tiene un dibujito de Mc’ Donalds). Los papás están separados. Tiene una de las hojitas de ese cuaderno dedicada a la casa del papá (por eso me doy cuenta que están

separados). También hay figuritas con los nombres de la señorita y de sus profesionales en AEDIN. La asistente me señala una figurita con una nena sonriente de pelo largo y castaño.

-Esa soy yo, me dice.

- La agregaron en AEDIN, en realidad, la otra asistente celadora era rubia y yo, como soy morocha, le pintaron el pelo de marrón.

Nos reímos porque las facciones siguen iguales y sólo cambiaron su pelo (...).

- Bueno, nos vamos!, dice la señorita.

Comienzan los nenes a guardar los juguetes. La asistente levanta a Brisa y le sacude la arena que se le pegó al pantalón (que es como de plush). La ayudo pero con poco éxito. Brisa estaba llena de arena. Nos fuimos porque otra sala – de edades más pequeñas- llegaba. Habremos estado '20 en el arenero, aprox.

Ya en la sala, uno por uno, se lavan las manos y se preparan para la merienda.

- ¿La dejan pasar a Brisa?, les dice la señorita a los que se amontonan en el baño. Brisa ya había estado esperando en el piso, sentada, su turno.

Luego del lavado de manos, la asistente la pone en su silla-mesita y la acerca a la cabecera de una mesa. Con un spray –líquido limpiador- higieniza la mesita de la silla. La señora de la merienda le promete a Brisa un alfajor.

- Hoy hay leche Bri, ¿sabes?, le dice la asistente cariñosamente y le responde a un nene que cuestionó la entrega del alfajor:

- El alfajor para Brisa porque ella no puede masticar las galletitas.

La señorita pone un CD y cierra la puerta de la sala. La asistente le explica a un nene para qué sirve el agarrador que tiene Brisa sobre su izquierda en la mesita (similar a un joystick): "... para agarrarse al dibujar". Se escucha una canción con silbidos. Estamos esperando la leche: ya llegó el alfajor para Brisa. El resto come las galletitas. La señorita, mientras, canta suavemente con el grupo. Brisa toma el agua que le da la asistente, en espera de la leche. Requiere una atención muy especializada. Sus compañeros miran como come; otros conversan sobre una película que vieron: 'Madagascar'. Los dos nenes más cercanos hablan con la asistente. La señorita manda a dos nenes a ver qué pasa con la leche. La asistente vuelve a pasar el spray para sacar las miguitas de la mesita de la silla de Brisa.

- ¡Vamos adelantando: el que quiere ir al baño vaya ahora!, dice la señorita.

- Los papeles ¿dónde van?, pregunta ella.

- ¡En el tacho!, responden la mayoría y los tiran. Brisa juega con su cuadernito de figuras (comunicador). Llega la leche traída por la señora de la cocina. De fondo, la música del CD. La asistente va detrás de la señorita para que ella le sirva la leche en el vasito de Brisa. Algunos

toman doble ración de galletitas, cuando se las ofrecen. Hay más leche para el que quiere. La asistente le da a Brisa la leche, sosteniéndole la mandíbula con la mano.

- ¿No querés?, le pregunta la asistente a Brisa porque la leche se le escapa por las comisuras de la boca.

Brisa se muestra reticente: negando con la cabeza, a través de gestos de desagrado. La asistente no insiste más. Va al baño (en el extremo del pasillo, fuera de la sala) y se lo comunica a la señorita.

- ¡El que terminó, lava el vaso!, dice la señorita. La asistente, antes de irse, deja preparada la silla de ruedas azul de Brisa. Brisa, sentada en su silla-mesita balbucea en voz bien alta. El resto de sus compañeros ordenan las sillas; tiran los papeles al cesto o juegan delante del pizarrón. La asistente vuelve volando.

- ¡Vamos a computación!, anuncia la señorita. La asistente, apurada, pasa a Brisa de una silla a la otra.

- ¿Qué le pasó en los pantalones?, le pregunta una nena que observaba el proceso a la asistente.

- Es la arena, responde la asistente.

Atravesamos el húmedo patio (el aula queda en un primer piso, en el edificio de primaria, cercano al edificio del jardín). Ellas se van por el montacargas. Entramos al aula de computación (Registro, 3 de abril, entre las 13.30 y las 14.30 horas).”

Estas son las tareas que realiza el asistente celador: colabora con el docente con vistas a favorecer la integración escolar de niños o niñas como Gabriel o como Brisa. Considerándolo desde este punto de vista, la presencia del asistente celador ¿no vendría a, de alguna forma, hacer más rotunda, con su presencia y desde sus tareas específicas, esta idea de que es el niño el que se integra a un grupo preformado, trazando, nuevamente un línea divisoria entre ‘normales’ y ‘diferentes’? Más adelante retomaré esta cuestión.

El asistente celador se relaciona con el niño o niña de acuerdo a una serie de vínculos que incluyen miradas, gestos, acercamientos, alejamientos y determinadas posturas corporales. El manejo de las distancias dentro del aula o fuera de ella, dependen del grado de compromiso de la deficiencia del niño o niña en cuestión. Tal es el caso de Brisa, donde la presencia de su asistente es, prácticamente, constante. No ocurre lo mismo con Julieta, cuya asistente tiene la posibilidad de manejar con mayor soltura las cercanías y los alejamientos durante la jornada escolar, pudiendo, incluso, llegar a ausentarse en algunas clases (por ejemplo en la de música) debido a que Julieta tiene una malformación muscular en sus miembros inferiores lo que le provoca

algunos tropezones y caídas que no le impiden el autovalimiento. Estas relaciones de mayor o menor presencia deben entenderse a partir del ámbito escolar donde se desarrollan y las prácticas específicas que les dan sustento, es decir, la integración escolar. La escuela organiza de una forma propia el tiempo y el espacio, de donde surge su poder disciplinador. Sin embargo, conviene no olvidar que toda disciplina por vigilancia y control depende del ‘acatamiento’ de quienes son sus ‘súbditos’ y que tal ‘acatamiento’ es un logro frágil y contingente, como lo puede corroborar cualquier maestro (Giddens, 1998b: 167).²⁵

El asistente celador maneja sus presencias y ausencias dentro de los límites que establecen el tiempo y el espacio escolar y, muy especialmente, teniendo en cuenta las actividades curriculares propuestas en general por los docentes. De acuerdo al balance que el asistente celador haga del grado de dificultad que la propuesta planteada le ofrezca al niño o niña de acuerdo a su deficiencia y, teniendo en cuenta el momento y el espacio donde se plantea la propuesta, el asistente regulará su intervención en una gradación de más/menos cercanía. El alejamiento o cercanía en la relación implican no sólo posturas corporales, movimientos y gestos sino también actitudes tales como de observación y atención que, si bien no suponen una necesaria proximidad física si evidencian un motivado interés, donde la fuerza de la mirada instaure y refuerza el vínculo de origen.

El asistente celador encuentra su posición definida a partir de un esquema general de posiciones, organizado jerárquicamente, que van a influir en el balance que ella (para el caso de este estudio todas las asistentes resultaron ser mujeres) haga de su correcta intervención en la integración del niño o niña²⁶. En este esquema, la autoridad disciplinaria decrece desde los directivos escolares hasta los maestros de sección o de grado. Pero, como afirma Giddens, está en la naturaleza de las instituciones disciplinarias que la intensidad de la vigilancia hacia adentro inhiba cualquier control directo desde fuera. Dentro de la escuela, la concentración de la autoridad disciplinaria en aulas o salas separadas posibilita el control eficaz sobre la actividad corporal. Aunque este hecho atenta contra la autoridad que puede ejercer el director o la directora sobre sus maestros, autoridad que nunca alcanza a equipararse con el control que los maestros ejercen sobre los niños (1998b: 169).

En el aula o la sala el asistente comparte sus jornadas con el maestro de grado o sección, con los maestros de música, educación física, computación, etcétera y con maestros especiales que, según la deficiencia del niño, se harán presentes semanalmente para trabajar sus

‘debilidades’ escolares. Por lo tanto, al momento de evaluar su intervención, en muchos casos, el asistente debe negociar su posición, responsabilidades y derechos con el docente a cargo y luego con el resto de los maestros. Estas relaciones de negociación no se dan de una vez para siempre sino que, por el contrario, se definen sobre la cotidianeidad del aula o la sala. Con esto me refiero al carácter rutinizado propio del ámbito social y del ámbito escolar que se extiende por un determinado tiempo y espacio. Esta repetición de actividades garantiza la reproducción de los esquemas de sentidos que estructuran la vida social y, por ende, la escolar. Estas negociaciones giran en torno también a la ‘correcta’ intervención del asistente lo que, en pocas palabras, expresa la construcción de criterios comunes. Negociaciones que conllevan en sí la conflictividad propia de toda relación o práctica social. No es el caso analizar aquí los pormenores de estas relaciones que se abordarán sólo en la medida que sean relevantes para el análisis que guía estos escritos. Justamente, las rutinas cotidianas van creando y reproduciendo tácitamente criterios y modos de intervención que desdibujan estas relaciones negociadas, aunque puede no ser lo común.

Si la construcción de criterios es consensuada, sobre todo con el maestro de sección o de grado, los criterios y formas de intervención pueden permanecer incuestionados, ayudados por la rutinización característica de los tiempos y espacios escolares, aunque, retomando el concepto de Sahlins mencionado en la primera parte, los riesgos empíricos pueden quebrar estos consensos y conducir al establecimiento de otros nuevos o no. Esto no implica que el asistente, de acuerdo a la institución escolar en la que se encuentre y de acuerdo a la relación que mantenga con su colega docente, no pueda llegar a importantes grados de autonomía en cuanto a los criterios y formas de intervención.

“[Están mirando una película animada: “Nemo”. Luego de tomar la merienda llega la profesora de Educación Física y se lleva a los niños más inquietos. Finalmente, al apagarse la televisión todos los nenes van a la clase de Educación Física, no Gabriel. Ya llega la hora de irse, lo que se retiran a las 16 se van. Algunos otros (3 o 4) se quedan jugando con la profesora de Educación Física en el patio de al lado de la sala]

- Están re entretenidos, le digo yo a la asistente mirando donde estaban los chicos.

- ¡Sí!... Yo a él (en referencia a Gabriel) no lo llevo porque hoy no me trajeron el andador y sin el andador es imposible... Además mi columna... ¡Nooo!, me aclara.

- Yo pensé que como lo dejaba tenía en la casa otro. [Me habían dicho que lo dejaba en el jardín].

- Noo.

- Y en la casa, ¿cómo se desplaza?, pregunto.

-Por el piso.... ¡No sabés como tiene las rodillas!, me dice la asistente (Registro, 12 de abril, 16 horas aprox.)”

Entonces, el asistente, en función de los criterios acordados con el docente a cargo a lo largo de la cotidianidad escolar, entablará una relación más cercana o más lejana con el niño, en el sentido más amplio de estos términos. Los criterios construidos dependerán de lo que cada actor involucrado considere una ‘correcta intervención’ e implicaran una reflexión y evaluación de las posibilidades que el niño o niña tenga de realizar la actividad propuesta según la deficiencia que posea. Esto engloba toda una multitud de decisiones que, si bien producto de la reflexión de los actores, suele quedar fuera de toda reelaboración no sólo por el carácter rutinario de la vida escolar sino también por que las situaciones de intervención requieren sucesiones de respuestas inmediatas que, por su rapidez y fugacidad, también contribuyen a postergar toda reflexión posterior.

El docente de la sala o del grado propone una serie de actividades más o menos de acuerdo a una planificación previa que, a su vez, se relaciona estrechamente con un diseño curricular elaborado por la Secretaria de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En función de esas actividades el asistente decide su forma de actuar:

“Marcos se acerca a la maestra, ubicada en una mesa al fondo del aula. Maneja su silla de ruedas por entre medio de las filas de bancos hasta llegar a la mesa que hace las veces de ‘escritorio’. La asistente, que había salido, vuelve a entrar al aula y, al ver a Marcos en la fila para chequear su tarea le pregunta:

-¿Terminaste?, y toma su cuaderno para verlo.

-Te falta pintar el dibujo, le dice.

Entonces él se da vuelta y vuelve a su banco donde se acomoda. Comienza a pintar. (...)

-¿Por dónde anda Marcos seño?, le pregunta la maestra a la asistente. Ella no responde. Ya los chicos que quedaban en las filas se habían sentado en sus respectivos bancos luego de que la maestra corrigiera el trabajo individual y les pegara la fotocopia sobre la cual estaban trabajando y que tenían que pintar. La asistente, sentada enfrente de Marcos, miraba que hiciera la tarea. En ese instante, la maestra se levanta y se acerca a la mesa de Marcos, adelante de todo.

-¡Qué buena letra hoy Marcos!, lo felicita la maestra.

-¿Lo hizo usted señorita?, le pregunta a la asistente.

-No... Ahora iba a ver.

- ¡Le ponemos cara de alegría entonces!, dice la maestra.

-¡Muy bien Marcos!, le dice la maestra.

-Ahora dos oraciones con ‘Y’ o ‘LL’.

Cuando la maestra se dirige a otras mesas, la asistente le repite la consigna. Juntos trabajan. En un mal movimiento, a Marcos se le cae el lápiz y la asistente lo levanta y se lo entrega. (...)

-Ponele el palito a la ‘T’, le dice la asistente a Marcos (Registro, 14 de marzo, 14 horas aprox.).”

“Al volver la señorita (había salido de la sala) delante de todos reta a una nena que había pedido ir al baño pero, en vez de ir, estaba jugando en la escalera. Muy enojada la señorita se ubica entre los nenes y nenas que jugaban, gritaban y se empujaban. Las dos nenitas que jugaban con Gabriel (entre risas y juegos de manos, él imitaba a una de ellas y balbuceaba) se paran, para formar una ronda tomándose de las manos. Gabriel se queda en su lugar, sentado en el piso, con las manos apoyadas en el suelo, mirando con expresión interrogativa a su alrededor, a sus compañeras que, instantes antes, jugaban con él. Cuando vuelve la asistente (también había salido de la sala; desconozco el motivo) lo ve y, con cara de preocupación, lo levanta inmediatamente, tomándolo de los brazos y haciéndole lugar en la ronda. Ella lo sostiene para que forme parte del grupo. Una vez formada la ronda, la señorita los hace sentar. Cantan sobre una bicicleta (Registro, 05 de abril, 15:15 aprox.).”

III

Las consignas y propuestas del docente se plantean en un tiempo y en un espacio particulares, con lo cual, van a estar determinadas por esos ordenamientos. En jardín de infantes hay horarios: hora de ir a gimnasia, de ir a computación, de ir a música; horario de la merienda, hora de lavarse las manos; horario de entrada y de salida, horario del saludo inicial, entre otros tantos que limitan todo lo que se hace y todo lo que se va hacer a un recorte temporal diario y regular en la vida del niño, delimitando así el tiempo del jardín de infantes. Estas pautas prefijadas con más o menos rigidez, guían las actividades propuestas por la maestra y las permean de una temporalidad propia. Los tiempos de explicación de consignas, de realización de las actividades o propuestas y de su finalización copian su ritmo y organización del tiempo que se administra en el Jardín de Infantes. Sucede lo mismo en la Escuela Primaria pero con un carácter más pautado; luego del saludo inicial y la despedida el tiempo se distribuye en tres

bloques definidos a partir de dos recreos que, a pesar de que ya están establecidos y remarcados por su repetición, son anunciados, en una de las escuelas, por el estridente sonido de un timbre. Si bien estos límites temporales pueden y son transgredidos por docentes y alumnos, su sucesión regular marca el ritmo de las tareas. Además, los contenidos curriculares planificados para cada sala o grado, se organizan en etapas correspondientes a diversos períodos de tiempo, de mayor o menor amplitud, que van sucediéndose al avanzar el año escolar. Esto también conlleva una temporalidad que deja su marca en el quehacer cotidiano aunque su manejo permita cierta plasticidad. Milstein y Mendes identifican formas de organizar acciones en el tiempo dedicado a la clase que sugieren la existencia de un control del ritmo por parte de los maestros en la búsqueda de una cierta uniformidad. Son múltiples maneras de actuar y hablar en un intento por regularizar el ritmo de la clase, para incorporar a todos los niños a un compás medianamente uniforme. Y este ritmo uniforme no es ni muy acelerado, ni muy ralentado. Se manifiesta en la constante insistencia de los maestros por regular la “velocidad” en diversos momentos de la clase. Hay un doble esfuerzo, el de incluir a los niños dentro del tiempo predefinido de clase y el de adecuar, adaptar, acomodar la clase a los ritmos de los niños. Los ritmos se viven, se experimentan corporalmente, lo que dificulta aún más la posibilidad de regulación (si se imagina como una tarea planificada con exactitud). El maestro se apoya en su sentido práctico del *tempo* adecuado y regula los ritmos de las actividades en función de enseñar la regularidad como condición de realización de las tareas y de las demás actividades. La inscripción en los individuos de un mismo sentido de regularidad forma parte del proceso de su homogeneización (1999: 47-48).

Una disciplina nace de una división calculada del tiempo; sus métodos reflejan una comprensión específica del tiempo, tal que constituye una escala de intervalos iguales. En ellos, establece ritmos, obliga a ocupaciones determinadas, regula los ciclos de repetición. Se trata de extraer del tiempo cada vez más instantes disponibles; de fraccionarlo, intensificando el uso de cada instante, donde la máxima rapidez produzca la máxima eficacia. Michel Foucault habla del tiempo disciplinario que poco a poco se impone a la práctica pedagógica a través de la disposición en “serie” de actividades sucesivas, lo que brinda la posibilidad de un control detallado y de una intervención puntual (de diferenciación, de corrección, de depuración, de eliminación) en cada momento. Según el nivel que tienen en las series que recorren, los individuos son caracterizados y utilizados. La dispersión temporal se reutiliza al conservarse el dominio de una duración que escapa. El poder se articula directamente sobre el tiempo; asegura su control y garantiza su uso (Foucault, 1989: 164).

Sin embargo, este proceso disciplinador que inscribe en los cuerpos una temporalidad regular asociada a determinadas actividades, posturas y gestos encuentra resistencia en la integración de niños con deficiencias en la escuela común.

“Están en ronda. Enfrente del pizarrón y en el medio de la ronda descansan un paquete abierto de harina, polenta y agua. Luego de que la señorita explicará que cosas tenía en medio de la ronda y qué iban a hacer con ellas (una mezcla: ‘masa’), coloca en un tazón un poco de cada uno de los ingredientes y, después de mezclar un poco las partes, pasa el tazón con la mezcla para que cada uno de los chicos y chicas, siguiendo el orden de la ronda, mezcle la masa y sienta su textura. Brisa revuelve; está entre las piernas de la asistente –sentada en una sillita, en la ronda. Se la ve curiosa y atenta, risueña. Los chicos, con respecto a la mezcla, dicen que es de color ‘como de solcito’ y ‘como el color del huevo’. La señorita trabaja el plano y el volumen (...).

Se van a las mesas a trabajar individualmente con la masa. La señorita explica mientras los chicos están sentados; la asistente levanta a Brisa y la coloca en su sillita mesa. Van a hacer formas/estrellitas para poner en un molde de horno. Luego del secado harán un imán para la heladera. A Brisa le da un poco de asco trabajar con la masa; la asistente la va guiando.

Están distribuidos en tres mesas: hay 2 con 5 nenes y 1 con 3. Hablan entre ellos: sobre las cosas que están haciendo. La asistente está constantemente con Brisa: jugando y trabajando. Los chicos hablan de la película “La Era del Hielo”, la primer y segunda parte. Juegan con la masa, se proponen cosas. (...) Los nenes y nenas de una mesa cantan. (...) La señorita le da cañitos de plástico (especie de palitos de amasar) para que jueguen con la masa. La asistente trabaja con Brisa con el palito: son cuatro manos trabajando.

(...) La asistente intercambia moldecitos con los compañeros de mesa. Brisa amasa; la asistente la corrige o hace por ella constantemente. La señorita comienza a recolectar las figuras en un molde para horno (que al empezar a recolectar les preguntó y les explicó para qué era). La asistente se levanta para cambiar moldecitos e indica a un nene cómo hacer figuritas. Habla con autoridad. Luego vuelve con Brisa y le hace un caballito al que hace galopar y relinchar (...). La señorita sigue recogiendo figuritas en el molde: va juntando la cantidad que necesita. Al finalizar anuncia que vamos a la cocina para entregar el molde a la cocinera que se va a encargar del proceso de secado. Voy con la asistente que tarda en sacar a Brisa de la mesa sillita en donde estaba trabajando; la señorita no la espera. Llegamos a la cocina cuando el grupo volvía a la sala, la asistente llevaba a Brisa de las manos y ella me dice que, encima, la cocina es muy estrecha y

pequeña (de hecho es como un pasillo alargado). Al llegar, estaban todos los nenes amontonados y una nena le dice a la asistente:

- '¡Llegaron tarde!'

- 'No, llegamos bien, porque vinimos más despacito', le responde la asistente.

Inmediatamente los chicos vuelven a la sala gritando. La asistente le explica a Brisa lo que se va a hacer con el molde y luego nos volvemos.

Volvemos a la sala. La señorita y los chicos están guardando la masa y, por mesa, pasan al baño a lavarse las manos. Brisa, que ya estaba en su mesa sillita, va en último lugar a lavarse las manos. Antes, balbuceaba en voz alta, contenta. Vamos al patio que da a la calle. Los chicos, súper entusiasmados; Brisa, en andador. Brisa va y viene, caminando en su andador, ayudada, sostenida por la asistente.

- '¡Yo le insistí para que lo trajeran [a la familia] porque no lo usaba!', me dice la asistente.

- '¿Qué usa en la casa?', le pregunto.

- 'No. Está sentada en el piso y va y viene. Pero el andador lo usamos en educación física, a veces y acá en el patio. Pero vistes cómo es acá: es de acá para allá: vamos, venimos, volvemos a ir... y yo no quiero sacar y ponerla, ¿viste? Más que nada por ella para que no se sienta un títere'.

Entramos a la sala cuando avisa la señorita. Los chicos están sentados en ronda. La asistente la saca del andador.

- '¡Agarrate fuerte!', le dice una nenita a Brisa cuando escucha y ve que la asistente le dice lo mismo a Brisa al sacarla del andador y ponerla en la ronda.

- '¡Mira que nos vamos arriba ahora!', le dice la señorita a la asistente.

- 'Sí', dice y sale a buscar la silla de ruedas azul y vuelve con ella para sentar a Brisa, que se había quedado en la ronda. (...) En el camino a computación atravesamos un pasillo lleno de cosas en desuso: muebles, juguetes, cartones, bolsas, etc. (...) Cuando salimos del pasillo, Ana²⁷ la esperaba para ayudarla a bajar el escaloncito que da al patio de primaria. Luego, al traspasarlo, ellas se van por el ascensor. Llegan últimas a la sala de computación, en el primer piso. (...) [Al finalizar la hora de computación] Yo ayudo a la asistente y Brisa a bajar por el ascensor. Al bajar la asistente dice:

- '¡Uy, ya se fueron!', porque los chicos ya habían atravesado el patio de primaria y habían ingresado al jardín. La ayudo a entrar, por el escalón.

(...) Llegamos a la sala. La asistente saca de la silla a Brisa y la lleva a lavarse las manos porque los chicos se preparaban para merendar. La sienta en su silla mesita; como Brisa quedo sola en una mesa, Ana y la señorita ayudan a la asistente a correr una de las otras mesas (eran tres las

ocupadas) para hacerle lugar. La asistente le da la merienda. Ana le ayuda a poner en la forma indicada las cintas del andador:

- ‘¡Aprendí!’, le dice Ana a la asistente.

El resto de los nenes hablan sobre películas (“Toy Story”; “El increíble Hulk”...). (...) Algunos de los de la mesa observan cómo Brisa es asistida por la asistente para tomar la leche. También cantan canciones y hacen los gestos correspondientes. Brisa los mira y se sonríe. La señorita estuvo casi toda la merienda en su mesa, al lado del baño, trabajando sobre los cuadernos de los chicos -que son la vía de comunicación entre la escuela y la familia y viceversa-.

Entonces, Brisa llama la atención y comienza a señalar el comunicador pegado en la mesita de la silla que usa para trabajar en las mesas (una hoja con figuras de rostros expresivos y otros objetos que es mucho más simple que su otro comunicador). Todos en la mesa mudos atentos a ver qué decía. Luego de señalar varias, la asistente dice finalmente:

- ‘¡Soy linda!, ¿eso querés decir?, ¿quién es linda?, ¿la señorita?, ¿Ana?, ¿Noe?, ¿yo?’.

- Brisa afirma con la cabeza ante esta última opción y la asistente la besa y la mima.

- ‘¡Vayan a lavar los vasos!’ , dice la señorita al rato.

Ellos los van a lavar y los guardan afuera, en sus bolsitas. Luego, los chicos entran con las bolsitas y se sientan en el espacio de la ronda con sus mochilas a hablar. Son un subgrupo. Mientras, la asistente había sacado a Brisa y la había vuelto a sentar en su silla azul. Acomoda los implementos de Brisa. La señorita reparte los cuadernos. A Brisa se lo toma la asistente y la ayuda a guardarlo. También le trae a Brisa el bebé –siempre lleva un juguete que se queda ‘descansando’ afuera-. Se forman en una fila y saludan a la bandera (sin esperar a otras salas) en el hall de entrada. Brisa está feliz (Registro, 10 de abril, entre las 14 y las 16.15 horas aprox.).”

En esta extensa reconstrucción de lo que acontece en una sala de preescolar, un día de principios de año, las acciones de la asistente se entrelazan con las de la docente de la sala. Me interesa resaltar la regulación de los ritmos de los niños que viene establecida por la sucesiva propuesta de actividades de la docente. Como inicio de la jornada, la primera actividad es la producción de masa; a continuación vienen los desplazamiento a las mesas para jugar y trabajar con la masa utilizando un molde en forma de estrella; desplazamiento a la cocina donde se va a producir el proceso de secado de las piezas realizadas por los niños y niñas; retorno a la sala: lavado de manos -higiene; juegos en el patio; retorno a la sala; desplazamiento al primer piso del edificio de primaria para la clase de computación; retorno a la sala: lavado de manos y merienda; limpieza luego de la merienda; preparación para finalizar la jornada; saludo a la bandera. Esta sucesión de actividades concatenadas, algunas más novedosas, como el armado y el juego con la

masa, otras más rutinizadas como la merienda y el lavado de manos conllevan una regulación del tiempo en la cual el docente marca el ritmo a través de determinados actos y expresiones, conduciendo a la generalidad del grupo a transitar con mayor o menor rapidez los sucesivos fragmentos temporales que así quedan delineados por las distintas propuestas. Si bien la docente contempla los desfases en el ritmo de algunos niños, hay una clara tendencia a que los niños y niñas incorporen un sentido del tiempo sucesivo, acumulable y reversible asociado cada uno de sus fragmentos a una actividad determinada que implica una postura, una actitud y unos gestos determinados. Por lo general cuando se introducen las propuestas y los niños se ubican en ronda, la actitud es de observación y escucha y la postura se organiza en función de la atención dirigida hacia la señorita y en similitud a sus otros compañeros. Y así, a cada momento, en general, corresponde un conjunto de acciones: al momento de lavarse las manos, se las lava respetando ciertas pautas; en el patio, se juega de determinada manera y no de otras, etc. La misma actitud de la maestra al igual que sus acciones y expresiones marcan los límites con mayor o menor flexibilidad. De esta forma, se va conformando un sentido de tiempo uniforme que, asociado a determinadas posiciones corporales se inscribe en el cuerpo de los niños en su regularidad favoreciendo su homogeneización tácita. El docente se apega a un tiempo natural que, progresivamente va cosificándose. El que queda afuera de este ritmo, el que no pueda acompañarse, será porque en él reside algún problema. La autonomía de desplazamientos de Brisa es muy limitada. Su asistente colabora para poder incluirla en esa particular regulación del tiempo que se vive en la sala y en el jardín. Sin embargo, los tiempos de Brisa son otros a pesar de la ayuda de la asistente:

“Al finalizar anuncia que vamos a la cocina (...). Voy con la asistente que tarda en sacar a Brisa de la mesa sillita en donde estaba trabajando; la señorita no la espera.

Llegamos a la cocina cuando el grupo volvía a la sala (...) Al llegar, estaban todos los nenes amontonados y una nena le dice a la asistente:

- ‘*Llegaron tarde!*’.

- ‘*No, llegamos bien, porque vinimos más despacito*’, le responde la asistente.

Llegan últimas a la sala de computación, en el primer piso. (...) [Al finalizar la hora de computación] Yo ayudo a la asistente y Brisa a bajar por el ascensor. Al bajar la asistente dice:

- ‘*Uy, ya se fueron!*’, porque los chicos ya habían atravesado el patio de primaria y habían ingresado al jardín (El subrayado es mío) (Registro, tarde del 10 de abril).”

Si bien, mientras compartí sus jornadas, hubo varias situaciones en las que se priorizaron sus tiempos, la percepción habitual era que los ritmos de Brisa no coincidían con el ritmo que la docente marcaba al grupo, el ritmo escolar. Era común tener estas impresiones de ‘tardanza’, de ‘lentitud’, de ‘retraso’, de un tiempo que ella no podía alcanzar por más que la asistente no la ‘sacara y pusiera’ para no hacer que se sintiera como un títere’ que, finalmente, es la sensación que parecía prevalecer. El ‘llegaron tarde’ de su compañera no es más que la confirmación de la dificultad de uniformizar en su cuerpo un tiempo determinado con unas acciones dadas. Pero el conflicto no surge de su discapacidad, respuesta muchas veces obvia en el ámbito escolar, asociada a una visión medicalizada de la deficiencia. La clave está en la respuesta de la asistente:”‘llegamos bien porque vinimos más despacio”.

Brisa parece no presentar la docilidad pretendida por el poder disciplinador de la escuela. Es más, ella pone al descubierto las discontinuidades que presenta su constante ejercicio. Su cuerpo resiste, no por una elección deliberada precisamente, sino porque la materialidad de su cuerpo no se ajusta al disciplinamiento pretendido por la organización escolar. Al no ser casi nunca una más dentro de un grupo que trata de hacer suya una regularidad uniforme, si bien se pone en evidencia (ante el penoso hecho de ser considerada como ‘la que llega tarde’) también pone al descubierto la naturalización de una especie de tiempo que no le da cabida, que no puede incorporarla. Aunque la atención recae casi siempre, más allá de los discursos y las políticas, en la primera de estas evidencias. Hecho que, a su vez, a las claras muestra la reticencia de la propia institución a reflexionar sobre sus prácticas. En la escuela es necesario instituir un determinado tiempo que inevitablemente reproduzca formas específicas de desigualdad, poder y control. Pero con el movimiento de integración escolar queda al descubierto la temporalidad misma de la categoría ‘tiempo’ para su uso en el disciplinamiento escolar. Al develarla en sus desajustes exige un profundo cuestionamiento a las temporalidades uniformes que no admiten la multiplicidad como alternativas.

El tiempo escolar, entonces, se organiza sobre un tiempo cronológico que marca las entradas, salidas, las distintas clases y otros momentos. Sobre la base de este tiempo cronológico y en relación a él -muchas veces en tensión con él- se superpone un tiempo estratégico (Milstein y Mendes, 1999: 52). Un tiempo que relativamente se aleja de las reglas horarias de la escuela tendientes a “flexibilizarlas” en beneficio de las necesidades e intereses de los niños. En realidad, se trata del modo inicial en que funciona y se inculca en los niños un sentido específicamente escolar del tiempo de la institución para que incorporen y naturalicen ritmos, momentos de inicio

y final, etc. Hay dos sentidos más del tiempo estratégico que se superponen a los anteriores: como en cualquier otra práctica laboral asalariada, el tiempo estratégico de los maestros tiende a funcionar como regulación de (y en ‘resistencia’ a) la utilización intensiva y cronometrada de su fuerza de trabajo. Hay ritmos, enlentecimientos del inicio, modalidades de la interacción cuyo secreto reside en el cuerpo de los maestros: el cansancio del cuerpo, la necesidad de intercalar descansos e interrupciones. El tercer sentido de tiempo estratégico está dado por los niños, que no sólo deben interpretar los sentidos escolares del tiempo estratégico superpuesto al cronológico, sino también descubrir cómo incluir en éstos sus propios momentos de conversaciones, de juegos, de disputas, etc.

“(…) la señorita vuelve a repetirle a Marcos que haga la letra más pequeña y, al ver en el cuaderno del niño que no había copiado todavía lo escrito en el pizarrón, lo apura y le dice:

- ¿Tengo que estar yo acá para que trabajes? ¡Estamos retrocediendo en vez de ir para adelante! Y se vuelve a su escritorio, ubicado en el fondo del salón.

La asistente la sigue y escucho que hablan calladamente del sueldo que el Área de Educación Especial no le ha pagado aún a la asistente. Hablan unos minutos más.

Marcos en tanto, juega escribiendo en su mesita, una madera colocada sobre los brazos de la silla de ruedas para escribir con comodidad. Le cuesta un rato más ponerse a escribir. Su mesa está inclinada para evitar que el reflejo del sol le impida ver el pizarrón (...) Marcos tarda en copiar. Al rato, al finalizar la conversación con la docente, la asistente se acerca a su banco a observarlo. En actitud evaluadora le mira el cuaderno. Él espera, con las manos en reposo.

-¿Qué pasa Marcos? le pregunta ella, luego de mirar alternativamente su cuaderno y el pizarrón.

Él no contesta y ella dice:

- Ah! ¡Estás haciendo a medida que copias!

Y se va a lavar las tazas en las que tomó café con la docente. (...) Al volver las acomoda en un armario cercano a una de las ventanas y del escritorio de la docente.

- ¡Marcos apurate, por favor! ¡Dale que tenés que ir a cambiarte!, le dice al niño la docente (Registro, 09 de mayo, a partir del primer recreo).”

La docente y la asistente encuentran en las horas de clase momentos de quiebre para poder hablar de sus asuntos. Fue muy frecuente, durante la realización del trabajo de campo, que las asistentes se pusieran a conversar conmigo (en general, del motivo puntual por el que yo estaba en la escuela o jardín o de nuestra tarea compartida y sus experiencias asociadas) o verlas conversar en algún hueco que se hacían dentro de las horas de clase o actividad. También los

niños, tal como Marcos, dibujando, o jugando en el piso en el jardín con pequeñas conversaciones o, incluso, haciendo nada, encuentran formas de sortear el ritmo escolar. Un tiempo cronológico sobre el que se advierten tiempos estratégicos y un tiempo escolar sucesivo, acumulable que como lo expresa bien la docente del ejemplo ‘va para adelante en vez de retroceder’; es un tiempo que busca un progreso, una evolución mediante su acumulable repetición y que, por tanto, implica una velocidad, una rapidez.

La higiene de los niños y niñas con deficiencias es otra de las cuestiones relacionadas con las interferencias que la integración escolar supone para los tiempos escolares. Con mucha certeza, la falta de control o deficiencia de esfínteres no es agradable y sí muy angustiante. Y más si, como la docente del ejemplo (sin cuidado del niño), se lo anuncia a la clase. Lo relevante para este estudio es analizar cómo se manejan los tiempos escolares cuando las necesidades corporales no pueden ser disciplinadas. Al final del fragmento transcrito, se produce una situación muy particular: la maestra apura al niño con la tarea para que, junto con la asistente, vaya a higienizarse. Si bien la preocupación de la maestra por satisfacer un imperativo corporal asociado al bienestar del niño es oportuna aparece como necesario también realizar las tareas previamente asignadas. La forma en la que la docente insiste en la aceleración de las tareas viene relacionada, al parecer, con la pérdida de tiempo o con el tiempo que le insumiría al niño ir al baño. Puede ser también que la ida al baño sea sólo una excusa para apresurar su trabajo aunque esto no evita que permanezca esta idea de que es un tiempo inoportuno que resta tiempo de labor en clase por lo cual necesita controlárselo. Es por este motivo que la asistente termina ayudando con sus deberes al niño, para no tender pendientes que se sumarán a lo visto mientras él no esté. En una situación similar, una semana antes, la maestra me había pedido a mí que le copiara la tarea mientras él estaba en el baño. Estas situaciones no son felices para el niño a quien se lo hace sentir responsable de sus necesidades, acto de desplazamiento del problema muy común en la escuela porque es un tiempo que, incluso, puede ser utilizado estratégicamente por el niño, en el sentido que se explicitó más arriba. Una vez más, se pone al descubierto el manejo por parte de los docentes de un tiempo que se atesora con vistas a lograr un progreso: la conquista eficaz de los contenidos propuestos por la Escuela Primaria y el Preescolar.

En las interacciones entre maestros y niños hay una compleja y variada trama de significados que regulan las actividades que se revela en las formas de control del espacio y del tiempo. La incorporación de los niños a la escuela significa el aprendizaje de la escuela como espacio-tiempo simbólico. Los lugares, ámbitos y momentos materializan tipos de prácticas y de

relaciones sociales específicamente escolares, que se experimentan como ‘correctas’ o ‘adecuadas’ a partir de convenciones incorporadas a los individuos como predisposiciones (relativamente espontáneas y naturalizadas) a experimentar y actuar de cierta manera en esa realidad (Milstein y Mendes, 1999: 37). A pesar de (o a costa de) su particularidad, la escuela nos resuena, al mismo tiempo, a su generalidad social.²⁸

Los límites que impone el espacio físico, tanto los fijos (paredes, puertas, ventanas, etc.) como los relativamente móviles (muebles: armarios, mesas, etc.) no establecen fronteras absolutamente infranqueables, ni rasgos que sólo por sí mismos ponen de manifiesto el sentido disciplinador de la escuela. Las estrategias para desplazarse, establecer distancias y zonas que los maestros tienen incorporadas muestran formas de uso e interpretación del espacio físico escolar. Y más allá de las diferencias superficiales, hay criterios prácticos comunes que evidencian que no se trata de voluntades individuales de cada maestro sino de decisiones que se toman, en general, como parte de las enseñanzas del orden escolar (Milstein y Mendes, 1999: 51).

Siempre y cuando las adaptaciones físicas que el espacio escolar requiere para efectivizar la integración escolar de niños con deficiencias se realicen, los límites del espacio físico serán, en mayor o menor medida, flexibles. Caso contrario, la escuela o el jardín, su personal y la comunidad reafirmará la tendencia más homogeneizadora de su poder disciplinador.

En Jardín de Infantes los desplazamientos son fluidos ya sea en el suelo, cerca del pizarrón, haciendo una ronda para cantar y realizar una actividad o en las mesas para merendar, pintar, armar, mirar cuentos o amasar, en el patio o en la sala de música o computación, al comedor o al baño, los espacios hablan acerca de lo que en ellos se hace y de las formas adecuadas o ‘correctas’ de hacerlo.

Tanto Gabriel como Brisa usan distintos medios para desplazarse dentro de sus salas: ambos usan andador y Brisa usa silla de ruedas para ingresar y salir del ámbito mayor del jardín. En la sala, para trabajar en las mesas, ella usa una silla de madera con rueditas que tiene una mesa adosada a sus apoyabrazos ya que la mesita y silla común no le brinda la comodidad, contención y seguridad que necesita. Cuando se sienta en el suelo, cuenta con el apoyo corporal de su asistente quien, detrás de ella ya sea sentada también en el piso o en una sillita, con sus piernas y brazos, la sostiene. Cuando los trayectos son dentro del jardín y relativamente cortos, la asistente la toma de los hombros y, juntas, caminan. En el fragmento transcrito páginas atrás, se

puede notar cómo, en un día cualquiera, la sucesión de actividades concatenadas conllevan una regulación del tiempo en la cual el docente marca el ritmo a través de determinados actos y expresiones, conduciendo a la generalidad del grupo a transitar los distintos espacios del jardín y la sala, con mayor o menor rapidez (p. 68 a 71).

Gabriel usa la mesa y la silla sin dificultades. Como no puede desplazarse por sí mismo sin ayuda, la asistente lo sienta y lo levanta de la silla. Cuando no usa el andador ella lo conduce también de los brazos y hombros ya sea al patio, a la ronda o al baño. Para ingresar a la sala hay que subir una escalera en forma de caracol, obstáculo difícil de sortear para Gabriel sin la ayuda de un adulto (su asistente).

En la Escuela Primaria, Julieta se mueve con mucha libertad sin que por eso la mirada de su asistente se relaje y se aleje de ella, sobre todo en los agitados recreos.

Marcos usa silla de ruedas. Como no le resulta cómodo escribir sobre la mesa común, utiliza una tabla de aglomerado apoyada en los apoyabrazos de su silla. Por el aula y en el recreo él se mueve solo, atento a las indicaciones de su señorita y de la asistente, jugando con el resto de sus compañeros. Como en la escuela no hay ascensor y, en el primer piso su grado tiene clase de computación, Marcos tiene que subir reptando por la escalera a riesgo de cualquier desafortunado accidente. Como el edificio en el que funciona la escuela está declarado patrimonio del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, no puede ser modificado ni alterado sin mayores inconvenientes administrativos y arquitectónicos, por lo cual sus directivos optaron por responsabilizar a la madre del traslado propuesto para el niño. Otra alternativa, claro, era que Marcos permaneciera en su aula sin asistir a sus clases de computación. Similar problema implica que la biblioteca y el aula de tercer grado se encuentren en el segundo y primer piso respectivamente.

Las rampas, accesos y salidas en desnivel, ascensores, muebles fácilmente adaptables, espacios amplios de fácil movilidad expresan necesidades manifiestas no satisfechas por completo para realmente dar participación a los que se dice hay que integrar. E incluso andadores, silla de ruedas y otros aparatos son provistos por la familia o, en todo caso, gestionados por ella: si estos implementos (andadores, por ejemplo) quedan en la escuela al finalizar las jornadas, ¿qué utilizarán en sus casas? ¿O es que tendrán la posibilidad de contar con más de un aparato?

La localización dentro del aula, en las diferentes actividades y clases y así en todo el espacio escolar, va inscribiendo en el cuerpo de los niños predisposiciones a experimentar el espacio del aula constituido por lugares. El lugar es un determinado espacio cargado de un significado socialmente construido, en el que se objetivan roles y relaciones sociales a través de posiciones, distancias, valoraciones diferenciadas y jerarquizadas del espacio, etc. Los lugares de cada uno no son naturales ni vienen dados por los atributos físicos del espacio del aula ni por los objetos contenidos en él, sino que esos atributos y esos objetos funcionan como significantes de la trama escolar dominante, en disputa con otros sentidos (Milstein y Mendes, 1999: 127-128).

Si bien la docente es fundamental como referencia para constituir el lugar que cada uno debe ocupar, quien lo designa no sólo verbalmente sino también con miradas y gestos, el uso del espacio para los niños integrados depende en gran medida de las decisiones tomadas por la asistente o, mejor dicho, por el cuerpo de la asistente que impulsa, sostiene, moviliza y traslada al niño o niña. Cuando se llega al límite de su cuerpo o de su voluntad, el niño puede quedar varado, discapacitado en el ámbito escolar que le asigna un 'no lugar' como en la situación planteada más arriba de edificio sin ascensores ni voluntades dispuestas.

Para que los niños vivan el sentido del orden y el desorden, los límites que marcan la frontera entre lo permitido y lo no permitido, para que 'sientan' el sentido de un esquema de relaciones entre iguales y superiores es necesario que construyan el sentido de 'su' lugar, y de los lugares de sus pares y del maestro adulto. Estas posiciones se definen a partir de un esquema de relaciones donde, en las aulas o salas con niños integrados, el asistente celador cumple un rol decisivo para el niño siendo que acompaña y apuntala sus movimientos y desplazamientos y porque reside en él la búsqueda del uso más conveniente del espacio para el niño.

Los conflictos cotidianos y las prácticas divergentes de los actores conduce a que, en múltiples situaciones, las cosas se desordenen y las personas se desubiquen introduciendo el riesgo permanente del desacomodamiento. Cada docente, también el asistente celador e incluso algunos niños, intentan regular estas situaciones, flexibilizando dentro de los márgenes del orden-desorden, la búsqueda de un equilibrio que acepte cierto grado de desajuste entre cosas, personas y posiciones que pueda ser tolerado sin transgredir ciertos límites, más allá de los cuales se experimenta el desorden. Para cada docente corresponde un límite de tolerancia al desorden que, si bien enraizado en su sentido común pedagógico²⁹, también se ve influido por

sus relaciones con pares y directivos, según se deriva del trabajo de campo. De los cuatro grupos que conocí, sus docentes concebían de distinta manera el par orden/desorden. Aparece también cuestionada la idea de orden como ideal homogeneizante y uniformizador; teniendo en cuenta la presencia de niños o niñas con otros ritmos, que hacen otros usos de los espacios sus roles también se modifican sólo a costa de que su docente lo perciba y trabaje con ello. Si no es así, la noción de orden en su acepción de uniformidad se convertirá en comienzo, eje y fin del disciplinamiento escolar.

Por lo tanto, entre el niño con deficiencias, el asistente celador y los docentes (principalmente el de grado o sección) se teje una compleja trama de relaciones en donde las posiciones, lugares, momentos y expectativas de acción ‘adecuadas’ y ‘correctas’ que los adultos pretenden (a veces algunos niños también) se ven alteradas por la presencia de niños o niñas, cuyos cuerpos ‘indóviles’ interrogan constantemente el orden reificado que buscan fomentar sus docentes. Y si bien sus cuerpos no responden como se desea, eso no supone su pasividad y entrega. Es más, son los que más arriesgan al construirse y sugerir nuevos espacios, momentos y actuares para ir más allá de lo común que, en su cotidianidad, cuesta tanto desarraigar.

“(…) Algunos juegan con encastrés. Gabriel sigue en el piso gateando, divertido, persiguiendo a uno de sus compañeritos. Son alrededor de las 15 horas [se están levantando de la siesta; algunos -cinco- todavía duermen; el resto, juegan entre ellos]. La señorita ordenaba las mesas anunciando con énfasis la merienda ya que, después de la siesta, las mesas habían quedado acumuladas cerca de la ventana. Como eran él y otras dos compañeritas y un nene más que estaban jugando bulliciosamente en el piso (él jugaba con una de las nenas que estaba parada, a pasar por entre medio de sus piernas, una y otra vez, muertos de risa los dos; el resto miraba divertido) y las nenas ya iban a sentarse, la señorita le llamó la atención, lo tomó de los brazos y lo sentó en una de las mesas para merendar (...). Después de la merienda, recogidos los vasos, la señorita limpia las mesas una a una mientras 3 nenas y 4 nenes juegan en el espacio cercano a la puerta libre. Gabriel permanece en su lugar, sentado. La señorita, en medio de la limpieza, anuncia que van a jugar con masa. La mayoría, entre festejos, se sienta en las mesas que ya estaban limpias. Cuando la maestra celadora limpió la mesa de Gabriel, también las sillas pronto se ocuparon. Toquetean la masa, la estrujan, Gabriel hace bollitos, divertido jugando con sus manos y su cuerpo, mirando risueño a sus compañeros de enfrente. Grita, se ríe por lo bajo.

- ¡Mirá lo que hice Gabriel!, le muestra su compañero de enfrente.

- ¡Un gusano!, le dice. Gabriel repite entre risas. (...)

La señorita les muestra en una revista los distintos tipos de masa que ya hicieron (...). Les falta hacer con arena. La señorita les indica que guarden la masa y se saquen el delantal. A los que tenían las manos sucias los manda a lavárselas. En medio de los nenes parados, Gabriel se baja de la silla ya que todos los nenes se movían hacia el baño o se sacaban sus delantales. La señorita, al que terminaba, le decía que se sentara en ronda, en el piso. Como Gabriel no se decidía a ir, la señorita lo ve y lo llama. Él va gateando a la ronda (...) Llega la profesora de gimnasia: hora de irse a su clase (Registro, 07 de junio, 15 horas en adelante³⁰).”

En esta secuencia, la necesidad de tomar la merienda para luego esperar la hora de gimnasia introduce la necesidad de ordenar a los niños en las mesas. Una acción determinada en un momento necesario que necesita de una reorganización espacial. Como la docente ya había anunciado lo que se iba a hacer, los nenes poco a poco se ubicaban en las mesas, salvo algunos, como Gabriel, que seguían jugando en el suelo. Siendo necesario un orden determinado, caracterizado por las ubicaciones de los niños y sus posturas y actitudes (con relativa tranquilidad, sentados esperando la leche), teniendo en cuenta la ausencia de la asistente, la docente tiene que mostrar a Gabriel, que jugaba, su ubicación para ese momento debido a su inestabilidad para movilizarse por sí mismo, trasladándolo ella misma a la silla que correspondía. El resto que permanecía fuera de lugar, fueron advertidos verbalmente o conducidos por la señorita y luego de un rato encontraron sus lugares en las mesas. Gabriel necesita que otra persona lo lleve para ubicarse rápida y correctamente en su lugar. Pero ‘rápida’ y ‘correctamente’ son formas que la señorita necesita para lograr el orden requerido que implica llevar a cabo la merienda. ¿Es posible pensar en la escuela un espacio y sus objetos como facilitadores del tiempo y es posible pensar un tiempo que permita apropiarse del lugar de cada uno?

También es frecuente encontrarse con situaciones de quiebre. Su posición como aprendiz y la deficiencia de Gabriel no impiden que encuentre soluciones satisfactorias a los obstáculos que se le presentan, arriesgándose para ampliar el abanico de sus posibilidades de acción. Bajarse de la silla e ir hasta la ronda para esperar la hora de gimnasia es una muestra de ello. Aquí hay que distinguir entre las soluciones que el niño o niña encuentra a los límites que le imponen los momentos y espacios escolares y que habría que conservar y fomentar y aquellos obstáculos, como aulas a las que se accede sólo por escalera, a los que tiene que dar respuesta la escuela como institución porque implican un esfuerzo desmedido, irrealizable e indebido para el niño.

IV

La resistencia a inscribir en los cuerpos actitudes, pautas, lugares y tiempo parecería ser menor cuanto menor es la deficiencia del niño o niña en cuestión. En este sentido, parecería haber una actitud mucho más paternalista hacia los niños integrados, quiero decir sobreprotectora, derivada del calificativo ‘integrado’, condescendiente incluso, en las aulas y salas observadas. Y esta actitud se liga más fácilmente cuando la deficiencia es mayor. Cuando más escapan los niños a la posibilidad de disciplinamiento, cuando todo este proceso es jaqueado, puesto al descubierto por personas que muestran disposiciones para aprender el ritmo pero no son satisfactoriamente trabajadas por esas disciplinas, que tiene que deformarse más allá de lo permitido, la actitud es de indulgencia lo que se corresponde con un deterioro de las expectativas escolares o una sobreexigencia orientada hacia la uniformización que resulta realzar las incompatibilidades entre las propuestas escolares y los niños integrados. Con lo cual, cuando la deficiencia no compromete la autonomía corporal de forma decisiva (y aquí los límites son muy difusos) el niño tiene mayores alternativas para encarar una jornada escolar que le puede significar, en cuanto a consignas, lugares y tiempos asociados, grandes obstáculos los cuales está más en condiciones de superar o enfrentar que un niño cuya autonomía corporal es menor. Es interesante pensar, entonces, la fuerza coercitiva que ejerce en los niños la escuela y los desafíos que esto implica para los niños integrados. Tampoco hay que olvidar la ayuda que le presta el asistente celador que, veremos, con sus acciones complejiza todo el proceso.

Si bien al hablar de deficiencias uno debe evitar caer en las visiones médicas tan difundidas en el ambiente escolar y social que sitúan la ‘discapacidad’ en un cuerpo ‘enfermo’ por azarosas y trágicas circunstancias, es desde el cuerpo que se pueden regular los límites que establecen las fronteras entre el orden y el desorden, particularmente en la escuela. Siendo el cuerpo la referencia desde la cual actuamos, son múltiples las formas en que cada niño responde a las tendencias homogeneizadoras y las formas en que las que expresa su acción en él. El compromiso y la creatividad me parecen cuestiones fundamentales en la forma en que los niños, durante el proceso de integración, viven el disciplinamiento. Considero que deben destacarse estas cualidades y analizar cómo son puestas en actos durante el tiempo que los niños pasan en el jardín o en la escuela para conservarlas e implementarlas de manera de reducir los obstáculos que, en muchos casos, aíslan a estos niños.

Correlativamente, poner en entredicho un proceso y mostrar su alternativa debe quedar reflejado en los currículos con que trabaja la escuela y el jardín de infantes. Sin embargo, propongo que la búsqueda de la complejización de un tiempo menos unidireccional y un espacio más flexible queda postergada debido a la lucha individual que supone para cada familia, para cada niño vivir un proceso de integración con maestros, asistentes y directivos incapaces de ver -dadas las excepciones- o llevados por la rutina de sus tareas a la inercia y la inacción, los cuestionamientos sutiles o directamente obvios que ellos encarnan al ‘orden escolar’.

Según Milstein y Mendes (1999) expresiones tales como ‘orden de la escuela’, ‘orden de la clase’ constituye uno de los ‘acuerdos’ fundamentales del sentido común pedagógico, producida y reproducida por los actores sociales como parte de la interpretación y de la orientación de sus prácticas en la realidad cotidiana de la escuela. Hacer mención al ‘orden escolar’ implica mencionar un complejo de significados cuya reconstrucción hace necesario apelar a una categoría teórica denominada por los autores ‘arbitrario cultural escolar dominante’. Esta categoría se relaciona y reelabora la definición de Pierre Bourdieu y sus colaboradores sobre arbitrario cultural, categoría central en su teoría sobre la violencia simbólica.

La noción de ‘arbitrario cultural escolar dominante’ alude a que los significados asociados al orden que se manifiestan en la escuela no son lógicos ni naturales pese a que son vividos como derivados de algún principio lógico o natural. Como tienden a vivirse de ese modo, producen y reproducen el desconocimiento de las relaciones de fuerza que sustentan las relaciones globales de dominación, dentro de cuya trama se insertan y sostiene las prácticas escolares. El hecho de que este arbitrario sea dominante hace referencia a los significados que predominan en la escuela y definen el sentido legítimo de las prácticas escolares, en relativa correspondencia con los significados legitimantes de la estructura social. Hay además otros significados, discrepantes, que coexisten de manera tensa con el arbitrario dominante en las prácticas escolares. Precisamente, son dominantes porque definen una posición en relación a otros significados que no lo son ya sea por su desconocimiento o descalificación.

El ‘arbitrario escolar’ puede entenderse como un conjunto de significados (valores, normas, nociones ontológicas) organizados y actualizados en torno a la noción de ‘orden’, algunos provienen histórica y socialmente desde ‘fuera’ de la escuela y son resignificados por ella y otros son producidos desde ‘dentro’ por la propia institución y tienen repercusión en el conjunto de la sociedad. Además, este conjunto de significados que dan vida al arbitrario escolar

sólo parcialmente pueden ser enunciados ya que existen, fundamentalmente, incorporados en los actores como predisposiciones a percibir, sentir, ‘vivir’ las relaciones y prácticas como estando ‘fuera’ o ‘dentro’ de un orden (conciencia práctica). Los autores vinculan esta forma de conciencia práctica de dar sentido al orden y su posibilidad de vivirlo con los procesos de construcción social del cuerpo de los agentes, procesos mediante los cuales se convierten en personas de cierta clase, bajo la forma de inscripción en sus cuerpos de los modos apropiados de actuar según las posiciones y roles dentro de la trama de relaciones sociales y que luego se manifiestan como predisposiciones espontáneas y naturales a actuar de determinada manera.

En el proceso de integración escolar, los sentidos del orden se alteran y quienes más perciben esta conflictividad son el niño y el asistente celador. Ahora ¿qué rol o posición le corresponde a éste? A lo largo del trabajo de campo, advertía las distintas formas en que eran ‘ordenados’ los niños. El hecho de que un niño sea integrado y tenga un asistente individual contribuye a su fijación como ‘especial’. Esto es fundamental: los grupos de compañeros de los niños con deficiencias, no eran grupos homogéneos y uniformes por más que estuvieran en un ámbito altamente disciplinador. Eran numerosos los niños y niñas que, con más o menos severidad, eran advertidos, reprendidos o castigados por la maestra: por haber dicho que iba al baño y quedarse jugando en la escalera, por no terminar la tarea, por escribir las paredes, por pegarle a un compañero, por empujar en el recreo, por no compartir, por insultar a un compañero y otra cantidad de transgresiones a las reglas que eran sancionadas con la intención de introducir en los niños principios de orden moral.

En la escuela, estas reglas refieren a maneras de estar, moverse, hablar, actuar, enseñadas en el transcurso de las interacciones mediante señalamientos que son vividos como naturales a la escuela, estableciendo en los niños las percepciones entre lo que es adecuado y lo que no lo es en cada momento y espacio de la vida escolar. Para que estas maneras tengan un sentido moral deben ser enunciadas como reglas de cumplimiento obligatorio. El castigo, la sanción como medio de enseñanza de las reglas, no es suficiente para fundar su moralidad. Justamente, lo que debe enseñarse y ser aprendido es el ‘sentido moral’ de la sanción: su aceptación naturalizada como necesaria para la vigencia de las reglas. Entonces, son comunes los señalamientos que indican a los niños qué hacer, cuándo, dónde y cómo, lo mismo que las sanciones a las trasgresiones de las reglas, voluntariamente o no³¹.

Los niños comparten el tránsito por este territorio de experiencias, explorando los límites de lo correcto y lo incorrecto, viviendo cada uno de ellos una experiencia única. No obstante, no las construye absolutamente libre sino, dentro del juego de limitaciones y posibilidades que - explícita e implícitamente- le van imponiendo las situaciones institucionales y estructurales. Primero, porque se supone que el niño queda excluido parcialmente de las elecciones acerca del contenido y la modalidad de enseñanza, que realizan los adultos -padres y maestros-. Parcialmente porque el niño, al apropiarse de estas elecciones, las modifica ya que no incorpora conocimientos y normas de forma totalizadora. En segundo lugar, porque la particularidad que adquiere la formación escolar del niño es definida socialmente. Esto significa que, tanto el niño como la pertinencia que adquieren los aprendizajes que se supone debe tener, varían según los contextos históricos y socioculturales (Achilli, 1996: 26).

Durante el trabajo de campo tuve la oportunidad de conocer a gran cantidad de niños y algunos de ellos también manifestaban dificultades para incorporar las disposiciones pretendidas de orden, aunque había una diferencia: tanto Brisa, Marcos, Julieta como Gabriel tenían una asistente debido a sus ‘discapacidades motoras’. Esta asistente ‘extra’ que los ayuda a integrarse en la vida escolar, los definía ante el grupo y la escuela como ‘niños especiales’ que, dadas sus necesidades educativas especiales, precisaban ayudas para permitir la inscripción de maneras adecuadas (o casi) de hablar, pensar, actuar y sentir en sus cuerpos, en cada lugar y momento de la vida escolar. La asistente venía a personificar su diferencia y, en ciertas situaciones, tampoco esta lograba equiparar sus ‘diferencias’ con lo pretendido por el ordenamiento escolar.

Incluso, la posibilidad de experimentarse como incluido o excluido de alguno de estos órdenes (por vivencias del sí mismo o por las aprobaciones y sanciones de las instituciones de las que forma parte y es formado, al mismo tiempo) contribuye a reproducir la percepción de un orden establecido, regulando las experiencias de incursión en territorios cercanos al caos.

Si en las escuelas en donde se hizo el trabajo de campo, el ‘arbitrario cultural’ favorece un complejo de significados concernientes al orden es a costa de oscurecer y postergar otros tipos de saberes que enlazan significados descalificados o desconocidos. Sin embargo, las políticas educativas de integración, al apoyar la enseñanza y el aprendizaje de niños con ‘discapacidades motoras’ en escuelas comunes, permiten que otras formas de actuación y de apropiación de espacios y momentos convivan solapadamente con las aceptadas como adecuadas y no adecuadas. Y en esta confusa convivencia de formas lo que queda cuestionado, por

consiguiente, es nuestra normalidad. Las deficiencias se relacionan con la idea misma de la normalidad y con su historicidad³².

La rutinización necesaria de toda conciencia práctica, ajena a una reflexividad discursiva directa, favorece la reificación y la naturalización de las prácticas escolares, aceptada por docentes, padres, asistentes y directivos, en general, sin cuestionar su historicidad. El sentido de ‘anormalidad’, ‘desviación’, ‘enfermedad’ se desliza hacia el cuerpo de los niños con deficiencias. Así como son cuerpos que manifiestan distintos grados de compromiso físico, se los identifica con grados variables y difusos de enfermedad, con distintas gradaciones de normalidad. Esto podría dar sentido a por qué uno de los niños observados no realizaba educación física con el resto de sus compañeros y si participaba de la clase, las actividades propuestas eran tan distantes de sus capacidades que quedaba discapacitado por sus deficiencias. Las consignas, al parecer, sólo funcionan para algunos: aquellos percibidos como normales. Una normalidad que se inventa a sí misma para encerrar y domesticar todo lo otro. Una normalidad que polariza las personas, los cuerpos, las mentes, las palabras, los actos, los sentimientos, que sólo puede pensarse en términos de inclusión/exclusión. Los niños con deficiencias que asisten a escuelas comunes cuestionan el binomio normal/anormal, remarcando su historicidad pero no para sentirse incluidos, sino para plantear el quebrantamiento de su maniquea dominación.

Es difícil ver en la escuela o en el jardín la problematización de esos saberes oscurecidos o depreciados que, si no contribuyen con la enseñanza o la ‘entorpecen’, son aplazados. Entonces, apresada en la visión burocrática de la política educativa, la integración ha sido construida como un problema técnico de adecuar los recursos a los alumnos en función de su grado de deficiencia. Quizá se trate de la última de las campañas de educación compensatoria. En consecuencia, a pesar de la retórica, la integración raramente representa una provisión educativa integradora. El cambio auténtico se ve debilitado porque los administradores educativos, los profesores y los formadores del profesorado de Educación Especial no saben evitar los discursos acrílicos de la discapacidad (Slee, 1998: 129).

Los cuerpos intervenidos

I

Una de las figuras relevantes en el proceso de integración escolar de niños y niñas con deficiencias motoras la representa el asistente celador. En páginas anteriores hemos visto las necesidades y motivaciones que le dieron surgimiento y su rol, en cuanto a sus derechos y obligaciones explícitamente definidos, dentro de la escuela o el jardín.

De los dos términos que designan su especificidad, cada uno guarda relación con prácticas derivadas de otros ámbitos o campos³³ en el sentido desarrollado por Bourdieu. Recurrir a las definiciones que brinda el diccionario, si bien desgajadas de cualquier contexto situacional, puede resultar útil ya que al ser lexicográficas nos muestran su uso general.

“Asistente celador”; “asistente”: del verbo “asistir”, según el Diccionario:

“Acompañar a alguno en un acto público • Servir en algunas cosas o interinamente • Socorrer, ayudar • Estar o hallarse presente.”³⁴

Según el mismo diccionario, “celador/ra”:

“Que cela o vigila • Vigilante designado por la autoridad.”

Verbo “celar”:

“Procurar con particular cuidado el cumplimiento y observancia de las leyes, estatutos u otras obligaciones o encargos • Observar los movimientos y acciones de una persona, por recelos que se tienen de ella • Vigilar a los dependientes o inferiores; cuidar de que cumplan con sus deberes.”³⁵

Partiendo de las definiciones enunciadas, la asistencia podría concebirse como un acto de acompañamiento del niño mediante el cual, a través de la presencia de un adulto capacitado (el

cargo no es profesional), recibe las ayudas necesarias que requiere su interacción con el ámbito escolar. Esta asistencia pueda estar referida a prácticas como higiene y alimentación, colocación de ayudas ortopédicas, movilización o traslados. Estos tipos de apoyos se nutren del campo médico (kinesiología y traumatología) e implican saberes y prácticas que son comunicados para orientar la ‘correcta’ acción del asistente por los profesionales que atienden al niño o por lo que estos informan a los familiares del niño. La asistencia es también pedagógica: indicaciones, correcciones y orientaciones, sugerencias, repeticiones, desglose de consignas en función de las propuestas docentes. En este campo, el asistente actúa conjuntamente con el docente a cargo con lo cual su participación es negociada desde el lugar no específicamente ‘pedagógico’ que ocupa:

“(…) Cuando algún niño presenta una necesidad que no llamaría educativa sino especial, como podría ser la utilización de silla de ruedas, o de pañales, situaciones que hacen a la independencia para comer, para la higiene, para ese tipo de situaciones, en el sistema funciona una posibilidad que es la inclusión de una persona como asistente de estos niños, que por ahora se siguen llamando celadores (...). La idea es que sea alguien que ayude, en sus necesidades de autonomía, a los niños con alguna dificultad o discapacidad, y que estos asistentes posibiliten un mejor desenvolvimiento del chico dentro de una sala o grado común, y en todas las actividades en la escuela (Entrevista realizada a Susana Ortiz, directora del área de Educación Especial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en 1998).”³⁶

A su vez, simultáneamente, ser celador implica una vigilancia asociada al cumplimiento de los deberes escolares y ejercida a través de la autoridad que encarna, reconocida por la escuela -debido a los conocimientos con los que cuenta, idóneos para desempeñar las tareas que se le asignan- y ratificada socialmente, en un sentido más amplio, a causa de su condición de adulto. Una vigilancia que puede traducirse como miradas, actitudes, ubicaciones, posiciones y posturas dirigidas a no perder cuidado de lo que el niño o niña realiza o no realiza ya sea en lo pedagógico (forma y cumplimiento de consignas) así como en los movimientos (cuidado del cuerpo del niño en los recreos o en actividades físicas) o la higiene.

Pero ser asistente celador implica también sostener y favorecer una relación de afecto y cercana confianza con el niño, posible sólo en una relación cara a cara, cuerpo a cuerpo; un trato individualizado con la familia en mayor o menor medida para cada una de las asistentes con las que compartí el trabajo de campo. Una relación cara a cara que logra gran intensidad debido a lo que el asistente significa para el niño. Goffman utiliza el término “condiciones plenas de

copresencia” para aquellas circunstancias en las que los agentes se sienten lo bastante cerca como para ser percibidos en todo lo que hagan, incluida su vivencia de otros, y lo bastante cerca para ser percibidos en este sentir de ser percibidos (en Giddens, 1998b: 101). Para el caso de este análisis, el sujeto a ser percibido es el niño con deficiencias motoras, más allá de que él mismo también se sienta percibido y actúe según lo que se espera de él o no. Es el motivo de la presencia y la pertinencia del asistente celador en la escuela o el jardín. Cabe aclarar que esta percepción del niño o niña no es continua ni ininterrumpida sino que el asistente maneja sus tiempos de trabajo, en los resquicios que encuentra, de manera estratégica lo que se traduce en pequeñas charlas con los docentes, refrigerios, salidas al baño. Son relaciones cara a cara y cuerpo a cuerpo.

“Mientras toman el yogur de la merienda, llega la profesora de educación física.

- Él quiere más galletitas, le dice la maestra celadora a la señorita (ese día era una suplente). Y la señorita le entrega una galletita más. Gabriel juega a hacer volar la galletita como un avioncito. Mientras las señoritas hablaban entre sí.

- ¡Hola, Gabriel! ¡Hoy viniste! ¿Vamos a hacer gimnasia?, le pregunta sonriente la profesora de educación física.

- No, seño porque hoy vino medio lloroso. No comió. Le dice la asistente y la profesora le pregunta a ella en tono más bajo:

- ¿Por qué no vino?

- Estuvo con terapias la semana pasada.

Los chicos hablando, ya sin el delantal, forman dos filas delante de la profesora que se acercaba a la puerta de la sala. Cuando se silencian un poco la profesora sale de la sala en dirección al patio contiguo. Finalmente, la asistente lleva a Gabriel, que estaba ya sin delantal, a hacer gimnasia. [Yo había interpretado que el nene hoy no iba a hacer gimnasia]. Está sin su andador, a diferencia de las primeras veces que presencié la clase. La asistente lo deja sentado en la pared del fondo del pequeño patio, donde estaban parados el resto de sus compañeros y se va con una niñita a la que habían venido a buscar. La profesora les propone a los niños trotar y, la nena que estaba al lado de Gabriel, que miraba desconcertado, lo intenta levantar. Justo vuelve la asistente que, al verla, le dice:

- ¡¡No, vos no!! Toma al niño y corre con él, tomándolo de la remera o de los hombros. Juntos, trotan con el resto de sus alborozados compañeros [Posteriormente, juegan al ‘pulpo’ donde, de una pared a otra, deben cubrir corriendo la distancia sin ser atrapados por la profesora o un compañero designado que se ubica en el medio. Gabriel se ríe y disfruta muchísimo. Luego la

profesora arma un circuito en el sentido horario con elementos tales como aros, sogas, cajón, bastones, por el cual los niños deben pasar agachados, saltar, esquivar. La asistente ayuda a Gabriel a cumplir con el circuito. Ella es su sostén, de la mano o tomándolo por los hombros] (Registro, 10 de mayo, 15.50 aprox).”

En este fragmento es interesante notar la relación entre el cuerpo de la asistente y el cuerpo de Gabriel. Nuestro cuerpo, su gobierno reflexivo (del gesto, del movimiento corporal y su postura) se encuentra en coordinación con las necesidades y demandas de los otros y con las interacciones de las cuales todos somos protagonistas. Al decir de Merleau-Ponty, nuestra corporeidad es una intercorporeidad ya que, si es verdad que la expresión corporal me expresa a mí, sólo es en la medida en que esa expresión nace del eco provocado y suscitado en el cuerpo de otra persona (en Bernard, 1994: 157, 196). Donde el cuerpo -o la mirada- no es sólo expresión sino también percepción en el contexto de interacciones sociales situadas en tiempo y espacio. Nuestra experiencia corporal está atravesada por los demás, por la sociedad, apoyo de toda cultura (Bernard, 1994: 195).

Los aspectos sociales y culturales se recortan sobre el horizonte escolar, ese ámbito que posee una organización espacial y temporal característica en donde se entablan relaciones particulares, distintas a las interacciones cotidianas que ocurren más allá de sus bordes físicos. Y en él, reflexionar sobre cómo sus prácticas trabajan con y en el cuerpo de los niños con deficiencias. Por tanto, al analizar la inscripción en el cuerpo de los niños con deficiencias de las convenciones culturales dominantes, bajo la forma de ‘orden escolar’ en sus usos del tiempo y el espacio en el marco de unas relaciones así normativizadas, intenté mostrar las dificultades y discontinuidades del proceso. Si, como afirma Bourdieu, codificar socialmente las propiedades y los movimientos del cuerpo es, a la vez, naturalizar las elecciones sociales más fundamentales y constituir el cuerpo con sus propiedades y sus desplazamientos (Milstein y Mendes, 1999: 20), durante el trabajo de campo algunas de esas codificaciones naturalizadas fueron abandonando su transparencia para poder ser pensadas desde otro punto de vista.

II

Tomando ahora la categoría ‘cuerpo’ y, volviendo a Merleau-Ponty, sostiene que el cuerpo solamente puede pensarse en las contextualidades de la acción ya que son las tareas del agente las que lo polarizan. El cuerpo existe para sus tareas y por su repliegue sobre sí en la

persecución de sus fines. Para la situación citada en el fragmento anterior es corporal la ayuda que la asistente le presta al niño. Esa es su función dentro del establecimiento a partir de la cual construye su relación con Gabriel. Esta relación, perdurable a través del año escolar, está marcada por los distintos momentos y espacios en los que se desarrollan las actividades escolares. Para el caso, las actividades corresponden a lo propuesto por la profesora de educación física: todas ellas implican, con distintos propósitos, correr, saltar y esquivar, involucrando distintas destrezas perceptuales y motoras. Tanto el cuerpo de la asistente como el de Gabriel se orientan hacia esas acciones cuyos fines se explicitan al comienzo de cada actividad: en el caso del juego el objetivo es evitar ser atrapado por el ‘pulpo’; para el circuito, lograr realizar, para cada segmento, la actividad indicada por la docente. El desafío y la competencia para completar el circuito se traslucía en la forma en que la docente estimulaba a los niños que cumplían con cada segmento satisfactoriamente alentándolos para que recomenzaran, imprimiendo a la actividad un ritmo cada vez más acelerado.

Si bien ambos cuerpos están orientados hacia la misma acción, con semejante propósito, hay importantes diferencias: uno está por el otro y para el otro. La asistente está para y por Gabriel, ella lo ayuda a correr, tomándolo de los brazos, lo ayuda a moverse entre los demás cuerpos de sus compañeros; lo ayuda a saltar distintos obstáculos, a subir desniveles y a desarrollar otras habilidades incluidas en el circuito. Ella pone sus brazos para tomarlo y sostenerlo; sus piernas, para trasladarse y ayudar a trasladarlo; su atención para coordinar el acoplamiento de sus movimientos con los de Gabriel, inestables; sus sentidos, para palpar su tonicidad, ver sus expresiones y oír sus tristezas, sus alegrías y regocijos, sus resistencias. Porque en esta relación de profundo compromiso corporal, que entraña un conocimiento de límites, posibilidades, fortalezas y tenacidades del cuerpo del niño, este no permanece dócil. No existe sumisión; la voluntad se manifiesta con toda la fuerza de la persona que se está descubriendo a sí misma y al resto que lo rodea, el mundo. Lo que no significa, tampoco, la atención desbordada y maquinal de la asistente. Por lo tanto, entre Gabriel y su asistente se establece un multifacético vínculo en donde se ven involucrados profundamente sus cuerpos y sus subjetividades. Es un vínculo asimétrico entre una persona adulta, con la autoridad que le concede pertenecer al grupo docente de la escuela, que no posee deficiencias motoras -para las escuelas en donde se realizó el trabajo de campo- y un niño-alumno con deficiencias en sus primeros años de escolarización: entre ellos hay un amplio espectro de constantes y cotidianas negociaciones entre lo posible -lo corporal-, lo aceptable -lo escolar- y lo querible -la voluntad-. Pero lo que más me interesa

señalar para este vínculo es la donación del cuerpo de la asistente: no caritativa, no terapéutica sino educativa.

La Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires asigna para cada niño con deficiencias motoras un asistente celador que presta su estabilidad corporal (para el caso de Gabriel) o compensa las carencias o deficiencias físicas, sobre todo y más notoriamente con niños y niñas (como Brisa) donde la deficiencia motora compromete seriamente su autovalimiento. Propongo que, para las escuelas trabajadas, la presencia del asistente encubre aspectos problemáticos de la institución escolar que desafían su arbitrario cultural dominante. Pequeñas ayudas, sutiles reemplazos que suplen más o menos aquello que el disciplinamiento escolar no puede lograr. Y en esta relación estrecha de intercorporeidad asimétrica, de mayores o menores distancias entre el asistente y el niño que involucra una serie de complejas cadenas de decisiones inmediatas, la autoridad se vuelca a favor del asistente quien, si bien pone su cuerpo, también decide hasta dónde y por cuanto tiempo, haciendo uso de los recursos que pueden favorecerlo dentro de la relación asalariada y dentro de los límites que le impone. No debemos descuidar, sin embargo, que la docente a cargo (o cualquier docente curricular o especial) también hace valer sus ideas acerca de la intervención más conveniente pero, siendo el asistente el encargado de la integración del niño, hay que prestar atención a las decisiones que él toma ya que, con mayor o menor soltura, tiene la última palabra, el último movimiento o el no movimiento. Es lo que sucede cuando la asistente de Gabriel lo deja sentado en la clase de educación física y se retira. Gabriel no puede realizar lo indicado por la profesora: pararse y trotar; si andar por el piso, pero no sin ser posiblemente pisado sin intención por sus otros compañeros que trotan; sí con el andador, a paso moderado y con alguna ayuda de un adulto, pero el andador ese día no estaba. Para poder hacer esa actividad él precisa de su asistente que le aporta el sostén y la estabilidad necesarias para poder realizar la actividad.

Ahora bien, en esta cesión del cuerpo del asistente, que no deja de ser de él y se orienta a brindar sucesivas ‘partes’ del mismo³⁷ en sustitución (ortopedia) de la deficiencia motora del niño, ¿cómo “colabora en procurar la autonomía e independencia”³⁸ del niño?; ¿cómo interviene “en todas las acciones que faciliten la integración de alumnos con discapacidad”?; ¿cómo fomenta “la formación de hábitos tendientes al autovalimiento”³⁹? Las preguntas aquí enunciadas se refieren a autonomía, independencia, autovalimiento, intervención, integración pero, en primera instancia, ¿qué es ser autónomo?; ¿qué clase de autonomía persigue la escuela?;

¿cómo se construye esa autonomía?; ¿hay un solo tipo de autonomía?; ¿qué tipo de autonomía valoramos?

Depender de otra persona para satisfacer necesidades corporales es, para algunos inevitable e indeseable para todos. Pero, para el caso de las deficiencias motoras que es el que nos concierne, pareciera ser que hay una automática cancelación de la autonomía. Esto nos provoca sensaciones de vacío y pérdida asfixiantes. Nuestra autonomía en el sentido más amplio de aquello que nos constituye como personas, ¿se acaba con la pérdida en algún grado de la capacidad motora? ¿En qué medida la sociedad en la que vivimos permite construir o reconstruir, y desde qué lugares, otros tipos de autonomía? Nuevamente, ¿qué es ser autónomo?

En la escuela o el jardín, la autonomía pareciera relacionarse con aquello que motiva la presencia del asistente celador, porque expresamente está para “colaborar en procurar la autonomía e independencia” que, parece, está ausente o escasea y, si hablamos de niños con deficiencias motoras, lo que falta o está alterado es la capacidad motora del cuerpo -equilibrio, estabilidad, desplazamientos, incorporaciones. Entonces, parecería ser que la deficiencia motora presupone la pérdida de autonomía, lo cual es justo si hablamos de posibilidad o libertad de movimientos en un sentido físico. Pero es justo también porque, como más arriba se analizó, algunos de los edificios escolares estudiados no se adaptan a las necesidades de estos chicos. Quizás otras arquitecturas, otra distribución de espacios, diferentes accesos permitan lograr grados mayores de autonomía física. Lo mismo sucede con los tiempos de aprendizaje de unas formas de estar, sentir, pensar que corresponden a ‘ser parte de’ la escuela y que se encarnan, de distintas formas, en los cuerpos de los niños. Son otras tantas formas de ser autónomo que se verbalizan en expresiones tales como ‘trabajá solito’ o ‘hacelo vos sola’ frecuentes y comunes a todos los niños, sobre todo en la Escuela Primaria. Estas expresiones refieren al aprendizaje de unos contenidos dados, enfrentando por sí solos problemas que para su resolución requieren el empleo de unas reglas o actitudes determinadas, en un tiempo relativamente homogéneo en el cual pueda contextualizarse la clase. Si, según lo afirmado hasta acá, la escuela o el jardín parecen no favorecer la autonomía espacial de los niños con deficiencias, también parecería ser que resulta dificultoso lograr que el niño, para lograr incorporar toda una serie de gestos y posturas en un tiempo ‘relativamente homogéneo’ de trabajo, no necesite el apoyo del asistente celador.

En cuanto a la pregunta por la autonomía en el campo escolar hay variadas formas en que los niños pueden llegar a ser autónomos, todas aptitudes que implican capacidades individuales. En el caso de los niños con deficiencias, algunas de esas capacidades no pueden hacerse efectivas, cuestión que motiva el llamado del asistente celador y, si bien, son capacidades que afectan las posibilidades físicas de movimientos, el asistente también utiliza su cuerpo para superar obstáculos espaciales y evitar atrasos colaborando con el niño en la realización de tareas. Con lo cual, no es sólo que el asistente colabore con lograr mayor autonomía física. Desde el momento que entabla relación con el niño, el asistente presta su cuerpo, lo pone a disposición de las necesidades escolares del niño para lograr una adaptación más plena. No es acertado pensar que el asistente favorece la autonomía porque lo que se establece es una estrecha relación en la que el niño se enlaza ilusoriamente con el cuerpo de su asistente, requiere sus orientaciones, apoyos y cuidados. Ambos se necesitan: uno porque el otro es su sujeto de trabajo y el otro porque necesita de él para lograr una adaptación favorable. Es así que, el asistente celador, más que colaborar, posibilita la adaptación del niño al “(facilitar) el desplazamiento por las distintas dependencias de la escuela, promoviendo así su integración a la vida escolar. Esto implica movilizar, trasladar o levantar al niño”⁴⁰. Siguiendo el curso de estas ideas, adaptación y normalidad se emparentan. Necesitamos del Otro para definir un territorio propio que niegue las formas híbridas y cancele el cambio, prohibiendo la usurpación del lugar que corresponde a la normalidad. Necesitamos del Otro para justificar lo que somos; para poder nombrar a la barbarie y la herejía sin ser nosotros mismos bárbaros y herejes (Duschatzky y Skliar, 2002: 4).

En la escuela se favorecen y producen distintos tipos de autonomía: corporal para desplazarse, para alimentarse, para higienizarse, para tomar decisiones; autonomía de pensamiento, autonomía para formar vínculos. En los niños con deficiencias, el hecho de necesitar a una persona que colabore con su higiene, desplazamiento y/o alimentación no implica que no pueda desarrollar autonomías en otros ámbitos, como por ejemplo lograr satisfactorias relaciones con sus pares. Pero, si el asistente está para lograr la “autonomía” que la escuela tiene dificultades en garantizar y su tarea, al final del recorrido, termina siendo adaptar al niño a las rutinas escolares, ¿qué sucede con la autonomía del niño con deficiencias?⁴¹ La posibilidad de lograr un espacio en la Escuela Común queda sujeta al control y la dependencia de un asistente adulto. La educación para la libertad y la autonomía, la preparación para la vida adulta se postergan indefinidamente y todo esto a costa de que el niño crezca sintiendo y pensando que es siempre el que no puede, el que no sabe, el que llega último. Sometido a una competencia desleal, lo que perdura es la idea de que siempre necesita de un celador que lo acompañe. Pero

esto es discriminatorio en sí mismo y marca una dependencia peligrosa entre el niño integrado y su integrador. Se arma una pareja ajena al resto del grupo, a punto tal que, ausente uno de los integrantes, el otro, es invitado a retirarse⁴² (Caniza de Paez, 1998: 30-31).

El problema radica en el control directo o indirecto que el asistente ejerce sobre el niño, estableciendo entre ambos una relación de mutua dependencia. Al estar el asistente pendiente de que el niño participe en las propuestas del docente durante las rutinas escolares, el control es inmediato y cara a cara, cuerpo a cuerpo, donde la mirada vigilante cumple un papel comunicador esencial. Durante el trabajo de campo, los asistentes se apoyaban en sus miradas para evaluar posibles situaciones de intervención, para confirmar que todo estuviera bien, para registrar los sucesos acaecidos en torno al niño, con un objetivo claro, no perder de vista el acontecer del niño. Son miradas que provocan la intervención; compromiso sensorial del tacto, el oído y la vista; compromiso corporal en su contacto directo con el cuerpo del niño o niña con deficiencias. Este compendio de experiencias, registran en el cuerpo del asistente todo un saber acerca del niño⁴³ que justifica sus decisiones e intervenciones, dotándolas de una autoridad que se engendra en el conocimiento corporal y personal del niño, al que se agrega la información que aporta la familia y las indicaciones o prescripciones médicas. Sin embargo, hay que contemplar el uso que hace el asistente de su tiempo estratégico que, para las escuelas trabajadas, eran, por lo general, momentos elegidos estratégicamente en los cuales su apoyo no se considerara imprescindible. Las actitudes de los niños dependían, en estas situaciones, de lo que estuviera ocurriendo al momento en el aula o en la sala. Si eran tiempos libres había poco o ningún registro de la presencia o ausencia del asistente. Sucedió lo contrario cuando, estando el asistente fuera, se proponía alguna actividad o surgía alguna dificultad con las tareas en curso, se modificaba el uso espacial o temporal. Marcos miraba repetidamente hacia la puerta o buscaba a su asistente con la mirada. Algo semejante sucedía con Gabriel, Julieta y Brisa que buscaban ayuda con la mirada y el gesto. La relación de Julieta con su asistente era diferente a la del resto de los niños y niñas observados. Julieta tenía leves problemas de estabilidad por una displasia muscular en sus piernas y no necesitaba la ayuda de su asistente para higienizarse, alimentarse, desplazarse o realizar sus tareas. Hacía por sí misma las actividades asignadas y cumplía sin conflictos con las rutinas escolares. El vínculo con su asistente se caracterizaba más por ser un acompañamiento afectuoso que por un apoyo imprescindible y necesario, más allá de los afectos involucrados. Sin embargo, la mirada atenta de la asistente no perdía rastro de Julieta, sobre todo en los recreos, donde su cuerpo parecía ser más frágil que el del resto de los chicos y chicas que corrían y jugaban en el patio. La preocupación de la asistente era casi palpable y la inminencia de

alguna caída o empujón se manifestaba en la postura de su cuerpo, presto a cubrir y remediar cualquier posible accidente. Un cuerpo diferente, mirado desde la fragilidad, una niña individualizada desde su inestabilidad motora, desde la especificidad del trabajo de la asistente y la causa de su presencia allí:

“Durante el recreo, me ubiqué sobre una de las paredes laterales y desde ahí intenté no recibir un pelotazo. El patio, si bien grande, quedaba ajustado para la cantidad de chicos y chicas que corrían agitadamente de un lado a otro, asemejando un mar embravecido: apabullante, teniendo en cuenta que sólo son chicos de 7, 8 y 9 años los que corren y juegan porque los grados superiores tienen el recreo en el piso superior. En el patio, la asistente no le pierde pisada a Julieta; va detrás de ella, a cierta prudente distancia, preparado su cuerpo y sus brazos para sostenerla en caso de caídas accidentales o choques con otros compañeros. Sin embargo, Julieta corre y corre, sorteando cuerpos de compañeros que también corren desmedidamente. La preocupación se refleja en la cara de la asistente y Julieta ni se entera; ella juega con sus compañeros. Entiendo la inquietud de la asistente porque yo temo por mis anteojos ante los chicos que saltan y juegan al fútbol: los pelotazos no dan tregua. A veces, grupos de niños y niñas se amontonan bruscamente detrás de una persona o algo que se pueda patear. Se les percibe una energía impresionante, casi agresiva. Hay cuatro maestras casi en el medio del patio. Están en círculo, hablando entre ellas; parecen protegerse mutuamente del bullicio y alboroto que provocan los alumnos. De vez en cuando, alguna se da vuelta y reta a alguno o alguna que hace lío (Registro, 23 de marzo, 16 horas aprox.).”

Se establece una dialéctica del control -donde los chicos cuentan con ciertos recursos que les permiten influir sobre las actividades de sus superiores- que colabora con el disciplinamiento escolar, de función normalizadora. También es una cuestión conflictiva ya que el acompañamiento del asistente puede derivar, en ciertas situaciones, en un vínculo cuya intimidad aisle al niño del resto de sus compañeros manifestándose el proceso contrario al fin original.

En la siguiente reconstrucción de situaciones que se articulan en un problema recurrente, hay que seguir la forma en que Marcos realiza la serie coordinada de movimientos sobre su cuaderno para lograr un tipo y estilo de letra (caligrafía):

14 de marzo:

“La asistente celadora le había acercado el cuaderno de Marcos a la señorita, que se ubicaba atrás de todo. Marcos se había quedado en su mesa, adelante. Y la docente le dice a ella que el niño debe hacer la letra chica, que se lo borre si está grande la letra. La asistente accede y vuelve con Marcos, por entre medio de los bancos y la fila de nenes y nenas que se había formado delante del escritorio de la señorita para corregir sus tareas... (Registro, 13:55 horas aprox.)”

“Marcos estaba pintando una fotocopia que la maestra les había repartido con una ejercitación. Estaba en su banco (...).

- ¿Por dónde anda Marcos, seño?, le pregunta la maestra a la asistente, desde su escritorio en el fondo. Ella, sentada enfrente de Marcos, no le responde. [No estoy segura si no escuchó].

Los chicos estaban todos sentados, hablando apenas entre ellos. La maestra se acerca y escruta el cuaderno de Marcos:

- ¡¡Qué buena letra hoy Marcos!!, le dice la maestra. El niño, como ensimismado, no le responde.

- ¿La hizo usted seño?, interroga a la asistente.

- ¡¡No!! Ahora iba ir a corregírsela (se refiere a que se la iba a llevar a su escritorio, en el fondo, para que ella la viera).

- ¡Le ponemos cara de alegría entonces!!, concluye la maestra (Registro, 14:10 horas aprox.)”

“- ¡Vamos a copiar la tarea!, dice la señorita adelante del pizarrón (...). La asistente busca el cuaderno en la mesa, lo prepara y se lo da a Marcos. Le señala donde escribir. En silencio los chicos copian del pizarrón las letras mayúsculas que escribió la maestra (...) La asistente hace hincapié en la posición de la letra en los reglones, mientras Marcos copia y la maestra los apura. La asistente mira cómo lo hace (Registro, 14:20 horas aprox.)”

04 de abril:

“Frente al pizarrón, el tema, escrito con tiza: ‘RR, R suave y R fuerte’, permanecía para ser copiado. La señorita ya en su escritorio le dice a Marcos, que estaba en su mesa, adelante:

- Marcos trabaje solo, que viene trabajando muy bien solo.

- No hablo. ¡Pienso cuando escribo!, señala la docente ante el pequeño murmullo de voces.

La asistente se va a hacer fotocopias. Al volver, chequea lo hecho por Marcos.

La maestra, ante cualquier elevación de voz, pide silencio. La atmósfera de trabajo, por tanto, es muy silenciosa. La asistente se dirige hacia ella y hablan. Luego la asistente se acerca hacia mí, que estaba en el fondo sobre la pared que da al pasillo de la planta baja. Charlamos y me comenta que la expresión de la maestra de que Marcos mejor trabaja solo es a causa de que,

cuando viene la ‘integradora’ (los lunes) la letra le sale más grande. Por eso la maestra quería que el niño trabajara por su cuenta (Registro, 14:45 horas aprox.)”

02 de mayo:

“(En el pizarrón, la señorita explica los sustantivos propios).

- Nosotros ya no decimos ‘nombres propios’, sino ‘sustantivos propios’ porque ya estamos en segundo (enfatisa el ‘segundo’ insistiendo en esa palabra fuertemente).

- ¡¡Repetimos: sustantivos propios!! Los chicos repiten.

A continuación, ella les pregunta por nombres de nenas y escribe según se los pregunta a cada uno. Prolijamente, los que deciden participar, levantan la mano. Luego pregunta por nombres de nenes.

- (Menciona el apellido de un nene, en el medio de la fila central) ¿está escribiendo? ¿Por qué, si yo no lo autoricé? Lo borra.

El nene borra. El aula está en silencio.

- Ahora hacen un dibujo y luego escriben dos oraciones. .. Con mayúscula -recalca, elevando la voz-, sino van a escribir diez más.

Durante el intercambio, con la maestra guiando desde el frente del pizarrón, la asistente se mantuvo al lado de Marcos. La señorita, luego de dejar la tiza en el reborde del pizarrón, se va a su escritorio.

La asistente asesora a Marcos, entonces, sobre el tamaño de las letras (...) mientras copia del pizarrón los nombres que puso la señorita. La asistente permanentemente lo guía (...) Ella le pide que haga la letra más chica, que él puede (me inclino a observar su cuaderno -esta vez yo estaba delante de su mesa-, y la letra, a mi entender, es sólo levemente grande) (Registro, 14:40 horas aprox.)”

09 de mayo

“(Están leyendo silenciosamente un manual de lectura. La señorita corrige en su escritorio. (...) Marcos lee su lectura señalando con el dedo y con sus anteojos sobre la nariz; mueve los labios. También, de vez en cuando, mira a sus compañeros, parsimoniosamente y a la docente).

- ¿Recuerdan los adjetivos calificativos?, pregunta la maestra [no sé si comenzaban o no a ver el tema o si se relacionaba con una consigna anterior porque yo llegué posteriormente].

Los niños responden unánimemente:- ¡Síííí!

Marcos la mira con atención, levantando la vista de su libro porque ella se había acercado al pizarrón.

- Ustedes en su cabeza tienen que preguntarse cómo es, aclara y les escribe oraciones para que ellos señalen los adjetivos calificativos.

- Marcos: ahora vas a hacer la letra más chiquita, no como camiones. ¡Estés con Karina (nombre de la asistente) o con Ester (nombre de la integradora)! (Registro, 14:50 horas aprox.).”

“La asistente me contaba que la señorita no quiere que ella ayude con las consignas y tareas a Marcos, pero -planteaba ella muy preocupada- si no lo ayudaba, el nene se atrasaba. Por eso le daba una mano. Por otro lado, la maestra integradora de Marcos [concorre a trabajar individualmente con Marcos una vez al principio de cada semana], le dicta letra por letra y quiere que la asistente le haga un acompañamiento pedagógico al niño.

- Pero yo no estoy para eso, me dice.

- Además cuando viene la integradora, Marcos se atrasa pero la señorita no le dice nada a ella cuando le dicta. ¡Todo es a mí!... La mamá no quiere que lo ayude... ¡¡Todo a mí!! (Registro, 15 horas aprox.).”

La asistente de Marcos se ocupa de su higiene, de su movilidad y colabora, en el aula, revisando sus tareas, indicándole qué hacer en su cuaderno y cómo hacerlo. Ella es su guía dentro de la escuela, con lo cual se establece entre ellos una estrecha relación de mutua dependencia y, de mutua referencialidad. El tema de cuán grande hace la letra Marcos, fue recurrente a lo largo del trabajo de campo. La docente me planteaba “... ¿por qué no ha de hacer la letra más chica si él puede hacerlo? (Registro, 16 de mayo, 14.30 horas aprox).”

Si bien uno juzga formas de trazado al escribir según determinados parámetros de correspondencia con lo que debe ser una correcta forma de escritura (desde la inteligibilidad a la ininteligibilidad y entre medio una gran variedad), lo que sucede con Marcos es que, según mi apreciación, su letra es sólo un poco grande. El criterio estético de la maestra va más allá de la inteligibilidad o la prolijidad de la letra de Marcos, en la búsqueda de correspondencia de la letra del niño con una forma ideal-abstracta de realización (independiente incluso de quien lo acompañe o lo guíe). La cuestión es notar cómo, en un período de dos meses aproximadamente según la reconstrucción anterior, la docente va disciplinando al niño en el logro de un determinado tamaño de letra. Un disciplinamiento que se entiende como la inscripción en el cuerpo de Marcos de una serie de pequeños y sutiles movimientos que implican la búsqueda de un control del espacio de su cuaderno, desplazándose por sobre los renglones que configuran dicho espacio⁴⁴. Asociado a este control espacial, otro corporal que se ve reforzado por la guía y

los señalamientos de la asistente que, desde esta mutua referencialidad con el niño y su situación dentro del aula en relación a la docente a cargo, se convierte en depositaria del criterio docente. Y, aunque la docente no quiere que la asistente acompañe al niño, la convierte en su representante. Cuando la asistente ayuda al niño en el curso prefigurado por la docente vuelve a reforzar las indicaciones de la misma. ¿Podría decir una letra más pequeña, más ‘normal’? ¿Qué sucede con Marcos entonces? Doblemente observado, doblemente corregido, doblemente pautado: ¿qué lugar encuentra Marcos para construir su autonomía? Sobre todo si, además, se encuentra en una escuela que no resuelve los obstáculos arquitectónicos que se le presentan⁴⁵.

La pretendida ‘facilitación de autonomía’ del niño que el asistente tiene a cargo se convierte en una adaptación normalizadora, incentivada, en el ejemplo y para esta asistente, por la docente. Es útil, por lo tanto, detenernos en el último fragmento extractado del 9 de mayo de las situaciones registradas. Las disyuntivas que se le presentan en sus intervenciones para facilitar la integración de Marcos, las directivas de la maestra, la integradora y la madre del niño, en disonancia con sus creencias y pensamientos: ¿ayudar para que el niño no se atrase o no ayudar temiendo que Marcos se atrase? ¿Ayudar dictando letra por letra o no ayudar porque no le incumbe ese tipo de apoyo exigido? ¿No ayudar al niño y sentir al final del camino el penoso sentido del fracaso de su tarea o del niño, o de ambos? Disyuntivas de sus tareas que evidencian que la pretendida autonomía que debe facilitar no es sólo motora sino que se enlaza con aspectos de lo más (y no tanto) sutiles de su acompañamiento al niño durante su paso por la escuela primaria. Una autonomía que se pretende que se aliente cuando se la cercena un poco más, para la situación de Marcos que sabe, que vive y que siente que, además, hay espacios en disputa a los que no le es fácil acceder. Una autonomía en trámite que encubre una conflictiva adaptación. En el juego mutuo de definición de identidades, la alteridad del Otro refuerza nuestra identidad, la hace posible, si es posible, más arrogante, más segura y más satisfecha de sí misma. (Larrosa y Pérez Lara (1998) en Sipes, 2003: 41).

Un pequeño ejemplo es el tipo de letra. Una escritura que se aproxime más al ideal, a la media, a lo normal, que desea la maestra, desde su posición, desde su criterio y sus expectativas, corroborado por la repetición del mismo deseo que intenta lograr la asistente. Un niño con deficiencias motoras que cuenta con una persona para colaborar con su higiene pero que también lo ayuda a alcanzar, a internalizar con una insistencia muy constante, una letra estéticamente más acorde a lo que debería ser en relación a su propia letra que -hoy- le sale así. Desde su lugar en el frente, escribiendo desde su silla, desde sus experiencias y conocimientos, intenta lograr un

objetivo que se le propone como deseable, natural y esperable. En este proceso de delimitaciones, mediante la inscripción en el cuerpo de Marcos de una tipo de expresión institucionalmente correcta, ¿qué tipo de alumno se produce socialmente? Marcos escribe, escuchando, viendo y ejercitando que sólo hay un tipo de escritura, una letra correcta en su alineación, inteligibilidad y tamaño, que su estilo aún no logra alcanzar. Es lo que en segundo grado se espera y para eso lo ayuda -también- su asistente, que está porque él no puede caminar ni ir al baño. Y, al parecer, ni hacer una buena, linda y prolija letra, para que su ‘seño’ le ponga una carita feliz, como a muchos -no todos, no es el único- de sus compañeros y compañeras. Y, ante la observación docente de por qué no insistir si él puede, por qué no exigirle lo mismo que al resto, hay que darle la razón. Pero no hay que olvidar que a él se le está exigiendo el doble porque su asistente, para que no se atrase y respondiendo a la demanda que pesa sobre ella de la docente (“... la docente le dice a ella que el niño debe hacer la letra chica, que se lo borre si está grande la letra. La asistente accede y vuelve con Marcos...”⁴⁶), continúa pautando su trabajo, doblegando la presión normalizadora. En este proceso, la asistente queda comprometida. Y la angustia se refleja en sus palabras, tironeada entre las exigencias institucionales, encarnadas por la integradora y la docente y las de la propia madre, sopesadas todas contra sus propias percepciones y su conciencia práctica. Si la asistente se muestra preocupada por las alternativas contrapuestas ¿qué le sucederá a Marcos?

No sólo en la intersección de cursos de acción muchas veces contrarios, sino también enlazado con el cuerpo del niño desde la especificidad de sus tareas, en la puesta a disposición del niño de su cuerpo (con las limitaciones que implica que sea ‘su’ cuerpo) o con su actitud observadora, el asistente construye la relación con el niño definiendo unas incumbencias que los sitúan dentro de un íntimo, único círculo que, si bien constituible e intersectable también con otros conjuntos de relaciones, es exclusivo para sus protagonistas principales que posibilitan su ser. De acuerdo a la deficiencia que se presente, la relación será más o menos cercana en términos corporales y más o menos demandante en cuanto a actitudes de observación y control. Para la asistente de Brisa, el trabajo es muy intenso ya que su atención es constante e implica una íntima cercanía con la niña. La asistente reconoce que Brisa necesita mucha ayuda porque su deficiencia compromete la movilidad de su cuerpo. Es paciente y cariñosa y se preocupa por la niña y su integración. Es interesante entonces detenerse en la expresión de una de sus colegas:

“Nos vamos de la clase de computación al tocar el timbre de finalización de la hora. [Estábamos en el edificio en el que se encuentra la escuela primaria, en el primer piso] Al bajar esperamos a

Irene (que cumple tareas administrativas y similares -tareas pasivas- en la dirección. Ella nos había acompañado arriba por la ausencia de la señorita de la sala), no a Brisa, como suponen algunos nenes. (...) Vamos a tomar la leche a sala de 3 años [como la señorita se encontraba ausente, los chicos habían sido repartidos en cantidades semejantes en las otras salas del jardín].

La asistente va con Brisa, en su silla azul, a buscarle un alfajor al comedor (...) Luego la asistente traslada a Brisa de su silla azul a su mesa sillita. Sus compañeros de mesa, todos de 3 años, no dejan de observar atónitamente a Brisa. La señorita de la sala me ofrece café porque ella, dice, sino toma algo no funciona. Las nenas de 3 están encantadas con la asistente. La señorita también le ofrece café a la asistente pero casi no le da tiempo a contestar y dice –al ver cómo ayudaba a comer a Brisa-:

- Ella –en referencia a la asistente- bueno... ¡Pobre! (En el sentido de que no puede tomar por estar tan ocupada con Brisa) (El subrayado es mío).

Una nena le pregunta a la asistente:

- ¿Por qué Brisa toma con pajita (la leche)?

- Para que no se derrame, la asistente responde.

- Para que no se caiga, repite otro.

Son preguntas que tensionan el aire. Otra pregunta fue: ‘¿Por qué Brisa no come galletitas si hoy no hay alfajor?’ y la asistente responde:

- Son muy duras para Bri; todavía no las puede comer.

Una de las nenas de la mesa le ofrece una galletita a la asistente y ella dice:

- ¡Cuando Bri termine yo como una!

Brisa ya había tomado su leche ayudada, de forma indispensable, por la asistente.

- Se tomo **todo, todo**, ¿vieron?, les dice la asistente.

(...) Se preparan para irse (Registro, 17 de abril, 15.30 horas aprox.).”

Como se advierte, era la hora de la merienda. La frase subrayada expresa la percepción que de la tarea del asistente tiene una de sus colegas. En mi interpretación, la misma está asociada con la profunda dependencia entre Brisa y la asistente. Para Brisa, la presencia de su asistente le permite concurrir, sin sobresaltos, al jardín y disfrutar de la merienda; para la asistente, un trabajo corporal intenso y cuidadoso que le da pocos momentos y escasos espacios para disfrutar de un café. Para su colega de sala de tres años, una tarea que apela y requiere una total entrega y un compromiso corporal de la asistente que complementa aquellas disfunciones corporales de Brisa. Una intercorporeidad que reconoce fronteras difusas entre ambos cuerpos, desde una mirada que no llega a interpelar a la asistente que ya le quita la posibilidad de

responder. En este caso, una simple frase expresa toda una actitud y una postura frente al trabajo con Brisa: una actitud compasiva ante la tarea ‘caritativa’ de la asistente. Así, la integración queda relegada a buenas voluntades individuales que recuerdan actitudes medievales religiosas que durante largo tiempo colonizaron las prácticas y los saberes de la Educación Especial. Ese tipo de actitudes compasivas enmascaran la conflictividad que representa Brisa para la cotidianidad de la escuela bajo modos paternalistas que le impiden a la niña ser de otra forma a la que es. Aquí también surge la pregunta por la autonomía: ¿qué espacios brinda el jardín para que Brisa pueda construir y desarrollar distintas capacidades que le permitan lograr una autonomía que no se reduzca sólo a sus aspectos motores y sin que un asistente deba involucrarse? Las respuestas se quedan cortas al ingresar al campo escolar, prolijamente enhebradas en discursos oficiales que se encuentran a mucha distancia de lo que ocurre todos los días en las aulas y en las salas.

III

Estas relaciones entre el asistente, el niño y los docentes se realizan en el contexto de la integración escolar. Pero, ¿cómo se facilita la integración de alumnos con discapacidad y qué es integrar? Las prácticas de integración no aparecían muy cuestionadas en la escuela: temas tales como a quién o a quienes se integra, por qué se las integra, en qué momento se las integra, qué sucedía en otras épocas o a dónde se las integra permanecían oscuros y difusos. Volviendo al diccionario, encontramos:

“Integrar: Formar las partes un todo • Completar un todo con las partes que faltaban • Contribuir, entrar a formar parte de un todo.”

Alrededor de los años ’70, hace su aparición el concepto de integración escolar. Surge como intento de salvar las profundas brechas que separaban la Escuela Especial de la Común. Profundos replanteos se agitaban en el campo de la Educación Especial: se cuestionaba su carácter segregador, modalidad que paralelamente implicaba un etiquetamiento de los niños, considerados ‘enfermos’ y, por tanto, ‘anormales’. Con la intención de dejar atrás la idea de curar o rehabilitar a los niños con deficiencias, se buscó que lograsen la apropiación de habilidades, valores y actitudes necesarias para desenvolverse en los diferentes aspectos de su vida adulta. Nuevas ideas sobre justicia, derechos y valores comienzan a difundirse y, entre ellas, la aceptación de que no existen dos personas idénticas y que todos somos diferentes unos de

otros. En este contexto, cualquier aspiración a la homogeneidad parecía ilusoria porque la diferencia se manifestaba como inherente a la naturaleza humana. Se pudo advertir una fuerte voluntad por cambiar las apreciaciones sociales ya que la integración significó valorar las diferencias humanas, no intentar suprimirlas sino aceptar las distintas formas de ser en una sociedad capaz de ofrecer a todos las mismas posibilidades para desarrollar al máximo sus potencialidades, sin etiquetar a las personas. No obstante, para la realización de este ideal se requirió que las personas con deficiencias formaran parte activa de sus comunidades, contrariando la incomunicación y el aislamiento a los que eran sometidas anteriormente. Así se completaba el sentido total del principio de integración.

Las estrategias de integración socioeducativa implicaron la idea de un currículum dinámico y flexible en el contexto de una enseñanza única. Asimismo, la idea asociada de necesidades educativas especiales se basó en las distintas ayudas que es necesario brindar al alumno para favorecer su desarrollo; con lo cual se requirió una práctica educativa avocada al crecimiento integral de la persona que fuera capaz de brindarle los medios que posibilitasen su integración social. Esto sólo se alcanza si el currículum desplaza su centro de atención desde el contenido al actor, para proporcionar igualdad de oportunidades a todos los niños. Como decía el Informe Warnock, si los fines de la educación son para todos los estudiantes los mismos, entonces se requiere un currículum que establezca un continuum entre Educación Especial y Educación Común, sin líneas divisorias.

El rol del docente se modifica; se convierte en mediador del aprendizaje del niño: enseña a aprender a aprender; a aprender pensando; fomentando el gusto por el aprendizaje y promoviendo actividades motivadoras que, partiendo de sus saberes previos, le permitan construir nuevos y más complejos conocimientos, sintiéndose seguro de sí mismo.

Por tanto, hay una coincidencia entre los fundamentos y motivaciones que provocan la emergencia del término 'integración socioeducativa' y la definición extractada del diccionario. Las ideas en común se tejen alrededor de un mismo eje conceptual: todos somos inherentemente diferentes porque esa es una de las cualidades humanas. Luego: la valoración positiva de la riqueza y variedad de las diferencias humanas en sociedad conduce a ofrecer las mismas posibilidades de desarrollo de sus potencialidades a cada persona, evitando etiquetamientos; en educación, se favorece el desarrollo integral de la persona mediante unos contenidos curriculares centrados en la persona, facilitando la igualdad de oportunidades para todos.

Partiendo del análisis de los resultados del trabajo de campo, estas ideas no coinciden con lo vivido en las escuelas y jardines de infantes. Si bien nuevas preguntas se instalaron en el campo de la educación, cuestionando el modelo escolar homogeneizador de la modernidad, postulando una “escuela abierta a la diversidad” y contemplando la heterogeneidad de la población escolar, hay que repensar si se trata realmente de un cambio en el pensamiento pedagógico que genera verdaderas rupturas con el pensamiento positivista, o de una retórica que enmascara nuevas relaciones de poder.

En una de las escuelas, la señorita amablemente me ofreció uno de los proyectos institucionales, que compartía con otros grados, denominado “¡Vamos todos juntos!”, en el que se trabajaba una serie de actividades sobre un par de cuentos⁴⁷. Transcribo algunos de sus objetivos:

- Estimular el conocimiento y la autoestima de niños y niñas mediante la identificación y el respeto por las diferencias entre las personas y los grupos.
- Promover la superación de toda forma de discriminación, racismo y xenofobia para garantizar el ejercicio efectivo de los derechos a todas las personas.
- Desarrollar sentimientos de solidaridad; valorar las diferencias como punto de partida para el desarrollo de las potencialidades.
- Lograr el reconocimiento, la aceptación y el respeto por las diferencias (en todas sus formas).

Se trataba de varias hojas en las que, de forma muy sugestiva, se proponía a la escuela como reproductora y legitimadora de la estratificación social. La escuela, como dispositivo de reproducción cultural de la sociedad, perpetúa también la xenofobia y el racismo, naturalizando las desigualdades sociales. Como institución disciplinadora del Estado también es ámbito para expandir y ejercitar la inclusión de todos. Conceptos tales como ‘resistencias diarias’, ‘hegemonía alternativa’ y ‘contrahegemonía’ señalaban los lineamientos teóricos de inconfundible origen gramsciano⁴⁸. Frente a la ‘cosmovisión hegemónica’ planteaba oponer otra, basada en el reconocimiento de la dignidad de los Otros, capaz de respetar y enriquecer las disímiles memorias y tradiciones populares. Hacía un llamado ‘educación para la insurrección y la trasgresión de fronteras’, señalando la necesidad de una transformación radical de la sociedad. Paralelamente, se planteaba el desarrollo de estrategias pedagógicas fundadas en el modo en que

la diversidad es socialmente construida, que conciban el aula como foco abierto de debate y negociación de concepciones y representaciones de la realidad (Cf. Registro, 18 de abril).

La primera vez que leí ese proyecto me impactó su clara orientación teórica, articulando conceptos provenientes de Gramsci, Bourdieu y otros autores mencionados, incluso, en este trabajo. También parecía encuadrarse dentro de la discusión del multiculturalismo y su abordaje dentro del aula y la escuela o el jardín. A su vez, recordaba a los nuevos discursos sobre la aceptación, la tolerancia y el respeto.

IV

El problema multicultural en el campo escolar se aborda mediante las discusiones diversidad/diferencia. Homi Bhabha (en Guglielmino, Valente, Mendes Rosa, 2003: 66) realiza una significativa distinción entre diversidad y diferencia. Sostiene que el primer concepto es utilizado en general dentro de los discursos neoliberales y surge como norma transparente, construida y administrada por una sociedad que hospeda, creando un falso consenso y una falsa convivencia, en la creencia de una posible contención de las diferencias. Estas nociones ponen de manifiesto la tendencia a negar las diferencias -la in-diferencia de la diferencia- en tanto construcciones sociales e históricas constitutivas del poder de representar significados, naturalizando y silenciando los profundos desencuentros, conflictos y problemas que surgen entre los grupos sociales a partir del orden social vigente. La negación del conflicto legitima los intereses de los grupos hegemónicos en la construcción de una alteridad consumista, individualista y eficientista. La escuela, como espacio de negociación de significados, no es ajena a esos procesos.

En la misma línea, Arnaiz Sánchez plantea que existe un tratamiento bastante reduccionista del tema diversidad, ya que muchas veces se asocia diversidad con aquellos niños y niñas que se apartan ostensiblemente del común del alumnado. Entender la diversidad desde esta perspectiva genera procesos de exclusión en los que la diferencia no es considerada como un valor educativo. Detrás de estos planteamientos, hay una concepción de la educación que entiende la atención a la diversidad desde una perspectiva individualista y psicologicista que desemboca en procesos de enseñanza diferentes, especiales, no para alumnos 'normales' sino exclusivamente para alumnos con dificultades (2003: 147-148).

El proyecto “¡Vamos todos juntos!”, de un humanismo progresista bienintencionado se hacía añicos en su imposibilidad de aplicación a una realidad áulica cotidiana no problematizada, no cuestionada, de la cual Marcos forma parte. Este proyecto, amablemente ofrecido, era producto de los docentes de la escuela a la cual él concurría. Las ideas de ‘una construcción social de la diversidad’ y de un ‘ámbito para expandir y ejercitar la inclusión de todos’ son esquivadas desde el momento que hay espacios dentro de la misma escuela a los cuales él no tiene un acceso seguro. ¿Y qué margen de negociación de concepciones y representaciones de la realidad pueden alcanzar los niños si la palabra autorizada y legítima recae en la docente que sanciona lo correcto, lo esperable y lo deseable? Sobre todo para Marcos que cuenta con una asistente debido a sus deficiencias motoras pero que refuerza el mandato docente. Más allá de las vinculaciones entre sus deficiencias y el tamaño de su escritura, en el corrimiento o desplazamiento de tareas del asistente, en sus ayudas y guías pedagógicas, se confunden las limitaciones del niño y más aún si el asistente es corroborado e incentivado, en sus ayudas, por el docente. Su silla de ruedas convoca a la asistente en el marco de un campo escolar que hospeda, creando una falsa convivencia, en la creencia de una posible contención de las diferencias. Pero lo que se manifiesta es la tendencia a negar las diferencias, de otro uso del cuerpo en su apropiación del espacio y su manejo del tiempo, de un mundo construido, vivido y sentido desde otro lugar: la in-diferencia de la diferencia, como aporta Bhabha. Un mundo, una realidad social única y esencializada que silencia los desencuentros, conflictos y problemas que surgen entre los grupos sociales a partir del orden social vigente.

La escuela concebida como lugar de encuentro de la diversidad cultural encubre la supremacía de un ‘Nosotros’ sin deficiencias motoras por sobre una alteridad históricamente negada. Estos encuentros no son armónicos ni se apoyan en una supuesta diferencia cultural de las minorías (portadoras de culturas coherentes y homogéneas que entran en conflicto con la ‘cultura’ representada por la escuela) sino en la afirmación de la superioridad de una de ellas por sobre las otras, dando paso a la conformación de una relación de desigualdad en la apropiación, reproducción y elaboración de bienes económicos y simbólicos (Sinisi, 2000: 52, 55).

El movimiento de integración escolar estableció los primeros intentos por cuestionar y rechazar la segregación y el aislamiento en el que se encontraban las personas con deficiencias en las escuelas de Educación Especial. Si bien supuso planteamientos radicales nuevos, motivados por preocupaciones pedagógicas, en la cotidianidad de la sala o del aula, sus

intenciones se desvirtuaban ante los conflictos, los cuestionamientos y discordancias de lo que, al final del recorrido, terminaba siendo la integración de niños como Marcos, Brisa, Julieta y Gabriel a un grupo preconcebido como uniforme y estable. Proceso más semejante a una adaptación: un individuo que se adapta a un medio socioeducativo⁴⁹. Conocer simplemente la diversidad que existe en nuestra sociedad no nos asegura el respeto y la aceptación de la diferencia, si no incorporamos a este conocimiento la perspectiva del conflicto y la desigualdad social. Conocer por conocer, contrariamente, podría afirmar el etnocentrismo, el prejuicio, la construcción de estereotipos negativos propios del sentido común o justificar prácticas racistas (Sinisi, 2000: 57).

En los discursos educativos de hoy se naturalizan y ocultan -bajo el respeto y la tolerancia- las relaciones asimétricas de poder que organizan las diferencias y producen las desigualdades sociales. La diversidad queda anclada, desde el discurso y las prácticas dominantes, en los otros, ajenos a nosotros mismos. Discursos que se siguen construyendo mediante trampas político-lingüistas que enmascaran al ‘Otro de la diferencia’, operando como sustitutos que lo caracterizan como fijo, esencial e inmodificable; no es una cuestión que se resuelve enunciando la diversidad (Guglielmino, Valente, Mendes Rosa. 2003: 66-67). Como afirman Duschatzky y Skliar (2002: 13) el discurso de la tolerancia se transforma en un pensamiento de la desmemoria, en un pensamiento frágil porque no convoca a la interrogación e intenta despejar todo malestar. Un pensamiento que no deja huellas, desapasionado, descomprometido que subestima la confrontación por ineficaz. La tolerancia puede materializar la muerte de todo diálogo y vínculo, siempre conflictivo. De la mano de políticas públicas llega incluso a delegar las responsabilidades en las buenas voluntades individuales o locales.

Pero, ¿quién es el ‘Otro de la diferencia’? Son los niños y niñas que se convirtieron en centro de este trabajo: Marcos, Gabriel, Julieta y Brisa. Caminan, se desplazan o corren de otra forma; necesitan algo -o mucha- ayuda para alimentarse o con su higiene corporal. Quizás Gabriel aún no hable como el resto de sus compañeros o Brisa utilice lenguajes alternativos pero ambos se expresan y comunican con sus amigos y señoritas, sin lugar a dudas. Movimientos erráticos, trazos incontrolables que desbordan las hojas y Brisa que sigue dibujando. Son historias de vida muy cortas, construidas desde la medicalización de sus cuerpos: expuestos constantemente a la intervención, a la opinión y a la mirada médica. Son pequeñas historias de grandes logros y descubrimientos aún por llegar en un mundo repleto de obstáculos: escaleras, espacios reducidos, mesas incómodas; tiempos que no dan tiempo cuando uno está en silla de

ruedas o modelos de caligrafías inalcanzables desde su idealidad. Sus cuerpos, en su materialidad afectada se resisten a la ‘discapacidad’ superando esas barreras encarnadas en su propio dominio corporal y desafiando la normalidad espaciotemporal que contextualiza sus acciones. Sus cuerpos no coinciden con el juicio social, más bien lo desafían interfiriendo con su poder de estructuración. Siguiendo a Baker (1984: 77), en las estrategias de dominación más profundas operan procesos de preconstitución del sujeto en su sujeción. El sujeto está moldeado en sí mismo, controlado desde dentro por su self, erosionado por la pérdida del propio cuerpo, con el cual está siempre en contacto, pero cuya insistente memoria de un límite material de la sujeción, que el cuerpo por sí mismo no puede precisar, debe no obstante acallar constantemente (en Milstein y Mendes, 1999: 18-19). Ahora, ¿cómo acallar esa memoria si la materialidad del propio cuerpo, en sus deficiencias, establece conflictivamente los límites de la sujeción? ¿Cómo se produce al sujeto discapacitado? ¿Cómo se lo discapacita?

V

La política ha aportado conceptos y se ha convertido en un instrumento central en la organización de las sociedades contemporáneas. Como el Estado moderno, a cuyo crecimiento se asocian, las políticas influyen en todas las áreas de nuestras vidas de forma tal que es casi imposible ignorarlas o escapar de su influencia. Las políticas delinean cada vez más la manera en que los individuos se construyen a sí mismos como sujetos. A través de ellas, los individuos son categorizados como ‘sujetos’, ‘ciudadanos’, ‘profesionales’, ‘nacionales’, ‘criminales’ y ‘desviados’. La gente es clasificada, formada y ordenada de acuerdo a políticas sin tener mucha conciencia o control sobre el proceso. En un examen más puntilloso, las políticas se fragmentan, obligando a preguntarnos acerca de su especificidad: ¿se encuentran en el lenguaje, en la retórica o en los conceptos de los discursos políticos y partidarios? ¿Son los documentos escritos elaborados por el gobierno o los organismos oficiales? ¿Se encuentran arraigados en los mecanismos institucionales encargados de producir decisiones y distribuir servicios? ¿O son, de cualquier manera, lo que la gente experimenta en sus interacciones con los burócratas locales? Una política puede diferir enormemente en sus diversas manifestaciones. Gran parte de su organización consiste en hacer coincidir estas actividades fragmentadas y hacerlas aparecer como coherentes, así puede asegurarse que los propósitos han sido cumplidos y los resultados alcanzados, exitosos (Shore y Wright, 1997: 4-5).

Las políticas de integración, apoyadas y favorecidas por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a través de dispositivos retóricos y formaciones discursivas encarnados en sus representantes más directos actúan sobre las acciones de los niños y niñas con deficiencias modelando, guiando, corrigiendo y modificando la forma en que ellos se conducen, de manera tal que contribuyan, no siempre de modo consciente, al modelo de gobierno del orden social. Encubriendo estas otredades bajo la prolija pátina política de los discursos sobre el respeto ante la diferencia y la tolerancia, distraendo de situaciones altamente conflictivas con indiferencia e hipocresía, al fomentar la adaptación escolar de estos niños, continúan produciendo y reproduciendo las históricas desigualdades sociales que dieron lugar a sus denominaciones estigmatizantes. La presión hacia la normalización, en sentido foucaultiano, mediada por un asistente celador, docentes y autoridades en el campo escolar conformado por las escuelas y jardines trabajados, intenta acallar y decolorar el implícito cuestionamiento que la participación de un niño o niña con deficiencias significa para esa propia normalidad, entendida como un tiempo y espacio soberanos que condicionan las actividades cuyos parámetros de realización⁵⁰, a su vez, también repercuten en la dirección que marcan el sentido espaciotemporal⁵¹.

La normalidad, que no tolera la diferencia se vuelve autoritaria en su imposición de una visión de las cosas, los grupos y las personas. Retomando a Bourdieu, la legitimación del orden social no es el producto de una imposición simbólica. Resulta del hecho de que los agentes aplican a las estructuras objetivas del mundo social estructuras de percepción y de apreciación que salen de esas estructuras objetivas y por eso tienden a percibir el mundo como evidente. Esas relaciones objetivas de poder tienden a reproducirse en las relaciones de poder simbólico. En una sociedad hay siempre conflictos entre estos poderes simbólicos que imponen una visión de las divisiones legítimas, es decir la conformación de grupos.

El poder simbólico implica una construcción del mundo que separa y reúne, en la misma operación; realiza una descomposición, un análisis, y una composición, una síntesis, a menudo gracias a etiquetas. Su forma por excelencia es la capacidad de hacer de los grupos: grupos ya establecidos -que hay que consagrar- y grupos a establecer. Es el poder de imponer a los otros una visión, antigua o nueva, de las divisiones sociales que depende de la autoridad social adquirida en conflictos anteriores. Así, esta capacidad no puede ser obtenida sino al término de un largo proceso de institucionalización. Su eficacia simbólica depende del grado en el que la visión propuesta está fundada en la realidad: es un poder de consagración o revelación de las

cosas que ya existen (Bourdieu. 1996: 138-141). Pero si el proceso de nominación de los objetos equivale al acto mismo de la constitución de estos, entonces sus rasgos descriptivos serán fundamentalmente inestables y estarán abiertos a toda clase de rearticulaciones hegemónicas. Según Slavoj Zizek, el carácter esencialmente performativo de la nominación es la precondition para toda hegemonía y toda política (1992).

La normalidad no es nunca total y completa, entonces. En constante disputa por su constitución/nominación, en el seno de las relaciones de poder entre grupos sociales, es un recurso más de legitimación de desigualdades sociales. A través de las palabras y las prácticas, delimita a un Otro cuya diferencia se construye desde la oposición a su verdad: Otros que serán más o menos ‘desviados’, dotados de la misma inestabilidad en su categorización que sus opuestos, expuestos, si bien, a cualquier rearticulación hegemónica, dispuestos también, a cualquier subversión contraria.

La integración escolar como política que fomenta la adaptación de niños o niñas con deficiencias a los grupos que le son asignados actúa sobre y a través de la agencia y subjetividad de los niños, aún -y gracias a- su corta edad, por medio de la escolarización normalizadora, asegurando, como se expresa en la Constitución de la Ciudad, que:

“(…) ARTÍCULO 23.- La Ciudad reconoce y garantiza un sistema educativo inspirado en los principios de la libertad, la ética y la solidaridad, tendiente a un desarrollo integral de la persona en una sociedad justa y democrática.

ARTÍCULO 24.- Garantiza el derecho de las personas con necesidades especiales a educarse y ejercer tareas docentes, promoviendo su integración en todos los niveles y modalidades del sistema (Libro I; Título II; Capítulo III).”

Hablar de la educación de los niños con deficiencias presupone referirnos a un tipo de educación basada en la libertad, la ética y la solidaridad, en la cual se valoran las diferencias y se reconoce la dignidad de cada uno de sus miembros, como expresaba aquel proyecto escolar al que tuve ocasión de acceder. Si bien estos valores no se anulan, en su sentido más amplio, el niño o niña integrada es excluido en su proclamada inclusión. La integración, entendida como el proceso de colocar a alguien en el lugar del cual fue previamente excluido, ese alguien encarnado en un niño diferente a un Nosotros entendido como incuestionado, homogéneo y estable

(Alisedo, 2001: 27), enmascara y oculta la diferencia y más cuando se convoca al niño con deficiencias para trabajar en pos de su propia exclusión. El niño integrado se ve inmerso, entonces, en un proceso en el cual se niega su diferencia con el consiguiente costo para la constitución de su subjetividad. Las políticas que encarnan la estabilidad social a través de sucesivos artificios (la incorporación de nociones ligadas a lo que se enseña y aprende como orden escolar) trabajan sobre la agencia de los individuos, constituyendo la sujeción desde la más temprana edad. Por tanto, a pesar de que las políticas de integración escolar significaron la incorporación de niños con posibilidades y habilidades corporales distintas del ‘común’, estas personas con historias y experiencias diferentes fueron recuperadas ‘acríticamente’ por el arbitrario cultural dominante en el campo escolar. Así, este arbitrario deja de ser un espacio de lucha, de conflicto, constituido dentro de relaciones asimétricas de poder, conocimiento y experiencia, para transformarse en una entelequia “descriptiva” y “esencialista” de la diversidad cultural (Sinisi, 2000).

Consideraciones Finales: Las piezas del rompecabezas

Uno de los más fuertes cuestionamientos que puede recibir la normalidad es aquel que surge del cuerpo, territorio primero y fundante de cualquier posibilidad, sobre todo de dominación. Cuando el cuerpo sobre el que se inscribe la normalidad no responde a su enseñanza porque sus experiencias, realidades y sentimientos difieren de lo que se postula como deseable, queda al descubierto la cualidad reductora de sus imágenes y conceptualizaciones. Una de las motivaciones de este trabajo fue estudiar esa diferencia en los cuerpos, que luchan contra las limitaciones que le significa una materialidad difícilmente controlable y, en ese desafío, la presión por ser normal. Fue mi intención llamar la atención sobre aquello que permanecería incuestionado si no hubiera una persona, un niño o una niña que con su presencia nos permitiera atisbar otra manera de vivir, de pensar y de sentir la realidad en la cual todos nos encontramos pero en la que no todos participamos de la misma manera. Y aquello que permanecía inadvertido se convirtió en problema.

Problematizar la normalidad no es tarea sencilla. Primero, uno se pregunta qué es la normalidad, qué la constituye, quiénes son normales y quiénes no. Muy pronto necesitamos ubicar estos interrogantes en un tiempo, un espacio y en los lazos que vinculan a las personas. La ‘normalidad’ no es una entelequia por más que ella nos lo haga creer y, si bien se fetichiza apremiándonos de forma positiva a regir nuestras vidas según sus designios, es la creencia de que naturalmente existe algo con que podamos identificar la ‘normalidad’ de donde surge su influencia.

Lo normal, asociado a parámetros o disposiciones a pensar, experimentar y sentir la realidad que nos rodea no sobrevuela nuestros intercambios cotidianos, ya sean en la escuela, en la calle, en nuestro barrio, en el cine o en el lugar de trabajo. La normalidad se pone en juego en cada uno de nuestros encuentros, clasificando las cosas, las personas, las relaciones y todo aquello que podamos imaginar. Por tanto, no sería correcto tener la impresión de que tratamos con una expresión única y definida a la perfección en sus bordes. Aunque todos podemos nombrarla de diferentes formas, creando o descubriendo nuevos mundos, la realidad y nuestra propias experiencias nos confirman que sólo algunos sentidos sujetados a través de su coherencia, ganan la apuesta por dirigir el derrotero de nuestras relaciones. Un mundo de

sentidos, coherente y consistente no debe hacernos creer que la normalidad, si bien se nos impone, lo hace de forma compacta y mecánica. Formas de manipular y actuar sobre una realidad compartida que se crean y recrean constantemente, no por fuera y por encima, sino a través y gracias a los vínculos que formamos y sostenemos con nuestro entorno social y natural. Conviene destronar a la normalidad de su lugar de sujeto y ubicarla en los lugares que posibilitan su ser: vínculos, intercambios y encuentros. Su posibilidad de ser y su potencial dirigente radican en aquello que, quizás más define al hombre: su sociabilidad que le permite escapar, en el caótico circo de su vida y su historia, de sus propias tiranías.

No creamos, sin embargo, que aquello que subyace en nuestra mirada y constituye nuestros cuerpos tanto como aquello que nos rodea y gracias a lo cual organizamos con cierta coherencia nuestras vidas, nace y muere en nosotros. Hay una estrecha correlación entre realidad y normalidad: esta última revela difusos órdenes que, de otra forma, se perderían en la nebulosa del caos social. Del poder crear y ofrecer una interpretación, en función de acumulaciones, superposiciones, enlaces metonímicos y asociaciones metafóricas, imágenes sintéticas de lo que al hombre le sucede que permita a las personas comprender, desenvolverse y transformar una variedad de situaciones deriva lo que Bourdieu llama su poder simbólico (Bourdieu, 1996). El poder de nominación que consagra un orden: el de lo normal. Una telaraña que nos indica, atrapa, vincula, nos lleva sin darnos cuenta, que organiza nuestras percepciones y nos convence de su unicidad e infalibilidad. Pero que también puede distenderse o romperse. Siempre es posible volver a pensar nuestras normalidades, a pesar del miedo y la inseguridad que nos provoca el ininteligible caos que acecha más allá de sus límites.

Pero por qué, si los conceptos de normalidad sometidos a las dinámicas sociales pueden dilatarse y admitir nuevas sentidos, iluminando espacios impensados o relegados, en nuestra vida cotidiana permanecen ciertos criterios y no otros, con una adherencia difícil de remover. En la posibilidad de dividir el mundo, de agrupar y categorizar a las personas, de consagrar grupos o establecer nuevos, se halla el poder de imponer a los otros una visión, antigua o nueva, de las divisiones sociales. No todos los grupos, ni todas las personas tienen las mismas posibilidades de modificar o imponer marcadores que señalen la pertenencia a un grupo o a otro. La permanencia, estabilidad y aparente naturalidad de ciertos criterios de clasificación y valorización del mundo se asemejan a la ilusoria estabilidad hegemónica que ejercen los sectores sociales con mayores bienes y recursos políticos y económicos. Las relaciones objetivas de poder tienden a reproducirse en las relaciones de poder simbólico. Lo que nos produce seguridad, lo obvio, lo no

cuestionado, lo normal y sus escalas derivadas encuentran respaldo en estos poderes que, a través de sus distintos medios, reafirman y sostienen lo que debe ser percibido y cómo. Su efectividad para imponerse y mantenerse las derivan de sus prerrogativas acerca de lo verdadero y su habilidad para despojarse de cualquier tipo de historicidad.

Por el campo educativo circulan muchas ideas acerca de la normalidad y no hay situación de intercambio en la que no se tensionen la gama de conceptos que la componen. En estos encuentros, las relaciones de poder que se disputan un espacio en la escuela son otras tantas expresiones de las luchas políticas y socioeconómicas que se llevan a cabo en nuestra sociedad y en el mundo, donde los saberes dominantes se definen en relación a otros significados. En este campo, desde hace dos décadas, viene implementándose una específica política educativa que tiene por protagonistas a niños y niñas con discapacidades motoras. La integración de niños con otras posibilidades de desplazamiento supuso un fuerte cuestionamiento a las formas de actuar y a las ideas que en el ámbito escolar se gestaban como correspondientes a lo normal.

Sin duda, las tensiones fueron numerosas de acuerdo a la gran complejidad con que se presentó el tema. Para este trabajo, he elegido y analizado dos categorías que consideré sobresalientes: el tiempo y el espacio, ambas derivadas de un mismo punto de referencia constituido por el cuerpo. Específicamente, cómo una determinada idea de tiempo constituye e imprime sus ritmos en el cuerpo, que vuelve a ser configurado desde los espacios por los que puede o no transitar de determinadas formas. Y en el mismo proceso opera su normalización, activa, en el compromiso que cada acción le significa. Son estas acciones las que permiten la existencia de nociones espaciotemporales. La normalidad discurre entre estos puntos referenciales que se ponen en juego a diario en el marco de la escuela o el jardín.

Viendo a Brisa, a Julieta, a Gabriel y a Marcos en sus respectivos grupos, el tiempo escolar se presentaba como una sucesión de momentos acumulativos, delimitados por las actividades correspondientes las cuales también se impregnaban de la aceleración propia de esta idea de tiempo fugaz e irrecuperable al que hay que aprovechar. Un tiempo reversible y acumulable que, moldeando el cuerpo de niños en alumnos, busca la superación, el progreso en la conquista efectiva de las propuestas áulicas e institucionales. La inscripción en el cuerpo de un determinado tipo de tiempo se asocia, simultáneamente, a la contextualización de las acciones en espacios determinados. Los espacios no tienen las mismas significaciones: se ligan con determinados momentos y actividades. Posibilitan, limitan, definen los lugares donde se llevan a

cabo distintas acciones y expresan sus fines. Exigen el aprendizaje y ejercicio de distintas destrezas, habilidades y conocimientos que obligan a un estrecho control de los movimientos corporales e imponen una seria limitación a quienes no cuentan con las destrezas puntuales que exige esa determinada estructuración espacial.

La presencia de niños y niñas con cuerpos diferentes del común cuestionaba el uso del tiempo y del espacio escolares y las intervenciones de las asistentes celadoras ponían al descubierto aún más este cuestionamiento ya que se encargaban de suplir (sin éxito muchas veces) las fallas de la inscripción en sus pequeños cuerpos de un 'orden escolar'. Por tanto, en las asistentes recaía la mayor responsabilidad de la integración⁵². Pero cuando la inclusión de niños con deficiencias se convierte en una asimilación irreflexiva, impuesta y unidireccional a un grupo preconcebido sin fisuras, la integración como fue concebida en sus principios pierde su razón de ser y es reemplazada por el término 'adaptación'.

Sin embargo, el compromiso y la creatividad me parecen fundamentales en la forma en que los niños, durante el proceso de integración, viven el disciplinamiento. Considero que deben destacarse estas cualidades y analizar cómo son puestas en actos durante el tiempo que transcurren en el jardín o en la escuela para conservarlas e implementarlas de manera de reducir los obstáculos que, en muchos casos, los aíslan.

Por consiguiente, lo que ellos ponen de manifiesto es la disputa constante entre personas y grupos sociales por definir aquello que se entiende como 'normal'. Está en juego el poder de denominación, el descubrimiento de la arbitrariedad de nuestras categorías y las relaciones sociales de poder que las sostienen por su correspondencia con una determinada realidad social que no es precisamente la más beneficiosa para estos niños. Son procesos conflictivos de constante definición y redefinición de criterios sobre la escuela pero también de los lugares sociales; las distancias que separan y alejan o acercan, dentro de una sociedad, a los distintos grupos; personas con o sin deficiencias; alumnos, maestros; niños, adultos; personas con recursos materiales, personas sin recursos; mujeres, varones; etc. Los criterios valorativos no sólo no existen fuera de las relaciones entre estos grupos sino que definen relaciones entre diferentes, se encarnan en los cuerpos estableciendo sus vínculos.

Condensando los antagonismos políticos, sociales y económicos en una serie de figuras, las del anormal, se disuelve la compleja heterogeneidad social. La señalización de un culpable,

valorizado/desvalorizado a partir de lógicas polarizantes, provee una sensación de orientación en tanto reduce a la constitución de un objeto la complejidad de los procesos de construcción social y de las experiencias humanas. Mientras ese Otro es culpabilizado, relegado a un lugar secundario, donde existe como imagen invertida del término positivo, privilegiado: el Nosotros. Las ansiedades e irracionalidades que tanto nos atemorizan recaen sobre él, que representa aquello que nos es profundamente cercano, pero proyectado mediante artificios fuera de nosotros (Duschatzky y Skliar, 2002). Lo que esta alteridad indeseable oculta es la incongruencia constitutiva de toda sociedad; la imposibilidad estructural de su naturaleza conflictiva que aleja, separa, contamina mediante recursos simbólicos, económicos, políticos, aquello que le recuerda sus propias limitaciones.

Los tiempos, el curriculum, los espacios, la formación de los docentes y directivos no cuentan con los recursos teóricos, económicos, pedagógicos y de otros tipos necesarios para reflexionar sobre las propias prácticas y saberes. Alrededor de esta dificultad de autorreflexión, circulan muchas discusiones correspondientes al problema multiculturalista en el campo escolar. El discurso acerca de la diversidad esconde, bajo la ilusión de la convivencia consensuada de las diferencias sociales, la indiferencia ante aquello que se nos presenta como diferente, silenciando y naturalizando el conflicto. Lo que oscurecen estas posturas es la supremacía de un nosotros sin deficiencias motoras. Si bien se recuperan diferencias que siempre estuvieron presentes en la escuela, se lo hace de forma acrítica y esencializada sin tener en cuenta las relaciones de poder que apoyan una tradición y una forma de vida occidental dominante y sin historizar las formas concretas en que se manifiestan las desigualdades sociales (Sinisi, 2000).

El trabajo que la escuela realiza sobre el cuerpo de sus alumnos evidencia marcados efectos políticos de clasificación y control. Posteriores análisis quizás indiquen una adaptación que, paralela y simultáneamente, se repita en otros ámbitos sociales y que, al finalizar el ciclo escolar Primario, se confirme en el Nivel Medio y/o en el campo laboral, con pocos o ningún resultado. Las políticas de integración educativa no logran escapar a la reproducción de desigualdades sociales dentro del marco escolar.

¿Qué tipo de subjetividades se están produciendo: alumnos con deficiencias, futuros adultos que buscan adaptarse a una sociedad en gran medida no concebida en lo espacial y temporal para que puedan desarrollar su vida en ella o que transgreden en la creencia de que otros ordenamientos sociales son posibles y que sus deficiencias no justifican la clasificación de

su persona bajo términos tales como ‘discapacitado’, ‘desviado’ o ‘anormal’? Para no caer en posturas maniqueas, hay que puntualizar que las actitudes de una persona con deficiencias no pueden ser encasilladas en la sumisión o en la rebelión. Esto es todavía más cierto para el caso de los niños pequeños, en pleno proceso de descubrimiento y conocimiento del mundo, su cuerpo, sus límites y sus posibilidades. Inclusive plantear la cuestión desde términos con matices económicos tales como inclusión/exclusión puede llevar a un tratamiento reductivo y simplista de la relación entre niños o personas con deficiencias y su sociedad. Estas relaciones hay que plantearlas no desde la conformación de dos grupos antagónicos irreductibles entre sí, compactos y bien definidos sino desde la lucha por un mismo espacio social y cultural entre grupos en conflicto y en constante cambio. Lo que está en pugna es la relación Nosotros/Otros a través de lo que todos entendemos por normalidad. Lo que se plantea como fundamental es, entonces, cuestionar la normalidad no como parámetro que nos divide sino que nos unifica clasificando, fijando y controlando la posición de cada uno dentro de un mismo espacio político. Y no hay que abordar a la normalidad únicamente desde sus mecanismos de exclusión sino también, y sobre todo, desde los cuestionamientos que recibe de aquellos que quiere lejos, aquellos que condensan todos sus miedos; en suma, aquellos que tiene que nombrar diferente. Entonces, si pensamos qué sujetos con deficiencias se están produciendo es muy difícil imaginarlos construyendo otras realidades posibles sin sentirse ‘discapacitados’ o ‘anormales’ cuando desde su temprana escolarización, la adaptación pesa más que una inclusión flexible y no totalitaria⁵³.

No se ha abordado en este trabajo el papel que ciertos organismos internacionales han tenido en cuanto a delineamiento de políticas educativas, formación teórica y capacitación docente. Las reflexiones del presente análisis deben contextualizarse en estos circuitos mayores de generación de políticas y producción de conocimientos a nivel internacional que interconectan complejamente las políticas sociales de nuestro país, específicamente las educativas, con marcos de acción económicos regionales, continentales y transcontinentales.

El movimiento por la integración escolar de niños con deficiencias extendido por todo el hemisferio occidental es avalado y fomentado por el discurso de organismos internacionales a favor de los derechos del niño, tales como la UNESCO. Cecilia Diez (2004) afirma que la injerencia de los organismos internacionales en las últimas décadas ha generado cierta uniformidad en las formas organizativas y criterios orientadores en los sistemas educativos mundiales. El reclamo por la educación de los más desfavorecidos —mujeres, minorías, personas con deficiencias— resulta en un impulso progresista tendiente a compensar las desigualdades

percibidas. Sin embargo, todas las orientaciones sugeridas se sustentan en políticas educativas y modalidades de implementación originadas en los países centrales. De este modo, se imponen sobre contextos disímiles postulados que se presentan como exigencias de adecuación. Además, la difusión de estadísticas que comparan los resultados educativos en diferentes países, basándose en evaluaciones estandarizadas, señalan a las administraciones locales de los países periféricos como ineficientes o "rezagadas" en el sentido de los cambios propuestos, reforzando la representación de "superioridad" de los países capitalistas dominantes que se presentan como modelos a seguir⁵⁴.

También es relevante preguntarse para futuros análisis por la importancia del gasto o presupuesto dedicado a la educación y considerarlo junto a las demás razones invocadas por los funcionarios y sus discursos, tales como la no discriminación, o el derecho universal a la educación, etc. Es necesario considerar, más allá de las propuestas y los ideales embanderados, qué incidencia tiene el achicamiento de los fondos sobre las políticas de integración para no descuidar el peso de los factores económicos en el problema planteado.

Finalmente recordando aquello que Marshall Sahlins llama 'riesgos empíricos' (1997), podemos pensar que la carga de impredecibilidad e incertidumbre que caracteriza a las situaciones sociales, continuamente pone a todo aquello que se denomina como normal fuera del alcance de la misma nominación. Como todo concepto o categoría social no escapa a su artificialidad e idealidad, a su cualidad reductiva. Sometido en la cotidianeidad de las interrelaciones a los potenciales fantasmas de la redenominación, acusa también su historia. De hecho, si las normalidades se crean y recrean sin cesar, su historia también manifiesta una estrecha relación con el grado de tolerancia a las transgresiones y los cambios que las conceptualizaciones de lo normal experimentan todos los días, en todo momento, a nivel personal y grupal. Si estas páginas abordan la participación de los niños y niñas con deficiencias motoras en Escuelas Comunes, entonces no podemos ignorar que se ha producido un gran cambio tanto en el pensamiento, prácticas y formas de hacer de la Escuela Común como de la Escuela Especial. No hace tanto tiempo, estos niños hubieran sido segregados hacia circuitos educativos especiales, con su consiguiente encasillamiento en la no normalidad y su estigmatización sociales. A nivel mundial, los discursos han cambiado de forma positiva y la historia de la normalidad escolar puede hoy incluir en su memoria a niños y niñas otrora desplazados.

La inspiración de políticas de integración educativa en la producción teórica de organismos internacionales para su confección y aplicación es insoslayable a la hora de reflexionar acerca de la situación actual de nuestras escuelas. Sopesar los logros y defectos que ha producido hasta ahora esta política requiere situarnos en el contexto de la Ciudad y tener en cuenta de dónde provienen sus fundamentos nodales. Evitando caer en denominaciones que nos indican como ‘atrasados’ o ‘inviabiles’⁵⁵, habría que indagar hasta qué punto es mecánica e irreflexiva la aplicación en la Ciudad de programas derivados de órganos internacionales y las razones de ello. Buscar alternativas más adecuadas a las realidades locales y nacionales -ya en marcha o no- puede ser un buen comienzo para el estudio.

La disyuntiva, entonces, no debe plantearse como retorno a sistemas paralelos de educación, en la dificultad por garantizar espacios de trabajo plurales. La integración escolar, con el requerimiento del rol del asistente celador para los discapacitados motores, con sus defectos y virtudes, seguramente sea una instancia valorable desde los cambios que acarrió para las Escuelas Comunes. Sin embargo, muchos de sus defectos se hacen eco de sus propias limitaciones, desde la accesibilidad de sus edificios, pasando por el curriculum, hasta la formación docente e incluyendo muchos otros aspectos no trabajados aquí para su transformación; incluso, sin un trabajo social para la integración de personas con deficiencias fuera del ámbito escolar.

Cuentas pendientes que encuentran parte de su razón en la aplicación acrítica de políticas sociales ‘prestadas’ desde ‘arriba’.

Revisión Metodológica: Gritos, voces y guiños

En estas últimas páginas quisiera reflexionar sobre un acontecimiento alrededor del cual se generó un problema y determinó la repentina conclusión de mi trabajo en una de las instituciones. Brevemente, el desencadenante fue mi olvido de las notas de campo en el salón del grupo con el cual yo trabajaba. El recorrido que hicieron desde que me percaté de su ausencia hasta que volvieron a mis manos no está claro. Lo importante aquí es la respuesta de la docente a cargo y de la asistente celadora después de haberlas leído.

La docente, en un cambio radical de actitud hacia mí, con cuaderno y lapicera en mano me preguntó y escribió quién me mandaba, de dónde venía y para qué estaba haciendo eso. Fue difícil escapar a la sensación de interrogatorio que la docente imponía en una clara demostración de quién tenía el mando, más aún si físicamente quedé sentada contra la pared, con su cuerpo volcado hacia mí. Señaló con marcador frases de mis notas con las que no estaba de acuerdo por no ser ‘tal cual’ cómo ocurrían; expresiones ‘desatinadas’ y ‘desmesuradas’ que reflejaban un desempeño docente con el que elegía no identificarse; acciones justificadas en motivos que yo desconocía o no había tenido en cuenta. Cuestionó la mirada a partir de la cual recogí las notas: por qué si había ido a observar al niño integrado no escribía sólo de él, por qué tenía que escribir que la asistente salía del salón para lavar las tazas del café. Luego de desvalorizar e insultar mis intereses teóricos y la forma de lograr la información, amenazó con recurrir a la dirección del establecimiento y me dejó en claro que contaba con un juego fotocopiado de las ‘injuriosas’ notas.

Una postura diplomática y conciliadora dio paso en mí a una actitud de obligada defensa en donde expliqué fundamentos, procedimientos y demás asideros antropológicos que vinieron en mi auxilio. Promediando la discusión sólo restó conservar mi entereza emocional y profesional.

En cuanto a la asistente, hurgó en mí los motivos por los cuales yo había escrito expresiones que ella me había confiado. No bastaron mis pacientes explicaciones sobre la elaboración de los registros de campo para calmar sus sollozos ni para enmendar su relación con la docente, deteriorada al momento de leer mis notas. En ellas quedaban al descubierto la hipocresía, la intolerancia y las discrepancias de cualquier relación cotidiana en un ámbito

laboral. Nada más que ambas fueron confrontadas a partir de mis notas. La salida ya era un hecho.

El campo como lugar empírico del cual el antropólogo reconstruye informaciones, principal material de posteriores trabajos, de problematización y análisis difiere de aquel en el cual los actores desempeñan sus papeles, unidos por una serie de relaciones sociales, en una temporalidad que no detiene su curso y un espacio preexistente y que se proyecta mucho más allá de las creaciones situadas del antropólogo. A lo largo de este estudio he hecho referencia al tiempo y espacio escolares como parte de un orden que se inscribe en el cuerpo de los niños y las multifacéticas relaciones entre los intérpretes de estos procesos.

El trabajo de campo antropológico implica construir un espacio social distinto a través de las prácticas corporizadas del etnógrafo: espaciales -de desplazamiento- y temporales -de la escritura. Su cuerpo es también un cuerpo disciplinado: en una postura de observación, escucha e interrogación debe seguir los vaivenes de la realidad que ha elegido describir y explicar. Durante mucho tiempo se sostuvo que era necesaria una ‘empatía’ o ‘rapport’ para hacer observación participante, es decir, mantener actitudes de respeto, amistosas y tolerantes frente a los interlocutores con quienes se establecían relaciones de alianza y/o complicidad. Con el viraje histórico de los acontecimientos y las reformulaciones de métodos y técnicas disciplinares, el trabajo de campo ‘en el hogar’ presentó la construcción del sitio como una intersección de diferencias no pacíficas. Introdujo, también, el interrogante sobre las prácticas de alianza y su inflexibilidad para trabajar en situaciones politizadas (Clifford, 1999: 111-114).

Este disciplinamiento nos distingue de los propios interesados: la sucesión de espacios⁵⁶ ligadas a temporalidades variables constituyen la fundamental distancia respecto de la constitución del objeto de estudio. Como estamos tratando con problemas de investigación, el objeto se construye desde una orientación teórico-metodológica previa, la cual se va transformando a medida que avanza el trabajo. Pero la razón de ser de estas disposiciones y prácticas corporizadas permanece tras bambalinas para los interlocutores⁵⁷. La producción antropológica permanece velada y su explicitación correrá por cuenta del antropólogo. Considero que esta es una de las barreras más difíciles de sortear y se hizo evidente a partir de lo que provocó la lectura de mis notas. De todas formas, ¿hasta qué punto un conocimiento más acertado de la tarea antropológica hubiera impedido las reacciones detalladas?; ¿es posible

pensar, incluso, que una mayor noción hubiera obstruido mi presencia?; ¿qué espacio se les da a los Otros cuando censuran la mirada del etnógrafo o cancelan su voz?

Las discusiones que despertaron mis notas pusieron al descubierto, en primer lugar, la intolerancia hacia una visión ajena que se manifestó a través de la descalificación y las amenazas. Si se tienen en cuenta los temas discutidos en los capítulos anteriores, cualquier discurso multicultural con consignas tales como ‘educación para todos’ queda en jaque ante estas respuestas. No hay lugar para aquello que contradiga la autoridad docente. En segunda instancia, los argumentos de la maestra se hacían eco de algunas reminiscencias positivistas. Su reclamo por la falta de veracidad y fidelidad de lo escrito; ‘mi’ falta de criterio por mencionar situaciones ajenas a la integración, es decir, no dar cuenta de las variables exclusivamente vinculadas con la integración (la descontextualización del niño con deficiencias del acontecer escolar); y ‘mi’ desconocimiento de los fines que guiaban sus prácticas. Su desagrado fluía en toda su magnitud tornándome en una figura intrusa y entrometida, casi como una espía. Esta ‘traición’ también se advertía en la desconsolada asistente que sentía que yo había transgredido su confianza.

El tema de la confianza hace alusión a los vínculos basados en la amistad, la complicidad y la diplomacia que se establecen con los actores. Al quebrarse este contrato implícito queda aún más claro que el antropólogo no pertenece al mundo que intenta conocer, lo cual puede asociarse con la suspicacia que se despertó en la docente ante unas notas que reflejaban una mirada alternativa sobre su práctica cotidiana y la angustia de la asistente ante la textualización de las confidencias. Mi participación se justificó a partir de un determinado posicionamiento que implicaba un desafío a los marcos de racionalidad vigentes y que incidió en la construcción del campo realizada (Visacovsky, 1994-95).

Lo sucedido me conduce a considerar necesario el esclarecimiento de las funciones del investigador hacia sí mismo y los interlocutores, como también dentro de la propia construcción del ‘campo’. Las distancias interpersonales y los distintos lugares sociales que nos ubican y desde los cuales actuamos, finalmente, no pueden ser obviados por lo cual no es de menor importancia cuidar las relaciones personales que uno establece en el campo ya que son esas relaciones la que lo configuran. No son un medio de obtener ‘datos’, de acceder a una realidad más allá de los actores: las personas con las cuales entramos en relación en situaciones determinadas son las que posibilitan el campo, las que nos ayudan a darle forma. En esta institución el ingreso fue bastante particular. Antes de comenzar con el cronograma de visitas

establecido, concurrí a cada establecimiento para presentarme, explicar mi interés y la forma de trabajo y responder cualquier duda vinculada al tema. En el caso en cuestión, no conocí a la docente ni a la asistente en esa visita previa. Al concurrir el primer día pautado, una de las autoridades me indicó dónde se ubicaba el salón del grupo. Perpleja le pregunté si la docente me conocía, me esperaba o, al menos, alguien me iba a acompañar a su encuentro. En definitiva, la directora me condujo hacia el salón y escuetamente explicó mi presencia a la docente y la asistente. Durante el trabajo les comuniqué mi experiencia anterior como asistente lo que podría haber llevado a una confusión de mis respectivos roles. Sin embargo, lo que causó molestia fue la textualización⁵⁸ de lo observado y dialogado; el rescate de lo fugaz que comenzaba a ser registrado por una persona ‘nativa’, en cierta forma, desde otra posición social, la de investigadora. Participaba con ella y el grupo de un mismo fragmento espaciotemporal pero mis posturas no quedaban circunscriptas a la lógica intrínseca de ese mundo sino que encontraban su eje en el disciplinamiento antropológico. También creo que lo que causó enojo fue el pensamiento de que lo registrado trascendiera las fronteras de ese ámbito, a lo que correspondería la indagación sobre “quién me mandaba, de dónde venía y para qué estaba haciendo eso” (información brindada al principio del trabajo).

En el campo debería surgir la pregunta etnográfica acerca de los modos en que el etnógrafo es tipificado por los Otros o los roles que adquiere (Visacovsky, 1994-95). Tanto la docente como la asistente estaban al tanto de mis intereses pero concebían mi tarea desde una óptica positivista. Lo sucedido hizo explícitas estas identificaciones y la dificultad de continuar todo diálogo. Su desacuerdo con el método y las críticas a mi perspectiva teórica volvían impracticable la construcción etnográfica del objeto de estudio. ¿Qué sucede cuando la ciencia antropológica necesita legitimar su discurso en la esfera pública; cuándo es el antropólogo el que ocupa el lugar asimétrico de quien reclama autoridad?

Fue general el desconocimiento de la tarea antropológica en las escuelas y jardines con los que trabajé así como las dudas o curiosidades que generaba mi presencia. En los momentos que encontrábamos para hablar, explicaba mis intereses y el trabajo etnográfico ya que la particularidad de las situaciones dificultaba cualquier intercambio prolongado referido al tema. A raíz de lo ocurrido la sensación que prevalecía era la de una insalvable distancia entre lo señalado por la docente y la asistente y mi postura. No llegaba a hacer coincidir las consignas de una antropología descentrada y dialógica con lo que estaba sucediendo; parecía haber un desacuerdo fundamental que iba mucho más allá de los criterios de investigación. Además el contexto en el que nos situábamos no era neutro. Considerando el concepto de ‘campo’ de Pierre Bourdieu

(1990: 135-141) las notas de campo hacían referencia a lo que estaba en juego, la práctica docente y el desempeño de la asistente, involucrando directamente sus intereses específicos, alterando las relaciones de fuerza entre los participantes y desencadenando un episodio inusitado de violencia.

En las situaciones politizadas las relaciones de alianza son inestables y el conocimiento antropológico puede aparecer como ilegítimo o inoportuno. Aquí la voz silenciada o desautorizada es la del antropólogo que, como en mi caso, encuentra desacuerdos fundamentales difíciles de zanjar. Cuando en el trabajo se presentan estos conflictos límites que invalidan la construcción de cualquier conocimiento, el alejamiento es un buen punto para reflexionar qué es lo que torna adversos a estos campos. La disconformidad de una de las partes es motivo suficiente para finalizar la investigación y sumar esta decisión a la construcción del problema ⁵⁹.

La lectura no consentida de mis notas puso sobre el tapete el tema de la autoridad etnográfica. No en la producción de una tesis sino desde la escritura misma, el registro de lo acontecido. Cuando se está a favor de las corrientes que dan la palabra a todas las voces, hay que tener en cuenta que no todas las voces ‘hablan’ igual y que la perspectiva del antropólogo es la que las congrega. En el campo, él no es uno más pero su voz puede ser acallada por quienes ‘hablen’ más fuerte.

Sin embargo, el antropólogo no está indefenso. En su capacidad de registrar lo que sucede, lo que se acumula, las pequeñas gestaciones de lo diferente, los ‘riesgos empíricos’ está su poder. Y su potencial subversivo radica en lo que se produzca con eso y su carácter público. No es sólo estar presente, a la manera de un curioso testigo, sino rescatar lo repetitivo en donde encuentran sostén todas nuestras relaciones. Algunos más otros menos, no hay discurso que sea indemne a la práctica cotidiana. De hecho, fue darse cuenta de la herramienta con que yo contaba lo que desequilibró el campo de fuerzas entre esa docente, la asistente y yo.

Por último, quisiera comentar algo que me sorprendió en uno de los momentos en los cuales parecía que ya nada podía conmoverme. Una vez finalizadas las discusiones con estas personas y luego de decidir y comunicarles mi resolución de dar por terminado el trabajo en ese establecimiento, me retiré del salón cerrando la puerta detrás de mí. La puerta, vidriada en su parte superior, permitía ver lo que ocurría en su interior: algunos niños sentados, otros de pie con sus cuadernos en la mano y el leve murmullo de sus conversaciones. Uno de ellos, sentado en la

fila del medio llamó mi atención; fijé mi mirada en él y, socarronamente, me guiñó un ojo. Incluso me causó gracia su medida actitud porque era el único de entre sus absortos compañeros atento a mí. En esos momentos posteriores otras emociones ocuparon mi cabeza. Tiempo después, el gesto volvió y me pareció entender que contenía todo un mensaje.

Bajo una lógica común, pocos escapaban al disciplinamiento docente (incluida la propia asistente). El castigo, el reto o la penitencia era lo que esperaba a los que se salteaban las reglas. Yo muchas veces lo había registrado. Por un desliz yo también fui aleccionada y no escapé al reto, presenciado por todos los niños. Es posible que el escarmiento me haya igualado, volviéndome parte y no ocasional visita: una 'alumna' más en ese universo áulico. Un guiño y el círculo se cerraba. Tan sutil y pequeño, quedé envuelta en la complicidad de los que día a día aprenden a zafarse.

¹ En cuanto a que el verdadero pensamiento no parte de ‘certezas’ para llegar a ‘confirmaciones’ sino que mira de frente y desafía a la incertidumbre y al desorden (Morin, 1994: 427).

² Me refiero a los autores GOFFMAN, Irving (1992) “*Estigma: la identidad deteriorada*”. Buenos Aires. Amorrortu; y SCOTT, Robert (1969) “*The making of blind men*”. London. Sage; entre otros, que centrándose en el proceso de estigmatización y en la construcción social de la dependencia por parte de los profesionales de la rehabilitación cuestionaron la visión ortodoxa según la cual los problemas asociados con la discapacidad eran el resultado directo de las deficiencias y/o las condiciones médicas individuales. Si bien a lo largo de este trabajo términos tales como ‘estigma’, ‘estereotipo’, ‘etiqueta’/‘etiquetamiento’ y ‘rótulo’ son utilizados para señalar actitudes de evitación, encasillamiento y fijeza de los aspectos o atributos de una persona asociados a valores negativos, no se constituirán como categorías centrales. A pesar de relacionarse estrechamente con ideas acerca de lo ‘normal’ y lo ‘anormal’, estos conceptos no hacen referencia principalmente a las relaciones sociales de poder y desigualdad en las cuales se define la situación de las personas con deficiencias. Tampoco rescatan el potencial transformador de estas personas ni su importancia como objeto de estudio (Barton, 1989).

³ La atención y tratamiento en Hospitales o Centros de Rehabilitación dependientes de la esfera pública, en el caso de los niños pertenecientes a las Escuelas Primarias y al niño de Jardín pueden interpretarse como indicadores de nivel económico. En el caso de la niña en Primaria también debe considerarse que era trasladada a la escuela en bicicleta, medio inconveniente los días de lluvias en los que se ausentaba. La falta esporádica de implementos que posibiliten el desplazamiento, como andadores, o el uso de elementos facilitadores de la lectoescritura aportados por la misma escuela pueden revelar, asimismo, información sobre la posibilidad de manejo de recursos materiales.

En una situación diferente, la niña de Jardín contaba con una maestra especial que, además de su asistente celadora, colaboraba activamente en su escolarización; cuestión importante si se considera que la mamá había interpuesto un recurso de amparo ante la Secretaría de Educación para que esta maestra acompañase a su hija durante las jornadas escolares. A su vez, era ayudada por profesionales de distintas disciplinas que, ocasionalmente, la visitaban en la escuela, provenientes de la asociación donde la niña realizaba sus terapias.

⁴ Más allá de alguna diferenciación puntualmente señalada a su tiempo, los términos ‘Jardín de Infantes’ y ‘Escuela’ o ‘Escuela Primaria’ se usan como sinónimos.

⁵ Los nombres de los niños y niñas son ficticios así como cualquier otro nombre que se menciona.

⁶ El Positivismo puede entenderse como una actitud normativa, un conjunto de reglas y criterios de juicios sobre el conocimiento, orientados a distinguir entre objetos posibles de ser conocidos y aquello que no puede ser presentado como cuestión. Reconoce como reglas fundamentales: la no diferencia real entre ‘esencia’ y ‘fenómeno’ mediante el registro de las manifestaciones efectivas a la experiencia; todo saber abstracto es un modo de organización concisa y clasificadora de los datos experimentales y no posee ninguna función cognoscitiva autónoma más que la de sus vinculaciones con lo empírico; los juicios de valor y los enunciados normativos no poseen ningún valor cognoscitivo; y la fe en la unidad fundamental del método de la ciencia, es decir, la certeza de que los modos de adquisición de un saber válido son los mismos en todos los campos de la experiencia, como son iguales las principales etapas de elaboración de la experiencia a través de la reflexión teórica.

Los positivistas creen que la ciencia, como todo pensamiento humano, es susceptible de ser neutralizada de todo punto de vista. Después de esta neutralización ontológica se puede disponer de un punto de observación absoluto en los límites del pensamiento (Kolakowski, 1988).

⁷ Ver BACHELARD, Gastón (1986) *La formación del espíritu científico*. Capítulo I. Buenos Aires. Siglo XXI.

⁸ Las deficiencias son tan antiguas como el hombre. Así lo revela la documentación arqueológica e, incluso para aquellas deficiencias (sensoriales o intelectuales) que no se aprecian en los restos arqueológicos, hay pruebas sustanciales provenientes de América del Norte, Europa, Egipto, China y Perú que demuestran su constancia entre nuestros antepasados (Barnes, 1998: 65 y ss). Los antropólogos han tratado de ofrecer variadas explicaciones a las distintas respuestas que la deficiencia recibe en distintas sociedades pero han resultado de una estrechez manifiesta. Una de las más influyentes es la ‘teoría de población excedente’, desarrollada a fines del siglo XIX. Según esta, en las sociedades en donde la supervivencia es precaria, las personas dependientes o débiles son eliminadas. De este modo, niños o adultos con deficiencias son obligados a alejarse de la comunidad y a los ancianos se los deja morir. Sin embargo, hay ejemplos de sociedades en donde la supervivencia económica es muy inestable y esto no conduce a que las personas con deficiencias no sean miembros valorables de su comunidad (Ver para los ejemplos etnográficos: DAVIS, A. (1989) *From Where I sit: Living With Disability in an Able Bodied World*. London, Triangle y HANK, J. y HANK, L. (1980) The physically handicapped in certain non-occidental societies. En: PHILIPS, W. y ROSENBERG, J. (Eds.) *Social Scientists and the Physically Handicapped*. London, Arno Press).

Otra de las teorías, apoyada en la obra de Evans-Pritchard, sugiere que, en las sociedades fuertemente influenciadas por creencias religiosas, las deficiencias se consideran un castigo divino o el resultado de brujerías. Este tipo de explicaciones, aparte de que otorgan una excesiva autonomía y preponderancia a las creencias religiosas (Barnes, 1998: 66), tienden a ensombrecer otros estudios que demuestran que las personas con deficiencias son consideradas poseedoras de un talento especial o imbuidas del favor divino; tal es así que, en vez de empeorar, su condición mejora (Ver SAFILIOS-ROTHSCHILD, C. (1970) *The Sociology and Social Psychology of Disability and Rehabilitation*. New York. Random House).

Una tercera teoría surge del trabajo de Víctor Turner y se asienta en la idea de liminalidad para explicar la posición social de las personas con deficiencias en todas las sociedades. Estas personas viven en un estado de suspensión social, ni ‘muertos’ ni ‘vivos’, fuera de la sociedad aunque no del todo, son personas indefinidas y ambiguas que existen en un aislamiento social parcial. Nuevamente, este tipo de razonamientos no tiene en cuenta que las respuestas sociales a las personas con deficiencias no son siempre negativas y, además, se sostiene de cuestiones metafísicas que nada dicen sobre consideraciones sociales y materiales (Barnes, 1998: 67).

Más allá de estos intentos por dar encuadre a las diversas respuestas que las distintas sociedades ofrecen frente a la deficiencia, Barnes apunta que ya en 1948 Hank y Hank (citado más arriba) habían producido una revisión etnográfica en la que demostraban que las respuestas culturales a las personas con deficiencias en sociedades no occidentales eran muy variadas y estaban determinadas por factores muy diferentes: tipo de economía, necesidad y tipo de mano de obra, cómo se generan y distribuyen las riquezas y los valores fundamentales de la sociedad en cuestión. No obstante, es evidente que la referencia a factores singulares como la economía, las creencias religiosas o el relativismo cultural no bastan para explicar su complejidad social y cultural.

⁹ El *Malleus Maleficarum* (1487) es una enciclopedia sobre brujería cuya autoría correspondió a dos monjes dominicos alemanes: Sprenger y Kraemer. En la Europa Occidental medieval fue la máxima expresión de la demonología y, durante 300 años en sus 19 ediciones se constituyó en la autoridad y guía de la Inquisición en su búsqueda de herejes y posesos del demonio. Sostenía que los niños con deficiencias manifiestas eran producto de las prácticas de brujería y hechicería de sus madres (Aguado Díaz, 1995: 34).

¹⁰ Las prácticas sociales entrañan relaciones de poder. Estas relaciones de poder son acciones sobre acciones que, al obrar sobre las posibilidades de actuar de los otros, configuran su campo

de acción eventual. Se trata de ‘relaciones agónicas’ en las que un polo ejerce el poder y el otro, haciendo uso de su libertad reacia, ejerce su resistencia. Además estas relaciones están unidas a producciones de saber que construyen discursos de verdad (Caruso y Lasala, 1996: 45-46).

¹¹ Rodolfo Senet (1872-1938) obtuvo su diploma de maestro normal en 1889, en la Escuela Normal de Profesores de Buenos Aires. En 1906, fue nombrado Inspector de Enseñanza Secundaria, y, en 1911, se incorporó a la Cátedra de Psicología Anormal y Antropología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, y a la de Crítica Pedagógica en la Universidad de Buenos Aires. Luego, sucesivamente, Senet ocupó los cargos de Director de Instrucción Pública; Interventor de la Universidad de La Plata y Presidente interino de dicha institución.

¹² Véase PAVLOV, Ivan (1975) *Reflejos condicionados e inhibiciones*. Barcelona, Ediciones de Bolsillo Península; WATSON, John Broadus (1961) *El conductismo*. Buenos Aires, Editorial Paidós; y WOLMAN, Benjamin (1975) *Teorías y sistemas contemporáneos en Psicología*. Barcelona, Ediciones Martínez Roca.

¹³ Véase PIAGET, Jean (1976) *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires, Editorial Psique; BROADBENT, Donald (1958) *Perception and Communication*. London, Pergamon Press; y NORMAN, Donald (1988) *The Psychology of Everyday things*. London, Basicbooks.

¹⁴ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (siglas en castellano).

¹⁵ El currículum puede definirse como aquellos saberes mínimos y obligatorios que todos los alumnos del país deben aprender. Esto conlleva toda una serie de decisiones que indican el tipo de normalización cultural que la escuela propone; los conocimientos considerados valiosos y los patrones por los que todos van a ser evaluados y medidos. Al nivel de la práctica pedagógica, en tanto propone y afirma determinados modelos de relaciones sociales, se constituye en un marco ordenador que condiciona las diferentes actuaciones de docentes y alumnos. En síntesis, todo currículum transmite esquemas de interpretación y acción sobre la realidad física, natural y social. Por tanto, se configura en un contexto y se desarrolla en ciertas condiciones: es un objeto social e histórico (Montesinos, Pallma y Sinisi, 1995: 8).

¹⁶ La Ley Federal de Educación, sancionada en 1993, consagró en el plano normativo, tendencias que se venían preanunciando en medidas oficiales y en ciertas ideas que se iban imponiendo en las instituciones educativas y en ámbitos académicos.

La consolidación de las condiciones necesarias para la implementación de la reforma educativa en Argentina pueden rastrearse desde la última dictadura militar. Si durante la presidencia de Alfonsín la idea motriz había sido la de ‘democracia’, durante los ’90 la idea de ‘estabilidad económica’ y ‘reforma económica’ subordinaron todas las dimensiones sociales y gubernamentales a su órbita. Incluso la dimensión educativa.

La reforma administrativa propuesta por el neoliberalismo se orientó a dismantelar la educación pública. Reducida a su condición de mercancía, la educación fue sólo protegida a través de los derechos al uso y disposición de la propiedad privada por parte de sus legítimos propietarios. Su condición (real o hipotética) de derecho social se transformó en una posibilidad de consumo individual, variable según el mérito y la capacidad de los consumidores.

La propuesta neoliberal se basó en la idea de que el estado debía abandonar toda característica regulativa para lograr que los servicios fueran eficientes, transfiriendo responsabilidades al sector privado participante en la esfera del mercado. Es posible observar un mecanismo dual donde el estado dejó fuera de su control algunos aspectos -financieros y de soporte cotidiano de las instituciones- y lo mantuvo en otros -evaluación, formación docente y currículum-. Esto significó la desconcentración de las escuelas que debían asumir la autonomía a pesar de no poder garantizar matrícula ni recursos humanos y financieros. Este discurso estableció una correlación positiva entre autonomía, calidad y equidad, lo que sugirió, además, una oferta de distintas

opciones o propuestas educativas según los destinatarios con un servicio cuya calidad se relacionara con la pertinencia del mismo. Pero el sentido de estas relaciones podía ser sostenido sólo con la presuposición de condiciones sociales e institucionales igualitarias para todas las escuelas (Gentili, 1998; Montesinos, Pallma y Sinisi, 1995).

¹⁷ El Nivel Inicial comprende todo lo relativo a la educación de niñas y niños hasta el preescolar; el Nivel Primario desde 1º hasta 7º grado; y la escuela secundaria corresponde al Nivel Medio.

¹⁸ Las experiencias directas son paseos, visitas, salidas del ámbito escolar con fines pedagógicos.

¹⁹ http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/especial/escuelasyequipos.php?menú_id=12970.

²⁰ Sobre el concepto de cultura y la perspectiva adoptada véase BOURDIEU, Pierre (1996) *Cosas Dichas*. Colección El mamífero parlante. Barcelona, Editorial Gedisa; D'AMICO-SAMUELS, Deborah (1992) Undoing fieldwork: Personal, political, theoretical and methodological implications. En: F. Harrison (ed.) *Decolonizing Anthropology*. Association of Black Anthropologists. American Anthropological Association. Washington D.C.; DE SOUSA SANTOS, Boaventura (1996) *Toward a New Common Sense. Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. Routledge, New York; GUPTA, Akhil and James FERGUSON (1992) Beyond 'Culture': Space, Identity, and the Politics of Difference. *Cultural Anthropology* 7: 6-23; KEESING, Roger (1987) Anthropology as interpretive quest. En: *Current Anthropology*, 28 (2); LANDSMAN, Gail and Sara CIBORSKI (1992) Representation and Politics: Contesting Histories of the Iroquois. *Cultural Anthropology* 7(4):425-447; MERRY, Sally Engle (1992) Anthropology, Law, and Transnational Processes. *Annual Review of Anthropology*, Vol. 21, pp. 357-379; ORTNER, Sherry (1984) Theory in anthropology since the sixties. En: *Comparative Studies in Society and History*, Vol. 26, No 1. Cambridge University; SWIDLER, Ann (1986) Culture in Action: Symbols and Strategies. *American Sociological Review* 51:273-286.

²¹ Probablemente el derrotero que llevó a la institucionalización de la figura del asistente celador haya partido de estos primeros profesionales y estudiantes, pero esta es una historia que merecería analizarse en otro trabajo.

²² Maestra que, en general, se encarga de las cuestiones administrativas de la sala y del cuidado de los niños en el comedor.

²³ Soportes ortopédicos.

²⁴ AEDIN: institución ubicada en el barrio de Colegiales donde se atiende particularmente la niña. AEDIN significa Asociación en Defensa del Infante Neurológico.

²⁵ Giddens denomina 'dialéctica del control' al contexto en el que se desarrollan estas relaciones (1998b: 167-168).

²⁶ Para definir este tipo de autoridad, es útil recurrir a Max Weber y su definición de autoridad legal-racional. Este tipo de autoridad se tiene en virtud de normas impersonales. Los que están sujetos a la autoridad obedecen a un superior, no por una dependencia personal respecto de él sino porque aceptan las normas impersonales que definen aquella autoridad; así "la persona puesta a la cabeza", en tanto ordena y manda, obedece por su parte al orden impersonal por el que orienta sus disposiciones. Los que están sujetos a la autoridad legal no deben fidelidad personal a un superior, sino que cumplen sus órdenes dentro del ámbito restringido en que su jurisdicción está claramente especificada.

El ámbito de competencia de cada uno de los miembros del personal está claramente deslindado y los niveles de autoridad están delimitados en forma de una jerarquía de puestos. Las normas que rigen el proceder del personal, su autoridad y responsabilidades, están consignadas por escrito.

Si bien esta definición es de tipo ideal, en sentido lógico y no ejemplar, puede analizarse para el caso concreto de lo que sucede en el ámbito escolar con algunas variaciones. La autoridad, fuertemente jerarquizada, puede encontrarse con situaciones que equilibren o reviertan su capacidad de decisión, otorgando mayor margen de acción y autonomía a los agentes. Dentro o

fuera del aula, puede también haber solapamientos en cuanto al ámbito de competencia de cada personal. La definición de Max Weber nos puede ayudar, como guía, entonces, en el análisis del ejercicio de la autoridad escolar (Giddens, 1998a: 261-262).

²⁷ Ana es otra asistente celadora que cumplía sus funciones con otro niño en la misma sala.

²⁸ “(...) el tiempo de la modernidad y el tiempo de la escolarización suelen ser (...) temporalidades que sólo desean el orden, que se obsesionan por clasificar, por producir mismidades homogéneas, íntegras, sin fisuras, a salvo de toda contaminación del otro; la especialidad de la modernidad y el espacio escolar suelen ser (...) especialidades que sólo buscan reducir al otro lejos de su territorio, de su lengua, de su sexualidad, de su género, de su edad, de su raza, etc.

Modernidad y Escuela, como una temporalidad simétrica donde cada cosa debería tener su espacio y cada espacio seguir el ritmo de un tiempo monocorde, insensible, inevitable (Skliar, 2000: 146).”

²⁹ El sentido común pedagógico no debe confundirse con la noción de conocimiento vulgar opuesto al de los pedagogos y didactistas. El sentido común es una construcción compleja y heterogénea, que articula fragmentos de distintos discursos (filosóficos, científicos, religiosos), saberes prácticos, conocimientos empíricos, etc. y en cuyo interior predominan los significados mediante los cuales se produce y reproduce la hegemonía, en tensión con otros significados. En el proceso histórico de producción social de lo que ha pasado a formar el sentido común pedagógico, han intervenido, en etapas históricas anteriores, discursos cuyos fundamentos y razones han quedado velados por su pasaje al sentido común, al pasar a ser parte de lo obvio, de lo aceptado (Milstein y Mendes, 1999). Las diferencias entre los discursos pedagógicos actuales y lo que efectivamente se hace en las escuelas no son un ‘malentendido’ o ‘distorsión’ sino que reflejan la lógica según la cual las prácticas se organizan significativamente y ese carácter no queda desmentido porque los significados no puedan pasar fácilmente al estado discursivo y teórico.

³⁰ Debe tenerse en cuenta, en la lectura de este fragmento, que el día del registro la asistente celadora del niño estaba ausente.

³¹ “Todo intento de imaginar “otra” sociedad, otros modos de vida, otros tipos de relaciones, se enfrenta con este “sentido” interno que, como parte del autocontrol, regula las posibles incursiones en un territorio de experiencias delimitado por los significados del desordenamiento y el caos, y aparentemente confirmados por la propia desestructuración que suele vivir, contradictoriamente con sus propios intentos, el sujeto ordenado.

Es ese territorio de experiencias que los niños, aún no plenamente socializados, suele frecuentar, en tensión con la institución escolar encargada de “ordenarlos” (Milstein y Mendes, 1999: 143).”

³² “(...) el poder de normalización obliga a la homogeneidad; pero individualiza al permitir las desviaciones, determinar los niveles, fijar las especialidades y hacer útiles las diferencias ajustando unas a otras. Se comprende que el poder de la norma funcione fácilmente en el interior de un sistema de la igualdad formal, ya que en el interior de una homogeneidad que es la regla, introduce, como un imperativo útil y el resultado de una medida, todo el desvanecido de las diferencias individuales (Foucault, 1989: 189).”

³³ Pierre Bourdieu define a los campos como espacios estructurados de posiciones o puestos cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellas). Cada uno de los campos tiene leyes generales, invariantes: en cada campo encontraremos una lucha que adquiere formas específicas. Por tanto, un campo podría definirse, entre otras cosas, especificando aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que sucede en otros campos. Para que funcione es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los habitus que implican el conocimiento y reconocimiento de sus leyes. El habitus, como sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje, funciona

como un sistema de esquemas generadores de estrategias que obedezcan a las necesidades inmanentes del campo y las exigencias inscriptas en él.

La estructura del campo es un estado de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha; las luchas que ocurren en el campo ponen en acción al monopolio de la violencia legítima, característico del campo considerado (Bourdieu, 1990: 135-141).

Para el caso del presente estudio, lo que está en juego, la escolarización de niños y niñas con deficiencias, se dirime en la confluencia de diversos campos. Entre ellos: el de la escolaridad común, el de la escolaridad especial y el campo médico. Sus protagonistas, delineados a lo largo del estudio, se deslizan por diferentes cursos de acción y estrategias, configurando un complejo panorama de fuerzas en conflicto en un terreno donde lo que se pone en juego queda enzarzado en las asimetrías y desigualdades de la lucha social por las nominaciones de la normalidad.

³⁴ Se transcriben las definiciones más relevantes al trabajo del Diccionario Enciclopédico de Editoriales Océano (1991).

³⁵ Se transcriben las definiciones más relevantes al trabajo del Diccionario Enciclopédico de Editoriales Océano (1991).

³⁶ JOHANSEN, Liliana y Daniel KORINFELD (1998) Una escuela abierta a la diversidad. Entrevista a Susana Ortiz; en *Desafíos para una escuela inclusiva. Integración escolar de personas con necesidades especiales*. Ensayos y experiencias, Colección Psicología y Educación, Año 5 N° 26. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

³⁷ En dos oportunidades, fueron explícitas las menciones por parte de las asistentes de Brisa y de Gabriel a dolores lumbares o de 'columna'. (Cf. R. 12 de abril, 15:25 horas aprox.; R. 22 de mayo, 14:30 horas aprox.).

³⁸ Dirección del Área de Educación Especial, página web. 2007.

³⁹ Resolución N° 170/SED/98 de la Secretaria de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en el Anexo I en donde se describen funciones y obligaciones del asistente celador (1998).

⁴⁰ Resolución N° 170/SED/98 de la Secretaria de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en el Anexo I en donde se describen funciones y obligaciones del asistente celador (1998).

⁴¹ No quisiera descuidar, sin embargo, las repercusiones de las deficiencias físicas en la conformación psíquica de una persona, que -de suma importancia- no son el objetivo del problema planteado.

⁴² Esto sucedía en una de las escuelas cuando se ausentaba el niño: la asistente se retiraba. En otro de los jardines, estando ausente la asistente, el niño se convertía en un gran interrogante porque no sabían qué hacer con él y, en sus actitudes de incomodidad, se expresaba el cuestionamiento a la permanencia del niño estando ausente la asistente.

⁴³ Este saber convierte al asistente en especialista sobre el niño o niña; saber sobre el cual se apoyan los directivos escolares para desvincularse, delegando sus incumbencias en el asistente, de las situaciones conflictivas de la integración. Es el caso de la asistente de Gabriel que, con respecto a la asistencia del niño, me cuenta que va al jardín 'cuando se le ocurre' y que la mamá no lo lleva tampoco a sus tratamientos. Desde la escuela le piden que ella maneje el tema pero ella se niega porque Gabriel es alumno de la institución, no de ella (R, 24 de mayo, 15 horas aprox.). La integración no sólo puede conducir a la conformación de una pareja ajena al resto dentro del aula sino también fuera de ella, y los directivos, sosteniendo esta relación, se benefician reencauzando hacia ella todos los conflictos y posibles respuestas del proceso.

⁴⁴ "El control disciplinario no consiste simplemente en enseñar o imponer una serie de gestos definidos; impone la mejor relación entre un gesto y la actitud global del cuerpo, que es su condición de eficiencia y de rapidez. En el buen empleo del cuerpo, que permite un buen empleo del tiempo, nada debe permanecer ocioso o inútil: todo debe ser llamado a formar el soporte del

acto requerido. Un cuerpo bien disciplinado forma el contexto operatorio del menor gesto. Una buena letra, por ejemplo, supone una gimnasia, toda una rutina cuyo código riguroso domina el cuerpo por entero, desde la punta del pie a la yema del dedo índice (Foucault, 1989: 156).”

⁴⁵ Debemos recordar que el edificio donde funciona la escuela a la que asiste Marcos está declarado patrimonio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y no puede ser refaccionado, modificado, en síntesis, alterado sin mayores previsiones. Por la misma razón, Marcos ingresa y se retira del establecimiento por una puerta lateral, cuya apertura está a cargo de la asistente o los auxiliares.

⁴⁶ (R, 14 de marzo: 13:55 horas aprox.).

⁴⁷ Ver cuentos “Sobre ruedas” de Esteban Valentino y “Mi amigo árbol” en www.me.gov.ar/derechos/chicos/cuentoconvos/11/cuento11.htm.

⁴⁸ Véase PORTELLI, Hugues (1992) *Gramsci y el bloque histórico*. México. Editorial Siglo XXI; BUCCI-GLUCKSMAN, Cristine (1978) *Gramsci y el Estado*. Madrid. Editorial Siglo XXI.

⁴⁹ Se hace necesario indagar, pues, acerca del trabajo, la formación y el perfeccionamiento en el ejercicio que sobre el proceso de integración recibieron los docentes de Nivel Inicial y Primario, así como los asistentes celadores.

Además, si las instituciones escolares naturalizan, bajo una falsa convivencia, los conflictos entre distintos grupos sociales no es una cuestión menor que en este proceso de creación y recreación de desigualdades sociales, tampoco exista formación ciudadana sobre la aceptación de las diferencias.

⁵⁰ En donde se involucran e interrelacionan una serie compleja de habilidades: motoras, cognitivas, emocionales, psicológicas, etc.

⁵¹ “Se trata de otro que exacerba la secular imaginación de la mismidad -tan improbable como imposible- en relación a un cuerpo perfecto, una inteligencia compacta, rítmica y erudita, una sexualidad tan única y determinada como constante, un aprendizaje veloz, curricular y consciente -aunque no en demasía-, una lengua capaz de ser sólo monolingüe, y de decir aquello que todos quieren oír.

(...) La mismidad que crea con placidez sus monstruos y que, a la vez, produce los antídotos necesarios. La mismidad que huye despavorida ante la atribución de sus propias designaciones, de sus propios nombres. La mismidad que vuelve a instalar el control en las fronteras del cuerpo y de la mente; que regresa, soberbia, a tomar sus sanas y bellas decisiones sobre los espacios y los tiempos de la alteridad.

Normalidad que se inventa a sí misma para, luego, masacrar, encerrar y domesticar todo lo otro (Skliar, 2002: 114).”

⁵² Si bien hay otras personas que tiene injerencia en la integración escolar (directivos, padres, profesionales varios) quedan pendientes muchas preguntas, entre las cuales, los padres y sus recursos para expresarse institucionalmente y su uso estratégico del saber médico como argumentos válidos de reclamo, son las de mayor interés. En otra instancia, las distintas construcciones del saber médico para validar posturas de reclamo, de padres, asistentes y docentes pueden ser terreno fértil para desarrollar otras reflexiones.

⁵³ Esto no implica que las mismas personas con deficiencias no quieran o busquen activamente una vida ‘normal’. De lo que se trata aquí es preguntarnos si tienen otras opciones de vida y si pueden elegir entre ellas.

⁵⁴ Diez (2004) retoma las conceptualizaciones de Michel Trouillot (2001) para analizar las tendencias educativas referidas a la educación de las personas con deficiencias. Trouillot afirma que el Estado puede identificarse por sus efectos en la recurrencia de procesos y prácticas, evitando así reducirlo al aparato estatal. Desde este punto de vista, existen tipos identificables de efectos: de aislamiento, de identificación y de legibilidad. En la escuela se visibilizan algunos de los procesos que producen efectos de aislamiento. La lógica burocrática atraviesa múltiples prácticas que confirman al sujeto su consideración en tanto individuo: desde la inscripción hasta

la obtención de certificados de estudio, el alumno es interpelado en términos que lo aíslan. El alumno que inicia su recorrido por el sistema educativo en una Escuela Especial ha sido interpelado por el Estado a partir de una determinada "patología". Luego, cuando algunos de ellos se incorporan a la Escuela Común se someten a una nueva categorización estatal, al ser considerados "alumnos integrados".

Desde esta doble inserción escolar se impulsa la generación de efectos de identificación, esto es, "un realineamiento de las subjetividades atomizadas a lo largo de líneas colectivas dentro de las cuales los individuos se reconozcan a sí mismos como iguales a otros" (Trouillot, 2001: 126; en Diez, 2004). En este sentido, la escuela común aporta una "identidad" que abarca a todos los alumnos que allí concurren: la condición de "alumnos". Para el alumno que llega desde la Escuela Especial se agregará una especificación para aquella categoría: se trata de un alumno "integrado" con dificultad para encontrar a otros de su misma condición en la Escuela Común.

Respecto a los efectos de legibilidad, podemos señalar que los organismos internacionales han producido este tipo de efectos. Desde el momento en que los Estados-Nación periféricos han sido progresivamente más dependientes de las presiones internacionales en la definición de sus políticas sociales, han utilizado argumentos y categorizaciones producidos y difundidos por documentos e investigaciones desarrolladas por organismos de crédito u organizaciones destinadas a fines específicos. La incidencia de la UNESCO en el delineamiento de políticas educativas mediante el intercambio sistemático de información acerca de políticas y estrategias basadas en recursos locales, servicios consultivos y de formación (misiones y cursos) y programas de investigaciones produce efectos de legibilidad al propiciar la adopción de un lenguaje y un saber que permiten clasificar y regular colectividades.

⁵⁵ Si bien a la luz de este trabajo la integración escolar tambalea en sus aplicaciones no hay que olvidar que los mayores perjudicados son sus destinatarios, a quienes se somete a las lógicas híbridas de una política importada. En un mundo globalizado configurado desde la desigualdad, el desequilibrio de poder repercute en los sectores más débiles de los sectores menos favorecidos. Ellos absorben la irracionalidad y las inequidades en las que se sostiene todo el conjunto.

⁵⁶ La 'lejanía', el 'afuera' pueden llegar a constituirse como metáforas válidas a la hora de confrontar la inercia del día a día.

⁵⁷ Incluso para los mismos colegas se neutralizan los contratiempos y las desprolijidades ocurridas en el 'campo'.

⁵⁸ La docente señaló con grandes puntos negros los fragmentos, frases y reconstrucciones textuales con los que ella estaba en desacuerdo. Le propuse que los reescribiera y se negó rotundamente.

⁵⁹ Ver KALINSKY, Beatriz (1994) Cuando la ilusión de los conceptos se mira en el espejo de los otros. En: KORNBLIT, Ana Lía (comp.) *Ciencias Sociales y Medicina. La salud en Latinoamérica*. Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, pp. 138-147.

Bibliografía

- ACHILLI, Elena Libia (1996) *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones
- AGUADO DÍAZ, Antonio León (1995) *Historia de las Deficiencias*. Madrid, Escuela Libre Editorial, Tesis y Praxis
- ALISEDÓ, Graciela (2001) *La Escuela Inclusiva*. Ponencia “Primer encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva. Una perspectiva desde la diversidad”. Serie Encuentros y Seminarios. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Argentina
- ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar (2003) *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. España, Ediciones Aljibe
- BACHELARD, Gastón (1986) *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores
- BARNES, Colin (1998) Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas con insuficiencias en la sociedad occidental. En: BARTON, Len (comp.) *Discapacidad y sociedad*. Madrid, Ediciones Morata
- BARTON, Len (1998) Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos En: BARTON, Len (comp.) *Discapacidad y sociedad*. Madrid, Ediciones Morata
- BENTHAM, Jeremy (2005) *El Panóptico*. Buenos Aires, Editorial Quadrata
- BERNARD, Michel (1994) *El cuerpo. Un fenómeno ambivalente*. Barcelona, Ediciones Paidós
- BOURDIEU, Pierre (1990) Algunas propiedades de los campos. *Sociología y Cultura*. México, Editorial Grijalbo
- BOURDIEU, Pierre (1996) *Cosas Dichas*. Colección El mamífero parlante. Barcelona, Editorial Gedisa

BOURDIEU, Pierre (1996) Una Duda radical. *Respuestas por una antropología Reflexiva*. México, Editorial Grijalbo

BOURDIEU, Pierre (2006) *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores

BROADBENT, Donald (1958) *Perception and Communication*. London, Pergamon Press

BUCCI-GLUCKSMAN, Cristine (1978) *Gramsci y el Estado*. Madrid. Editorial Siglo XXI

CANIZA DE PAEZ, Stella (1998) Educación para la independencia. Educación para la autonomía y el trabajo. *Desafíos para una escuela inclusiva. Integración escolar de personas con necesidades especiales*. Ensayos y experiencias, Colección Psicología y Educación, Año 5 N° 26. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas

CARUSO, Elisa y Malena LASALA (1996) La ciencia como fuerza estructurante del presente. En: Guiber, Teresa (comp.) *Ciencia: un camino entre continuidades y rupturas*. Buenos Aires, Editorial Biblos

CLIFFORD, James (1999) Prácticas espaciales: el trabajo de campo, el viaje y la disciplina de la antropología. *Itinerarios Transculturales*. Barcelona. Editorial Gedisa

CORTESE, Liliana y Marcela FERRARI (2003) Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la escuela especial. *Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión*. Ensayos y experiencias, Colección Psicología y Educación, N° 49. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas

D'AMICO-SAMUELS, Deborah (1992) Undoing fieldwork: Personal, political, theoretical and methodological implications. En: F. Harrison (ed.) *Decolonizing Anthropology*. Association of Black Anthropologists. American Anthropological Association. Washington D.C

DAVIS, A. (1989) *From Where I sit: Living With Disability in an Able Bodied World*. London, Triangle

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (1996) *Toward a New Common Sense. Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. Routledge, New York

DIEZ, Adriana Cecilia (2004) Las "necesidades educativas especiales": Políticas educativas en torno a la alteridad. En: *Cuadernos de Antropología Social* [online], no.19 p.157-171

DIEZ, Cecilia (2006) *La "integración escolar" de alumnos con necesidades educativas especiales: acerca de familias, escuelas y Estado*. Ponencia Reunión de Antropología del MERCOSUR

DUSSEL, Inés (2003) Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. Revista *Papeles*. Universidad de Granada. España

DUSSEL, Inés y Myriam SOUTHWELL (2004) La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. *El monitor de la educación*, Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, N° 1- V época

FILIDORO, Norma (2003) Nuevas formas de exclusión. *Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión*. Ensayos y experiencias, Colección Psicología y Educación, N° 49. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas

FOUCAULT, Michel (1989) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. Buenos Aires, Editorial Siglo XIX

FOUCAULT, Michel (1992) *Microfísica del poder*. Madrid, Editorial La Piqueta

FOUCAULT, Michel (1996) *La vida de los hombres infames*. Buenos Aires, Editorial Altamira, Colección Caronte Ensayos

GENTILI, Pablo (1998) El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. En: ALVAREZ URÍA et. al. (comp.) *Neoliberalismo vs. Democracia*. Madrid, Editorial La Piqueta

GIDDENS, Anthony (1998a) *Capitalismo y la Moderna Teoría Social*. Barcelona, Editorial Idea Books S. A. Colección Idea Universitaria

GIDDENS, Anthony (1998b) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Amorrortu Editores

GOFFMAN, Irving (1992) *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu Editores

GRIMBERG, Mabel (1998) Hegemonía y práctica gremial: la relación trabajo-salud entre los 'gráficos'. En: NEUFELD, María Rosa; Mabel GRIMBERG; Sofía TISCORNIA y Santiago WALLACE (comp.) *Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Buenos Aires, Editorial Eudeba

GUGLIELMINO, María Elizabeth, Gilda Mariel VALENTE, Adriana MENDES ROSA (2003) Puesta en escena: la diferencia y la educación especial: volver la mirada hacia uno mismo. *Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión*. Ensayos y experiencias, Colección Psicología y Educación, N° 49. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas

GUPTA, Akhil and James FERGUSON (1992) Beyond 'Culture': Space, Identity, and the Politics of Difference. *Cultural Anthropology* 7: 6-23

HANK, J. y HANK, L. (1980) The physically handicapped in certain non-occidental societies. En: PHILIPS, W. y ROSENBERG, J. (Eds.) *Social Scientists and the Physically Handicapped*. London, Arno Press

JOHANSEN, Liliana y Daniel KORINFELD (1998) Una escuela abierta a la diversidad. Entrevista a Susana Ortiz. *Desafíos para una escuela inclusiva. Integración escolar de personas con necesidades especiales*. Ensayos y experiencias, Colección Psicología y Educación, Año 5 N° 26. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas

KALINSKY, Beatriz (1994) Cuando la ilusión de los conceptos se mira en el espejo de los otros. En: KORNBLIT, Ana Lía (comp.) *Ciencias Sociales y Medicina. La salud en Latinoamérica*. Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, pp. 138-147

KEESING, Roger (1987) Anthropology as interpretive quest. En: *Current Anthropology*, 28 (2)

KOLAKOWSKI, Leszkek (1988) *La filosofía positiva*. Madrid, Editorial Cátedra

LANDSMAN, Gail and Sara CIBORSKI (1992) Representation and Politics: Contesting Histories of the Iroquois. *Cultural Anthropology* 7(4):425-447

LUS, María Angélica (1995) *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires, Editorial Paidós

MERRY, Sally Engle (1992) Anthropology, Law, and Transnational Processes. *Annual Review of Anthropology*, Vol. 21, pp. 357-379

MILSTEIN, Diana y Héctor MENDES (1999) *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid, Miño y Dávila Editores

MONTESINOS, María Paula; Sara PALLMA y Liliana SINISI (1995) *Diferentes o desiguales? Dilemas de los Unos y los Otros (y de nosotros también)*. 5º Reuniao do (Merco) Sul: “Cultura e Globalização”. Tramandaí, R.G. Brasil

MORIN, Edgar (1994) Epistemología de la complejidad. En: SCHNITMAN, Dora (comp.) *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires, Editorial Paidós

NORMAN, Donald (1988) *The Psychology of Everyday things*. London, Basicbook

OLIVER, Mike (1998) ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En: BARTON, Len (comp.) *Discapacidad y sociedad*. Madrid, Ediciones Morata

ORTNER, Sherry (1984) Theory in anthropology since the sixties. En: *Comparative Studies in society an history*, Vol. 26, No 1. Cambridge University

PAVLOV, Ivan (1975) *Reflejos condicionados e inhibiciones*. Barcelona, Ediciones de Bolsillo Península

PIAGET, Jean (1976) *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires, Editorial Psique

- PORTELLI, Hugues (1992) *Gramsci y el bloque histórico*. México. Editorial Siglo XXI
- RIBEIRO, Marlene (1999) Exclusión: problematización del concepto; en Revista *Educação e Pesquisa*, vol. 25, n° 1, pp. 35-49, enero/junio de 1999. San Pablo
- RIDELL, Sheila (1998) Teorizar sobre las necesidades educativas especiales en un clima político cambiante. En: BARTON, Len (comp.) *Discapacidad y sociedad*. Madrid, Ediciones Morata
- ROCKWELL, Elsie (1980) *Antropología y educación: problemas del concepto de cultura*. Mimeo. México. DIE (Departamento de Investigaciones Educativas)
- ROCKWELL, Elsie (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985); en Vol. 2 *Para observar la escuela, caminos y nociones*, del informe final del proyecto 'La práctica docente y sus contexto institucional y social', Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (coordinadoras), Ruth Mercado, Citlali Aguilar, Etelvina Sandoval. México. DIE (Departamento de Investigaciones Educativas)
- ROMERO, José Luis (1996) *Estudio de la mentalidad burguesa*. Buenos Aires, Editorial Alianza Bolsillo
- SAFILOS-ROTHSCHILD, C. (1970) *The Sociology and Social Psychology of Disability and Rehabilitation*. New York, Random House
- SAHLINS, Marshall (1997) *Islas de Historia. La muerte del Capitán Cook. Metáfora, antropología e historia*. Barcelona, Editorial Gedisa
- SCOTT, Robert (1969) *The making of blind men*. London, Sage
- SHORE, Cris y Susan WRIGHT (1997) A new field of anthropology. En: SHORE, Cris y Susan WRIGHT (comp.) *Anthropology of Policy. Critical perspectives on governance and power*. London, Routledge
- SINISI, Liliana (2000) Diversidad cultural y escuela. Repensar el multiculturalismo. *Infancias en riesgo*. Revista Ensayos y experiencias, N° 32. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas

SIPES, Marta (2003) Múltiples dimensiones de la escuela especial. *Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión*. Ensayos y experiencias, Colección Psicología y Educación, N° 49. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas

SKLIAR, Carlos (2002) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores

SKLIAR, Carlos y Silvia DUSCHATZKY (2002) La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuadernos de Pedagogía*, marzo-abril. Rosario

SLEE, Roger (1998) Las cláusulas de condicionalidad: la acomodación “razonable” del lenguaje. En: BARTON, Len (comp.) *Discapacidad y sociedad*. Madrid, Ediciones Morata

SWIDLER, Ann (1986) Culture in Action: Symbols and Strategies. *American Sociological Review* 51:273-286

VISACOVSKY, Sergio (1994-95) Diálogo, interpretación y autoritarismo en la etnografía contemporánea. *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología*, N° XIX, pp. 7-35

WATSON, John Broadus (1961) *El conductismo*. Buenos Aires, Editorial Paidós

WOLMAN, Benjamin (1975) *Teorías y sistemas contemporáneos en Psicología*. Barcelona, Ediciones Martínez Roca

ZIZEK, Slavoj (1992) *El sublime objeto de la ideología*. México, Editorial Siglo XXI

Fuentes consultadas

CONSTITUCIÓN DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES dada el 1 de octubre de 1996 por la Legislatura de la correspondiente Ciudad.

(<http://www.legislatura.gob.ar/1legisla/constcba.htm>)

DECLARACIÓN DE SALAMANCA Y MARCO DE ACCIÓN PARA LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. Salamanca, España, 1994

LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN. Ley 24.195, 1993

NUEVA ESCUELA. *Nuevas perspectivas en Educación Especial. Documento para la discusión. Seminario. Taller nacional.* Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. 1994

PÁGINA WEB del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaria de Educación. Área de Educación Especial.

http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/especial/escuelasyequipos.php?menu_id=12970

RESOLUCIÓN N° 170 /SED/98. Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 1998.