



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

G

Ser diferente en la escuela común

La integración de alumnos no videntes en escuelas primarias de Ciudad de Buenos Aires

Autor:

Diez, Adriana Cecilia

Tutor:

Neufeld, María Rosa

2003

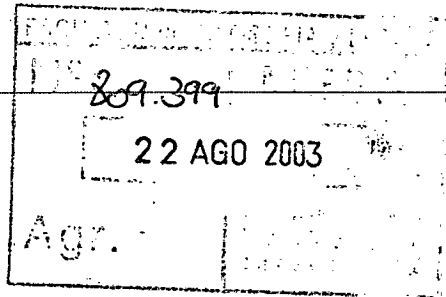
Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Antropológicas.

Grado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

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



Ser diferente en la escuela común.

***La integración de alumnos no videntes en escuelas primarias
de Ciudad de Buenos Aires***

Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas (Orientación socio-cultural)

Directora: Lic. María Rosa Neufeld

Tesista: Adriana Cecilia Diez

L.U.: 14326342

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Dirección de Bibliotecas

Departamento de Ciencias Antropológicas

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

Agosto de 2003

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo I: Apuntes metodológicos	
El inicio	5
Los actores y sus perspectivas	6
Acceso al campo	9
El trabajo de campo: las técnicas	11
La elaboración de registros: construir un texto y repensar la teoría	14
Contexto del trabajo de campo: circunstancias y restricciones.....	15
Construcción del objeto de estudio	17
Capítulo II: Los discursos acerca de la discapacidad	
Introducción	18
Perspectiva sociológica	19
o Los discursos sobre discapacitados en sus contextos socio- históricos:	
o La Revolución Francesa y el discurso de la igualdad formal..	19
o Discursos del SXIX: biologicismo y darwinismo social	20
o Las teorías de la normalización	20
o Posturas relativistas	21
La discapacidad como estigma	21
o Contactos mixtos	23
o El igual y el sabio	24
o La carrera moral	25
o El psicoanálisis: teoría e intervención	27
El ciego en la teoría de Vigotsky	30
Los ciegos en la mitología	34
La ceguera en la literatura	37
o Sábato y su "Informe sobre ciegos"	37
o Saramago: "Ensayo sobre la ceguera"	42

Capítulo III: Educación especial

Breve historia de la educación especial en nuestro país	46
¿Cómo es una escuela para ciegos?	48
Actores: un entramado estrecho.	53
Las familias	57

Capítulo IV: La escuela común y la 'integración': lo 'esperable' ante lo inesperado.

La escena inicial: el ritual de la presentación	59
Quién es quién o 'los días que vendrán'	62
Sin mirada, ¿y sin voz?	65
¿Integrados?	69
La 'integración escolar' o cómo ganarle la batalla al estereotipo..	74

Capítulo V: El Estado

El individuo frente al estado	77
Los documentos: propuestas-impuestas	83
El marco nacional: la Ley Federal de Educación	89
Estado y organismos internacionales	92

Conclusiones	97
Sólo los más aptos	96
La producción del otro	100
Entre los documentos y el contexto	102
A modo de cierre	104

INTRODUCCIÓN

Esta tesis de licenciatura es el producto de un largo proceso, en el curso del cual he intentado abordar representaciones sociales referidas a la discapacidad desde el punto de vista de los actores, nuestros 'nativos', en un ámbito que había cobrado demasiada naturalidad para mí.

No hubiera pensado en el abordaje de la problemática de los discapacitados de no ser por una situación, quizás fortuita, o al menos, inesperada: el enfrentarme yo misma desde mi trabajo como maestra, a una alumna ciega.

El tiempo transcurrido entre aquella situación y el presente, fue un lapso prolongado por varios factores. Uno de los más importantes tiene relación con la necesidad de extrañamiento, de tomar distancia y dejar de pensarme a mí misma en la situación laboral como maestra de escuela, para poder considerar la complejidad de una institución y la producción de significados por parte de múltiples actores que se encuentran en situaciones cambiantes y de intercambio permanente.

Otro factor importante tuvo que ver con la dificultad de encontrar en el campo de la producción antropológica material que tomara en cuenta la consideración de la discapacidad como un tema para abordar desde la teoría y en un campo empírico.

La mayor parte de la bibliografía que aborda el tema, en el campo de las ciencias sociales, lo hace desde el punto de vista de las Ciencias de la Educación, y suele estar centrado en resolver cuestiones pedagógicas, dar a conocer experiencias y proponer cambios en las modalidades de enseñanza.

La pregunta inicial, que apuntaba a indagar las representaciones sociales acerca de los discapacitados en nuestra sociedad, tomando como unidad de análisis la escuela con 'alumnos integrados', conlleva otra pregunta pertinente y hasta necesaria: a partir de qué supuestos abre la escuela sus puertas a todos sus alumnos, cómo son mirados y reconocidos, qué prácticas se generan dentro de ella, y cómo los actores resignifican lo que podría suponerse que en una estructura burocrática tiene un significado unívoco, esto es, cómo interpretan las normativas y las llevan a cabo.

Después de una primera aproximación al campo, y de leer materiales provenientes de diversas disciplinas, los objetivos quedaban planteados de la siguiente manera:

- o Indagar las representaciones sociales acerca de los discapacitados a través de las respuestas institucionales de la escuela común frente a la incorporación de un alumno con '*necesidades educativas especiales*'.
- o Caracterizar las prácticas de la cotidianeidad escolar como manifestación de las representaciones sociales y las categorizaciones que orientan las relaciones entre miembros de una sociedad.
- o Explorar los discursos sociales sobre los discapacitados a través de las expresiones de quienes comparten la experiencia de la integración desde su lugar de padres, alumnos o docentes.
- o Identificar las continuidades y rupturas que supone el trabajo en equipo interdisciplinario de docentes en atención a la propuesta de integración de un alumno con '*necesidades educativas especiales*'.

Estos objetivos, a su vez, se incluían dentro de otro más abarcador: el análisis del tema-problema inscripto en contextos más amplios y considerando los procesos de mayor profundidad histórica. Este objetivo apuntaba a explorar la nueva definición acerca del rol del Estado neoliberal en el área de la educación de los discapacitados.

Partimos de la hipótesis de que la inserción de los '*niños con necesidades educativas especiales*' no necesariamente implicaría el cuestionamiento de la oposición nosotros-otros al interior de la escuela, generando interpretaciones ligadas a la diversidad, pero también a la diferencia y a la discapacidad; a la normalidad y la anormalidad.

Para la escuela común y sus actores, se plantea un desafío: convertirse en "la" escuela, comprometida con el aprendizaje y la acreditación de la escolaridad de un alumno con una condición infrecuente en la escuela común: un alumno que no ve.

La experiencia permitiría también enfrentar la idea de homogeneidad del alumnado que nació junto con la escuela caracterizada por la separación en grados, la clasificación en áreas de educación especializadas, y con ella,

las consideraciones acerca de las ventajas de enseñar a un grupo de iguales, para obtener aprendizajes equivalentes, evaluarlos y certificarlos mediante la promoción y la acreditación.

Otra cuestión subyacente a este tema es la consideración del docente como un técnico o como un intelectual. La presión ejercida por los documentos, por oposición a la interacción en grupos de trabajo, plantea una paradoja para un trabajador que está sujeto a las restricciones de un sistema burocrático, pero a la vez, es capaz de tomar decisiones que afectan a otras personas con quienes trabaja, en especial, los chicos.

La escuela tomada como unidad de análisis nos permite realizar trabajo de campo con el objeto de preguntarnos tanto por la sociedad de la que es parte, como por el Estado, de quien depende su continuidad y que la inscribe en tramas de lucha por la construcción de significado, por tanto, luchas por el poder. La escuela es también un espacio público en el que es posible analizar los tiempos que corren a través de las políticas de Estado¹ que se implementan en ella.

Así se planteaba este tema en el período en que en las provincias se aplicaba desde hacía unos pocos años el plan de estudios nacido de la Ley Federal de Educación. En la Ciudad de Buenos Aires, faltaba poco para que llegaran los nuevos Pre-diseños curriculares, y esta jurisdicción se enfrentaba al resto del país en la defensa del viejo esquema de siete años de escolaridad primaria y cinco de escuela media.

En cuanto a la organización de esta tesis, ha quedado conformada por cinco capítulos.

El primero refleja las decisiones metodológicas y las posibilidades y restricciones que se derivan de hacer trabajo de campo en una escuela en el período previo a la finalización de las clases, al tiempo que explica las relaciones entre construcción del objeto de estudio y supuestos teóricos que lo atraviesan.

El segundo capítulo rastrea los discursos que diferentes disciplinas académicas producen alrededor del tema de la discapacidad. Se completa con representaciones sociales acerca de la ceguera que pudimos identificar

¹ No entendemos que existan como esferas separadas la 'sociedad civil', el 'estado' y el 'mercado'. Nos referimos únicamente al recorte metodológico y a la separación que sólo analíticamente podemos aceptar.

en relatos mitológicos y en textos literarios, intentando compensar la carencia de otras fuentes etnográficas.

Ya en el tercer capítulo nos aproximamos a la educación especial, desde su historia en nuestro país hasta la vida cotidiana de quienes hoy son sus actores.

El cuarto capítulo retoma los registros del trabajo etnográfico en la escuela común, donde los chicos ciegos ingresan bajo el rótulo de 'integrados', analizando los datos elaborados desde algunos conceptos de las ciencias sociales.

Un último capítulo analiza los documentos producidos por diferentes gestiones de gobierno, con el objeto de revisar el rol del Estado en la atención de los discapacitados. Nos centraremos particularmente en las políticas educativas, atravesadas en la década de los noventa por 'reformas' de corte neoliberal.

Por último, en las conclusiones intentamos sintetizar ciertas aseveraciones que buscan aproximar al tema de la integración escolar una perspectiva crítica, y claramente antropológica.

Capítulo I: APUNTES METODOLÓGICOS

EL INICIO

El origen de este trabajo de campo requiere de una aclaración previa: mi llegada involuntaria a contactar con el tema. Las primeras preguntas acerca de la 'integración' de chicos con necesidades educativas especiales en escuelas comunes, no surgieron desde un interés teórico, sino desde la urgencia de replantearme mi trabajo como maestra de séptimo grado, con una alumna no vidente en una escuela común. Llegar a un aula como suplente, a un mes del inicio de las clases, me planteó una situación inédita en mi experiencia previa.

Como docente a cargo de grado, las preguntas no tenían una intencionalidad teórica, pero reconocían un vacío en mi formación como maestra, en la cual nunca se había planteado cómo enseñar a un grupo heterogéneo. Partiendo del supuesto de la homogeneidad de los alumnos, había aprendido teorías psicológicas y herramientas didácticas para cada asignatura, pero nadie había cuestionado aquel supuesto, dado que los 'menos iguales' entre los iguales, estaban destinados a la escuela de recuperación. En mis años de trabajo, había encarado distintas estrategias para resolver cuestiones vinculadas con el aprendizaje, y a superar las dificultades que se presentaban, pero nunca me había encontrado frente al desafío de enseñar a un niño que no contara con la información visual.

Mientras duró esa experiencia, no tenía previsto realizar investigación alguna vinculada con el tema, pero fui relacionándome con personal de escuelas de educación especial, quienes me facilitaron algunas respuestas a estas preguntas iniciales, favoreciendo la creación de vínculos con profesionales de otras disciplinas con quienes buscaría luego otras orientaciones teóricas.

Un año después, iniciaba la búsqueda teórica partiendo de materiales que estos profesionales me señalaron como pertinentes para entender el modo como se concebía y se llevaba a la práctica la 'integración' escolar en otros países, aunque no siempre acordaran con algunas de dichas

propuestas de implementación². Estos textos me servirían como referencia, abriendo nuevas perspectivas, y me permitirían reconocer contrastes y matices en los supuestos que guiaban las diferentes propuestas de integración. Además, me facilitaron el acceso a documentos de la Secretaría de Educación y a artículos que recopilaban ponencias y experiencias presentadas en encuentros de especialistas en educación de no videntes vinculados con la 'integración'.³

Al mismo tiempo, buscaba las propuestas de otras disciplinas, como la Sociología y el Psicoanálisis, encontrando que en el campo de la Antropología, los aportes tenían relación con preguntas no específicamente vinculadas con educación especial, o bien se trataba de intervenciones desde la perspectiva de la Antropología aplicada⁴.

Esta introducción intenta revisar con qué bagaje de preguntas y categorías de orden teórico comencé, un año después, mi trabajo de campo. Iniciar a solas la realización de un trabajo de campo, implicaba intentar responder interrogantes referidos a representaciones sociales y prácticas alrededor de las "necesidades educativas especiales", la "integración" y la "discapacidad".

LOS ACTORES Y SUS PERSPECTIVAS

Para acceder al campo con una mirada lo menos ingenua posible, se requiere un estado de alerta que proponga leer la cotidianidad de los actores desde su propia racionalidad, sin perder de vista una mirada 'desde afuera' provista por las herramientas teóricas para la investigación cualitativa, extrañamiento insoslayable al estudiar la propia sociedad.

² Nicola Cuomo (1998) presenta algunas modalidades de integración de niños con características de discapacidad severa o autistas. Para lograr avances en la vinculación social y el aprendizaje, se conformaban equipos multidisciplinarios y contaban con asesoramiento de universidades, además de realizarse en escuelas con infraestructura adecuada. He conocido otras experiencias leyendo la revista "Integración", de la asociación española O.N.C.E..

³ Estos materiales son impresos y difundidos por asociaciones vinculadas a los docentes de educación especial, tales como el Centro Claudina Thévenet, o la Asociación Argentina para el Estudio de la Recuperación del Ciego y del Amblíope (ASAERCA). Otras publicaciones periódicas sobre educación, como Ensayos y Experiencias, han dedicado números especiales al tema. Gran parte de la bibliografía tiene un interés por presentar los modos de afrontar las situaciones que van surgiendo, más que un interés especialmente teórico.

⁴ Los artículos publicados relatan intervenciones de antropólogos en preparación de docentes que incluirán en su clase a niños discapacitados, o que orientan la investigación por parte de los docentes del contexto social de la escuela en que trabajan, así como también la investigación sobre políticas públicas y asistencia a grupos en defensa de los derechos de los discapacitados. Ver, entre otros: Merrill Eisenberg y Jonathan Green en *Practicing Anthropology*, publicación de la Society for Applied Anthropology.

Partimos del supuesto de la imposibilidad de separar el nivel empírico del nivel teórico como si se tratase de categorías excluyentes, entendiendo que sólo desde una posición teórica inicial, se genera la pregunta que impulsa el trabajo de campo. Por oposición a las concepciones empiristas acerca del trabajo de campo, entendemos que no hay preguntas sin supuestos previos, sin vínculos con una conceptualización acerca del mundo social al que intentamos abordar mediante el trabajo de campo: "El reconocimiento de que existen conceptualizaciones implícitas necesariamente en cualquier descripción etnográfica, mostró que era justo el trabajo teórico el que permitía una mayor explicitación de las conceptualizaciones usadas y a la vez un mayor acercamiento al mundo empírico." (Rockwell, 1989: 2).

Dicho en otras palabras, acordamos con la propuesta de Willis (1984) que señala que el punto de partida de cualquier investigación cualitativa ha de ser la "confesión teórica", de modo de generar un estado de alerta o "autoconciencia" que, durante todo el proceso investigativo, permita reconocer los deslizamientos de la perspectiva del investigador en la elaboración de los datos. Por otra parte, se evita considerar como "objetos" de estudio a los sujetos con quienes realizamos la investigación.

Desde este posicionamiento, decidí realizar una primera entrevista con la familia de un alumno que, en provincia de Buenos Aires, había iniciado su 'integración' a partir del jardín de infantes y se encontraba en segundo año del Polimodal, intentando escuchar las voces de algunos protagonistas que, desde la institución, resultarían menos accesibles. Esperaba que este encuentro me permitiera revisar las preguntas y retomar las lecturas teóricas, confrontándolas con los dichos de estos actores. El interés por acceder al punto de vista de la madre de un no-vidente, se vinculaba con las afirmaciones del personal de educación especial, que insistían acerca de la necesidad de contar con una familia continente y comprometida con la "integración" para posibilitar cada instancia de trabajo de la escuela común.

Dicha entrevista resultó relevante tanto para la reformulación de las preguntas como en la consideración del entramado social que acompaña la doble escolaridad en esta situación particular que implica dos instituciones con objetivos diferentes. A partir de esa entrevista pude identificar algunas

de las restricciones que encuentran los no videntes en la vida cotidiana y que afectan sensiblemente los modos de interacción que pueden ser desarrollados en la escuela común y en los traslados, en el acceso a los materiales de estudio y en la sociabilidad extra-escolar.

Al mismo tiempo, las estrategias que la familia fue instrumentando en diferentes etapas del desarrollo de este primer hijo, los criterios con que fueron elegidas las diferentes escuelas por las que pasó en condición de alumno, permiten considerar el papel activo de los adultos en las decisiones que van tomando y que delimitan el ámbito de posibilidades de intercambio y sociabilidad de ese hijo, a quien dicen dedicar más tiempo y esfuerzos que a cualquier otro.

En el caso de esta familia, durante los primeros años de vida, recorrían largas distancias para que su primer bebé recibiera estimulación temprana con una profesional muy reconocida. Con este asesoramiento, decidieron que Martín⁵ a la edad de dos años y medio podría concurrir a un jardín común, sin necesidad de personal especializado, pero con la atención de los padres centrada en evitar la sobreprotección por parte de los docentes. Posteriormente, ya en sala de tres años, ingresó a la escuela para ciegos y disminuidos visuales de Lanús. Fue personal de esta misma escuela la que los asistió en la sala de cinco años, para la incorporación a una escuela común elegida por los padres, valorando especialmente la proximidad que permitiría que Martín se desplazara solo unos años más tarde. Mientras tanto, concurría a la escuela especial en contraturno, en principio diariamente y más adelante tres veces por semana.

Todo el relato incluye a los padres, especialmente a la madre, como auxiliares frecuentes que apoyaban el estudio de su hijo en una escuela común: desde la grabación o lectura de materiales impresos que no cuentan con transcripción en Braille, hasta la enseñanza de los caminos habituales que conducen a la escuela. Ayudarlo a trasladarse cuando los horarios no dejan margen para demoras, acompañarlo para entrenar torbol⁶ lejos del barrio, conseguir los útiles específicos, todo esto depende del acompañamiento que algún familiar pueda brindar.

⁵ Martín es un nombre ficticio que nos permite volcar detalles de la entrevista sin revelar su identidad.

⁶ Fútbol adaptado para ciegos, con una pelota que suena y marcas en el campo.

Esta entrevista, de una hora y media de duración, ha sido grabada y su desgrabación permite recuperar las voces de madre e hijo construyendo una narrativa que parece pertenecerles a los dos como protagonistas.⁷

ACCESO AL CAMPO

Solicitar autorización para ingresar al campo resultó una ocasión para reflexionar acerca del mejor modo de presentar mis intenciones y su fundamentación teórica, enfrentando los supuestos de los actores institucionales sobre mi "estar ahí". La institución que tomaría como unidad de estudio había sido elegida entre las pocas escuelas comunes de la ciudad que incluyen no videntes porque, tratándose del departamento de aplicación de un instituto terciario de formación docente, suponía que existiría cierta apertura a las observaciones y que mi presencia afectaría menos el desenvolvimiento habitual de las clases que lo que sucedería en otras instituciones más cerradas al afuera. Además, las docentes de educación especial me habían comentado el compromiso del personal de la escuela común con el programa de la integración, refiriéndose a la misma como una experiencia exitosa.

La institución elegida debe ser considerada como un espacio sumamente complejo en cuanto a las relaciones jerárquicas y a la toma de decisiones, ya que la Dirección de la escuela primaria está sujeta a la Rectoría del Profesorado. En tal situación, quien debía tolerarme en su ámbito de responsabilidad, no tenía atribuciones para negar ni aceptar mi acceso al campo, dado que debía someterse a la decisión de alguien que ya no me vería.

Esta situación de ambigüedad permitió que yo ingresara a una institución pese al disgusto que manifestó la Regente, insistiendo en que su problema era la superposición de varios observadores y proyectos diferentes, que de ningún modo tenía que interpretar a título personal. Sostuve mi interés por realizar el trabajo de campo allí sabiendo que la mayor parte del tiempo mantendría contacto con las maestras de grado y sus alumnos, y ya no con las autoridades.

En mi presentación sostuve dos argumentos, uno explícitamente y el otro como último elemento a mi favor: el interés teórico de esta experiencia

⁷ Algunas notas de campo de esta entrevista se adjuntan en el Anexo.

relativamente novedosa, al menos en este estilo, que implicaba cambios en la escuela común, y el respaldo de la Universidad, fundada en un convenio previo de acceso a instituciones de la Ciudad de Buenos Aires. Me presenté como estudiante y como docente, afirmando que sabía que las tareas de la escuela son múltiples y muchas veces simultáneas, y que no partía de una idealización sino de la experiencia de lo cotidiano; manifesté que mi interés consistía en observar los vínculos de los alumnos en situaciones de aula y de juego. Ante la pregunta referida a la extensión temporal de mi trabajo, no respondí con un plazo, sino que expliqué que tendría que presentarme hasta lograr cierta familiaridad que evitara que los chicos se sintieran observados⁸. En realidad, los chicos demostrarían menos reparos que los adultos, quienes tuvieron actitudes muy disímiles para aceptarme. Esta ambigüedad en las respuestas, lejos de tranquilizar a la Regente, creo que la impacientaba, porque de este modo no podía establecerse un cronograma detallado como en otros casos (practicantes, relación con escuelas medias, observadores de las universidades cercanas).

Sin embargo, la Subregente, quien había observado mi conversación con la Regente y las múltiples excusas para indicarme una fecha de inicio, fue quien me acompañó al aula de primer grado, minimizando los dichos de la Regente, afirmando "*nosotros, los del interior, tenemos menos vueltas, nos hacemos menos problema por las cosas*". Resignada, la Regente le había indicado que me llevara a conocer a "*las chicas de S.*", en referencia a la escuela especial desde donde se hacía el soporte pedagógico y didáctico de la 'integración'.

Los docentes con quienes inicié las observaciones manifestaron una actitud abierta y espontánea, tanto los maestros de escuela común como aquellos de educación especial. En una segunda etapa, en la observación y entrevista a otros docentes, cuando percibía cierto malestar en mi presencia, se generaba en mí una sensación de intrusión que me hacía dudar de mi elección de la unidad de análisis. Sin embargo, estos momentos se alternaban con la frecuente colaboración espontánea de

⁸ En esta expresión se pone de manifiesto mi supuesto naturalizado, próximo a la idea positivista acerca de la separación entre el investigador y el campo, lo que resulta difícilmente sostenible desde el paradigma interpretativo. Mi participación se haría evidente al comenzar la redacción de los registros.

profesores especiales y maestros de otros grados y áreas, que aportaban con sus comentarios y anécdotas a mi curiosidad permanente.

Desde el inicio de las observaciones intenté registrar las características del trabajo escolar de una alumna con 'necesidades educativas especiales', los juegos e interacción espontánea en los recreos y en el aula, y, especialmente, los significados locales que construían y de los que se apropiaban los docentes como protagonistas de esta experiencia. Mi interés se enfocaba en la figura de los adultos a partir de suponer que desde su lugar de poder tomarían muchas de las decisiones que podían facilitar u obstaculizar la participación de un alumno 'integrado' en sus aulas. Pronto descubrí que podía dedicar la mayor parte de mis registros a los juegos e intercambios espontáneos que habitualmente tienen lugar en el aula y en el recreo. Puedo dar una primera explicación indicando que el docente arma el cuadro de situación, como si convocara a participar dentro de un escenario con límites y pautas de interacción que imponen algunas restricciones a los actores. Sin embargo, los actores infantiles negocian sus formas de participación y utilizan estrategias diversas que cuestionan el poder de quien se relaciona con ellos desde su lugar de adulto y responsable, de autoridad.

EL TRABAJO DE CAMPO: LAS TÉCNICAS⁹

Ingresar al campo implica ponerse en contacto con un universo de significado que los actores negocian y comparten parcialmente, con relaciones de poder al interior de este recorte (la institución, en este caso) y conflictos velados y manifiestos en esas negociaciones, donde intentaremos reconocer la diversidad mientras indagamos acerca de las múltiples racionalidades que sustentan.

Entrar al campo implica ser nosotros mismos instrumentos de indagación, con nuestros supuestos previos y nuestras teorías y preguntas a cuestas, lo que seguramente orientará la mirada. Además de las posibilidades abiertas por el medio, como investigadores intentaremos

⁹ Aclaré con anterioridad que antes de iniciar el trabajo de campo, realicé dos entrevistas breves con personal de educación especial y una con la familia de un no-vidente integrado en escuela común. Estas tuvieron un carácter orientador en cuanto a bibliografía y a la enunciación de una pregunta-problema a investigar.

construir datos a partir de aquellas técnicas que suponemos resultarán más productivas en cada instancia, y de este modo iremos tomando decisiones metodológicas y decisiones alrededor de nuestra inserción en el campo. "Lo que de hecho se hace en el campo depende del objeto que se construye; depende de la interacción que se busca con la realidad; depende, en parte, de lo que ponen los otros sujetos con quienes se interactúa" (Rockwell, op.cit.: 7).

En la primera etapa del trabajo de campo intenté dedicar mi mayor esfuerzo a la observación, limitando los tiempos de presencia en el campo de acuerdo a lo que consideraba que podría reconstruir en registros con el mayor detalle posible. Este era, al mismo tiempo, el momento de las presentaciones con docentes de educación especial y maestros de grado, en el aula, el patio y la sala de maestros. Esto me generaba cierta preocupación, deseando no representar para los actores un factor que interfiriera con sus objetivos de trabajo, o por lo menos, no generar incomodidad desde mi lugar de observadora.

Las primeras observaciones tuvieron lugar en el aula de primer grado, cuya maestra accedió sonriente a la solicitud de ingresar al aula durante la presentación por la Subregente. Al llegar al aula, los alumnos estaban en clase de Educación Artesanal y Técnica, a cargo de una docente de algo más de cincuenta años, quien insistía en darles pautas acerca de la letra cursiva y del comportamiento en clase. Observé el final de esta clase referida a los servidores públicos, y luego pude ver la intervención conjunta de la maestra de grado y la docente de educación especial (denominada maestra integradora) en las actividades de enseñanza al grupo.

Con una frecuencia de una a dos visitas semanales, continué observando otras clases especiales, incluyendo una clase de Educación Física, muy sorprendente para mí en cuanto a las posibilidades de juego y desplazamiento que podía desarrollar una chiquita que no ve entre un grupo de videntes, además de observar recreos y actividades en las aulas de primero y sexto grados.

Durante los recreos y en algunas horas especiales, fui con las maestras de grado a la sala de maestros. Allí, en algunos casos, pude conversar con profesores especiales y docentes que en años anteriores habían tenido a cargo el grupo de alumnos en el que se incluía una de las

nenas 'integradas'. Estas breves conversaciones me alertaron sobre algunas estrategias y pequeñas adaptaciones que habían realizado en la escuela para responder a un grupo que incluía a un no-vidente. Podríamos citar a modo de ejemplos, la utilización de una pelota más grande y con un cascabel en su interior –que permite localizarla sin necesidad de verla- en las clases de educación física. De modo similar, la profesora de educación física procuraba seleccionar diferentes variantes de la "mancha", donde el tacto da las señales para la detención y para la reiniciación del movimiento. En las clases dentro del aula, el recurso al dictado de un compañero de aquello que se copiaba en el pizarrón, así como la descripción oral de los materiales concretos en observación, reemplazaban a la visión en el acceso a la información, evitando generar una mayor dependencia del alumno ciego respecto del maestro.

Posteriormente, dejé el aula de primero para observar el aula de sexto grado, donde había más docentes a cargo de diferentes áreas de estudio, y donde la alumna 'integrada' parecía requerir mucho menos de la asistencia de los docentes que en grados inferiores.

En mis visitas pude realizar una entrevista grabada a la maestra a cargo de primer grado. Para la entrevista grabada habíamos acordado utilizar una hora especial. Inesperadamente, la escuela carecía de agua ese día, por lo que hubo un solo alumno de primer grado que quedó en la escuela a cargo de esta maestra, y participó como observador de casi toda nuestra charla. Esto quizás haya limitado el tipo de preguntas y respuestas que podían plantearse, pero extendió el tiempo que hubiera sido posible destinar a conversar en una escuela, con el movimiento habitual de un día de clases. No obstante, si bien la palabra de la docente era importante, debía ser puesta en perspectiva con otros dichos incidentales y con las prácticas cotidianas del aula y de las actividades fuera del aula. Este alumno, observador involuntario, era considerado por la maestra como otro chico 'a integrar', ya que al iniciarse las clases casi no hablaba castellano por ser miembro de una familia ucraniana, recién llegada al país.

En otra ocasión, pude conversar aproximadamente veinte minutos con la maestra integradora (personal de la escuela especial), en una sala de jardín sin alumnos en este turno, donde corregían cuadernos dos maestras

de primer ciclo, con la incomodidad que implica sentarse y apoyar los materiales sobre el mobiliario destinado a chicos de cinco años.

Dos entrevistas breves tuvieron lugar en la sala de maestros, consultando a las docentes a cargo de sexto grado. Estas entrevistas no fueron grabadas, pero de su reconstrucción surgen algunos dichos que pueden ser cruzados y contrastados con las observaciones y las anteriores entrevistas.

LA ELABORACIÓN DE REGISTROS: CONSTRUIR UN TEXTO Y REPENSAR LA TEORÍA

En el inicio del presente trabajo, la búsqueda de las representaciones y las prácticas alrededor de la integración de chicos ciegos, se formulaba desde el concepto de *representaciones sociales* (Jodelet: 1986), intentando cruzar las dimensiones individual (aún psicológica), y social en un escenario de *contactos mixtos* (Goffman: 1994), contraponiendo los dichos con las *prácticas* en busca de los significados asignados socialmente a la "diferencia" en lo relativo a discapacidad.

Sin embargo, al elaborar los registros acerca del trabajo de campo, tomaba prioridad la descripción, en apariencia despojada de la dimensión teórica. Pero, la descripción no puede entenderse como un reflejo de la realidad, o una pintura de una situación congelada, sino como la construcción, bajo la forma de coherencia textual, de una particular mirada sobre un espacio social recortado por obra de la pregunta inicial. La descripción conlleva un primer nivel de análisis, que sólo mediante la explicitación de los supuestos teóricos, puede proponerse como válida para construir datos acerca de la unidad de análisis. Esta descripción, por otra parte, está centrada en la "fijación" de los significados socialmente asignados a la cotidianidad por los actores. Esto permitirá recuperar más adelante, los significados, intenciones y reglas del juego para reconstruir el punto de vista de los mismos actores (Velasco et al.: 1999)

En esos registros he intentado reflejar con la mayor claridad los diversos estados de ánimo por los que pude haber pasado, de modo de permitir a quien los leyera, incluida yo misma en momentos posteriores, establecer algunos criterios que permitieran una lectura crítica de los mismos. No intento sugerir que pueda ser absolutamente asumida mi mirada al punto de permitir a otros "estar ahí". Sin embargo, poder

identificar los momentos de confusión, cansancio, incomodidad, diversión, sorpresa, vuelve más fácil la revisión de estos escritos y su puesta en perspectiva. Esta intencionalidad de incluirme en los registros es coherente con el propósito de producir un documento que pueda ser accesible a otros lectores, intentando "...asegurar la 'objetivación' por escrito, lo más amplia posible, de la experiencia de campo del etnógrafo como sujeto, de tal forma que ésta pueda someterse después repetidas veces, a la reflexión y al análisis." (Rockwell, op. cit.: 17). El propio involucramiento en la investigación, implica la toma de decisiones, la selección entre opciones que no sólo tienen que ver con lo metodológico en sentido estricto, sino que la presencia en el lugar conlleva aún el nivel de lo inconsciente, y factores emocionales que guían las decisiones.

CONTEXTO DEL TRABAJO DE CAMPO: CIRCUNSTANCIAS Y RESTRICCIONES

Inicié el trabajo de campo en momentos en que comenzaba el último bimestre del ciclo lectivo, cuando ya no había practicantes del profesorado en las aulas de primaria. No obstante, para los docentes era el momento de cierre de las actividades y de evaluación de los logros, junto con la preparación de despedidas, números para presentar en los actos de fin de año y época de preparación de informes. A estas actividades habituales en cualquier institución, se sumaban las evaluaciones estandarizadas impuestas por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en algunos grados de la escuela. Además, algunos representantes de escuelas medias de la zona visitaban a los alumnos de grados superiores, invitándolos a conocer otras instituciones donde poder continuar los estudios. Durante algunos días, varios estudiantes de universidades privadas realizaron observaciones, interesados en indagar acerca de la implementación de la "integración escolar".

La organización de la tarea escolar se basa en la administración de horarios fijos y en la alternancia de docentes al frente de los grupos áulicos, promoviendo una concepción fragmentaria del tiempo y una rígida separación entre los tiempos de juego y "trabajo escolar". La "falta de tiempo" para alcanzar los objetivos propuestos es una sensación frecuente, exacerbada en el cierre del año. Al aproximarse el fin del ciclo lectivo, se intensifica la sensación de encontrarse entre múltiples demandas, pero al

mismo tiempo se abren espacios y momentos de mayor distensión, intercambios informales, juegos sin objetivos didácticos dentro de las horas de clase, mayor flexibilidad horaria, y prolongación de los ratos dedicados al descanso y al intercambio. Se organizan fiestas de despedida en los grados superiores, se ensaya con alumnos de diversos grados o secciones, o se observa ensayar a alumnos de otros de grados la preparación del acto final. En cierto sentido, se expanden los momentos con significados predominantemente lúdicos, quizás como contracara de la preparación de la documentación burocrática ligada a la acreditación que ocurre al mismo tiempo.¹⁰

Entre las restricciones y condiciones particulares de este trabajo de campo, cabe aclarar que en la escuela conviven y se vinculan una pequeña cantidad de adultos con grupos de niños, y que se plantea un problema especial en cuanto a la elaboración de registros: lo que está autorizado en la institución y aparece como algo aceptable es la observación centrada en la figura del docente y la formulación de entrevistas a los adultos solamente. Por mi parte, había decidido registrar lo que los chicos hacían y decían con alguna intervención mínima de mi parte para preguntar o repreguntar, ubicando al docente en cierto lugar de protagonismo en tanto investido de poder por la institución. Además, resultaba mucho más fácil, desde mi punto de vista, indagar los significados asignados a la integración por parte de los adultos que consultar a un chico acerca de su experiencia. Entendía que la observación de lo cotidiano me permitiría acceder a los significados asignados desde los chicos sin necesidad de encuadrar las preguntas y respuestas en una entrevista. Intentar entrevistar a los chicos dentro de la institución implicaría dificultades para continuar con la investigación; por esto la voz de estos protagonistas de la 'integración', no tiene la centralidad que yo hubiera deseado.

A los fines de esta investigación, la escuela abrió un espacio a una mirada de alguien de 'afuera', lo que implicaba algunas dificultades. La institución debía asumir ciertas formalidades, mientras sus protagonistas enfrentaban el ingreso de un nuevo actor sin un rol conocido desde antes.

¹⁰ Entendemos por "acreditación" la dimensión burocrática que certifica la aprobación del curso anual y permite al alumno 'pasar de grado'. La obtención de un certificado de terminación de un ciclo educativo es uno de los instrumentos socialmente utilizados en la legitimación de la desigualdad.

Esta presencia despertaría diversas expectativas; algunas expresiones pondrían de manifiesto el deseo de alguna colaboración posible; otras permitirían demostrar una suerte de malestar frente a un extraño.

CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

La pregunta referida a las representaciones y prácticas en torno a la integración de discapacitados en el ámbito de la escuela suponía una dificultad inicial: la inserción de carácter predominantemente individual de algún discapacitado en una escuela caracterizada por la organización alrededor de clases supuestamente homogéneas. Frente a una pregunta teórica que intenta rastrear significados y prácticas sociales, la visibilidad del discapacitado como sujeto individual en un grupo de pares considerados iguales, dificulta la elaboración de datos más abarcadores que la simple descripción del ámbito local.

Este obstáculo del inicio en la etapa de análisis sólo pudo ser superado a partir de la intención de situar en contextos más amplios lo observado. La consideración de cuáles son los vínculos entre escuela y estado neoliberal, el papel de las familias, la relación entre lo público y lo privado (categorías que no asumimos como dadas) y la reformulación del papel de la educación en estos tiempos nos vuelven a ubicar en la interrelación entre el trabajo de campo y los conceptos de orden teórico.

Analizar los registros de campo implica interpretar esa realidad compleja y diversa, estableciendo como ejes algunas relaciones que ordenarán esa suerte de maraña de datos puntuales, locales e inmediatos. El trabajo de conceptualización, a partir de opciones de orden teórico, permitirá recortar el objeto de estudio y fundamentar la elección de los ejes desde los cuales se puede establecer cierta lógica.

Capítulo II: DISCURSOS ACERCA DE LA DISCAPACIDAD

INTRODUCCIÓN

Los temas vinculados con la discapacidad y la participación en sociedad de quienes padecen alguna de sus formas, han sido objeto de múltiples interpretaciones enmarcadas por las representaciones sociales que cada cultura propone alrededor de la diferencia. Si cada cultura se caracteriza por una definición etnocéntrica del hombre y de la sociedad, los discapacitados constituyen un desafío a dicha definición, cuestionando la igualdad biológica o 'esencial' supuesta al interior del *nosotros*; pueden aparecer como evidencia de la *alteridad* dentro del círculo de los iguales.

En diferentes momentos históricos, los discapacitados han sido eliminados, endiosados, temidos o aceptados como una maldición. En los últimos siglos, han sido objeto del discurso médico, que da continuidad a la consideración de no-sujetos a estos hombres y mujeres que se apartan de la norma. 'Si en la antigüedad griega los niños discapacitados eran lanzados desde las alturas del monte Taigeto, en nuestra civilización suelen ser igualmente arrojados a un vacío de significancia desde las alturas de la Ciencia.' (Jerusalinsky, 1988: 53).

Dado que formamos parte de una sociedad compleja, hemos dejado en manos de especialistas el cuidado de los discapacitados, y el sistema educativo los ha ubicado en una organización institucional específicamente destinada a cada dificultad, donde se consideraba que podrían tener aprendizajes más productivos. Esta selección, que ha reforzado la representación de la diferencia como peligrosa, o al menos como molesta, está siendo en cierto sentido modificada al proponer a videntes y ciegos compartir el espacio de las aulas en escuelas comunes, aún con modalidades de enseñanza algo diferentes.

En este apartado reseñaremos las representaciones que históricamente se han sustentado acerca de la discapacidad, así como algunos de los discursos del presente.

PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA

o LOS DISCURSOS SOBRE DISCAPACIDAD EN SUS CONTEXTOS SOCIO-HISTÓRICOS

o LA REVOLUCIÓN FRANCESA Y EL DISCURSO DE LA IGUALDAD FORMAL

Desde la perspectiva sociológica, Daniel Feierstein (1995) ubica en tiempos de La Revolución Francesa el origen del discurso sobre la igualdad de los seres humanos. Sostiene que, en este discurso, la igualdad refiere a una concepción general (filosófica), en tanto igualación jurídico-formal de derecho, pero no en el plano económico-social.

El paradigma de ordenamiento social sobre la razón y la ley, paralelo al fortalecimiento de las relaciones mercantiles como paradigma de las nuevas relaciones sociales, da lugar a la interacción en el mercado en condiciones convenientes para ciertas y determinadas fracciones sociales.

Como consecuencia, para los sectores no incluidos en estas condiciones de la transacción mercantil, surgía una nueva marginación de orden económico-social: la competencia en la cual, quienes se encontraban con discapacidades, perdían la disputa.

“Una doble consecuencia se derivó de las transformaciones revolucionarias del siglo XVIII: al reconocimiento jurídico de su condición humana vinieron irremediablemente ligadas las condiciones para su marginación económica, como dos patas inseparables de un mismo aparato conceptual.”

En este nuevo contexto resultaron relegados quienes sólo podían vender en el mercado su propio cuerpo, su capacidad de trabajo; y entre ellos, más marginados aún, quienes tuvieran problemas para vender su propio cuerpo (campesinos no habituados a la jornada laboral fabril, los ciegos, los lisiados, los discapacitados mentales, dementes, etc.). Y entre éstos, se distinguió entre quienes podían ‘normalizarse’, es decir, adecuar su cuerpo a las nuevas necesidades sociales y aquellos otros que ni siquiera podían aspirar a esta última alternativa.

○ **DISCURSOS DEL S XIX: BIOLOGICISMO Y DARWINISMO SOCIAL**

La difusión de las teorías de la evolución de Darwin, asociada a la expansión imperialista y a las necesidades de justificar las guerras de conquista colonial, hicieron aparecer sobre fines del siglo XIX un nuevo discurso basado en la 'desigualdad de razas'. Las ciencias sociales apuntaban a demostrar la superioridad física y básicamente intelectual de determinados tipos genéticos sobre otros, argumento con el cual intentaban justificar su conquista y sometimiento.

El citado autor agrega: "... si las teorías pre-racionalistas relegaban a estos sectores (dis-capacitados) a una marginación jurídico-formal, si las teorías racionalistas de la igualdad los relegaban a una marginación económico-social en la competencia por comprar alimentos en el mercado, estas nuevas teorías de la desigualdad construyeron una marginación directamente biológica, que los ubicaba como los 'menos aptos' en la lucha por la supervivencia por lo tanto, primeras víctimas de esta guerra." (op. cit.: 2).

○ **LAS TEORÍAS DE LA NORMALIZACIÓN**

Los discursos precedentes, tanto el que sustentaba la igualdad de los hombres como aquél que afirmaba la desigualdad de razas, derivaron en el siglo XX en resultado similar: la sociedad de la "normalización". Foucault (1993) analiza dos dimensiones: la *normalización disciplinaria*, en la construcción de un cuerpo productivo, y la *normalización estadística*, construcción de un cuerpo sano, con una media de vida, de fuerzas, de higiene, que permita su existencia como cuerpo productivo.

Estas propuestas de *normalización* tendían a una sociedad homogénea, que aboliera la diferencia o la estigmatizara como 'patología', que insertara en todos el ritmo fabril. El discurso de la igualdad humana sugiere normalizar por la negación, transformación o asimilación de lo diverso, mientras que el discurso de desigualdad de razas normaliza por su exterminio en nombre de la evolución. Lo no-normal, no-normalizable pasó a ser patológico.

A partir de este punto, la "otredad", la "diferencia" pasa a constituirse en característica negativa, en aquello que debe ser eliminado. Las "capacidades diferentes" se transforman en "dis-capacidades". Aquel que es

"capaz de trabajar en otras condiciones" pasa a ser un sujeto "incapaz de trabajar". El *discurso de la desigualdad* plantea su exterminio como garantía de salud para el conjunto de la humanidad, y el *discurso de la igualdad*, al negar su condición de discapacitados y tratarlos como "iguales", al intentar su "normalización", los obliga a competir en situación desventajosa, competencia desde la cual se justifican la no inserción laboral, y, por ende, la marginación social y económica.

o **POSTURAS RELATIVISTAS**

Daniel Feierstein plantea que frente a la teoría normalizadora, desde la Antropología comenzó a proponerse otra postura que planteaba el relativismo de las nociones de "normalidad", "superioridad", "homogeneización". Extremando la argumentación a favor de la heterogeneidad, planteó a la "diferencia", a la "otredad" como un concepto positivo.

Desde la postura teórica del autor, las teorías del relativismo tampoco pueden dar cuenta de la diferencia, cuando de discapacidad se trata: "En su glorificación de la otredad... tampoco permite observar las consecuencias materiales y concretas de su padecimiento... El discurso relativista permite al discapacitado asumir su identidad como tal (lo cual no es poco), pero en este rescate de su ser, de su autoestima, le hace olvidar que esa identidad que debe asumir con orgullo, es sin embargo, una *identidad en función de algo que falta o falla y no sólo de algo distinto.*" (op. cit.: 3)

Entre sus conclusiones, sostiene que el discapacitado, definido por carecer o tener disminuida alguna capacidad, deberá ser tenido en cuenta desde su diferencia para tener garantizada efectivamente la igualdad de derechos, proponiendo la protección, la no-normalización. Finalmente, analizando las condiciones impuestas por los sistemas de producción, sugiere que "Sería un buen ejercicio cuestionar la racionalidad de un sistema productivo que margina, desde su propia concepción, a quienes se encuentran física, mental o socialmente dis-capacitados." (op. cit.: 4).

o **LA DISCAPACIDAD COMO ESTIGMA**

Erving Goffman (1995) analiza la situación de los discapacitados en términos de la *categorización* que cada sociedad hace de los sujetos y los

atributos entendidos como corrientes y naturales para cada categoría. Nuestras expectativas acerca de la categoría a la que pertenece una persona a la cual nos enfrentamos, sugiere una serie de normas respecto de cómo relacionarnos en un intercambio social rutinario.

Algunos atributos de ciertas personas se vuelven incongruentes con el estereotipo que sustentamos para la categoría de personas a la que corresponde, y de ese modo la persona aparece para nosotros como incompleta o desacreditada. Goffman afirma *que* "Un atributo de esa naturaleza es un estigma, en especial cuando él produce en los demás, a modo de efecto, un descrédito amplio." (1995: 12)

"El término estigma será utilizado, pues, para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador; pero lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos" (op. cit., 13). El portador del estigma no es considerado totalmente humano, y se le atribuyen una serie de imperfecciones, junto con algún atributo deseable, aunque no deseado por el interesado. Puede ser que lo asocie a alguna capacidad de índole sobrenatural, como un 'sexto sentido'.

Nuestro modo de actuar frente al estigmatizado es diferente al que adoptamos frente a otros de la misma categoría social en la cual podríamos considerarlo incluido. Por caso, Goffman señala que vacilamos en tocar a los ciegos, o bien les gritamos como si no pudieran escucharnos, o los ayudamos a incorporarse como si fueran inválidos, habiendo interpretado la deficiencia como incapacidad total. En relación con el estereotipo, existen supuestos acerca de la existencia de canales especiales de información con que contarían los ciegos, canales inaccesibles para los demás.

El individuo estigmatizado puede sostener creencias sobre su identidad que lo ubican como una 'persona normal'¹¹, merecedora de oportunidades justas como cualquier otro individuo. Sin embargo, es posible que perciba que, a pesar de las declaraciones de los otros, estos no lo aceptan realmente, ni están dispuestos a establecer un contacto con él en 'igualdad de condiciones'. En tanto miembro de la sociedad más amplia, puede mantenerse alerta frente a lo que los demás consideran como su defecto, abriendo la posibilidad a sentir vergüenza por su atributo

¹¹ Goffman utiliza en este caso la calificación de "normal" para aludir a las personas cuyas características concuerdan con los atributos que se consideran habituales para la categoría social correspondiente.

estigmatizador, entendiéndose como distante de lo que en realidad debería ser.

Puede ocurrir que el individuo estigmatizado intente corregir su condición en forma indirecta, tratando de destacarse en áreas de actividad que se consideran inaccesibles para quien posea su discapacidad.

- **CONTACTOS MIXTOS**

Goffman denomina '*contactos mixtos*' a aquellos momentos en que estigmatizados y 'normales' se hallan en una misma situación social, existiendo una presencia física inmediata entre ambos. Observa que con frecuencia 'normales' y estigmatizados pueden prever dichos contactos y evitarlos en tanto sea posible. Desde su perspectiva, las consecuencias que asume el estigmatizado son mucho mayores, ya que debe realizar un esfuerzo de adaptación, además de enfrentar la incertidumbre acerca de en qué categoría será ubicado, y la posibilidad de ser definido en función de su estigma, aunque no se lo mencione abiertamente. "De este modo, aparece en el estigmatizado la sensación de no saber qué es lo que los demás piensan "realmente" de él. Además, es probable que durante los contactos mixtos el individuo estigmatizado se sienta "en exhibición", debiendo llevar entonces su autoconciencia y su control sobre la impresión que produce hasta extremos y áreas de conducta que supone que los demás no alcanzan." (op. cit: 25-26).

Puede sentir que acontecimientos cotidianos, sus logros menos importantes, son considerados como signos de extraordinarias aptitudes, al mismo tiempo que un incidente de menor importancia, un pequeño desliz, puede ser interpretado como expresión de su calidad de individuo diferente.

Frente a estas posibilidades se abren algunas formas diferentes de participar en contactos mixtos: desde el retraimiento defensivo hasta la agresividad, aún como momentos sucesivos en un único encuentro. Cabría pensar que para los individuos estigmatizados, las situaciones sociales mixtas producirán ansiedad respecto de la interacción, tanto como permite sospechar que son situaciones que generan malestar para los 'normales'. "Sentiremos que el individuo estigmatizado es demasiado agresivo o demasiado tímido, y, en cualquiera de los dos casos, demasiado propenso a leer en nuestras acciones significados que no intentábamos darles. Por

nuestra parte, podemos sentir que si manifestamos un interés sensible y directo por su condición, nos estamos extralimitando, y que, sin embargo, si olvidamos verdaderamente su defecto podemos llegar a tener con él exigencias imposibles o despreciar, sin pensarlo, a sus compañeros de sufrimiento. Sentimos que el individuo estigmatizado percibe cada fuente potencial de malestar originada en la interacción, que sabe que también nosotros lo percibimos e incluso que sabemos que él lo sabe. Ya están dadas, pues, las condiciones para el eterno retorno de la consideración mutua..." (op. cit.: 30).

En la situación social de intercambio puede ocurrir que nos enfrentemos al individuo estigmatizado como si fuera una 'no-persona'. Durante la interacción, al intensificar o acotar la conciencia acerca de la desventaja, se evidencian los síntomas de la incomodidad y de la falta de soltura. Dado que la persona estigmatizada tiene más oportunidades que nosotros de enfrentarse con estas situaciones, es probable que las maneje con mayor pericia.

○ EL IGUAL Y EL SABIO

Cuando existe discrepancia entre la identidad virtual y real del individuo, y ésta es conocida, esta discrepancia daña la identidad social del individuo. Sin embargo, existe gente dispuesta a compartir su punto de vista, y a compartir con él el sentimiento de que es humano y esencialmente 'normal'.

Un primer grupo de personas benévolas está formado por quienes comparten su estigma, ofreciendo un círculo donde refugiarse en búsqueda de apoyo o del placer de sentirse aceptado como igual a cualquier persona 'normal'. Entre iguales, puede organizar su vida alrededor de su desventaja, pero debe resignarse a vivir en un mundo incompleto. Entre ellos, suelen elegirse representantes que ofician como oradores ante el afuera de la comunidad de iguales, a veces para convencer al público de aplicar un rótulo social más flexible para la categoría en cuestión.

Otro grupo de quienes la persona estigmatizada puede esperar ayuda, es el grupo de los 'sabios'. Estos son 'personas normales' que están informadas acerca de la vida de los estigmatizados, y gozan de cierto grado

de aceptación e incluso de pertenencia al clan. Ante estos 'sabios' las personas estigmatizadas no necesitan ejercer autocontrol ni avergonzarse.

Entre estas personas sabias se cuentan los que mediante sus actividades satisfacen las necesidades de quienes tienen un estigma particular. Otro grupo está formado por quienes se relacionan a través de la estructura social (familiares, amigos), y frente a la sociedad más amplia, suelen estar obligados a compartir el descrédito de la persona estigmatizada con quien los une una relación. Esta tendencia del estigma a difundirse desde el individuo estigmatizado hacia sus relaciones más cercanas, explica por qué esas relaciones tienden a evitarse o perduran poco.

o **LA CARRERA MORAL**

Afirma Goffman que quienes tienen un estigma particular tienden a pasar por similares experiencias de aprendizaje relativas a su condición, las que modifican su concepción del yo; a esto denomina *carrera moral*.

En la primera fase de la carrera moral, la persona estigmatizada aprende a incorporar el punto de vista de los normales, adquiriendo las creencias relativas a la identidad propias de la sociedad mayor y una idea general del significado de poseer un estigma particular.

En otra fase aprende que posee un estigma particular y las consecuencias de poseerlo. En la articulación de estas dos fases, se sientan las bases del desarrollo posterior, y se ofrecen medios para distinguir entre las carreras morales accesibles a los estigmatizados.

Quienes poseen un estigma innato y son socializados dentro de esta situación, aprenden los estándares ante los cuales fracasan. Existen diversas situaciones vinculadas con la capacidad de una familia y de una comunidad local de constituirse en cápsula protectora para el miembro estigmatizado. Un niño con un estigma congénito puede ser de este modo protegido mediante un control de la información, evitándole conocer definiciones que lo disminuyan. Este niño se ve a sí mismo como un ser humano corriente, con una identidad normal en función de edad y sexo. Para el individuo protegido, el momento crítico llega cuando el círculo familiar ya no puede seguir protegiéndolo. Muchas veces el ingreso a la escuela se presenta como una ocasión para el aprendizaje del estigma, lo que da lugar a una experiencia moral. Cuanto mayor sea la desventaja, más

probable resulta que el niño sea enviado a una escuela especial, enfrentándose a los conceptos que el público tiene sobre él, acotando el universo social accesible. Pero, si este enfrentamiento a las concepciones sobre su estigma no ocurriera en la infancia, seguramente la búsqueda de trabajo o la elección de una pareja, lo enfrentarán a esta 'verdad'.

En cuanto a las formas de participación y las creencias, las relaciones del individuo estigmatizado con la comunidad informal y con las organizaciones formales en las que se incluye por su estigma señalan cambios en la carrera moral. Para algunos, estas comunidades agregan un nuevo 'nosotros'; para otros, resulta la única comunidad a la que deben lealtad, que le indica que debe enorgullecerse de su enfermedad sin buscar mejoría. De acuerdo a estas formas de aproximación, el individuo estigmatizado puede explicarse algunas de las creencias y prácticas que sostiene en relación con sus iguales y con los considerados normales. Es frecuente que el individuo estigmatizado sostenga las mismas creencias sobre su identidad que el 'nosotros' le ofrece. Aunque pueda percibirse a sí mismo como una 'persona normal', al mismo tiempo percibe que los otros no lo aceptan realmente, a pesar de lo que digan, ni están dispuestos a sostener un contacto en "igualdad de condiciones".

Goffman cita la reflexión que generó en una mujer que, después de perder la vista, realizaba su primera visita a un lugar especializado en esta problemática, la irónicamente llamada Casa de la Luz:

"Mis preguntas relativas a un perro lazarillo fueron cortésmente dejadas de lado. Otro trabajador, que no era ciego, se encargó de mostrarme el lugar. Visitamos la biblioteca Braille, las aulas, los salones del club donde se reunían los miembros ciegos de los grupos de música y teatro; la sala de recreación donde durante las fiestas los ciegos bailaban con las ciegas; el restaurante donde todos se reunían para comer; las canchas de bolos donde jugaban juntos; el inmenso taller donde ganaban un sueldo para mantenerse, haciendo trapos de piso y escobas, tejiendo alfombras y esterillando sillas. A medida que pasábamos de una habitación a otra podía oír el ruido de los pies que se arrastraban, las voces acalladas, el golpeteo de los bastones. Aquí estaba el mundo seguro y segregado de los que no veían: un mundo

completamente diferente –me afirmaba la asistente social- del que yo acababa de dejar...

Esperaban que yo integrara este mundo. Que abandonara mi profesión y me ganara la vida haciendo trapos de piso. La Casa de la Luz se iba a sentir muy feliz de enseñarme a hacer ese trabajo. Estaba destinada a pasar el resto de mi vida haciendo trapos de piso con otros ciegos, comiendo con otros ciegos y bailando con otros ciegos. A medida que esta imagen crecía en mi mente, el miedo me producía náuseas. Jamás me había encontrado con una segregación tan destructiva." (Keitlen, 1962: 37-38. En: Goffman, 1995: 51-52).

El individuo estigmatizado, puede sentir vergüenza, y en muchos casos, intentará corregir directamente lo que considera el origen de su deficiencia. Para el caso específico de los ciegos, la aproximación de la cibernética a la medicina abre una remota promesa de reemplazo del ojo por una cámara, para lo cual aceptan someterse a tratamientos que mantienen el espacio físico que dé lugar a un posible futuro implante, y con él, una inserción social por fuera del estigma.

Otro intento por corregir el estigma opera por vía indirecta, desarrollando habilidades en áreas de desempeño que se consideraban extrañas a su condición.

Por último, señala Goffman, que el estigma puede proporcionar al individuo "beneficios secundarios", explicando los límites de la situación en que se encuentre, recurriendo al defecto físico.

EL PSICOANÁLISIS: TEORÍA E INTERVENCIÓN

El enfoque que aquí presentaremos resulta de la exposición de la fundamentación teórica con que guía su intervención frente a la discapacidad un equipo interdisciplinario con una trayectoria de más de veinte años en países latinoamericanos, a partir de la iniciativa de la Dra. Lydia F. de Coriat junto a colegas de Brasil y Uruguay. Partiendo de la neurología, tomaron la perspectiva del psicoanálisis "para responder a la dinámica del deseo" de quienes consultan, pero sin negar los aportes de la neurología y la pedagogía para sus intervenciones. El psicoanálisis permitió abrir un lugar para el *sujeto* donde se le cerraba el espacio desde el saber

de los especialistas, tendiente a proponer prácticas mecánicas y rutinarias. Desde esta perspectiva, la terapia del lenguaje, por ejemplo, no considera al lenguaje como una función psicológica, sino como una estructura que captura al sujeto y lo sitúa en relación a la cultura.

Al analizar el desarrollo, parten del supuesto de que el individuo nace como un "deficiente instintivo", sin recursos biológicos suficientes para definir con qué ni cómo satisfacer sus necesidades. Por ello, "El papel del semejante no es puramente imaginario como en el caso de las otras especies animales, sino significativo. Inclusive el Imaginario, en el ser humano, depende de Otro, porque de acuerdo a lo que el Otro desee, lo que psicológicamente se llegue a constituir como imago del objeto faltante será esencialmente diferente. Ocurre que frente a un Real que lo arroja a un malestar de lugar vacío de objeto, la única posibilidad que al bebé se le ofrece es desear lo que el Otro desea en él. Otro que, entonces, no opera una imagen sobre él, sino un discurso." (Jerusalinsky et al., 1988: 28).

Distanciándose de las posturas que suponen que la interacción entre el niño y el medio explican su desarrollo, a partir de acciones concretas, entienden que el cuerpo del bebé humano no opera por un simple automatismo biológico, sino que se organiza por las marcas simbólicas que lo afectan. Lo que en realidad marca el ritmo de desarrollo es el deseo del Otro, que opera sobre el niño a través de su discurso. Lo madurativo se mantiene como límite, pero no como causa. El bebé es tomado en una red significativa que estructuralmente lo contiene acabado. Las 'soluciones' que los padres y las diferentes culturas les ofrecen a sus niños para hacer frente a su pequeñez y a su relativa incapacidad, son extremadamente diversas y en ello reside la singularidad de la estructuración subjetiva.

Desde esta fundamentación teórica, se critican los actos terapéuticos o educativos que niegan al sujeto, o que lo incluyen como un "sujeto universal" desde el método. Opuestos a la consideración de que el niño desarrolla una lógica "natural", proponen pensar que, si algo se desarrolla en el conocimiento, es a partir de la resistencia a la lógica imperativa del Otro.

A expensas de lo biológico, es siempre la cultura la que engendra el sentido. No serán las habilidades corporales las que determinen la constitución del sujeto, y los discapacitados deben ser interpelados en tanto

sujetos de deseo. La estructuración psíquica no depende tanto del cuerpo como de la simbolización que en él se opere. Cuando los padres se enfrentan al cuerpo del niño que dificulta esta simbolización, pueden buscar en el hijo aquello que les permita el reencuentro, o distanciarse bruscamente. Uno de los modos más frecuentes de imponer distancia, consiste en refugiarse en el discurso técnico, desde donde también son negados en tanto sujetos. "En efecto, el destino de un deficiente, desde que fue engendrado en el seno de una cultura (la que sea), no es equivalente al de un animal en nada. La marca simbólica los afecta, sea para matarlos (los griegos en el Taigeto), sea para endiosarlos (los egipcios), para considerarlos una maldición (la Iglesia Católica en la Edad Media), para tacharlos de encarnación del demonio (Lutero), de representantes de una 'raza inferior' que invaden el mundo (Crookhank en su libro Los mongoles entre nosotros, 1924, que inspiró todas las teorías nazis al respecto) o sea para reeducarlos (en la actualidad)." (op. cit.: 56)

Para el terapeuta psicoanalítico, la asistencia deberá enfrentar momentos en los que cuestiones que parecían superadas, retornan desde el fantasma social, cada vez que padres e hijo dan un paso hacia la integración del niño a la comunidad: cuando ocurren las primeras salidas a lugares frecuentados por otros chicos, donde se materializa el rechazo social; en la primera salida hacia otra institución fuera de la familia, donde se perciben las diferencias con otros niños; en la escolarización, cuando se plasman las diferencias con otros compañeros; en la pubertad, con el surgimiento real de la cuestión sexual; en la juventud, momento de la integración social y laboral, porque se constata la restricción del lugar social para ellos.

La educación especial ocupa un lugar intermedio entre lo educativo y lo terapéutico. Aquellas propuestas educativas que apuntan a un orden práctico y se basan en la utilidad social dejan de lado los aspectos simbólicos y subjetivos, que carecen de utilidad, pero se constituyen como vía para la creatividad y el descubrimiento. "Entendemos desde esta perspectiva, que no se debe abandonar bajo ninguna circunstancia, ni bajo el pretexto de método alguno, la posición de interpelar al sujeto durante el proceso educativo, y paralelamente a la enseñanza misma. Interpelarlo, sin imponerle otra condición que la de que se manifieste en la medida en que

ello sea posible. Sabemos que sostener esto no es fácil, porque implica confrontarnos en cada instante con la posibilidad de un fracaso.” (op. cit.:93).

La sociedad exige a los sujetos un funcionamiento armónico que opera como fuente para su reconocimiento. “Esta alienación, en el sentido propio del término, es la que se le exige a un deficiente para ser reconocido socialmente. ... la sociedad industrial engendra esta exigencia: funcionar de acuerdo para ser social. Y si el sujeto quiere gozar de esa condición del ser, la de ser social, queda obligado a alienarse en la eficacia de una función.” (op. cit.: 92-93). Los proyectos educativos centrados en lo útil y lo concreto, pueden implicar un borramiento de la condición humana.

EL CIEGO EN LA TEORÍA DE VIGOTSKY

Lev Vigotsky (1896-1934), psicólogo que fundó una corriente opuesta al subjetivismo a partir del materialismo dialéctico e histórico, se ha referido a su producción teórica como una “teoría de los procesos psicológicos superiores”. Parte del sustento empírico de dicha teoría surge del trabajo con “niños con defectos”, tanto en su condición de maestro en escuela común, como en el Departamento de “Defectología” y en el Instituto Experimental de Psicología de Moscú. Los trabajos realizados entre 1824 y 1828 son especialmente importantes en este sentido, y dan cuenta del origen de algunos de sus conceptos centrales.

Desde su perspectiva teórica, la primacía de la dimensión social¹² sobre el modelo biológico cobra importancia a fin de explicar las consecuencias del aislamiento que sufren los niños “con defectos”. En 1924, en un escrito denominado “La psicología y la pedagogía del deficiente infantil”, afirmaba: “Cualquier defecto, ya sea la ceguera, la sordera o la deficiencia mental innata (...) influyen, sobre todo, en las relaciones con las personas. Incluso en la familia, el niño ciego o el sordo es, ante todo, un niño peculiar y se le brinda un trato exclusivo, inhabitual, distinto al que se le da a los otros, y esto no sólo ocurre en las familias en que este niño es

¹² La aseveración formulada por Vigotsky acerca de la formación de los procesos psíquicos superiores del hombre sostiene que cualquier función superior propiamente humana, existe primeramente en la forma externa, intersíquica, y sólo después, en el proceso particular de interiorización, se vuelve individual, intrapsíquica.

una carga pesada y un castigo, sino también cuando es rodeado de un amor duplicado o una atención sobre protectora que lo separa de los demás. Esto lo evidencian las confesiones reflexivas de los propios ciegos y sordos, como la observación cotidiana, muy simple, de la vida de los niños con defectos y los datos del análisis científico y psicológico" (Vigotsky, 1924-1989: p. 53. En Braslavsky, 1999). En este sentido, Vigotsky se lamenta del tratamiento estrictamente biológico, que trata a la ceguera como un problema orgánico y médico, cuando en realidad debería ser tratado "como un problema social". De igual modo, señala que el ojo y el oído, a diferencia de los animales, son para el hombre "órganos sociales"; si desaparecen la función de la visión o de la audición, se ven afectadas funciones sociales. No obstante, existe la posibilidad de compensar las funciones sociales de dichos órganos, ya que "el ciego puede leer con la mano" mediante el sistema Braille y el sordo puede "oír con los ojos" por medio de la lectura de labios.

Para Vigotsky resulta de fundamental importancia la posibilidad que el ciego tiene de valerse de la experiencia ajena como instrumento para ver. La presencia de otro puede actuar a modo de instrumentos que "amplían inmensamente su experiencia y lo entrelazan estrechamente en el tejido general del mundo" (op. cit.: 63). Afirma que la incorporación de otra persona es un "saludable salto" para salir de la "pedagogía individualista" en la educación del niño ciego. En este caso, se anticipa a la enunciación del concepto de Zona de Desarrollo Próximo, que vincula al individuo que aprende con su medio social y cultural.¹³

Otra característica distintiva del aprendizaje en el caso de los ciegos, surge de su posibilidad de interpretar signos escritos en sistema Braille: "Lo importante es que el ciego puede leer y lee de un modo exactamente igual a como lo hacemos nosotros"... "Es importante el significado y no el signo. Cambiaremos el signo y mantendremos el significado" (íd.: 63)

Desde sus estudios en el campo de la "Defectología" criticó el tratamiento de la ceguera y la sordera desde un paradigma biologicista: "en resumen, la cuestión, tanto en el aspecto psicológico como en el pedagógico, se ha planteado generalmente desde el punto de vista estrictamente físico, médico... como si se tratara de un perro ciego o de un

¹³ La Zona de Desarrollo Próximo alude a aquello que el aprendiz puede lograr con ayuda de un experto, anticipando lo que podrá hacer solo en el futuro.

chacal sordo" (íd.: 54). Para trabajar sobre otras premisas, afirma: "...la pedagogía terapéutica o medicinal se encuentra reiteradamente objetada en todos los escritos que está considerando. Toda la cuestión reside en que el educador tiene que ver, no tanto con estos hechos biológicos como con sus consecuencias sociales" (p. 43).

De este modo, entendía que tarea de la Defectología consistía en buscar los fundamentos filosóficos que permitieran el "tránsito de una pedagogía terapéutica o enmendativa a una pedagogía creadoramente positiva"(p. 50). En 1929 propuso concebir a la educación de los niños con defectos como un capítulo de la pedagogía general, sometiéndola a iguales principios, abriendo "la brecha en el muro existente entre la teoría de la educación del niño normal y anormal" (p.57). En tal sentido, afirma Berta Braslavsky que puede ser considerado un precursor del paradigma pedagógico que fue expresamente aceptado por la Declaración de Salamanca en 1994, en la que se propone expresamente incluir a todos los niños en las escuelas comunes.¹⁴

Vigotsky también se detiene a considerar la condición de normalidad de los niños con defectos, ya que el límite entre "normalidad" y "anormalidad" ha sido un problema recurrente en las discusiones pedagógicas. Desde su perspectiva, si bien el defecto en sí mismo se aparta de "la norma", no por ello provoca otra cosa que variantes individuales, que no tienen por qué afectar la personalidad total. No considera que quien padece un defecto pueda ser considerado "anormal" siempre que pueda vivir en condiciones sociales que favorezcan normalmente el desarrollo de su personalidad.

Por otra parte, en "El niño ciego" (Vigotsky, sin firma,1989) sintetiza los puntos de vista dominantes en diferentes épocas acerca de la psicología del ciego. Afirma que una idea común atraviesa tres etapas que luego analizará por separado. Ésta es que la ceguera no sólo "es la falta de la vista (el defecto de un órgano en particular) sino que además provoca gran reorganización de todas las fuerzas del organismo y la personalidad" (Vigotsky, sin firma: 74).

¹⁴ "...las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlas en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades..."
Declaración de Salamanca, Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, 1994.

Esta idea predominó en una primera etapa, que corresponde a la Antigüedad, la Edad Media y una parte de la Historia moderna. En ella se asociaba la ceguera a una enorme infelicidad, acompañada de un miedo supersticioso, origen de un respeto y trato del ciego como de un indefenso y abandonado. Se suponía que el defecto daba origen al desarrollo de fuerzas místicas superiores, a una visión espiritual que sustituiría el sentido de la vista. En Grecia se afirmaba que el don filosófico se intensificaba con la ceguera (se dice que Demócrito se cegó para dedicarse a la filosofía); el Talmud refiere a las personas ciegas como "personas con abundancia de luz"; el cristianismo incluía a los ciegos entre los últimos de aquí, destinados a ser los primeros en el más allá.

Otra etapa que Vigotsky distingue es la época de la Ilustración, respecto de la cual asegura que abrió una nueva era en la comprensión de la ceguera porque en ella se habría dado el pasaje de la mística a la ciencia, reemplazando el prejuicio por la experiencia y el estudio. En este período se inició la educación, incorporando a los ciegos a la vida social. El predominio de la concepción biológica dio lugar a grandes avances: "Un punto del sistema Braille ha hecho más por los ciegos que miles de filántropos; la posibilidad de leer y escribir ha resultado más importante que 'el sexto sentido' y la agudeza del tacto y el oído."

Por último, recupera una teoría que le es contemporánea: la "psicología social de la personalidad" formulada por Adler. Según esta perspectiva teórica, las dificultades causadas en la vida social por la falta de visión, son las que avivan el conflicto y las tendencias a la súper compensación, destinadas a formar una personalidad capaz de conquistar un lugar en la vida social.

No se afirma en este caso que se agudizan el oído y el tacto, sino que la personalidad toda tiende, no a sustituir la vista, sino a vencer y súper compensar el conflicto social y la inestabilidad psicológica como resultado del defecto físico. "Si la lucha concluye con la victoria para el organismo, entonces no sólo vence las dificultades originadas por el organismo sino que se eleva en su propio desarrollo a un nivel superior, creando del defecto una capacidad; de la debilidad la fuerza; de la minusvalía la súper valía."

Vigotsky agrega que lo más característico de la personalidad del ciego consiste en la contradicción entre su incapacidad relativa en el aspecto

espacial y la posibilidad de mantener, mediante el lenguaje, una relación total y completamente adecuada con los videntes, lo que le permite alcanzar la mutua comprensión. En síntesis, la fuerza fundamental de la compensación de la ceguera para aproximarse a la experiencia social de los videntes, es el lenguaje, ya que "la palabra vence a la ceguera". Sin embargo, acepta la existencia de dos posibles resultados para esta tendencia: el éxito y el fracaso, el último de los cuales desemboca en sentimientos de debilidad, conducta asocial, neurosis, posiciones defensivas. En este caso, el fracaso de la compensación origina un problema más social que psicológico, problema que afecta a cualquier niño sano que no alcanzara todo lo posible con su estructura psicofisiológica.

A esta posición teórica, corresponden propuestas de trabajo científico, que apuntarían a cumplir tres tareas: profilaxis social, educación social y trabajo social. "La idea de la profilaxis de la ceguera debe ser inculcada a enormes masas populares. Es necesario liquidar la educación aislada, inválida de los ciegos y borrar los límites entre la escuela especial y la normal: la educación del ciego debe ser organizada como la educación del niño apto para el desarrollo normal, de pleno valor en el aspecto social y eliminar la palabra y el concepto de 'deficiente' en su aplicación al ciego. Y, por último, la ciencia moderna debe dar al ciego el derecho al trabajo social no en su forma humillante, filantrópica, de inválidos, (como se ha cultivado hasta el momento) sino en las formas que corresponden a la verdadera esencia del trabajo, únicamente capaz de crear para la personalidad la posición social necesaria."

Esta mirada sobre la educación no dista mucho de la propuesta de aplicar programas de 'integración' en escuelas comunes; sin embargo, va mucho más allá cuando reconoce el lugar primordial de la inserción en el trabajo para lograr una verdadera participación en sociedad, como fuente de valoración y posición social.

LOS CIEGOS EN LA MITOLOGÍA

Tomamos a la mitología como una fuente para rastrear el origen de algunas de las representaciones sobre la ceguera que aún perduran en nuestra sociedad, intentando contrastar con otras concepciones no

occidentales sobre los ciegos. Analizaremos en primer lugar a la figura de Tiresias, proveniente de la mitología griega.¹⁵

Tiresias, hijo de Everes y de la ninfa Chariclo, era un profeta ciego, el más famoso adivino de la Grecia antigua.

Una de las explicaciones acerca del origen de su ceguera y de su talento profético, narra que Tiresias, caminando por un bosque, se encontró con dos enormes serpientes copulando, y al pegarles con un bastón, fue transformado en una mujer. Siete años más tarde, al pasar por el mismo sitio, se enfrentó a la misma escena, y repitiendo el golpe de su bastón, recuperó su condición masculina.

Tiempo después, Hera y Zeus discutían sobre el placer que hombres y mujeres hallaban en el sexo. Según Zeus, era la mujer quien más gozaba, mientras que Hera afirmaba lo contrario. Para dirimir la cuestión, consultaron a Tiresias, quien había experimentado las vivencias de ambos sexos. Tiresias coincidió con Zeus. En su enojo, Hera decidió cegar a Tiresias. Entonces, al no poder deshacer el acto de otro dios, Zeus dio a Tiresias el don de la profecía como compensación.

Otra versión señala que Tiresias había visto a Atenea desnuda, y ella cubrió con sus manos los ojos de aquél, provocando su ceguera. Cuando Chariclo, madre de Tiresias solicitó a Atenea que restituyera la vista a su hijo, la diosa, no pudiendo revertir su acción, compensó la ceguera con el don de la profecía.

A partir de su condición de profeta ciego, existen varias historias sobre las profecías de Tiresias: la muerte de Narciso; la responsabilidad de Edipo en la muerte de su verdadero padre. Después de muerto, su sombra habría aportado invalorable profecías al héroe Odiseo (Ulises).

Tiresias es uno de personajes de importancia en la obra de Sófocles, Edipo Rey (en Mullahy, P. 1953). Aparece allí como el encargado de revelar el nombre del causante de la peste que asoló a Tebas a partir del asesinato de Layo. Por sus dotes de adivino, al entrar a escena se lo menciona como "...hombre en quien es ingénita la verdad...un anciano ciego ... suscita veneración con su presencia" (op. cit.: 332). Consultado para identificar al asesino, intenta negarse afirmando que el saber es funesto cuando no

¹⁵ HUNTER, James, En: www.pantheon.org .

proporciona ningún provecho al sabio, y que no quiere descubrir el infortunio de Edipo.

Con el fin de obligarlo a hablar, Edipo afirma que Tiresias puede haber sido el instigador del crimen y autor del homicidio, aunque por ser ciego, no lo hubiera perpetrado por propia mano. Cuando por fin el profeta revela el incesto y el parricidio, Edipo responde que Tiresias está ciego de ojos, oídos y entendimiento, y que no puede dañar a nadie que vea la luz, acusándolo de haber urdido tal trama para derrocarlo.

Tiresias responde ofendido que no es esclavo del rey, sino de Apolo, diciendo: "Y voy a hablar, porque me has injuriado llamándome ciego. Tú tienes buena vista y no ves el abismo de males en que estás sumido, ni conoces el palacio en que habitas, ni los seres con quienes vives (...) la maldición de tu padre y de tu madre, que en su horrible acometida te acosa ya por todas partes, te arrojará de esta tierra, donde si ahora ves luz, luego no verás más que tinieblas..."(íd.: 336) Predice de este modo el castigo que se infligirá a sí mismo Edipo, al lastimar sus ojos después de confirmar que lo escuchado es cierto.

Antes de retirarse, el anciano agrega: "Me voy, pero diciendo antes aquello por lo que fui llamado, sin temor a tu mirada; que no tienes poder para quitarme la vida." (íd.: 338). Luego de revelar el parricidio, le anuncia un futuro desventurado: "Privado de la vista y caído de la opulencia en la pobreza, con un bastón que le indique el camino se expatriará hacia extraña tierra. Él mismo se reconocerá a su vez hermano y padre de sus propios hijos, hijo y marido de la mujer que lo parió, y comarido y asesino de su padre." (ibíd.: 338).

En la figura de Tiresias la ausencia del sentido de la vista queda indisolublemente ligada a la posibilidad de 'ver' lo que ningún otro ve, a la facultad de la adivinación. Predecir el futuro, o señalar las causas de los males, entendidos éstos como castigos de los dioses, era un talento sumamente valorado en el mundo antiguo. Así lo demuestran el silencio y el respeto que reciben la entrada de Tiresias a escena en esta obra.

Este anciano no necesita buscar las respuestas en el cuerpo de los animales, o en el vuelo de las aves, tal como sucede con otros hombres que comparten esta capacidad profética. Su poder se destaca por conocer lo que

otros ignoran, aunque esta certeza no le produce felicidad sino angustia y tristeza.

Sin embargo, Tiresias se manifiesta injuriado por la apelación que Edipo hace denominándolo 'ciego'. En tal sentido, la confianza en el poder de profecía no parece compensar con la valoración social el perjuicio provocado por la ausencia de la vista. La constante necesidad de asistencia de un lazarillo o del bastón, aún para el más mínimo desplazamiento, es un signo que permite reconocer a Tiresias. Estos mismos signos de la dependencia son a la vez es el merecido castigo que él mismo anuncia para Edipo.

Tiresias enfrenta a Edipo y afirma que no le teme a su mirada, aunque sea el hombre más poderoso de Tebas en ese momento. Lo ponen a salvo tanto la veneración que el pueblo siente por él como la protección de los dioses, quienes le otorgaron el don de la profecía como compensación. Este respeto combinado con temor no está ausente en el tipo de relaciones que nuestra sociedad concibe alrededor de las figuras de los ciegos. Faltarles al respeto o faltar a la compasión puede conllevar formas de sanción que van desde la suposición de un castigo divino hasta la sensación de culpa que se produce luego de negarse a colaborar.

LA CEGUERA EN LA LITERATURA

o SÁBATO Y SU "INFORME SOBRE CIEGOS"

Otra mirada posible sobre las concepciones y prejuicios acerca del "universo" de los ciegos, ha sido elaborada por el escritor Ernesto Sábato, en su "Informe sobre ciegos" (2000 [1961]). En esta obra, una de las cuatro que integran "Sobre héroes y tumbas", el protagonista, Fernando Vidal Olmos, se percibe a sí mismo, en principio, perseguidor, y finalmente también perseguido (o convocado a esa persecución) por la que él denomina "Secta de los ciegos". En pos de su meta, el análisis objetivo, el protagonista aclara que se valdrá de palabras y conceptos relativos, dado que las valoraciones y conceptualizaciones humanas sólo con reservas podrían aplicarse a estos "entes inconmensurables con nosotros" (p. 48).

Esta Secta Sagrada de los Ciegos posibilitaría, según él lo expresa, el gobierno del Príncipe de las Tinieblas. La secta tendría a su servicio a hombres y mujeres normales que serían engañados por la organización, pero que obrarían, al mismo tiempo, movidos por el temor a los castigos, tanto físicos como metafísicos (p. 31).

Fernando sugiere que la sociedad los denomina "no videntes", en parte por sensiblería popular, pero también debido a "...ese temor que conduce a muchas sectas religiosas a no nombrar nunca la Divinidad en forma directa" (p. 40).

Los ciegos, según su descripción, poseen características físicas distintivas, ya que constituirían una "raza", o, mejor aún, una particular "condición zoológica" (p. 68). El protagonista espera registrar la aparición de estas características, durante el proceso de transformación que debía sufrir un vidente, después de perder la vista en un accidente. Esta metamorfosis (cuyo corolario sería seguramente el ingreso a la Secta de los Ciegos), sería comprobable a partir de la aparición de determinados rasgos: la piel comenzaría a segregar "...ese casi imperceptible sudor frío, que es uno de los atributos que revelan su parentesco con los sapos, y, en general, con los saurios y animales semejantes." (p. 108).

Aunque no pueden ver mediante sus ojos, sin embargo, observan "con toda su cara", o bien, están dotados de "otros ojos, ojos colocados detrás de su frente, ojos invisibles pero crecientemente implacables y astutos" (p. 109). El protagonista presume que son estos "ojos" los que en realidad logran escrutarlo "hasta el fondo".

Más adelante, al enfrentarse a una ciega que lo vigila en su cautiverio, expresará que se siente "petrificado por la mirada pavorosa y gélida de aquella medusa"(p. 147). Afirmará luego que del cuerpo de esta sacerdotisa¹⁶, capaz de ejercitar sus artes mágicas sobre él, habrá visto irradiar un fluido capaz de despertar su lujuria. Dirá que de su cuerpo emana una fluorescencia que bañaría el cuarto, partiendo "de la punta de sus dedos, de sus cabellos electrizados, de sus pestañas, de sus pezones anhelosos como brújulas de carne". (p. 227)

Por otra parte, existen otras características de dicha "raza", aunque ya no de orden físico. Son ellos sumamente desconfiados, a pesar de gozar

la posesión de un sexto sentido. Entre sus sentimientos prevalece un "rencor helado que caracteriza a los miembros de la casta" (p. 108). Estos seres de "manos acusas" acostumbran a vivir en cuevas o lugares oscuros.

No obstante, lo más significativo tiene relación con la conformación de una sociedad secreta, un universo de "índole secreta y atroz" (p. 65), una secta de la cual ningún ciego logra sustraerse.

Transformaciones sutiles pero evidentes, sobrevienen a quienes no han sido ciegos desde su nacimiento, y son éstos considerados "advenedizos" dentro de la Secta. Son, además, destinatarios de un profundo rencor, debido, quizás, a un cierto orgullo de casta, es decir, originado por "el resentimiento contra los que intentan, y en cierto modo logran, acceder a ella" (p. 47). Esto es semejante, según el protagonista, al resentimiento que sienten las clases altas por quien arribó a ellas procedente de otro origen social. El odio que los ciegos sienten por los advenedizos sería aún mayor que el que sienten por los videntes, tal vez porque han sido sorprendidos en sus secretos por quienes habían sido sus víctimas hasta el día anterior (p. 48).

Con el tiempo, los advenedizos adquieren las características de la raza, en parte compelidos por el desprecio que sienten por ellos en su medio social; pero, al tiempo que se ponen en contacto con la Secta descubren asombrados, "las ideas y los sentimientos de estos seres que habían imaginado el colmo del desamparo" (p. 48).

Ese secreto mundo de la Secta, tiene algunas manifestaciones visibles, tal como la Biblioteca de los Ciegos o los coros. A estos puntos de encuentro puede acudir, por propia voluntad, quien haya perdido la vista. Pero si no quisiera hacerlo, de igual modo la Secta estaría al tanto gracias a su inmenso poder y a un "enmarañado sistema de informaciones y de espionaje, que, como una formidable telaraña invisible envuelve al mundo" (p. 73).

Por otra parte, un ciego se vuelve "visible" para el mundo desde el momento en que necesita trabajar para mantenerse. Para la década del '60 (presumiblemente, de acuerdo al año de la primera edición, aunque quizás antes), señala el protagonista, un ciego "Tiene que salir a la calle y realizar

¹⁶ "Aquella hierofántida tenía la facultad de desatar o convocar fuerzas demoníacas" (op. cit.: 147)

algunas de esas actividades que les están reservadas: vender peines y baratijas, retratos de Gardel y Leguisamo, las famosas ballenitas..."(p. 72).

Olmos, el protagonista, supone que una vez detectado el nuevo ciego habrá de pasar por una ceremonia de iniciación, y que será presentado ante alguno de los ciegos de cierta importancia, inserto en los vínculos jerárquicos propios de la sociedad secreta. El objetivo de esta instancia consistiría en permitir a los jerarcas conocer las condiciones y posibilidades del recién llegado, para que, como a un nuevo 'agente', le sea asignada una tarea. Podrá encargársele alguna venta, o que pida limosna en el subte, pero puede también encomendársele que realice tareas de vigilancia en algún centro de poder (pongamos por caso la mención acerca de un ciego alto con aspecto de señor inglés, quien vendería lápices en la puerta del Centro Naval, según se refiere en la página 121).

Asegurará el protagonista que, si bien puede afirmarse que todos los ciegos comparten los atributos mínimos que corresponden a la raza, persisten muchas diferencias individuales, no todos son "igualmente sutiles y perspicaces. Hay ciegos que sólo sirven para el trabajo de choque: hay entre ellos el equivalente de los estibadores o de los gendarmes y hay los Kierkegaards o los Prousts." (p. 221)

Los miembros de la Secta utilizan un símbolo, el bastón blanco, equivalente a un uniforme que los vuelve identificables. Ese símbolo permitirá a Fernando Vidal Olmos mimetizarse para cumplir con una etapa de su investigación sobre la secta.

Así como el bastón connota un cierto grado de imposibilidad, la secta ocultaría su poderío mediante la utilización de procedimientos humildes, hasta se diría, con pobreza de recursos. Esta forma de presentación se podría explicar en función de la convocatoria que implica la debilidad, "en medio de una sociedad atroz y egoísta, pero propensa al sentimentalismo." (p. 126).

Capaces de cometer actos de crueldad planeados durante años, serían hábiles para ocultar toda huella de su participación, logrando que fueran tomados por meras casualidades, fatalidad o accidente.

A partir de la perspectiva de un personaje, quien parece ir perdiendo la cordura progresivamente durante el relato, podemos retomar una mirada nada ingenua acerca de los ciegos. Algunas de las características que Vidal

Olmos describe a propósito de los mismos, sugieren representaciones¹⁷ vigentes en nuestra sociedad.

Una de las narrativas recurrentes describe a los ciegos como "resentidos", comprendidos bajo una categoría social naturalizada. Por otra parte, es frecuente la suposición de que "poseen un sexto sentido", una forma de compensar el déficit causado por carencia del sentido de la vista. Este sexto sentido, más que de orden sensorial, lo que equivaldría a una estimulación de los otros sentidos, suele percibirse como una condición supra-corporal, incluso metafísica.¹⁸ Estos hombres sin mirada, no obstante, observan, no con sus ojos, sino con toda su cara, no pierden detalle de lo que sucede a su alrededor. En tal sentido, puede reconocerse la sensación de incomodidad que suele relatarse, por enfrentarse a alguien que sin ver, sin embargo escruta a su interlocutor.

El supuesto de la explotación de la sensiblería popular y del temor a un castigo sobrehumano permitiría explicar la colaboración que hombres y mujeres "normales" prestan a estos seres que, por diferentes, se agrupan en sus propios espacios sociales, tales como la Biblioteca para ciegos, o los coros. Destinatarios de una sensación de lástima, se sirven de ella para obtener lo que esperan de los demás. Esto incluye la obtención de dinero por medio de la limosna, o de la venta callejera. Su aparente debilidad no tendría otro fin que alimentar la representación que les permitiría sostenerse en un sistema donde la venta de la fuerza de trabajo es la única vía propuesta para acceder a la reproducción en sentido estricto¹⁹.

Seres de condición especial, no los cuenta entre los destinatarios aceptables del deseo sexual; sólo por acción de una suerte de embrujo o hechizo, justifica el protagonista el encuentro brutal con la ciega. La sexualidad de los discapacitados sigue siendo un tema tabú en nuestra

¹⁷ Siguiendo a D. Jodelet, (1986) entendemos que "El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común (...) En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás." En Moscovici, 1986: 475.

¹⁸ Hemos descrito elementos de la mitología griega que tienen relación con esta concepción.

¹⁹ Paul Willis denomina *reproducción* a la "reproducción biológica y generacional de las personas diferenciadas por el género en el seno de la familia" con la intención de distinguirla de la *reproducción social*, que refiere a "la sucesión de las relaciones entre las clases sociales (y no de las clases mismas) en la medida en que esas relaciones son necesarias para la continuidad del modo de producción capitalista". (1993: 432).

sociedad. La provisión de fármacos para deprimir a quienes no se considera capaces de decidir sobre sus actos, es frecuente entre los enfermos mentales.

Esta síntesis elaborada por Sábato descubre algunos de los significados asignados socialmente al *otro*, en este caso el ciego, que pone en cuestión los modos de relación y de intercambio que son habituales en nuestra sociedad. A la única condición que puede unificar a ese diverso grupo de los ciegos, la falta de mirada frente a un nosotros conformado por los 'normales', replica haciéndoles corresponder ciertas características que los constituyen como una nueva categoría social: los ciegos son poderosos, aunque en el secreto; en apariencia desvalidos, son en verdad aprovechadores y resentidos. No son dignos de apetencia sexual, pero la generan con potestades inexplicables y dominan a quienes se ven obligados a servirlos por temor o falsa compasión.

o **SARAMAGO Y EL "ENSAYO SOBRE LA CEGUERA"**

La obra de José Saramago nos abre a una mirada en la cual se ponen a prueba muchos de los significados que por la cultura compartida hemos naturalizado. La metáfora de una epidemia, de la llamada "ceguera blanca", pone en suspenso la vida cotidiana de los protagonistas.

Interpretados como una amenaza pública, como fuente de un contagio imposible de detener, los nuevos ciegos y sus seres cercanos, son progresivamente confinados por decisión del Gobierno, que se ve en el deber de proteger a los ciudadanos, considerando el aislamiento como un acto de civismo y de "solidaridad para con el resto de la comunidad nacional" (p. 55). Esta propuesta del gobierno cuenta con el apoyo de quienes esperan quedar a salvo, por obra de la fortuna o de la previsión.

Entre las paredes del antiguo manicomio que les ha sido destinado, los 'valores' que asumían como parte de los acuerdos sociales y convenciones éticas resultarían difíciles de sostener para muchos de los protagonistas. Las discusiones y las argumentaciones irían cediendo el terreno al sometimiento y a la imposición, a medida que el hacinamiento fuera volviendo más asfixiante el 'presidio'.

Desde la necesidad de utilizar alguna de las manos para guiarse en el espacio sin lastimarse, hasta la decisión de organizar el modo de enterrar a

un muerto, pasando por la localización de los residuos, cada uno de nuestros hábitos urbanos aparece reflejado como un problema dentro de este pequeño mundo. En este relato, aparecen dramáticamente descritas las dificultades de comportarse de acuerdo a las 'buenas costumbres', cuando se carece de intimidad y de la ayuda de la vista para mantener la higiene frente a las necesidades fisiológicas. Literalmente, el autor nos lleva a pensar los sonidos y los olores que nos desconciertan en la vida de relación, en la dificultad de 'mantener el decoro' evitando el sexo u optar por tenerlo, delante de espectadores que no ven ni pueden ser vistos, aunque escuchan y comprenden la situación.

La perspectiva de la única mujer que no ha perdido la vista nos acerca a la descripción del aprendizaje de una nueva percepción del cuerpo en el espacio, nos relata el desplazamiento a gatas, con una mano delante para anticipar los objetos buscados, la pérdida de la expresión gestual cuando no se la considera una forma de comunicar.

En esta metáfora, el personaje del médico intenta prevenir; el funcionario, reglamentar acciones a seguir; el ejército, controlar la situación. Es que la situación se ha salido de madre, hasta entonces, podrían pensar que '...la ceguera es una cuestión privada entre la persona y los ojos con los que nació' (p. 41).

La primera sala, donde queda la única vidente, se convertirá en una suerte de asamblea, ámbito en el cual se propondrán discusiones acerca de la organización y alguna forma precaria de autoridad, la que se entiende sería legitimada por ser ejercida en bien de todos y reconocida por la mayoría. A fuerza de repetida, una máxima guiará los intercambios: 'Si no somos capaces de vivir enteramente como personas, hagamos lo posible para no vivir enteramente como animales.' (p. 137).

Un grupo de ciegos se organizará para imponer por la fuerza su dominio, reteniendo los alimentos entregados en común y generando reacciones diversas. Al fin, la rebelión desencadenará un incendio, por el cual los ciegos percibirán que están libres de su encierro, aunque sin poder decidir hacia dónde ir.

El regreso los conducirá a una ciudad irreconocible, donde para beber se requiere esperar hasta que llueva, para dormir se elige el lugar al cual se ha llegado, y para comer se disputa entre grupos el botín del alimento,

como si se tratase de hordas, según dicen "...somos una especie de noria, siempre dando vueltas, al principio hubo algunas peleas, pero pronto nos dimos cuenta de que nosotros, los ciegos, por así decir, no tenemos nada a lo que podamos llamar nuestro, a no ser lo que llevamos encima" (p. 255). En ese escenario devastado, sin guía ni lazarillo, vagan los ciegos orientados por sus manos, rozando las casas. A la única vidente, la imagen le remite a los fantasmas: "...van como fantasmas, ser fantasma debe ser algo así, tener la certeza de que la vida existe, porque cuatro sentidos nos lo dicen, y no poder verla." (p. 281).

En medio del laberinto, la vieja vecina de una de las protagonistas, les explica cómo ha sobrevivido sin salir de su casa: se alimenta de la carne cruda de conejos y gallinas que tenía, mientras éstos acceden a comer las plantas de su huerta, venciendo así una de las normas ancestrales más arraigadas, aquella que sugiere ingerir cocidos los alimentos de origen animal.

Para la mujer del médico, cuya perspectiva guía el relato, los sentimientos necesariamente habrán cambiado, ahora deben imperar los sentimientos de los ciegos. Explica que los ciegos que existían anteriormente eran pocos, "...sentían entonces con sentimientos ajenos, no como los ciegos que eran, ahora sí, lo que está naciendo es el auténtico sentir de los ciegos, y sólo estamos en el inicio, por ahora aún vivimos de la memoria de lo que sentíamos, no precisas tener ojos para saber cómo es hoy la vida..." (p. 288). Los sentimientos que prevalecen en este nuevo ciclo de los ciegos son la hostilidad y la desconfianza, la competencia y rivalidad por los alimentos y por la guarida, en la lucha por la supervivencia. O bien, como afirma el médico al inicio, "De esa masa estamos hechos, mitad indiferencia, mitad ruindad." (p. 44).

Preguntándose sobre si existe gobierno que ordene ese caos social, se contestan que si lo hubiera, sería "un gobierno de ciegos gobernando a ciegos, es decir, la nada pretendiendo organizar la nada... Puede que la humanidad acabe consiguiendo vivir sin ojos, pero entonces dejará de ser la humanidad." (p. 291).

En esa ciudad asolada por los perros que dejaron de ser mascotas para servirse de los cadáveres, existen grupos invocando sentidos sociales

como un dios vengador o la organización de un sistema racional basado en la propiedad privada.

En un mundo sin puntos cardinales, sin días ni noches, poco a poco irán recuperando la vista los protagonistas de este relato, aunque no la vida anterior.

Aparecen en esta novela imágenes de la ceguera vinculadas al individualismo llevado al extremo, resolviendo las necesidades más elementales de acuerdo a restos de respuestas culturales, pero listos a ceder a formas animales de supervivencia. Por otra parte, se asocia la visión con la condición de humanidad: con el pudor y la organización social, con las 'buenas costumbres' y los "sentimientos de generosidad y altruismo que son, como todo el mundo sabe, dos de las mejores características del género humano" (p. 26). La conciencia moral, característica de la humanidad, se percibe también a través de la mirada, ya que "hicimos de los ojos una especie de espejos vueltos hacia adentro, con el resultado, muchas veces, de que acaban mostrando sin reserva lo que estábamos tratando de negar con la boca." (p. 27).

Los ciegos sin gestos, sin días ni noches, guiados por la doctrina del "nadie me ve", o su equivalente en términos de resultados, "sálvese quién pueda", permiten en este relato, que nos asomemos a lo más sórdido y cruel de los seres humanos y sus formas de organización social. La contracara está descripta por las relaciones del grupo conformado a partir de la primera sala, pero no queda planteado qué hubiera sucedido en caso de no persistir al menos una persona que contara con el sentido de la vista.

Capítulo III: EDUCACIÓN ESPECIAL²⁰

BREVE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN NUESTRO PAÍS²¹

Reseñaremos brevemente diferentes etapas en la consolidación de lo que se ha constituido como una rama separada en educación, destinada a una población definida de acuerdo a diversos déficit, y que enfrenta hoy lo que sus protagonistas denominan un cambio de paradigma, que se lamenta del aislamiento y sostiene nuevas formas de trabajo en pos de la "integración" escolar.

La creación del primer servicio de educación especial en nuestro país data del año 1885 y estaba destinado a sordomudos. La convicción de que la asistencia de especialistas era la mejor respuesta para atender a los diferentes, provocó el confinamiento en instituciones con un grado de especificidad que multiplicó las especialidades destinadas a los alumnos "diferentes". Estas escuelas se caracterizaban por dedicarse a un menor número de alumnos por maestro y contaban con personal formado en múltiples disciplinas. La producción de respuestas didácticas altamente diferenciadas y la creación de profesorado de especialización trajeron como consecuencia una diversificación creciente de acuerdo a las categorías de dificultades que se suponían presentes en el alumnado. El supuesto teórico sobre el que crecían las diferentes ramas era aquel que afirmaba que el aprendizaje se facilitaba en grupos homogéneos.

No obstante, existen antecedentes tempranos para la incorporación de discapacitados en las escuelas comunes. En 1939, la Dra. Tobar García refería una discusión entre pedagogos y médicos acerca del concepto de "retardo pedagógico" que devela la permanencia en escuelas comunes de alumnos que podían quedar tipificados bajo aquel rótulo, pero que no eran expulsados de la escuela por convicción de los inspectores de que no se trataba de niños "anormales".

²⁰ Este capítulo encuentra como fuentes principales una entrevista realizada en una escuela para ciegos al personal de conducción (Directora, Vicedirectora y Psicóloga) y otra entrevista realizada a una maestra integradora que asesoraba a las docentes de escuela común donde realicé el trabajo de campo.

²¹ En este apartado nos guiamos principalmente por los datos expresados por María Angélica Lus (1995) y Susana Ortiz (1998).

A partir de la década del '40, se formaron grados de preservación visual que funcionaron en las escuelas comunes durante más de tres décadas en Capital Federal; más adelante éstos serían absorbidos por las escuelas para ciegos y disminuidos visuales. Aparentemente, las discapacidades de orden motriz o sensorial han sido más frecuentemente aceptadas en las escuelas comunes. En el interior del país, y especialmente en áreas rurales, se daban numerosas integraciones de las que quedan pocas referencias.²²

En 1960, en el III Congreso Panamericano de Ciegos, se hablaba de la integración del niño ciego y el disminuido visual en escuela común, contando con apoyos educativos especiales. Se encuentran documentados algunos casos de incorporación de chicos ciegos en escuelas primarias de la ciudad de La Plata a partir del año 1964, y de Córdoba hacia 1974. No parece que surgieran de una política educativa nacional expresa, la que ha estado sometida a decisiones de funcionarios de los distintos gobiernos, muchos de ellos ilegítimos por haber surgido de los recurrentes golpes militares. A los gobiernos de facto se debe la creación de las primeras escuelas de recuperación, y posteriormente, su multiplicación.

A nivel internacional, desde 1968 comenzó la UNESCO a promover que no fueran separados de la escuela común los niños con dificultades de aprendizaje y al declararse el año 1981 como Año Internacional del Discapacitado, se inició la difusión del concepto de integración de personas con necesidades educativas especiales²³ en todas las actividades del medio social, incluida la escuela común.

²² Ainscow (2001) relaciona a la habitual presencia de niños "con necesidades educativas especiales" en escuelas comunes de áreas rurales con la ausencia de otros servicios educativos alternativos en dichas zonas del llamado 'mundo en vías de desarrollo'.

²³ El Documento N° 19 para la Concertación aporta la siguiente definición: "Las 'necesidades educativas especiales' son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular." Dicho concepto se utilizó inicialmente en el Reino Unido, dándole título al informe presentado por el Comité de Investigación que funcionó entre 1974 y 1978 con el objeto de "analizar la prestación educativa a favor de niños y jóvenes con deficiencias físicas y mentales en Inglaterra, Escocia y Gales, considerando los aspectos médicos de sus necesidades y los medios conducentes a su preparación para entrar en el mundo del trabajo; estimar el uso más eficaz de los recursos para tales fines; y efectuar recomendaciones." (Warnock, M., 1987). Este informe invierte la consideración de la educación especial como ámbito natural para quienes presenten alguna 'deficiencia', procurando que se demuestre la necesidad de educación especial para cada alumno considerado individualmente. En cualquiera de los casos, la educación especial podrá ser entendida como una instancia educativa complementaria, y ya no como un ámbito independiente o alternativo.

Desde la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires, la cátedra de Educación Especial a cargo de Berta Braslavsky, desde 1985 intentó difundir los principios de "Normalización"²⁴ e Integración, basados en modelos educativos europeos. En el año 1988, la Dirección Nacional de Educación Especial del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, lanzaba el Plan Nacional de Integración, considerando que existía una realidad de desigualdad de oportunidades en lo referente a alumnos con necesidades educativas especiales. A partir de entonces, lo que era una acción frecuente con alumnos ciegos o disminuidos visuales, comenzó a hacerse extensiva a alumnos con otras dificultades, aún con dificultades de orden intelectual.

¿CÓMO ES UNA ESCUELA PARA CIEGOS?

Los registros producidos a partir del trabajo de campo se inician con la siguiente descripción:

La institución S. es una escuela dedicada a la educación especial, que atiende a no videntes con el objeto de brindarles la enseñanza de habilidades específicamente destinadas a los ciegos.

Su entrada, mediante una rampa y una escalera flanqueadas por barandas, sobre piso de goma, facilita el acceso adecuando las condiciones a la mayor seguridad de quienes no cuentan con la información visual.

En la planta baja, al ingresar se accede a un pequeño hall con unos sillones, desde donde se puede ver el patio cubierto, que dos escalones más abajo, ocupa el centro del edificio. Sobre el frente que da a la calle, hacia la derecha, con ventana a la calle, se encuentran la Dirección y la Secretaría, además de la biblioteca. Continuando por un pasillo a nivel de la entrada, a la derecha del patio cubierto, hay un aula destinada a la enseñanza de computación, donde trabajan en grupos reducidos dos o tres chicos por turno. Allí se los ve muy entusiasmados con el aprendizaje.

Detrás del aula de computación, sobre el ala derecha, hay un pequeño patio descubierto con plantas y juegos para los más chiquitos, que

²⁴ Según asevera M. Lus, la principio de Normalización habría llevado a confusiones en la interpretación por parte de no expertos, entendiéndolo como la exigencia de un comportamiento 'normal' a los discapacitados. En realidad se referiría a una adecuación del contexto, evitando el aislamiento en contextos sociales artificiales.

además da luz y ventilación a dicho gabinete, al patio cubierto y a un aula posterior.

Traspuesto el patio central -que además de una entrada con escalones- cuenta con barandas y una rampa de acceso, se ve una sucesión de aulas en las que se da clase: tienen dimensiones reducidas, hay en ellas carteleras en Braille y otras con ilustraciones o fotos, mensajes de los papás.

Hacia el fondo, detrás de las aulas hay otro patio descubierta más grande, y también en él hay trepadoras y juegos que proponen a los alumnos moverse e interactuar durante los recreos. Más allá, alcanzo a ver el comedor.

En este caso, la escuela especial está destinada a alumnos con discapacidad visual. En ella se inscriben alumnos desde los cuarenta y cinco días, para recibir estimulación temprana en el Gabinete materno-infantil. También abarca la escolaridad primaria.

El alumnado puede ingresar en diferentes momentos de su desarrollo, ya que muchos alumnos llegan a la escuela al desencadenarse algún proceso por el cual pierden la vista. Enfermedades diversas pueden dar origen a esta nueva situación, que motiva que el alumno de una escuela común requiera iniciar aprendizajes específicos para invidentes.

Al ingresar un nuevo alumno, especialmente, y luego, aunque con menor frecuencia, el personal de la escuela de educación especial realiza entrevistas con los padres, intentando dar orientación ante una situación no prevista por los papás, además de proponerse colaborar en la toma de decisiones y la superación de la angustia o los temores expresados por los padres. Esto se instrumenta a través de talleres que coordinan los profesionales de conducción y la psicóloga que pertenece a la planta permanente del establecimiento.

La escuela cuenta con personal especializado en la enseñanza para discapacitados visuales, y en ella se enseñan contenidos que apuntan a lograr la mayor autonomía posible de los alumnos. En el inicio, en la etapa de estimulación temprana, uno de los objetivos de suma importancia consiste en proveer experiencias sensoriales que enriquezcan el pensamiento del chico ciego, pero que además, permitan disminuir el miedo al contacto que los caracteriza. Avanzar en la superación de este obstáculo

implica promover experiencias que a través del juego con diversos materiales, propongan al chiquito establecer contacto físico con otras personas, perdiendo, en lo posible, la molestia que un ciego siente al ser tocado (situación que no puede anticipar por medio de la vista, de la que no puede hacerse una idea previa sino por medio de la palabra o alguna otra señal auditiva u olfativa).

Tal como lo explica la Vicedirectora, la percepción del chiquito ciego se estimula para compensar mediante los otros sentidos, el déficit por ausencia de la visión. Al mismo tiempo, se trabaja con la intención de alcanzar una conceptualización del espacio: *"Acá, por eso, cuando te nombró M.E. el gabinete materno-infantil, ya se comienza de chiquito, a preparar al bebito para futuros aprendizajes y la adquisición de conceptos y de conocimientos, con toda la estimulación sensorio-motriz, con el cuerpo consigo mismo, con el maestro, con la mamá, con el espacio; después con otros chicos, con los objetos. El chico se va armando su espacio propio y el espacio que lo rodea y la relación con los otros puntos de referencia hasta que, paulatinamente, en un jardín de infantes, llega al plano y ubica permanentemente todos los lados del plano: arriba-abajo, izquierda derecha, lateralidad, pero previamente entonces se lo ejercitó con su propio cuerpo, con la mamá, con la estimuladora, en el entorno más próximo que es el gabinete materno infantil, en el jardín y después todo eso va al plano."* Según este relato, se opera el pasaje conceptual desde el espacio vivenciado al espacio como categoría social, con sus denominaciones y significados convencionales. A esto debemos agregar la consideración acerca del valor que se le asigna a las categorías aplicables al espacio gráfico en la experiencia de escolarización. La imposición de las categorías de uso generalizado no encuentra para el chico ciego un correlato experiencial similar al de los videntes en lo que se refiere al espacio gráfico. La *izquierda* y la *derecha* que permiten orientarse en el espacio a partir del eje constituido por el propio cuerpo, no tienen existencia en el espacio. Las categorías de *arriba* y *abajo*, percibidas en principio a partir del propio cuerpo, deben interpretarse para ubicar signos en el papel, aceptando la limitación representacional del plano, que difiere enormemente de la percepción de arriba-abajo a partir del propio cuerpo.

La escuela convalida el proceso de aprendizaje desarrollado por cada chico cuando éste se ha apropiado del vocabulario específico que le permitirá reducir al espacio simbólico del papel aquello que había percibido a partir de su propio cuerpo, alejándose del lenguaje antropocéntrico. El concepto científico del espacio se impone a la vida cotidiana como una representación, aunque nunca toma la forma de experiencia interior, ni puede reemplazarla (Heller, 1994: 382).

En cuanto a sus criterios organizacionales, esta escuela se caracteriza por trabajar con grupos pequeños en cuanto a la cantidad de alumnos (un grupo puede conformarse con cuatro o cinco chicos): *"Nosotros tenemos todo muy preparado desde los maestros como para atender a estos chicos ciegos. Somos profesores de ciegos, y bueno, la escuela está adaptada para esas posibilidades. Son grados pequeños, la maestra trabaja en forma personalizada o individualizada, hasta el límite de lo que la nueva ley pide, pero no es así el mundo común."* En estimulación temprana, y de acuerdo a la gravedad de las limitaciones, se da el caso de una docente dedicada en forma exclusiva a un alumno.

Los comentarios del personal de dirección de la escuela destacan la complejidad implícita en la atención de una población que, gracias a los avances en atención médica neonatal, ha superado cuadros clínicos muy graves, que anteriormente no hubieran tenido oportunidad de sobrevivir, pero que padecen secuelas irreversibles, tales como la ceguera. De tal modo, llegan a la escuela alumnos que generan una demanda bastante diferente de la anterior. También mencionan que reciben en la escuela a alumnos que son psicóticos, algunos que no hablan o presentan trastornos severos de personalidad.

Otra de las dificultades mencionadas tiene relación con la combinación de más de una discapacidad, como sucede con los sordos-ciegos, o con quienes tienen alguna discapacidad motriz además de la pérdida de la visión. La escuela los recibe para alfabetizarlos en Braille, dándoles una herramienta de comunicación en un mundo social donde muchas actividades cotidianas y buena parte de la producción artística y científica, se presenta y comunica a través de la escritura.²⁵

²⁵ La escritura implica una dimensión política en tanto instrumento o vehículo para acceder y confrontar con significados no desvinculados de relaciones de poder.

Para la escritura en sistema Braille, deben aprender a utilizar una pizarra muy liviana, pero que implica cierta lentitud en la escritura, o una máquina de escribir en la que presionan las teclas que marcarán, cada una, uno de los seis puntos con que se construye todo el código Braille, para luego dar la orden de marcar el papel (dos acciones consecutivas para cada signo). En la escuela, también se enseña el sistema Braille a los adultos que tendrán que comunicarse con los chicos, para que puedan leer lo que ellos escriban. En caso de existir una disminución visual severa, se intenta enseñar también a escribir con los recursos disponibles: ubicar en qué sector del campo visual poseen mejor percepción y aprovecharlo, escribir con fibras gruesas, del color más adecuado, leer con lupas o anteojos especiales. La intención es aproximarlos a una mayor autonomía y al mejor desempeño social posible en cualquier medio.

La escritura también se trabaja en Computación mediante un programa que lee en voz alta lo que el chico escribe. En el caso de chicos alfabetizados, el teclado estandarizado es memorizado, y escriben prestando atención al audio, que les permite corregir errores.

Para aprender a operar matemáticamente, también deben pasar por un aprendizaje en cuanto al uso de materiales específicos: el ábaco japonés permite al chico ciego operar con una referencia con cierto grado de simbolización. Al utilizarlo, se indican a la izquierda los numerales con los que hay que operar, y a la derecha se indica el resultado. He visto a las chicas no videntes en escuela común manejar el ábaco con una velocidad que no permite a un tercero interpretar sus movimientos, una vez que han automatizado la operación.

Otras materias que deben ser enseñadas y aprendidas, tienen relación con los hábitos de la vida cotidiana. Aprender a comer solos, a encontrar sus útiles o sus juguetes, implica la necesidad de un orden estable y constante, tanto en la escuela como en el hogar. Se aprende a doblar una prenda, a ubicar en un plato la comida cortada, pero dispuesta en un orden convencional. Los juguetes suelen "marcarse" mediante perfumes o fuentes de sonido, pero nada puede ser cambiado de lugar si esperan desempeñarse con los objetos de uso cotidiano sin ayuda de otra persona.

El otro aprendizaje significativo que la escuela especial tiene a cargo se relaciona con el desplazamiento por el espacio: 'Orientación y movilidad' es la denominación de una asignatura en la que se propone a los chicos que memoricen cada detalle del espacio transitado con habitualidad, hasta poder dominarlo con cierta confianza y soltura de movimientos. El uso del bastón blanco, que anticipa el siguiente paso; el conocimiento detallado del recorrido en un medio de transporte, memorizando los cambios de dirección, sonidos característicos, cunetas, pendientes, curvas, giros, y cada mínimo detalle que permanezca constante, prepara para el desenvolvimiento en la ciudad. Cruzar la calle implica aprender a esperar que alguien pase y se ofrezca a ayudar, a menos que exista un semáforo especial con sonido de alerta, algo poco frecuente.

En la escuela especial se forman así los pequeños grupos de pares en los cuales encuentran inserción estos chicos con capacidades diferentes. En la escuela especial reconocen que, si los chicos integrados pudieran elegir, lo más probable sería que optaran por quedarse en la escuela especial.

ACTORES: UN ENTRAMADO ESTRECHO

En la escuela especial se desarrollan actividades que la caracterizan de un modo bastante diferente respecto de las escuelas comunes. Sus protagonistas más estables y desde un lugar de poder relativo, son las docentes. En sus dichos, surgen continuas referencias a los alumnos, cuyas características individuales ellas conocen. Da la impresión de que el trabajo es concebido a partir de una dedicación personalizada.

Al mismo tiempo, las reuniones frecuentes y la discusión acerca del seguimiento de los progresos de cada chico en su inserción tanto en la escuela especial, como en la común, dan una idea de que se trabaja en forma colaborativa alrededor de cada necesidad. En equipo se proponen talleres para padres, y en equipo se recibe a los nuevos alumnos y a sus padres.

El equipo de conducción y las maestras integradoras, además de la tarea en esta escuela, toman el lugar de articuladoras entre la escuela especial y la común, dando a conocer las posibilidades de trabajar en la 'integración' de chicos que consideran están en condiciones de adaptarse a la nueva situación escolar. Una vez que el personal docente y directivo de la

escuela especial estima que un alumno se halla en condiciones de integrarse a la escuela común, se realizan entrevistas con los padres con el objeto de proponerles esta nueva situación, y son los alumnos y sus papás quienes deciden finalmente si aceptan este compromiso en la experiencia de incorporación a la escuela común.

Cuando la familia ha considerado favorablemente la inserción en una escuela común, los docentes o directivos de la escuela especial toman contacto con la escuela que los papás eligieron, generalmente por proximidad a su domicilio, o por la existencia de experiencias previas en integración, siguiendo el consejo del personal de la escuela especial. A partir de aquí, se inicia un proceso continuo: conseguir y sostener el apoyo de la escuela común. Esto requiere una negociación inicial que hace énfasis en la aceptación -más que en la resignación- de la escuela común a recibir un alumno discapacitado. La vicedirectora lo explicaba de la siguiente manera: *"...el trabajo de integración lo hacemos conjuntamente con la familia, con J. (psicóloga), que es del equipo técnico de la escuela, evaluando al chico, las condiciones; es decir: evaluamos que intelectualmente tenga un nivel normal, no necesariamente que sea brillante, descollante; que emocionalmente esté equilibrado como para aceptar o poder llevar adelante los inconvenientes o los desafíos que a diario le presenta la educación en una escuela común... y después de eso lo trabajamos con la familia, si es una familia que va a sostener esa integración, una familia que se compromete, que quiere ayudar. Y en esos casos sugerimos una alternativa de educación integrada. Y bueno, por lo general la madre busca la escuela que le quede más cerca o más cómoda de la casa y ahí empezamos a hacer contacto de institución a institución. Vamos nosotros a hablar, contamos cómo es el trabajo de integración, cuál es el compromiso de nuestra escuela, que, en fin, mandamos una maestra integradora una vez por semana, que la idea es que el maestro de grado tenga todo el material preparado en Braille, pero para eso necesitamos que el maestro de grado le anticipe el material."*

La escuela especial continúa siendo el soporte para el aprendizaje del alumno integrado, aunque no se ocupe específicamente de los contenidos, a menos que sea imprescindible. El aprendizaje de la escritura estenográfica en Braille es un aprendizaje necesario en los grados superiores. Los

contenidos del Diseño Curricular para escuela común se suman a la enseñanza de códigos y estrategias específicas para invidentes: *"Y después, el otro compromiso de nuestra parte está en el hecho de que en contraturno asiste a la escuela y se trata de apoyarlo pedagógicamente además de darle todos los otros contenidos que tiene que dar la escuela especial como es Orientación y movilidad, manejo del Braille, estenografía Braille, el ábaco... Pero yo creo que la barrera grande que nosotros encontramos está en la aceptación de la escuela común, mejor dicho no te diría en la aceptación sino en la convicción del personal de la escuela común que vea como posible, factible, beneficiosa la presencia de un chico ciego en la escuela. Si no existe este concepto, nosotros estamos siempre luchando con eso, porque entonces aparecen mil barreras: que la escuela es grande, que tiene escaleras, que los chicos son muy revoltosos, que se puede golpear, que le puede pasar esto, y en fin, una serie de pretextos. Yo creo que todo arranca del desconocimiento."* La propuesta de la 'integración', sostenida desde la escuela especial, parece no contar con igual disposición en la mayor parte de las escuelas comunes. Los argumentos planteados parecen más bien evasivas que esquivan la confrontación, que una decisión institucional fundamentada y reflexionada alrededor de la cuestión de aceptar o rechazar al alumno diferente. *"A los papás también les dicen 'No, acá no puede venir, tiene que ir a una escuela especial; acá la escuela es muy grande, acá los chicos se la van a llevar por delante, acá tenemos escalera, acá tenemos tantas cosas, es peligrosa tal cosa'. Se los dicen a los papás, nos lo dicen a nosotros."*

La 'integración escolar', propiciada por quienes coordinan el Área de Educación Especial de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, es llevada adelante mediante el trabajo y la colaboración continua de los docentes de educación especial. Entre quienes conocí, la mayoría se compromete activamente en la consecución del objetivo propuesto: que los alumnos seleccionados por ellos, puedan graduarse en escuelas comunes contando con apoyo de la escuela especial. Al mismo tiempo, algunos otros manifiestan sentirse agotados por la responsabilidad de coordinar actividades con varios docentes en diferentes escuelas, por desarrollar sus tareas en diferentes espacios institucionales, sin pasar demasiado tiempo en ninguno de ellos; por llevar a cabo la transcripción de

actividades en horario que excede su contrato laboral, y más aún, con la ansiedad que genera la sospecha de que, detrás de la apariencia de hacer lo 'políticamente correcto', se esconde el objetivo último de reducir el presupuesto destinado a Educación Especial y eliminar cargos docentes al insertar su alumnado 'natural' en las escuelas comunes.

La 'integración' escolar parece ser un objetivo muypreciado por el equipo de conducción. A él se dedican muchos esfuerzos, tanto en la producción del material en Braille, como en la generación de reuniones para iniciar el vínculo con la escuela común, y luego, el asesoramiento que posibilita continuar con la inserción del invidente en dicha escuela. El alumno que anteriormente recibía toda la dedicación dentro de este establecimiento, ahora requiere una atención que se desdobra en tiempo y espacio. Nos preguntamos, entonces, por qué estos profesionales expresan un compromiso tan contundente, que los ha llevado a cambiar en muchos sentidos su modalidad de trabajo, y su representación acerca del propio trabajo. Retomo, para tratar de responder a esa pregunta, las palabras que la vicedirectora me dirigía fuera de grabación, visitando las instalaciones de la escuela especial (que se aprecia visiblemente mejor equipada que una escuela común). En ese momento, expresó que el objetivo principal de la integración en escuelas comunes consiste en aproximar al niño a la realidad de una sociedad donde no todos son invidentes, ya que en la escuela media seguramente tendrá que integrarse a un aula de enseñanza común ya sin apoyo de maestra integradora ni de la escuela especial. Agregó que a los profesores de escuela media les resulta más fácil evaluar a los ciegos, resolviendo por medio de preguntas o evaluaciones de tipo oral las condiciones de aprendizaje en que se encuentra.

Pero quizás, más importante que lo anterior resulta su aseveración de que la inserción en escuelas comunes facilita un mejor desempeño social en el futuro. Mencionó su preocupación por evitar que estos chicos terminen ganándose la vida vendiendo en los colectivos o el subte o pidiendo limosna, ya que tienen un buen desempeño de orden intelectual. La integración escolar tiene, al parecer, como horizonte la integración en el mercado laboral como garantía de integración social. La escuela como pasaporte, como promesa, como garante, de una inclusión en el mercado laboral, en una sociedad con niveles crecientes de exclusión, si ha de

considerarse la exclusión como consecuencia directa de la desocupación y subocupación²⁶.

LAS FAMILIAS

En la escuela especial, los vínculos con las familias²⁷ de los alumnos son mucho más fluidos que en una escuela común, tal vez por el grado de dependencia con que los chicos ingresan a la escuela: los miembros de la familia tienen acceso más abierto a la institución y son contemplados como actores muy importantes en la educación de los alumnos.

La escuela es, a la vez, un espacio para el encuentro de las familias de chicos discapacitados, desde donde se organizan salidas y experiencias que pueden incluir también a los familiares.

El vínculo escuela-familias está considerado como parte del proceso educativo. Las familias de estos chicos han de hacerse cargo de tareas que requieren mayor continuidad y dedicación que las necesarias para la escolarización de un chico sin discapacidad.

Si el niño nace con discapacidad visual, su estimulación temprana queda en manos de especialistas, en escuelas especiales o en tratamiento con profesionales que los padres contratan en forma particular. Evitar el aislamiento del chico resulta de fundamental importancia, brindando experiencias que promuevan actitudes de mayor confianza y aceptación de lo nuevo o inesperado.

Durante la escolaridad primaria, los útiles especiales que necesitan, son adquiridos por los padres a un costo mayor que los de cualquier alumno de escuela común, y solo se consiguen en comercios especializados. Los familiares ayudan a resolver los traslados de sus hijos hacia y desde la escuela. La cantidad de escuelas especiales es significativamente menor que la de escuelas comunes, por lo que abarcan radios más extensos que éstas; esto implica que los alumnos llegan desde puntos distantes y no siempre

²⁶ Relativizamos la concepción acerca de la inclusión/exclusión, acordando con los términos de Ribeiro (1999), quien cuestiona el supuesto de pasividad y exclusión de los sujetos en relación directa con la pobreza y la desocupación, tal como sostendrían otras corrientes teóricas.

²⁷ Tomamos a las "familias" como actores que participan de la labor en la escuela especial en tanto categoría de sentido común alrededor de la cual organizan sus prácticas los protagonistas. Desde la perspectiva teórica, acordamos con Durham (1983) en cuanto a que existe una tendencia a la naturalización de la familia ya que es la institución vinculada a los procesos socialmente regulados de reproducción.

cuentan con un medio de transporte que resuelva el traslado sin escalas. Además, existe menor probabilidad de encontrar compañeros que puedan compartir el recorrido, y aunque pudieran hacerlo solos caminando, tendrían que calcular el tiempo de espera para cruzar cada calle con ayuda de algún transeúnte ocasional.

Cuando los niños están incorporados a escuelas comunes, el material informativo que se presente en fotocopias, o la búsqueda de información sobre temas particulares, deberá ser leído y grabado por los familiares. La multiplicidad de horarios generados por la doble escolaridad también afecta la dedicación familiar, modificando las relaciones que se dan entre hermanos. Un chico discapacitado requiere -especialmente en ciertas etapas- mayor dedicación que sus hermanos no discapacitados, y todo el grupo familiar se ve afectado por esta dinámica.²⁸

Los padres afirman que sus hijos 'integrados' requieren acompañamiento para responder adecuadamente a la mayor exigencia, y que suelen ser 'absorbentes'. Cuando las dificultades no pueden ser superadas por la cooperación entre escuela especial y escuela común, acostumbran contratar profesores que los asisten para la resolución de cuestiones vinculadas con el estudio o con la autonomía en los traslados.²⁹

Sin embargo, la actitud de colaboración e interdependencia, da muchas veces ocasión a la participación de otros miembros de la familia dentro de la escuela, tal el caso de un hermano mayor que preparó una murga con los alumnos de escuela especial para ser presentada en el acto de fin de año, bailando junto con la murga de la cual forma parte. Las actividades de este tipo producen una apertura de la escuela con enorme satisfacción para los diferentes actores implicados, promoviendo aprendizajes sociales significativos para unos y otros.

²⁸ En el Anexo hemos incluido algunas notas de campo que permiten recuperar las voces de una madre y su hijo ciego, refiriéndose a estos obstáculos.

²⁹ La institución familiar ha sido objeto de múltiples políticas de estado que intentan regularla. (Grassi, 1998). Al mismo tiempo, está sujeta a las restricciones en materia de seguridad social propias del estado neoliberal, haciéndosela responsable del cuidado de algún miembro sin capacidad de vender su fuerza de trabajo. Tratándose de discapacitados, la permanencia en situación de dependencia económica se agrava por la necesidad de medicación y tratamientos especializados.

Capítulo IV: LA ESCUELA COMÚN Y LA 'INTEGRACIÓN'.

LO 'ESPERABLE' ANTE LO INESPERADO

LA ESCENA INICIAL: EL RITUAL DE LA PRESENTACIÓN

La escuela común es el espacio de lo emergente, de lo impensado, y, al mismo tiempo, el esfuerzo permanente por contener en un cauce de 'normalidad' la vida cotidiana de acuerdo a los supuestos acerca de lo que la escuela es o debería ser.

Tomando como referente a Goffman y su perspectiva de la actuación teatral en el análisis de la vida social, podemos reflexionar acerca de la llegada del nuevo 'actor', el alumno que proviniendo de la escuela especial, aparece en escena con la intención de quedarse como uno más, en un grupo previamente constituido. Cuando este nuevo alumno se enfrenta por primera vez con la presencia de los otros, la respuesta habitual tendrá relación con la adquisición de información acerca de su persona, ya que dicha información ayudará a definir la situación de interacción y a orientar las mutuas expectativas.

Si se tratara de intercambios entre adultos, la persona en cuestión, al presentarse, intentaría controlar la conducta de los otros para con él, influyendo decididamente en la definición de la situación. Tal como señala Goffman, "...en la medida en que los otros actúan como si el individuo hubiese transmitido una impresión determinada, podemos adoptar una actitud funcional o pragmática y decir que éste ha proyectado "eficazmente" una determinada definición de la situación y promovido "eficazmente" la comprensión de que prevalece determinado estado de cosas." (Goffman, 1994: 18).

Sin embargo, en este caso, el alumno de escuela especial que se incorpora a la escuela común, sólo parcialmente será el encargado de proyectar una impresión en el primer encuentro, porque estará mediado por los adultos que ofician de 'expertos' dentro de las instituciones. En palabras de la maestra del grado, "...digamos que, cuando comenzó el año con S.(maestra integradora), en la presentación de los chicos, también se presentó a Victoria³⁰ como una alumna más, pero bueno, se le planteó que

³⁰ Victoria es el nombre ficticio que proponemos para preservar la identidad de la alumna integrada.

había, qué pasaba con Victoria, es decir, que ella no veía... Esto lo habló S. fundamentalmente porque a mí, viste, no sabés cómo hacerlo, eh, y ella tiene como una cancha en todo esto que bueno, la dejé empezar a hablar a ella y después sí me integré yo en la conversación, les planteo que bueno, Victoria tenía una discapacidad, que ella no veía, que iba a hacer los mismos trabajos que nosotros, pero que el código iba a ser diferente, justamente por esto, es decir, se les planteó claramente qué era lo que pasaba con Victoria, les mostramos cómo ella escribía..." La docente afirma que a sus alumnos se les ha planteado 'claramente' la situación, pero no se cuestiona en esta circunstancia aquello que cuando se trata de experiencias de enseñanza, suele tener en cuenta: la brecha existente entre lo que el docente supone que su alumno debería extraer como conclusión de su actividad de enseñanza, y aquello que efectivamente se va formando en el espacio de subjetividad de quien 'aprende', en su proceso de construcción de conocimiento. Otra dimensión que no ha tomado en cuenta en su relato es que la representación acerca del nuevo compañero, no puede estar exenta de elementos que provienen tanto de experiencias previas como de información socialmente validada sobre los iguales y no iguales, nosotros y los otros, los 'capacitados' y los 'dis-capacitados'.

En dicha presentación, la condición de experta es *actuada*, en el sentido que Goffman denomina 'performance'³¹ (1994: 27) especialmente por la maestra de educación especial, quien puede dar cuenta de la 'diferencia' de la nueva alumna, relatando a la comunidad de 'iguales', cuán parecida a ellos puede ser la nueva compañera, ya que resolverá las mismas actividades, aunque con un código diferente. Es de suponer que la presentación ha sido cuidadosamente discutida y consensuada por los miembros de la escuela especial, quienes han pasado ya por esta situación, y son quienes se sienten en condiciones de brindar la información que encuadre la relación y el intercambio inicial entre los chicos.

La maestra, en cambio, plantea sus dudas acerca de cómo explicar quién es su nueva alumna, y prefiere dejar en manos de quien '*tiene cancha*' -el 'sabio' en términos de Goffman- la responsabilidad de la información que se pone a disposición de los compañeros.

³¹ "Una "actuación" (*performance*) puede definirse como la actividad total de un participante dado en una ocasión dada que sirve para influir de algún modo sobre los otros participantes".

Será ella quien refiera luego la reacción inquisitiva de los otros alumnos, los 'iguales', quienes dirigieron sus preguntas a los adultos a cargo de la configuración del 'escenario' de la presentación.

"A partir de la conversación, yo no me acuerdo exactamente, pero a partir de la conversación sí, la intriga fue cómo escribía Victoria. Bueno, entonces les contamos que Victoria escribía con letras con un código distinto, y que tenía que ver justamente con manejar más el tacto, digamos que no tenía, no veía como los otros chicos. Es decir, había un código diferente, pero eso no significaba que las actividades y que el trabajo fueran distintos, que era un alumno más, pero bueno, con otras necesidades. Creo que fue algo así la conversación, yo no me acuerdo puntual". La insistencia en la posibilidad y aún en la obligación de Victoria de realizar las mismas actividades, parece anticiparse al querer prevenir las sospechas de favoritismo que se manifestarán en algunas ocasiones en la voz de los padres o de algunos compañeros de los alumnos 'integrados'. Por otra parte, la denominación de "alumnos con necesidades educativas especiales", nunca se aplica a los alumnos de escuela común, los que no parecen ser denominados como especiales, pero tampoco como quienes tienen necesidades. Cuando la docente del grado se refiere a una alumna con "otras necesidades", las está poniendo en contraposición con las nunca mencionadas -al menos no en los documentos oficiales de agencias educativas- 'necesidades' supuestamente homogéneas de todos los otros.

En el relato de la maestra, no aparece la voz de Victoria, de quien se espera vaya conquistando su lugar y renovando su presentación en las actividades que comenzará a compartir con sus nuevos compañeros. En este primer contacto, podemos suponer que, mientras los alumnos del primer grado de escuela común tomaban información acerca de su nueva compañera por varios canales sensoriales, desde el aspecto físico, la postura, la inclinación de la cabeza, la ubicación, proximidad..., para Victoria la situación no sería menos productora de significados, aunque contando con estímulos provenientes de algo más de veinte chicos, además de las docentes, y limitada en comparación con sus compañeros por no contar con la variedad y velocidad de los estímulos que la vista puede captar. Observada, ella informa a sus compañeros con su apariencia y con sus modales, mientras con su silencio en esta escena inicial parece aprobar

los dichos de las docentes, quienes se presentan como los que en verdad saben de qué se trata.

QUIÉN ES QUIÉN O 'LOS DÍAS QUE VENDRÁN'

En esta primera escena, el peso de aquello que está socialmente aceptado es muy fuerte, mientras se busca despertar en el otro la mejor impresión posible que facilite los encuentros posteriores. "Así, cuando el individuo se presenta ante otros, su actuación tenderá a incorporar y ejemplificar los valores oficialmente acreditados de la sociedad, tanto más, en realidad, de lo que lo hace su conducta general." (Goffman, 1997: 47) Sin embargo, para esta escena en particular, lo esperable no parece ser otra cosa que el silencio del alumno a 'integrar', la pasividad, la espera paciente, la sumisión al adulto y a las iniciativas de los otros, quienes seguidamente le asignarán un lugar en el espacio conformado por mesas para trabajo grupal en el aula, y con esto un primer acercamiento a un subgrupo donde la interacción será más frecuente e intensa. Con el transcurso de los días, los chicos del grado, irían cambiando sus lugares asignados, variando sus compañeros de grupo, pero el lugar de Victoria, su silla próxima a la puerta del aula, su mochila detrás de la silla, su abrigo en el mismo perchero siempre, jamás cambiarían, porque esta fijación, paradójicamente, es una condición necesaria para su relativa independencia y movilidad dentro del ámbito limitado del aula. La orientación en este nuevo espacio dependerá de su memoria o de la ayuda de otros.

Con el paso del tiempo, Victoria tendría una especial predilección por dos amigas del grado, a quienes esperaba para salir al recreo, llamándolas y reclamando su compañía. Dentro del grupo de trabajo -donde no he visto a ninguna de estas amigas- el intercambio verbal y el préstamo de útiles o pequeños juguetes se alternaría con las bromas y adivinanzas. Las tareas de aprendizaje, en cambio, solían ser resueltas por Victoria con gran autonomía y, eventualmente, consultando a la maestra.

Después de la presentación, 'incorporado' a la nueva escuela, según cuentan los directivos de la escuela especial, algunos de los alumnos 'integrados', pueden pasar por situaciones de 'pruebas', especialmente en los grados inferiores. Ese es uno de los argumentos esgrimidos para explicar por qué se decide 'integrar' a algunos y no a todos los alumnos

ciegos. Entre las condiciones tenidas en cuenta, figuran la madurez y "fortaleza" emocional que se requieren para enfrentar la nueva situación: *"No todos los chicos que en este momento están en la escuela tienen ni esos problemas de multidiscapacidad que dijimos ni son todos nenitos chiquititos. Hay chicos que sabemos seguro que van a ser integrados, que por ahí son un poco chicos todavía, y M. te mencionó muchas cosas, muchos ítems que tenemos en cuenta. Por ejemplo, que emocionalmente sea un chico fuerte, que pueda resistir este otro chico que le va a decir 'Pero vos por qué no ves?' o como nos pasó, 'Abrí bien los ojos que vas a ver.' O viste, bueno, multitud de cosas, o una familia que no apoya, que también tenemos. O sea, nosotros tenemos una gama muy amplia de chicos en este momento que están en sede³² por distintas cosas, porque hay algunos que tienen la ceguera adquirida recientemente, vamos a tener que armarlos..."*

La escuela especial se adjudica una responsabilidad consistente en fortalecer, o dicho en sus palabras, "armar" a los chicos para poder enfrentar una situación generadora de tensión, una puesta a prueba que sin ser constante, será un verdadero desafío al inicio de la experiencia en común. Estos comentarios surgen de los directivos para explicar por qué los alumnos integrados expresan una marcada preferencia por la escuela especial: *"...porque justamente son los que se encuentran a veces con esas cositas que aparecen, como te dice M.E., que le dicen 'Abrí más los ojos que vas a ver' o que les hacen las famosas pruebas: les tiran a propósito algo a ver si lo encuentra o no, que nosotros bastante lo charlamos con los chicos, como que eso es natural, que hay chicos que tienen que confirmar esa cosa que un poco los angustia de por qué hay quién no ve, ¿no es cierto? Y lo quieren confirmar contra viento y marea o les sacan una cosa y la ponen en otro lado. Bueno, según las etapas: esto por lo general pasa cuando son más chicos, en 2do., 3er. grado que vos integrás a un nene y le hacen así (mueve su mano delante de la ojos), le esconden algo, a ver si lo encuentra y se lo van corriendo. Una serie de cosas que nosotros lo charlamos con los chicos, y bueno, son curiosidades, son una serie de inquietudes que provoca al compañerito la presencia de un chico ciego."*

³² Al mencionar la 'sede', se refieren al local donde funciona la institución, donde todos los alumnos, 'integrados' o no, reciben enseñanza especial, la que fue descrita en otro capítulo.

Los docentes de educación especial, en sus relatos, explican la actitud de los nenes más chicos y sus "pruebas" a los compañeros 'integrados' señalando la angustia que generaría en la escuela común la presencia del ciego durante la etapa inicial. Si desde la perspectiva del alumno "ideal" de la escuela común puede suponerse la generación de un sentimiento de angustia, ¿cuál puede ser la imagen que el alumno 'integrado' tenga de sí mismo, cuál su voz en este 'encuentro'? No habiendo accedido a la experiencia narrada por los protagonistas de la 'integración', nuevamente retomo la voz de quienes los escuchan en la escuela especial: *"Ellos quieren las dos escuelas y si los dejás que elijan así espontáneos y naturales te dicen bueno..., acá, no es cierto? Pero no, van gustosos a la escuela común, pero están diciendo 'acá', porque acá es como que son iguales. En la otra, tienen que hacer un esfuerzo personal para adaptarse al resto, entonces hay una tensión importante en ese chico. El venir acá es, bueno, lógicamente es uno más, no tiene que hacer ningún esfuerzo para que lo comprendan. Como dice M.E., acá los profesores estudian para ciegos, son todos chicos ciegos, los padres son padres de chicos ciegos, están en su ambiente, este... que también es necesario y es importante, porque al chico lo fortalece y le da la base para también después volcarlo e ir a la escuela común, no? Y que también a veces sienten, es cierto, que son dejados de lado, o que no pueden compartir ciertas cosas con los chicos comunes, y es importante que lo sepan desde temprano, porque hay cosas que ellos no las van a poder compartir, porque es imposible por la discapacidad. Hay que asumir lo que no se puede, la limitación. Pero dicho también por ellos mismos, por otro lado, no le dan también toda la importancia que tiene porque dicen 'Total, yo después voy a S.³³ y ahí me encuentro con mis compañeros.'..."*

De la referencia que hace la psicóloga, con relación a lo que escucha e interpreta en las voces de sus alumnos 'integrados', (quizás sea más pertinente designarlos como doblemente escolarizados), se señalan aspectos que hacen presumir una situación cuando menos, poco confortable, especialmente en el inicio, aunque no sólo en dicho momento. Al nuevo alumno le correspondería hacer un "esfuerzo personal para adaptarse al resto" . Preguntarnos acerca del "resto", si acaso puede ser

³³ S. refiere a la escuela especial.

considerado como un todo homogéneo, o desplegado en la multiplicidad de voces que se escuchan en la escuela común, en el número elevado de compañeros dentro del aula, y aún más durante los recreos, entrada y salida de la escuela; preguntarnos acerca de qué exigencias y mandatos implica "adaptarse" a ese mundo complejo y plural, en mucho mayor medida que lo que representaba el espacio social ya conocido de la escuela especial; preguntarnos acerca de la legitimidad de esperar el "esfuerzo" desde este alumno, que negocia y se apropia, pero también se somete de algún modo, a las lógicas de una y de otra institución, resulta un paso necesario para desnaturalizar y poner en cuestión los dichos de los adultos sobre el significado asignado por estos chicos a la escuela común.

Son también los docentes de educación especial quienes afirman que este "esfuerzo" puede generar "*una tensión importante en ese chico*". Pero todo este esfuerzo, esta tensión consecuente, estarían justificados por las 'ventajas' que para ese chico 'integrado' implicaría conocer desde temprano que no va a poder compartir ciertas cosas con los chicos 'normales'. Reconocen que los alumnos 'integrados' en ocasiones se sienten dejados de lado, pero esto aparece justificado, ya que no sería otra cosa que el reconocimiento de lo insoslayable: la limitación que la discapacidad implicaría *per se*, y desde esta perspectiva, no queda mejor opción que asumir y aceptar tempranamente lo que no se puede y nunca se podrá. Ese ingreso a la escuela común puede producir el reconocimiento de ciertas limitaciones que el entorno social más amplio adjudica a la discapacidad, siendo éste uno de los hitos en la "carrera moral" que Goffman sugiere.

SIN MIRADA, ¿Y SIN VOZ?

Hemos tomado las narraciones que los adultos producen acerca del inicio de la experiencia del alumno ciego en la escuela común, para poder pensar particularmente cómo las cuestiones de poder atraviesan la vida cotidiana de la escuela.

En esta escena, el momento de presentación de la nueva alumna ciega frente a sus compañeros, se extrema la condición de representantes y representados que divide las aguas de adultos y chicos dentro de la escuela. Toman protagonismo -desde la palabra y la protección- dos mujeres adultas con poder de definir la situación: la 'especialista' y la maestra de grado que

asume este desafío no esperado, e incluso frecuentemente rechazado, de enseñar a quien no es 'tan' igual.

Tal como afirma Tadeu da Silva (1998: 126) en relación con las identidades, los "universales de la cultura" son sistemas de significación que aspiran expresar lo humano y lo social en su totalidad, y en este sentido son "sistemas de representación"³⁴. La alumna 'integrada' no se presenta por sí misma, sino que requiere ser incluida en un sistema de significados, de discursos e imágenes donde el desvalimiento se impone como significado que prevalece. Ella debe delegar su representación a otros, los que saben, los que la cuidarán y orientarán en este nuevo espacio; quienes la presentan tienen el poder de ejercer como voz de la 'presentada', hablar por ella y controlar su forma de expresarse. Ese primer día, los restantes chicos, se habrán presentado a sí mismos, sometidos también a las lógicas del espacio y el tiempo fragmentados de la escuela, pero sin necesidad de esperar que hablen por ellos, porque ellos están contenidos por el significado de 'alumno común', de escuela común, que ahora parece contraponerse al de 'alumno integrado', nueva categoría que los significa y los diferencia.

Para entender en este sentido el concepto de representación, es necesario referirlo al concepto de "discurso"³⁵ desarrollado por Foucault, siguiendo a Tadeu da Silva. Analizar las categorías de 'alumno común' y de 'alumno integrado' dentro de este marco teórico, implica pensar que en tanto objetos de análisis teórico y de significación social, son producidos a través de las prácticas sociales.

Señaladas como categorías dicotómicas, como componentes de un sistema binario donde uno de los términos excluye y delimita a su contrario, a partir del discurso se reproduce una diferencia que se hace visible en

³⁴ T. da Silva define los sistemas de representación como construcciones sociales y discursivas parciales y particulares de los grupos que están en posición de dirigir el proceso de representación.

³⁵ "...Foucault comparte con el psicoanálisis lacaniano (...) una concepción del discurso como relación o lazo social (Recio, 1994) que plantea que el discurso carece de referente, o sea que el referente mismo es producido por el discurso, no porque no haya un mundo material más allá de la relación, sino porque éste adquiere el estatuto referencial cuando es bordeado por la criba de la significación." (Besse, 2000: 93). Tomamos este concepto de Foucault en cuanto nos permite identificar las operaciones que producen y refuerzan las categorías dicotómicas de normal y anormal como productos de prácticas sociales del orden de la significación: "Es necesario concebir el discurso como una violencia que se ejerce sobre las cosas, en todo caso como una práctica que les imponemos; es en esta práctica donde los acontecimientos del discurso encuentran el principio de su regularidad." (Foucault, 1999: 53). Diferimos, sin embargo, al afirmar que para el discapacitado la limitación es previa a cualquier imposición de significado.

algunas prácticas escolares, tales como la separación en ramas diferentes del sistema educativo, o la categorización de 'alumno integrado' que conlleva un sistema de doble escolaridad –un turno en escuela común y el otro en la escuela especial específica-. De acuerdo a la postura de Foucault, estas prácticas discursivas tienen un "efecto de verdad" en la medida en que parecen referirse a una realidad que está ahí afuera, al alcance de la mirada positivista de la ciencia, neutra e independiente de los procesos sociales que la producen. Desde nuestra perspectiva, consideramos que el discurso científico refuerza la diferencia preexistente; las operaciones discursivas de exclusión se montan, en este caso, sobre la ausencia del sentido de la vista o cualquier otra discapacidad, para luego proponer que los discapacitados sean tratados como "impedidos" o como "normalizables" en diferentes momentos históricos.

Las propuestas educativas destinadas a los "deficientes" se nutren de los discursos teóricos de varias disciplinas científicas, los cuales explican y legitiman las decisiones de administración y política educativa, pasando desde aconsejar el aislamiento, o el entrenamiento en oficios, hasta la integración escolar, o lo que en cada momento histórico sea "la modalidad" preferida de consideración de esos 'objetos' para la teoría, los 'menos iguales' entre 'nosotros'.

Los discursos, tal como las representaciones, deben ser analizados desde las tácticas y estrategias de poder. "Los discursos están localizados entre, de un lado, relaciones de poder que definen lo que ellos dicen y como dicen y, del otro lado, efectos de poder que ellos ponen en movimiento: el discurso es el conjunto de las significaciones condicionadas y condicionadoras que pasan a través de las relaciones sociales" (Foucault 1994, III, 123. Citado en Tadeu da Silva 1998, 127-128). Desde esta perspectiva, analizar cómo 'es dicha' por los otros la alumna ciega en la escuela común, requiere pensar que ser 'denominada' por otros, es un momento en los procesos y a la vez un producto de las relaciones sociales investidas de poder.

Estas relaciones de poder cobran un carácter productivo en la definición de ciertas identidades como 'normales', como hegemónicas. Esto es fácilmente reconocible en la desvalorización que se opera por vía del discurso, y por tanto, mantiene o inicia la pérdida consecuente de poder de

grupos socialmente subordinados, de acuerdo a la clase, raza, género o la preferencia sexual. Pero, a su vez, estas formas de representar al otro, al desvalorizado, al subordinado, refuerzan el lugar del poder de quien tiene reconocido su derecho a "denominar", a representar. Entre las luchas de los últimos años, se suman los reclamos de las minorías por acceder a la representación, pero además, su derecho a controlar dicho proceso.

En el momento que hemos analizado, la presentación del 'alumno con necesidades educativas especiales integrado en escuela común', quisimos señalar que se parte de la producción de un lugar doblemente subordinado para este alumno. Él es presentado y representado, no mira, escucha cómo se cuenta quién es y qué puede hacer, no pregunta como los otros alumnos del grado, es objeto de las miradas de los otros y objeto de los discursos que le asignan un inicio desde la pasividad. Como afirma Tadeu da Silva, la mirada en tanto metáfora de los procesos, permite analizar el carácter productivo del discurso: "Es también en la representación que se encuentran, se cruzan, las diferentes miradas que, en el dominio de la visibilidad, anteceden a la representación: la mirada de quien representa, de quien tiene el poder de representar, la mirada de quien es representado, cuya falta de poder impide que se represente a sí mismo; la mirada de quien mira la representación; las miradas, ellas mismas, cruzadas, de las personas situadas, en la representación, en diferentes posiciones de poder. La representación no es, pues, tan solo el resultado de una mirada que, entonces, se retira, cumplida su misión, al reino de las cosas visibles. La mirada, como una relación social, sobrevive en la representación." (1998: 141).

Tadeu da Silva refiere mediante un ejemplo modos de representación divergentes de acuerdo a quién toma el lugar de definir la situación:

"David Hevey es un fotógrafo que analiza la fotografía desde las perspectivas de las personas con discapacidad física –él mismo es un portador de discapacidad física. En su libro *The creatures time forgot: photography and disability imagery*, hace un análisis de dos tipos de fotografías de personas con discapacidad: las fotos que acompañan las campañas de publicidad para recaudación de fondos de instituciones de caridad destinadas a la atención a personas con discapacidad y las fotos artísticas de personas con discapacidad hechas por fotógrafos/as

famosos/as, como Diane Airbus. Entre las fotografías reproducidas y analizadas en el libro, Anne Finger, que hizo su reseña, señala dos. La primera, en blanco y negro, presenta una persona blanca en silla de ruedas, en un ascensor, intentando alcanzar uno de los botones, pero éste está muy alto para ella. La leyenda dice: "Todo el mundo cree que yo no quiero llegar a la cima" seguida de otra frase: "Nuestra mayor deficiencia está constituida por las actitudes de las personas". El nombre de la institución británica de caridad que patrocina la publicidad aparece abajo, en letras mayores y más visibles que el resto del texto. En la segunda fotografía, en colores, una muchacha, de origen asiático está elegante y alegremente vestida con ropa de color y mira franca y calurosamente hacia la cámara. Más allá del hecho de que la foto es parte de una exposición patrocinada por un grupo de teatro constituido por personas con discapacidad, no hay ninguna otra señal de su discapacidad. La primera fotografía es ejemplar del modo como las personas con discapacidad son representadas por la publicidad de las instituciones de caridad. Aún cuando parecen progresistas (en algún sentido lo son, al compararse con otros géneros de representación de la persona con discapacidad), estas fotos, casi siempre en blanco y negro, funcionan, en conjunto con los textos que las acompañan, para presentar una imagen de dependencia, aislamiento y alteridad de la persona con discapacidad. Estas imágenes, en su construcción de la imagen de alteridad de las personas con discapacidad a través de la mirada de las personas 'normales', no son muy diferentes de las imágenes coloniales, en las cuales los "negros aparecen como paralizados y curiosos, mientras que los blancos se desperezan confiados y seguros." (Hevey, 1997: 333). La segunda fotografía, en contraste, presenta una imagen de una persona discapacitada en la cual esta persona tiene el control de la forma como ella quiere ser representada." (op. cit.: 119-120).

¿INTEGRADOS?

A fin de analizar la resignificación de la categoría de 'alumno integrado', consideraremos algunos dichos de los docentes de escuela

común que han recibido entre sus alumnos a alguno de los estudiantes ciegos en su condición de 'integrados'.

Tomaremos, en principio, las palabras de la Rectora del establecimiento, según la cual los chicos ciegos que concurren a la escuela común contando con el apoyo de la escuela especial S., están "*muy 'integrados' socialmente*". Para confirmar esta aseveración agregó que en los actos escolares había visto de qué modo sus compañeros guiaban de la mano a una de las chicas ciegas para que pudiera bailar en el escenario. En esta escuela, según mencionó, "*hemos integrado de todo, de todo, hasta un chico que no tenía control de esfínteres por un problema de espina bífida*". Valoró el apoyo que los docentes de la escuela S. brindan para acompañar la 'integración' de alumnos ciegos, afirmando que, si bien es difícil, vale la pena, porque "*en la sociedad todos estamos juntos*". Estas palabras prácticamente reproducen algunos de los argumentos sostenidos por los docentes de educación especial en otras situaciones de entrevista o de conversación informal.

Desde nuestro lugar cuestionamos esta naturalización del "estar todos juntos" en la sociedad, que no reconoce el frecuente desconocimiento de la existencia de discapacitados y de sus necesidades más allá del círculo de sus familias. En nuestra sociedad, la atención de quien requiere ayuda y no cuenta con total autonomía, está directamente referida a la supuestamente autónoma esfera 'privada'. Obviamente, no podríamos afirmar que actuar tomados de la mano es signo del éxito de la experiencia de la 'integración', aunque sin dudas es una situación de intercambio que podrá ser significada de diversas formas por los actores infantiles implicados.

Otro de los actores institucionales, la Regente del Departamento de Aplicación (escuela primaria vinculada al Profesorado), llegado el momento de acompañarme al aula para observar, afirmó que yo estaba "*autorizada a observar a las chicas de S.*", evidenciando que la intención de la escuela especial de lograr que los alumnos 'integrados' tengan a la escuela común como primera o como única escuela, no siempre se logra. Las chicas ciegas son alumnas de la escuela, pero de un modo especial, manteniendo su identidad de alumnas de otra escuela dentro de este espacio social más complejo que aquél.

Por su lugar de protagonismo, resultarán más significativos los supuestos de las maestras a cargo de secciones de grado, por ser quienes están cotidianamente en contacto directo con los alumnos 'integrados'. Estas docentes, en sus comentarios, apuntaban en principio a destacar los aspectos personales positivos que han podido reconocer en sus alumnos. El trabajo con su alumna 'integrada' es presentado por la docente de primer grado como *"un placer"*, en contraste con lo que considera más problemático: dificultades de aprendizaje, inasistencias frecuentes a clases, o falta de 'compromiso' familiar para con la escolarización. La incorporación de Victoria, la alumna ciega, plantea aparentemente menos dificultades que la enseñanza a otros chicos: *"V., por ejemplo, está haciendo tratamiento con una psicóloga. Después C. tiene problemas de audición y problemas familiares muy graves. También está Nt. que no trae nada, no viene a clase, te juro que a veces me dan ganas de llorar. Porque a estos chicos se les nota que les falta, especialmente desde lo afectivo. Por eso es que la integración no es lo único"*. Más precisamente, durante una entrevista, la docente contrapone las situaciones de violencia familiar, promiscuidad, o desinterés por la escuela que encuentra en otras familias, con la familia de la alumna ciega: *"Es un placer estar con Victoria, y sabés por qué es un placer? Porque atrás hay una familia que la quiere tanto, que vos ves que hay una preocupación, hay un cuidado... acá en esta cosa de integrar y de qué puedo hacer, y yo no sé si estoy haciendo las cosas bien. Es decir, hay una mirada sobre la hija, un cuidado sobre su hija... Es decir que realmente te produce verdadero placer trabajar con ella y con su familia."*

De modo similar, una de las maestra de sexto grado aseguraba que Melina, su alumna con un resto de visión, es *"espléndida, excelente alumna"*. Agregaba que sus colegas que la habían contado entre sus alumnos, le aseguraban que nunca tendría problemas con ella: *"Vas a tener problemas con todos menos con ella' Y es así, tiene gran capacidad intelectual"*. La otra docente a cargo de otras áreas, afirmaba: *"Melina tiene muy buen nivel intelectual y social, entonces cuando los demás lo están aprendiendo, ella ya lo sabe. Escucha radio, ve televisión... Bueno, escucha programas, redacta muy bien."* Nuevamente, el 'éxito' escolar se explicaba en parte por el apoyo de su familia. En palabras de una de las docentes, esto *"...tiene que ver con su problemática. Está muy apañada por la madre,*

por la abuela, por las maestras". Aparentemente, el esfuerzo personal que existe detrás del 'éxito' de Melina está volcado al progreso intelectual, al aprendizaje y al cumplimiento de todas las consignas de trabajo, con mayor compromiso que muchos de sus compañeros. En las clases, cuando esta alumna no contaba con todo el material bibliográfico, o no encontraba alguno de sus trabajos realizados anteriormente, manifestaba gran preocupación por no poder cumplir con cada detalle de la propuesta de la escuela.

En términos similares aportó sus impresiones una docente que había sido su maestra en tercer grado: *"Melina era una maravilla, oralmente se desenvolvía perfectamente. Además superaba a los compañeros. El único tema de ella era la demanda, que siempre es una demanda de amor."*

Respecto del momento presente, al explayarse sobre las características de esta alumna, la docente de sexto grado agregaba que era *'pesada en muchos momentos, cuando parece que tuviera ocho años. 'Y? Y seño...? Hay un desfasaje en cuanto a edades. Las otras nenas ya tienen esa histeria, esa cosita adolescente. Melina tiene una actitud de una nena de ocho años'.*

Tanto en clases como durante los recreos, observamos que las alumnas no videntes intercambiaban o compartían juegos como la mancha o la soga con su pequeño grupo. Sin embargo, las docentes afirmaban que contaban con la asistencia de varios compañeros que estaban atentos a sus necesidades. Una de las maestras de sexto grado se refería a la relación con los compañeros diciendo que *"La relación no es fluida, tampoco es mala, pero no es fluida. Comparte más con su grupo, tanto en el recreo como en el aula (...) Entre los chicos te diría que hay compromiso sólo en el grupito de ella. Esta nena no necesita casi la ayuden, es bastante independiente. Lleva mensajes a Regencia y al baño no va en hora de clases, pero si va, la acompañan."*

A partir de esas expresiones, podemos cuestionar el supuesto acerca de la integración de los chicos ciegos por la sola incorporación de los mismos a la escuela común. Por un lado, se los sigue identificando en tanto alumnos de otra escuela; por otra parte, los docentes afirman que no se podría trabajar con ellos si no se contara con ayuda especializada.

Además, al interior del sistema educativo, en la escuela común se contempla la posibilidad de realizar una adecuación curricular -que permite ajustar los objetivos a las posibilidades de cada alumno- sólo para quienes tienen serios problemas de aprendizaje, o bien, para aquellos discapacitados que ingresaron a la escuela común como 'alumnos con necesidades educativas especiales'. Esta adecuación de la escuela a los requerimientos de los alumnos, rara vez se considera la opción preferencial frente a la derivación a grado de apoyo, a la escuela de recuperación o a la escuela especial. En cuanto a las alumnas no videntes, hemos referido que uno de los requisitos establecidos por la escuela especial antes de sugerir la integración radica en la ausencia de problemas de orden intelectual; es por ello, quizás, que las alumnas observadas participaban de las clases bajo el mismo nivel de exigencia en sus producciones que sus compañeros videntes.

Cuando se realizan salidas de la escuela con motivos de aprendizaje, las llamadas experiencias directas, los docentes tienen la necesidad de que estos niños sean acompañados por sus padres o por docentes de educación especial para actuar como narradores de la experiencia visual de los otros chicos, lo que resalta la condición de 'diferente' de los alumnos ciegos entre los 'iguales'.

Reflexionando sobre el proceso de enseñanza, la maestra de primer grado afirmaba que había superado el temor a equivocarse al recibir un alumno 'diferente'. Aseveraba que resultaba menos difícil de lo que suponía, en parte debido a la selección realizada por la escuela especial. Al respecto, recordaba las palabras de la maestra integradora: *"Al mencionar la integración dijo que era algo difícil, especialmente en primer grado, pero que, por suerte, como decían en la escuela S., los chicos que seleccionaban para integrar estaban preparados para eso"*. Con estas palabras, u otras similares, las docentes de escuela común sostenían la idea de que sólo un chico particularmente maduro y capaz podría aprender en la escuela común.

Las dificultades explicitadas por los docentes abarcan desde el temor a equivocarse hasta la resistencia expresa de algunos padres a que sus hijos reciban menos atención de las maestras, ya que suponen estarían dedicadas particularmente al alumno especial. Por las palabras de la maestra integradora, sabemos también que los maestros de escuela común

en ocasiones rechazan explícitamente o responden con indiferencia a la presencia del alumno 'integrado'. La 'integración' en escuela común no parece ser el único trayecto de escolarización posible, ni siquiera el único aconsejable para todos los chicos con discapacidad.

LA 'INTEGRACIÓN ESCOLAR' O CÓMO GANARLE LA BATALLA AL ESTEREOTIPO

En la propuesta de integración escolar, tal como se lleva a cabo desde la Educación Especial, la noción que aparece en el horizonte, la utopía del encuentro en la escuela común, remite al estereotipo y la posibilidad de ponerlo en cuestión gracias al contacto con el anteriormente desconocido 'alumno con necesidades educativas especiales'.

Así, en la voz de las docentes de Educación Especial, surge la afirmación de que los cambios iniciados por la integración escolar serán percibidos por otras generaciones: en una breve entrevista reconstruida, la maestra integradora afirmaba que los alumnos ciegos tenían, en general, buena aceptación entre los compañeros de escuela común, mientras que eran los padres quienes manifestaban su rechazo. Inmediatamente agregaba que el cambio podrían verlo *"los hijos de estos chicos"*.

En otra ocasión, el equipo de conducción de la escuela especial, comentaba que los maestros de escuela común llegaban finalmente a darse cuenta de las posibilidades reales de los chicos ciegos. Como docentes especializados en no videntes, reconocían su tarea en la integración como quienes debían propiciar que se iniciara un proceso de concientización: *"...y además que es concientizar la cabeza de la gente, esta posibilidad de la integración, porque vos de pronto podés ver cómo se relaciona a lo mejor una maestra con un chico ciego, que se maravilla de lo que es capaz de hacer y que va a la escuela y que aprende y que camina solo y qué se yo. Pero cuando lo tiene en el aula como alumno, aparecen miles de problemas. Yo creo que es porque le puede generar angustia..."*.

En documentos o artículos destinados a estos docentes de educación especial, hay referencias frecuentes a la "sensibilización" necesaria para lograr una buena 'integración' no sólo en la escuela, sino en otros ámbitos de intercambio y generación de vínculos sociales.³⁶

³⁶ Ver, por ejemplo los artículos que Stella Canizza de Páez publicó en "Cuadernos de infancia", publicación realizada por la Fundación para el Estudio de los Problemas de la Infancia, vinculada al

Intentaremos distinguir los supuestos subyacentes a las nociones de 'representación' y 'estereotipo', para poder señalar las limitaciones que conlleva pensar la integración escolar como forma de vencer al estereotipo referido a los ciegos.

El estereotipo, aplicable generalmente a sujetos sociales colectivos, se limita a presentar un conjunto mínimo de rasgos que caracterizarían al grupo referido, resultado de dos procesos complementarios: la simplificación y la generalización. Por el primer proceso, se eligen elementos específicos, que serán tomados como definitorios de la pertenencia a la categoría descrita, recurriendo a omisiones conscientes y olvidos, mientras que por la generalización, se aplican los rasgos o elementos seleccionados, como un grupo de conceptos, a todos los miembros de la categoría así construida por imágenes muy limitadas, negando la complejidad y la diversidad. (Sinisi, 1999: 206).

El estereotipo, siguiendo a Tadeu da Silva (1998: 132) es una forma de conocimiento, pero una forma que resuelve el encuentro con la alteridad por medio de una economía semiótica: mediante un conjunto mínimo de signos, se encara la presencia del *otro* y se lo conoce de un modo congelado, inmovilizado, negando la complejidad de esa alteridad que ha vuelto presente.

La gran limitación que está implicada en la noción de estereotipo, tiene relación con la ubicación del foco en el nivel individual, y más específicamente, a nivel psicológico. Esta noción supone la existencia de un 'real' que es distorsionado por el estereotipo, por lo tanto, para enfrentarlo debe recurrirse a una estrategia cognitiva e intelectual: contraponer al estereotipo una visión "verdadera" de aquello que el estereotipo ha deformado, recuperando la fidelidad entre el original y su representación. Esta es probablemente la "misión" que deberían cumplir los chicos ciegos integrados en escuelas comunes: imponerse como un real, desafiar las imágenes condensadas y homogeneizantes del estereotipo, y demostrarle a los 'alumnos comunes', a los 'iguales' que se equivocan cuando piensan que

Centro Dra. Lydia Coriat. Más recientemente, Borsani y Gallichio (2000) se refieren al respeto y aceptación de la diferencia en las instituciones como condición para que puedan superarse los obstáculos que el sistema impone a un alumno diferente en el aula de escuela común. En la presentación del proyecto educativo de una institución de Río Cuarto, durante las XIII Jornadas de Tiflología (1996), la Prof.

el ciego no puede aprender como ellos, jugar con ellos. Por este motivo se insiste tanto en 'armarlos' a los chicos a integrar, esperar a que estén maduros, de modo de asegurarse que podrán sostener el embate de los prejuicios, materializados en las actitudes de quienes serán sus compañeros de todos los días.

Esta estrategia necesaria para vencer al estereotipo, se origina desde la inserción individual y apunta hacia los individuos que compartirán la escuela con el 'alumno integrado', fortaleciendo los procesos de individuación. La aceptación del nivel individual como el espacio de la lucha por construir nuevos significados para "el ciego", obvia la dimensión política de la exclusión, y no alcanza a cuestionar el papel de la institución escuela en la reafirmación y legitimación de la desigualdad.

La participación de los discapacitados en el espacio de la escuela común no necesariamente garantiza su aceptación en la propia escuela; menos aún podría hacerlo en ámbitos sociales más abarcadores.

EL INDIVIDUO FRENTE AL ESTADO

Dedicaré este espacio a analizar la intervención del Estado en la vida cotidiana, los dispositivos utilizados, especialmente en el sistema educativo, y las prácticas que se constituyen al interior de la escuela como parte del entramado de políticas públicas, en contextos de reformas del Estado vinculadas con políticas de origen neoconservador³⁷. En primer lugar tomaremos en consideración algunos aspectos del proceso histórico que dio lugar al surgimiento del Estado para tratar de identificar algunas continuidades y rupturas en el momento actual.

Durante el período de surgimiento de los estados absolutistas europeos³⁸, al tiempo que se conformaba una sociedad productora de mercancías, surgía el requerimiento del estatuto de "individuos libres", que estuvieran en condiciones de constituirse como proletarios -propietarios de su fuerza de trabajo- y, simultáneamente, como ciudadanos. La relación capitalista produjo, entonces, esta fragmentación en dos esferas en apariencia independientes una de otra: la económica y la política.

En tal sentido, el ciudadano era constituido como individuo portador de derechos generales, sujeto a derechos fijos establecidos por el Estado y en contacto cotidiano con funcionarios de gobierno. Construyendo un sentido alrededor del supuesto interés político común, se acentuaba la tendencia a la centralización del poder, al tiempo que se avanzaba en los procesos de atomización de la población.

El individuo-ciudadano se presentaba como una nueva categoría, negando la experiencia clasista de la vida cotidiana. La desigualdad material se velaba bajo la enunciación de una igualdad formal enunciada por la ley.

³⁷ Este trabajo de tesis toma como fuentes los registros de campo obtenidos entre 1999 y 2000, además de documentos de la década de gobierno nacional menemista, acompañado por proyectos del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires que no contradecían aquél marco, aunque no lo aceptaran de lleno en la organización de los ciclos de escolaridad (período en que Fernando de la Rúa era el Jefe de Gobierno en Ciudad de Buenos Aires).

³⁸ Seguimos en este punto las reflexiones de Holloway (1994), retomando en particular las referencias a "procesos de individuación".

La categorización de los individuos como sujetos económicos y legales permitía garantizar la interposición de la esfera del intercambio como espacio mediador entre la producción y el consumo, siendo ésta la primera instancia, el primer momento del Estado capitalista.

El proceso de individuación se constituye desde entonces y hasta el presente primordialmente mediante acciones del Estado: las leyes enuncian los derechos en términos individuales; las estructuras de representación lo consideran como un votante, con derecho a ejercer el sufragio secreto en tanto individuo y nunca como sujeto colectivo; las agencias del Estado lo consideran un público fragmentado de acuerdo a "problemas" de los cuales se ocupa cada una de las áreas. En ninguno de los casos es reconocida la condición de clase; por el contrario, lo habitual es la negación de dicha condición.³⁹

Por otra parte, el Estado enuncia y de ese modo "constituye", categorías colectivas basadas en la fuente de ingresos y la previa individuación. De este modo, la clase pierde el significado antagónico por vía de la atomización y se vuelve carente de sentido para la lucha colectiva. La presencia de la burocracia en la vida cotidiana implica una tendencia firme y estable hacia la concepción de individuo por encima de la significación de clase.

Desde otra mirada teórica, entendemos junto con Trouillot (2001) que el Estado puede ser identificado en la recurrencia de procesos y prácticas estatales, reconocibles por sus efectos. Dichos efectos son, de acuerdo al autor citado, de cuatro tipos: efectos de aislamiento, de identificación, de legibilidad y de espacialización⁴⁰.

Intentaremos rastrear los procesos históricos alrededor del surgimiento del sistema educativo en nuestro país, para luego considerar la pertinencia de la aplicación de estos conceptos a las prácticas escolares en la "integración escolar".

Durante las últimas décadas del siglo ^{XIX}~~XVIII~~, al tiempo que tenía lugar el proceso de consolidación del Estado nacional, se organizaba el sistema público de escolarización. En este contexto, la escuela era pensada como el

³⁹ Esta forma de ciudadanía abstracta reconoce su origen en la característica abstracta del productor de mercancías.

⁴⁰ Encontramos cierta proximidad entre los conceptos relacionados con procesos de individuación (Holloway) y los mencionados efectos de aislamiento (Trouillot).

dispositivo adecuado para "integrar a la barbarie", incluyendo en esta condición tanto a los pobladores nativos como a los inmigrantes que comenzaban a afluir.

Las escuelas tenían como meta la incorporación de lo distinto bajo una lógica de homogeneización, tomando como punto de partida un supuesto acerca de la superioridad de la 'civilización' europea y norteamericana, oponiéndose al 'salvajismo' propio de los pobladores locales. Al respecto, afirma Puiggrós: "A la escuela pública del imaginario sarmientino concurría un sujeto abstracto, que jamás llegó a existir (...) quiso construir un modelo educativo capaz de operar sobre la sociedad cambiándola y controlándola y creyó posible imponer una forma de ser, de sentir y de hablar a quienes escapaban de la categoría de bárbaros. La idea de seleccionar a los más aptos era coherente con la doble operación de invitar a emigrar a la Argentina a los pueblos noreuropeos y apoyar las campañas al desierto que arrasaban con la población indígena." (Puiggrós, 1998: 49).

Hacia fines del siglo XIX y a inicios del siglo XX, se intensificó la tendencia al control social⁴¹ dentro de la escuela. A tal efecto, "...los positivistas elaboraron estrategias normalizadoras cuyo punto de apoyo fue la instauración de un ritual moderno, capaz de sustituir, al menos superficialmente, el discurso pedagógico eclesiástico, y los discursos pedagógicos familiares y de clase del hijo del inmigrante" (Puiggrós, 1996: 115). En ese período se configuraron las prácticas y enunciados vinculados a un diagrama disciplinario -registros, formas de selección y clasificación de los alumnos (Puiggrós, 1998: 71)- a los que se sumaron los argumentos del

⁴¹ Sobre la función de control social llevada a cabo dentro de la escuela existen desarrollos diversos. A partir de la consideración que hace Foucault (1989) acerca del examen como combinación de las técnicas de vigilancia jerárquica y de sanción normalizadora, estableciendo la visibilidad de los individuos, otros autores han reconocido técnicas y dispositivos semejantes en sus efectos. Julia Varela y Fernando Álvarez Uría (1991) han seguido el proceso de conformación del sistema de escolarización en España, que fue desplazando a las formas previas de educación destinadas a las diferentes clases sociales, con el objeto de inculcar la obediencia y la sumisión a la autoridad y a la cultura legítima. Simultáneamente, se tomaban otras medidas destinadas al control de las clases subalternas (1991: 48), desde construcción de casas baratas y remodelación de barrios extendiendo la vigilancia policial, hasta la creación de dispensarios, cárceles y manicomios, junto con el surgimiento de la asistencia social y las escuelas dominicales y de adultos. La continuidad de esta función de control en nuestro país, es reconocida desde diferentes perspectivas por autores tales como Alejandra Birgin (1999) al utilizar el concepto de "regulación social" (Popkewitz: 1994, 1996) en el análisis de la formación docente (complementado con los conceptos de estrategia y dinámica social) o Milstein y Méndes (1999) al analizar la construcción del orden escolar en formas de regulación social del espacio y del tiempo al interior de la escuela.

"higienismo" (Puiggrós, 1998: 72) bajo la lógica del paradigma médico positivista.

Posteriormente, el modelo del Estado social asoció el derecho a la escolarización con la igualdad de los ciudadanos. En este caso, mencionando la igualdad como propósito expreso, subyacía el supuesto de que la educación para todos garantizaba efectivamente la igualdad de oportunidades, y consecuentemente, que los empleos diferentes podían explicarse a nivel individual.⁴²

Sobre estos enunciados se montaron las explicaciones legitimadoras de la desigualdad: siendo todos libres para vender su fuerza de trabajo en un mercado, se afirmaba que la escuela favorecía el desarrollo de las aptitudes individuales y la posterior elección de un oficio o profesión de acuerdo a las preferencias. De este modo, los mecanismos de selección se legitimarían con las credenciales otorgadas por la escuela y proveerían una 'explicación' para la desigualdad económica y social en términos de concepciones dominantes en la sociedad capitalista -éxito o fracaso individual en relación con la competencia supuestamente igualitaria en el mercado-.

La escuela aparecía, y aún aparece, compensando los déficit o carencias culturales familiares, los que sin embargo, volvían a utilizarse al momento de explicar la persistencia de la desigualdad. En razón de estas "fallas", de este fracaso en la tarea asignada a la escuela, y bajo la nueva lógica del estado neoliberal, el papel de la escuela se redefinió en parte, pidiéndole -durante la década de los noventa- que concentrara sus esfuerzos sólo en la generalización de la escuela elemental, compensatoria de carencias nutricionales -materiales y simbólicas-, en tiempos en que la "mano de obra capacitada" desde las escuelas excedía todas las demandas que el modelo productivo, en su proceso de acumulación, puede generar y mientras se acentuaban dramáticamente las evidencias de la fragmentación y la exclusión social.

En nuestro trabajo de campo en escuelas encontramos algunos indicios de la continuidad de ciertas prácticas "normalizadoras" vinculadas al control social. La importancia asignada a los registros, evaluaciones,

⁴² La escuela aparecía en el sentido común vinculada a la posibilidad de movilidad social por vía del trabajo al cual facilitaba el acceso.

intervención de instituciones de salud pública, control de documentación y vacunas, son algunas de las tantas funciones no directamente vinculadas al aprendizaje, y que, sin embargo, son frecuentemente aceptadas como parte del trabajo docente.

El interés por la elaboración de estadísticas, que claramente responde a la lógica burocrática, transformará a la experiencia de cada chico en la escuela, en un elemento cuantificable, una cifra que engrosará una categoría predeterminada por una grilla, donde "éxito" o "fracaso" escolar se convierten en porcentajes, que refieren a un individuo abstracto, descontextualizado. Los datos cuantitativos parecen poseer un estatuto de verdad superior a las experiencias y consideraciones surgidas de los protagonistas, cuya voz difícilmente pueda recuperarse como fuente de información válida para el sistema educativo.

Consideramos que las prácticas que responden a la lógica burocrática favorecen la constitución de sujetos -alumnos y docentes- concebidos individualmente; es decir que el Estado promueve la consideración de los alumnos como individuos descontextualizados, por fuera de vínculos sociales previos y de orden colectivo.

Entendemos que en la escuela se visibilizan algunos de los procesos de individuación y los efectos de aislamiento a que nos hemos referido previamente. Si bien las tendencias pedagógicas más recientes proponen el trabajo grupal como una estrategia para la enseñanza, los alumnos son una y otra vez reconocidos en términos absolutamente individuales. La lógica burocrática incide desde el momento mismo de la inscripción en una institución, reclamando la documentación personal, y, después de un lapso previsto como un progreso continuo y prefijado, otorga certificaciones a título individual, las que se conquistan, la mayor parte de las veces, sobre la base del esfuerzo aislado de cada alumno, y la demostración de este proceso individual en evaluaciones controladas por funcionarios. Como corolario, la institución certifica que el alumno logró alcanzar los objetivos propuestos para el nivel de estudios en que se encuentra, o sugiere que ha fracasado y será incluido en otro grupo de pares de menor edad.

Por su parte, el alumno proveniente de las escuelas de educación especial, ha sido abordado por el Estado en tanto portador de una determinada "patología" de orden fisiológico o emocional, y en el caso que

nos ocupa -no videntes-, inicia su proceso de escolarización en un establecimiento especializado en la enseñanza para ciegos. Las escuelas de educación especial son referentes obligados para atender ese "problema"⁴³ específico de la ceguera o la disminución visual, y esta categorización ya ha sido operada sobre el chico, para luego volver a clasificarlo, en tanto "integrado".

Los chicos "mejor dotados", los más aptos, según la selección de los docentes de la escuela especial, se incorporan al alumnado de la escuela común saliendo de un ámbito donde se sienten entre pares, para ser presentados como unos *otros*, casi iguales a los alumnos de escuela común, aunque poseedores de un código diferente.

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"(íd.). La identidad de 'discapacitado' o 'ciego' -desde la cual fuera apelado en los términos de la caracterización como 'problemas' específicos a ser atendidos por el aparato estatal-, se desvanece en la escuela para ser reemplazada por un nuevo agrupamiento conformado dentro de la escuela común. En este sentido, la escuela común aporta una 'identidad' que abarca a todos los alumnos que allí concurren, la condición de "alumnos". Inmediatamente se agrega una especificación para aquella categoría, aplicable a los chicos ciegos: se trata de un alumno "integrado", con dificultad para encontrar a otros de su misma condición en la escuela común.

Es llamativo, entonces, que se denomine "integración escolar" a la inserción temprana de alumnos discapacitados en escuelas comunes, ya que la escuela no alcanza a mantener viva la ilusión, la falsa promesa de una "integración" social más allá de sus muros, ni tampoco puede asegurarla en su interior. Consideramos que esta forma de escolarización puede constituirse como una nueva modalidad de las prácticas estatales individualizantes.

⁴³ Holloway (1994: 143) señala que la lucha de clases es fragmentada cuando la administración estatal recorta distintos "problemas" como respuestas a las demandas.

LOS DOCUMENTOS: 'PROPUESTAS' IMPUESTAS⁴⁴

Durante el mes de marzo de 1997, la Secretaría de Educación del Gobierno de Ciudad de Buenos Aires, elaboró dos documentos de características y términos muy similares. Uno de ellos es la Disposición N° 1 de la Dirección del Área de Educación Especial; el otro, la Resolución N° 579 de la Secretaría de Educación.

A inicios de marzo, a través de la Disposición mencionada, la Dirección del Área de Educación Especial enunciaba como criterio fundante, la "importancia de ofrecer igualdad de oportunidades a todos los vecinos, atendiendo a la diversidad, que ello implica preparar para cada uno la mejor oferta educativa, en el ámbito más adecuado y que en muchos casos, un recurso óptimo para lograrlo es la INTEGRACIÓN EDUCATIVA..."

La disposición sigue fundamentando la propuesta de la integración en términos de los derechos garantizados por la Constitución de la Ciudad. Se mencionan, a tal fin, los artículos 23 y 24 de la misma, que refieren, respectivamente, a la "igualdad de oportunidades y posibilidades para el acceso, permanencia, reinserción y egreso del sistema educativo" y luego, al "derecho de las personas con necesidades especiales a educarse y ejercer tareas docentes, promoviendo su integración en todos los niveles y modalidades del sistema". La Constitución de la Ciudad, sancionada en el año 1996, toma los términos conceptuales de las corrientes teóricas del momento, tal como "necesidades especiales" (eufemismo que en educación sólo se aplica a los discapacitados), términos que por amplios terminan por ser vagos para quienes no estén familiarizados con los acuerdos de los especialistas en educación.

A continuación, se menciona la Ley Federal Educativa (sancionada durante el mes de abril de 1993), presentando la propuesta de la integración educativa como parte de "la tendencia mundial a favorecer la participación de los niños discapacitados y/o con necesidades educativas especiales en escuelas comunes, cuando esto los beneficia". En todas las fundamentaciones aparece la mención acerca del papel del Estado que, tal

⁴⁴ En este apartado comenzaremos analizando la normativa puesta en vigencia en Ciudad de Buenos Aires para luego abordar la Ley Federal de Educación que, aunque la precede temporalmente, no fue aplicada inmediatamente en el ámbito de la ciudad. Entendemos que los conceptos y orientaciones vertidos en la Ley Federal han permeado progresivamente las discusiones de teóricos y funcionarios hasta incidir en las políticas educativas locales.

como analizamos previamente, se propone igualar, garantizar a nivel individual las oportunidades educativas. No obstante, la integración aparece como una de las posibilidades, quizás deseable, pero que no puede imponerse en todos los casos, sin haber evaluado las ventajas que pueda aportar a cada chico. Al alumno se lo ve como individuo, que debe ser considerado en términos personales, y posteriormente orientado de acuerdo a la opinión de los especialistas, dejando a consideración de los propios padres la decisión última.

Entre los antecedentes, no sólo se menciona la tendencia mundial que propone "la participación de los niños discapacitados y/o con necesidades educativas especiales en escuelas comunes, cuando esto los beneficia y contribuye a que puedan realizar aprendizajes que los preparen para la vida", sino que se afirma que esta tendencia ha sido valorada localmente "a partir de la recuperación de la Democracia"⁴⁵. Posteriormente, se hace mención a las conclusiones del Congreso Pedagógico Nacional que se expresarían en tal sentido, pero no se las especifica.

Los siguientes considerandos apuntan a describir algunas de las acciones esperadas en el desempeño de los docentes: abordar "un constante trabajo interdisciplinario entre los profesionales de educación especial, los de educación común y los de los equipos técnicos del sistema, así como de otros profesionales que atiendan al niño"; "orientar adecuadamente a los padres respecto a la mejor oferta para su hijo", simultáneamente con la formulación de documentos destinados a clarificar el procedimiento a seguir. Para desarrollar estas acciones resultaría imprescindible la articulación entre niveles y modalidades del sistema.

La Disposición Nº 1/97 desarrolla luego ocho artículos proponiendo que la orientación y apoyo para la integración sea considerada como una de las acciones fundamentales en el servicio a la comunidad; se decide la organización de un equipo de integración en cada escuela de educación especial y el establecimiento de espacios de reflexión, de los cuales podrá derivarse la decisión y elección de la estrategia de intervención adecuada a cada niño y su entorno. La singularidad de este documento está dada por la propuesta de formación de equipos de trabajo, al tiempo que el Área de

⁴⁵ La alusión se refiere a la democracia formal, entendida como la elección del gobierno por voto secreto.

Educación Especial autoriza a que cualquier docente de educación especial se desempeñe, acta mediante, como "maestro integrador".

De este modo, al alumno se lo individualiza, frente a la mirada minuciosa que sostendrán los docentes organizados por escuela en equipos de integración, para interactuar con los equipos de otras escuelas, y establecer, con el personal interviniente *"espacios de reflexión cuyo propósito será elaborar los fundamentos generales y el esquema de intervención para la utilización, en cada caso, del recurso psicopedagógico que es la integración educativa"*. (art. 3º).

Resulta novedosa la propuesta de formación de equipos de docentes con capacidad de decisión frente a normativas más flexibles que en el pasado. Sin embargo, el trabajo en equipos podría mantener una perspectiva que individualiza al niño "con necesidades educativas especiales", sometiéndolo a la mirada propia del modelo médico hegemónico, al estilo de los ateneos que apuntan a decidir qué habría de hacerse con un paciente, o con un "caso".

Los términos enunciados son prácticamente los mismos en la Resolución Nº 579, del 31 de marzo del mismo año. En la misma se reiteran los considerandos de la anterior disposición, pero se separan en cinco artículos que resumen la resolución y un anexo de otros cinco artículos con las pautas de trabajo. En el primer artículo de dicho anexo, se refiere que las escuelas del Área de Educación Especial "tendrán como una de sus acciones fundamentales de servicio a la comunidad, la orientación y apoyo para la integración de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales a escuelas comunes de todos los niveles y modalidades." [subrayado nuestro]. Cabría preguntarnos de qué modo interpretar la mención del servicio a la comunidad. Una interpretación posible, nos lleva a suponer que aquello que se está proponiendo a las escuelas de educación especial es una prolongación y diversificación de sus actividades habituales, iniciando vínculos con otras escuelas y otros actores que hasta ahora no se contaban entre sus destinatarios específicos. Posiblemente, esté solicitando a la escuela especial que sus saberes trasciendan los límites antes dibujados alrededor de las familias de discapacitados, para "enseñar" a otros miembros de la sociedad cómo tratar a estos chicos. Pero la utilización del término "comunidad", tiende a encubrir y disimular la conflictividad social,

aportando una connotación de armonía que no se condice con la situación más frecuente en nuestro tiempo, de negación de la diferencia. Podríamos preguntarnos si la segregación y el ocultamiento no han sido "un servicio a la comunidad", que las escuelas de educación especial prestaron en el pasado.

Algunos días más tarde, se reiteraban textualmente los enunciados que ya hemos analizado, con motivo de la elaboración de una Nota Múltiple (Nº 01/DGE/97). Sin embargo, en esta nota, se agregaban algunos términos. El art. 5 enuncia que "La consolidación de estas estrategias de trabajo, favorece sin duda los intercambios entre docentes, lo cual los dignifica en la profesionalización del rol, sea cual fuere el cargo en que se desempeñen." Ciertamente, los espacios de intercambio previstos en la tarea escolar son habitualmente escasos, y raramente superan los límites de una institución, y éste constituye uno de los aspectos novedosos y promisorios de la integración escolar, dado que crea una situación de necesario acercamiento entre docentes de diversas Áreas que anteriormente no establecían contacto alguno. Este intercambio puede incluir la generación de acuerdos acerca de estrategias, modalidades de enseñanza, adecuación curricular, participación en espacios extra-escolares, sometiendo a cuestionamiento crítico los prejuicios o supuestos preexistentes; pero, sin la activa aceptación de los sujetos implicados, podría limitarse a la selección de materiales de estudio por parte de los docentes de escuela común y a la transcripción de los mismos a sistema Braille por los docentes de no-videntes.

En cualquiera de los casos mencionados, la "profesionalización" aludida en el documento no cambia sustancialmente las condiciones del trabajo docente, a quien rara vez se consulta sobre su aceptación y participación voluntaria en esta experiencia. Tampoco se alude al trabajo en horario extraescolar, ni se prevé implementar capacitación adecuada más allá de la atención puntual al alumno integrado por más de un docente, y por más de un equipo de conducción, como ha sucedido en la mayoría de los casos.

En la producción de normativas, es frecuente la consideración del docente como actor pasivo, ejecutor de decisiones tomadas por otros, encubriendo la multiplicidad de interpretaciones posibles, la aceptación o

rechazo de las normas; la participación como miembro de un equipo o la elusión de todo compromiso; la asunción desde un lugar entendido en su aspecto burocrático, o la toma de decisiones desde una apropiación crítica, que permita adecuar a cada situación y a cada momento la implementación de la experiencia de integración.

A partir de los documentos se comunica la línea de decisiones dando inicio a algunos cambios significativos, pero no suelen preverse ni organizarse espacios donde se pueda reformular lo previsto y sugerido en relación con aquello que los protagonistas de la vida escolar cotidiana puedan manifestar. La información que recibe la Dirección de cada Área respeta la línea jerárquica característica de un sistema burocrático: las estadísticas que se elaboran en las escuelas se acompañan de informes despersonalizados que elevan los equipos directivos de escuelas especiales. Toda forma de protagonismo, cambio o revisión de las decisiones tomadas y remitidas por vía de los documentos, implica procesos que no suelen ser registrados desde "arriba".

En el mes de septiembre del mismo año, la Dirección del Área de Educación Especial emitía un informe que intentaba presentar lo producido en materia de integración educativa: normativas (documentos que ya hemos analizado), acciones desarrolladas (encuentros interáreas, reuniones de trabajo con otras direcciones de la Secretaría de Educación o con otras instituciones, con padres y docentes; elaboración de documentos); propuestas de cambio en la formación docente y en la capacitación; ampliación del sistema de Pasantías Educativas y Laborales; redistribución del personal de asesoramiento y orientación; convenios con cátedras de la Universidad de Buenos Aires para la prestación de servicios. Analizaremos algunos de los puntos enunciados en dicho informe.

Uno los apartados de dicho informe refiere a la ampliación del sistema de Pasantías Educativas y Laborales, para lo cual se habrían desarrollado cuatro iniciativas: la formación de una Comisión Coordinadora de Pasantías Laborales⁴⁶, el inicio de un Régimen de Pasantías Educativas para alumnos de escuelas de Educación Especial en las distintas dependencias del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires⁴⁷, la renovación del

⁴⁶ Disposición N° 30/96 DAEE.

⁴⁷ Decreto N° 793 del 2/7/97, sin reglamentar al mes de septiembre de 1997.

Convenio con el Senado de la Nación, para el desarrollo del Programa "Nosotros podemos", de pasantías laborales⁴⁸, y la firma del Convenio con el Consejo Nacional del Menor y la Familia para permitir pasantías laborales en la Escuela de Formación Laboral para Ciegos en la Editora Braille.

El sistema de pasantías, profusamente publicitado y extendido durante la década de los noventa, nos permite interpretar las concepciones vigentes en la vinculación entre Estado y ciudadano, considerado a nivel individual y la relación entre escuela y trabajo. Las pasantías fueron presentadas como una forma de entrenamiento y aproximación a modalidades de formación en el trabajo más efectivas que la sola teoría, o la capacitación más general que brindaban las escuelas. Sin embargo, desde las empresas ha sido una de las oportunidades, junto con la denominada "flexibilización laboral", para obtener mano de obra a costos que no permiten la reproducción social, sin ofrecer garantías de continuidad ni prestaciones tales como la obra social o el aporte jubilatorio ("cargas sociales"). En el caso particular de los convenios firmados, sólo se incluyen organismos públicos (Senado, dependencias del Gobierno de la Ciudad), lo que hace dudar de las posibilidades efectivas de "integración" de los discapacitados más allá del sistema educativo.

Otro de los puntos presentados en el informe describe la conformación de nuevos Centros Educativos de Recursos Interdisciplinarios. Su objetivo consistiría en "prevenir y atender a las cuestiones del fracaso escolar y de los alumnos con necesidades educativas especiales, con estrategias que aporten a una escuela común inclusiva de la diversidad". De este modo, queda en evidencia que la escuela no ha logrado incluir a los menos "exitosos" señalados por las evaluaciones del sistema. Los alumnos caracterizados dentro del "problema del fracaso escolar" son asimilados a los discapacitados (necesidades educativas especiales) como destinatarios del esfuerzo de profesionales especializados, y se los denomina conjuntamente bajo el nuevo rótulo de la "diversidad"⁴⁹.

Vale la pena apuntar que los profesionales destinados a la formación de nuevos C.E.R.I. no son otros que quienes ya formaban parte de la planta

⁴⁸ Convenio firmado por Dr. De la Rúa y el Dr. Ruckauf el 3/7/97.

⁴⁹ Lilitiana Sinisi (1999) analiza la homologación paradójica de la cual son objeto los inmigrantes y los discapacitados -en la mención que hacen docentes y que surge en parte de los documentos- asimilándolos en tanto destinatarios de "procesos de integración de la diversidad"(pág. 212).

orgánica funcional del sistema educativo, decidiéndose una redistribución sin creación de nuevos cargos, y a los cuales se les compromete a desarrollar sus funciones bajo la modalidad itinerante. Una vez más, la lógica de los balances y presupuestos prevalece sobre otros criterios como la conveniencia o necesidad de incorporación de nuevos docentes, respondiendo a normas que acompañaron cada crédito del Banco Mundial o del Fondo Monetario Internacional, ya que se afirmaba que la eficacia, eficiencia y efectividad no dependían tanto de los recursos disponibles como de su utilización al máximo.

En igual lógica se inscriben los convenios firmados durante ese año con la Universidad de Buenos Aires, destinados a la provisión de servicios de asistencia psicopedagógica (Fac. de Psicología) y la supervisión clínica de los abordajes psicopedagógicos (Fac. de Filosofía y Letras). Consideramos que la creación de instancias de intercambio entre actores de las instituciones educativas e investigadores sobre los mismos temas, propiciaría el desarrollo de procesos de resignificación y apropiación de la propia práctica, valorizando la dimensión intelectual del trabajo del docente, evitando identificarlo con un técnico que aplica teorías mecánicamente. Por otra parte, los investigadores pueden reconocer en la perspectiva de los actores los límites y las posibilidades que reconocen los protagonistas de las instituciones educativas, las estrategias construidas localmente y la complejidad de la dinámica institucional percibida desde dentro.⁵⁰

ANTECEDENTES: LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN

En el mes de abril de 1993 fue sancionada la Ley Federal de Educación (Ley 24.195). Entre otras cuestiones, se daba inicio a la propuesta de reemplazar las viejas escuelas de educación primaria y secundaria por una extendida educación elemental, denominada Educación General Básica, que abarcaría nueve años (sumados al preescolar, completarían diez años de escolarización), para luego acceder al nivel Polimodal, que, con una duración de tres años, completaría la formación

⁵⁰ En relación con el Programa de Integración, los documentos elaborados posteriormente refieren exclusivamente a la integración de alumnos con déficit cognitivo en escuelas comunes. Nos referimos a “La escuela especial frente a la integración” y a “Ilusiones y verdades acerca de la integración” del 2002.

para la inserción laboral en ámbitos específicos de acuerdo a la orientación elegida.

El capítulo que dicha Ley destina a la Educación especial, propone, mediante tres artículos, actuar con carácter preventivo para la detección de alumnos con necesidades educativas especiales. Los objetivos que se proponen para esta área, están expresados en el art. 28, que transcribimos a continuación:

Art. 28º: 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 prestará, en centros o escuelas de educación especial.
- b) Brindar una formación individualizada, normalizadora e integradora, orientada al desarrollo integral de la persona y una capacitación laboral que le permita su incorporación al mundo del trabajo y la producción.

El último artículo de este capítulo, está destinado a proponer la "integración":

Art. 29º: 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 currículo, organización escolar, infraestructura y material didáctico.

La síntesis generada por la redacción del texto de la Ley, es más extensamente explicada en un documento de trabajo de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación⁵¹. En dicho documento, se destina un apartado a enunciar las "tendencias que justifican las transformaciones". Entre ellas, se mencionan como aspectos sociales el

⁵¹ Nos referimos a "Nueva escuela. Nuevas perspectivas en Educación Especial. Documento para la discusión. Seminario. Taller Nacional". Sí bien el documento no está fechado, podemos inferir que corresponde al año 1993 por los funcionarios mencionados (Ana Valassina a cargo del Programa de Atención a la Diversidad).

respeto por los derechos humanos y "el desarrollo de una conciencia social favorable al respeto por la diversidad".

Dicho documento, refiere las líneas básicas de la política educativa, aduciendo que la transformación va en sentido de lograr la equidad e igualdad de oportunidades y la superación de la marginación, proponiendo mejorar la calidad educativa. Para la educación especial específicamente se sugiere que se amplíen sus funciones, abarcando a partir del momento la orientación y participación en procesos de integración, la investigación y el fortalecimiento de las familias de las personas con necesidades educativas especiales.

Como sustento conceptual, se toma en consideración el Principio de Normalización, el cual "determina que la sociedad se aboque a garantizar a todos sus miembros, sin discriminación, el acceso a las mismas posibilidades de interacción e inserción social que tienen los sujetos considerados normales -que representan a la media estadística general." Más adelante, se explicita que, en tanto concepto relacional, la Normalización toma en consideración las condiciones de vida de una persona de acuerdo a la comunidad a la que pertenece. Expresando que no apunta a modificar las condiciones intrínsecas de la persona, sino a brindarle un contexto similar al que ofrece la comunidad al resto de sus miembros, concluye afirmando que "La normalización se concreta en propuestas de integración que engloban a la familia, la escuela y la sociedad." En suma, la Educación Especial se encontraría frente a una duplicación de sus funciones: por un lado, continuar con la atención de los alumnos que requieran un abordaje diferenciado, y por otro, apoyar al alumno integrado en escuela común y a sus docentes.

Con el concepto de normalización, que más adelante dejará de mencionarse, se intentaba superar el modelo de las categorizaciones médicas que, centradas en los diversos déficits, concebían al sujeto de la educación como un sujeto en estado fijo, para aproximarse a una conceptualización de base pedagógica y con sentido de proceso.

Queremos llamar la atención acerca de las nuevas responsabilidades asignadas a la escuela desde el texto de la Ley Federal -tales como la formación en actitudes sujetas a valores, la integración de los diferentes y la valoración de la diversidad- al tiempo que la sociedad experimentaba un

avance acelerado de la exclusión y segmentación, justificadas desde las máximas del liberalismo acerca del éxito como fruto de una búsqueda individual, instalando en el sentido común la competencia en el mercado como explicación última para la desigualdad.

ESTADO Y ORGANISMOS INTERNACIONALES

Las políticas sociales de un Estado -y en especial las políticas educativas- han sido progresivamente más dependientes del contexto internacional durante las últimas décadas. Entendemos que algunos organismos internacionales han influido produciendo "efectos de estado" (Trouillot, op. cit.) señalando metas a mediano plazo, prioridades y líneas de acción, generando propuestas de organización, y proveyendo créditos para financiar reformas específicas.

La agenda educativa de los países periféricos se ve poderosamente afectada por la dependencia permanente de recursos financieros para sostener sus políticas, ante la presión por el aumento de las deudas interna y externa.

Hacia fines de los setenta, la UNESCO afirmaba haber desempeñado "un papel capital en la evolución de los conceptos de planificación y política de la educación" (UNESCO, 1978: 213) habiendo fijado metas educativas vinculadas con el desarrollo socioeconómico, mediante la convocatoria a conferencias regionales y la evaluación del cumplimiento de dichas metas. Para la siguiente etapa se proponía fortalecer la capacidad de los estados miembros para definir y evaluar sus propios planes. Los medios concebidos a tal fin eran tres: el intercambio sistemático de información acerca de políticas y estrategias basadas en recursos locales; servicios consultivos y de formación (misiones y cursos); y, por último, un programa de investigaciones.

Entendemos que este tipo de prácticas puede calificarse como típicamente estatales, en tanto producen de "efectos de legibilidad" (Trouillot, op. cit.), esto es, propician la producción de un lenguaje y un saber que permiten clasificar y regular colectividades.

Entre las acciones llevadas a cabo, podemos mencionar la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990), que produjo como resultado la "Declaración Mundial sobre Educación para

Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje". En su texto queremos destacar el artículo tercero, que propone "Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad"; el quinto apartado de este artículo se refiere a la educación de las "personas impedidas", cuyas necesidades básicas de aprendizaje requerirían especial atención para garantizar la igualdad de acceso al sistema educativo. Esta conferencia fue patrocinada por UNICEF, PNUD y Banco Mundial, además de la UNESCO.

Posteriormente, en 1994, se realizó la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad, que produjo la denominada "Declaración de Salamanca de Principios y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales", además del "Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales".⁵² Aquí encontramos un viraje en la categorización de las personas con discapacidad, propiciando la utilización generalizada del concepto "necesidades educativas especiales". La Declaración de Salamanca es frecuentemente citada por los actores de escuelas de educación especial, así como por los documentos estatales sobre el tema.

Podemos rastrear el origen de la utilización estatal de la categoría "necesidades educativas especiales", a partir del "Informe Warnock", publicado en 1978. Este informe surgió de una investigación realizada entre 1974 y 1978, por una comisión de expertos presidida por Mary Warnock, en respuesta a una solicitud del Secretario de Educación del Reino Unido en aquel momento. Esta perspectiva hace foco en la relación entre los problemas de aprendizaje y los recursos educativos⁵³.

En dicho informe se enunciaba el objetivo para el cual se había formado la comisión: "analizar la prestación educativa a favor de niños y jóvenes con deficiencias físicas y mentales en Inglaterra, Escocia y Gales, considerando los aspectos médicos de sus necesidades y los medios conducentes a su preparación para entrar en el mundo del trabajo; estimar el uso más eficaz de los recursos para tales fines y efectuar recomendaciones."

⁵² Contando con el auspicio del Ministerio de Educación y Ciencia de España y de la UNESCO, participaron representantes de noventa y dos gobiernos y veinticinco organizaciones internacionales.

⁵³ Sobre este punto en particular tomamos datos de Coll et al. (1995) y Warnock (1987).

El informe propuso invertir los criterios por los cuales se determinaba el destino educativo de un alumno con características especiales, que, según la ley vigente, quedaba incluido en instituciones de educación especial. Sostuvo que, compartiendo los fines generales de la educación – que después de ser presentados in extenso fueron sintetizados como “comprensión e independencia” (Warnock, 1987: 47)-, no correspondía separar taxativamente las necesidades educativas. Como corolario, afirmaba: “al considerarse que las necesidades forman un continuo, también la educación especial se debe entender como un continuo de prestación que va de la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículo ordinario.” (op. cit.: 47). Se aclaraba luego el carácter adicional o suplementario de la prestación educativa especial, sugiriendo la “integración escolar” siempre que fuera posible.

De la lectura del informe completo surge la evidencia de la compleja trama de actores e instituciones que se vinculan con el tratamiento de la discapacidad: instituciones estatales de salud y de asistencia social, familias, organizaciones sin fines de lucro, docentes e instituciones encargadas de su formación, centros de investigación, todos ellos participaban de algún modo en la producción de registros y saberes alrededor de los “deficientes”⁵⁴.

Entendemos que este posicionamiento teórico propuso una perspectiva más compleja y adecuada sobre la discapacidad, comparándola con la anterior fijación en categorías inamovibles. La propuesta de definir trayectorias educativas diversas de acuerdo a las necesidades percibidas en diferentes etapas de la vida del educando, implicó un cambio significativo en la modalidad de intervención del sistema educativo. La mayor flexibilidad, sin embargo, requería de extensas fundamentaciones reguladas por la burocracia; se indicaban las nuevas categorías⁵⁵ a tener en cuenta y los formularios a completar.

Queremos señalar aquí otra de las preocupaciones que orientaron la pregunta que dio inicio a la investigación: la utilización eficaz de recursos. Al concluir el informe se aclaraba que no podían precisarse los costos de las

⁵⁴ “Deficientes” es la categoría utilizada por la ley vigente en Reino Unido en el momento analizado.

⁵⁵ Las definiciones presentadas se referían, por ejemplo, a “subnormal educativo severo o leve”, “inadaptado” (op. cit.: 48).

diferentes intervenciones previstas, pero que el informe aparecía "en un momento oportuno. La matriculación de las escuelas está descendiendo y se dispone cada vez de más edificios y profesores. Se consideró que una buena parte de las recomendaciones del Comité podrían ser financiadas con los presupuestos existentes."(op. cit.: 73).

La preocupación por reducir los costos de la educación especial reapareció en el "Marco de Acción" (Salamanca, 1994) al que nos hemos referido anteriormente. Allí se explicitaba en estos términos: "La experiencia, especialmente en los países en vías de desarrollo, indica que el alto costo de las escuelas especiales supone, en la práctica, que sólo una pequeña minoría de alumnos, que normalmente proceden de un medio urbano, se benefician de estas instituciones (...) La experiencia, además indica que las escuelas integradoras, destinadas a todos los niños y niñas de la comunidad, tienen más éxito a la hora de obtener el apoyo de la comunidad y encontrar formas innovadoras e imaginativas para utilizar los limitados recursos disponibles."(p. 13)

A cinco años de la Declaración de Salamanca, una reunión con fines evaluativos producía el documento "Salamanca. Cinco Años Después. Una revisión de las actividades de la UNESCO a la luz de la Declaración y el Marco de Acción de Salamanca". Extraemos un párrafo del "Educación Inclusiva: un Proceso y un Desafío": "El uso de los recursos humanos y financieros disponibles se pueden maximizar a través de la cooperación entre el sector público y el privado⁵⁶, enfrentando la problemática de la exclusión dentro de una perspectiva de colaboración intersectorial. En este nuevo escenario de colaboración internacional e interorganizacional, en muchos países, la idea de la educación inclusiva está influyendo en la reforma de los sistemas educativos, al igual que en el desarrollo y reestructuración de las escuelas" (pág. 7).

Entendemos 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 en todo el mundo. Desde los principios propuestos, el reclamo por la educación de los más

⁵⁶ En los documentos se asigna un lugar relevante a las ONGs en lo que hace a difusión de programas y modalidades de intervención. Las organizaciones no sólo se erigen en un lugar de control del aparato estatal, sino que en algunos casos obtienen la administración de recursos en la implementación de políticas sociales focalizadas.

desfavorecidos -mujeres, minorías, impedidos- 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 seguir.

Por último, queremos señalar la prevalencia del criterio de la eficacia del "gasto" en educación por sobre los demás criterios invocados, tales como la no discriminación, o el derecho universal a la educación. Por tanto, cualquier propuesta "democratizadora" o "progresista" debería analizarse en el contexto de su aplicación, revisando qué ha sucedido con las políticas focalizadas y la restricción del gasto público para poder confrontar los postulados enunciados con los intereses opacados detrás de los argumentos esgrimidos.

CONCLUSIONES

Llegados a este punto, nos proponemos retomar algunas de las reflexiones desarrolladas en los capítulos precedentes.

En principio, deberíamos recordar el viraje sufrido por la pregunta inicial -referida a las representaciones sociales acerca de los discapacitados- lo que nos llevó a centrarnos en la conformación de las nuevas categorías aplicadas en el sistema educativo, los significados asignados a la experiencia de la "integración" por parte de los actores -parcialmente contrastantes con los enunciados de política educativa- y el papel del estado y de otros organismos con efectos estatales en la educación de los discapacitados. Este recorte nos permitió complejizar la mirada sobre los actores institucionales, quienes se apropian de la propuesta de "integración" en términos bastante diferentes a los planteados por las agencias estatales, y al mismo tiempo, registrar las condiciones de construcción de la alteridad al interior de la escuela.

SOLO LOS MÁS APTOS

Hemos analizado en los documentos elaborados por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos referidos a la integración escolar, la mención al derecho a la educación de las personas con necesidades especiales y al derecho a la igualdad consagrado en la Constitución de la Ciudad como fundamentos para ofrecer un espacio en la escuela común a todos los alumnos tradicionalmente destinados a las escuelas de educación especial, siempre y cuando esto los beneficie.

Sin embargo, a partir de las consideraciones de los directivos de la escuela especial podemos señalar que, aunque el número de alumnos "integrados" ha ido en aumento, el personal de conducción reconocía la 'integración' escolar como un objetivo que no resultaba alcanzable para todos sus alumnos.

Entre los motivos que mencionaban como obstáculos para proponer la experiencia se contaban la combinación de más de una discapacidad y las

dificultades intelectuales. Pero tan importantes como estos factores, eran otras condiciones a ser tenidas en cuenta: la fortaleza emocional de los alumnos para enfrentar las 'pruebas' que sus compañeros de la escuela común podrían jugarles; además, requerirían el apoyo de una familia dispuesta a acompañarlos en el aprendizaje y en el intercambio social con otros chicos.

Los chicos ciegos no cuentan con la certeza de ser aceptados en la escuela que está más cercana a su domicilio; por ello a veces prefieren trasladarse a otros establecimientos más distantes. Al elegirlos -con la orientación de la escuela especial- toman en cuenta que se hayan hecho experiencias previas en la incorporación de discapacitados. De este modo, existe la presunción de que la diferencia que comporta la discapacidad ya ha dejado de ser un motivo de curiosidad y de rechazo. En escuelas de educación común, donde no es habitual el ingreso de discapacitados, suele suceder que los directivos respondan a la intención de inscribir el alumno especial con evasivas y argumentos relacionados con el riesgo y la inadecuación del edificio, velando el rechazo social que no pueden expresar.

Una vez en la escuela común, hemos escuchado a los docentes expresar su desconcierto, su temor a equivocarse, su falta de conocimiento específico para atender a este nuevo alumno que no accede a los mismos canales de comunicación que la mayor parte de los compañeros. Han afirmado que, si no contaran con el apoyo de los "expertos", la continuidad en la tarea sería insostenible. Desde la perspectiva de la escuela especial, en cambio, no se hacía hincapié en la experiencia y el conocimiento, sino en la aceptación de los docentes de escuela común, expresando que el rechazo se convierte a veces en una barrera insalvable.

La valoración de la "integración escolar" por parte de los directivos de la escuela especial aparecía vinculada a la posibilidad de ir venciendo progresivamente el estereotipo que acentúa las limitaciones del ciego y termina por aislarlo. En este proceso de desmentida del estereotipo, la escuela común se constituiría como escenario privilegiado, brindando oportunidades de conocimiento y proximidad en el trato cotidiano, que permitirían producir nuevas visiones sobre los ciegos y sus posibilidades.

Desde nuestra perspectiva parece claro que no es el conocimiento que proviene del encuentro personal con un individuo discapacitado lo que

hará desmoronar el estereotipo, sino un nuevo marco de relaciones sociales que le asigne un lugar a "la diferencia" no subordinado ni tributario de los significados impuestos de lo "normal", pero que tampoco obligue a todos a rendir por igual, a alcanzar iguales objetivos, a demostrar lo que cada uno puede sin ayuda, a abrir un proyecto personal que niegue la discapacidad con un esfuerzo enorme por parte del chico ciego.

El estereotipo, el prejuicio y la categorización previa han sido enfrentados por los chicos 'integrados' no sólo en las relaciones con respecto a sus compañeros de grado y los docentes de escuela común: suele suceder que los padres de los compañeros presenten alguna forma de queja relativa a las estrategias didácticas que cambian la dinámica escolar, por ejemplo, en lo atinente al ritmo de copia al dictado, que necesariamente se vuelve más lento para respetar los requerimientos de la escritura en sistema Braille. Algunos también se han manifestado sorprendidos cuando los chicos 'integrados' recibieron un reconocimiento que los llevara a ser abanderados o escoltas de la bandera, o bien, cuando se destacaron por sobre los demás en las evaluaciones estandarizadas.⁵⁷ En más de una ocasión, los padres de otros alumnos han requerido que se tomara en consideración el perjuicio sufrido por sus hijos, los 'iguales', suponiendo que existía cierta "preferencia" o dedicación especial al alumno diferente.

Si sólo pueden ingresar a la escuela común los más 'aptos' entre los discapacitados, esto es así sólo en función de una lógica competitiva que no es la predominante en la escuela especial. La demostración de los méritos personales no ocupa un lugar de centralidad en la escuela para ciegos, donde se implementan diversas estrategias de atención de acuerdo a las características de los pequeños grupos de alumnos, a quienes conocen acabadamente. En esta institución se permite el ingreso a las familias con mayor apertura, entre otros motivos, porque además se enseña el sistema Braille a los adultos que deberán comunicarse por este medio para acceder a los escritos de sus familiares. Este tipo de escuelas no parece atravesado por la lógica del lucimiento personal característico de la escuela común.

⁵⁷ Los docentes entrevistados entraron en contradicciones al afirmar que con los padres de la escuela no existían problemas, para luego agregar que 'se miraron' al saber que la alumna integrada recibía alguna distinción.

LA PRODUCCIÓN DEL 'OTRO'

Al ingresar a la escuela común, el alumno "integrado" se encuentra en situación inicial de oposición, con un "nosotros" producido socialmente, que abarca a los alumnos tradicionalmente destinatarios de este subsistema educativo. La categoría de alumno "integrado" no hace otra cosa que destacar la situación de no-igualdad desde la cual se presenta este hasta ayer "extraño" alumno que requiere de otros saberes para el encuentro educativo.

Hemos mencionado anteriormente de qué modo se opera una homologación paradójica (Sinisi) alrededor de la noción de diversidad entre la situación de los inmigrantes y la de los discapacitados, enfrentados a una supuesta homogeneidad del "nosotros". Interpelados en su condición de alteridad, tanto los nacidos cruzando fronteras como quienes llevan la marca corporal de su discapacidad, son considerados chicos a quienes se debe 'integrar' dentro del grupo de los iguales, al precio de reducir la diferencia que los desvaloriza socialmente, diferencia recalcada por aquellos que desde su lugar de relativo poder definen el 'nosotros'.

Ese 'otro' continúa siendo producido por nuestras categorías, en este caso, la categoría del alumno 'integrado'. Este sujeto 'no normal', es un "otro" que ingresa a la escuela común como un individuo deficiente, aunque capaz de aproximarse a la normalidad de los "unos", los iguales de la escuela común. Como afirma Tomás Tadeu da Silva: "Los valores y las normas practicadas sobre las deficiencias forman parte de un discurso históricamente construido, donde la deficiencia no es simplemente un objeto, un hecho natural, una fatalidad. Ese discurso, así construido, no afecta sólo a las personas con deficiencia: regula también las vidas de las personas consideradas normales. Deficiencia y normalidad, forman parte de un mismo sistema de representaciones y de significaciones políticas; forman parte de una misma matriz de poder" (1997: 5-6).

Estos discursos, construidos a lo largo de procesos históricos, conservan señales de las diferentes etapas de producción de saberes y significados relacionados con las categorías que ellos mismos sustentan. Consideramos que en las relaciones sociales al interior del sistema educativo perduran algunos de los indicios que hemos vinculado con

diferentes momentos históricos: los alumnos "integrados" son percibidos como "iguales" a los otros chicos, en el sentido que otorga una igualdad de orden jurídico-formal inaugurada por la Revolución Francesa. Sin embargo, es esta misma condición de igualdad formal la que los incluye en situación de competencia, sin considerar el punto de partida desigual y que, por tanto, los desfavorece. El éxito escolar es un requerimiento que se enlaza con la condición de 'normalizables' que sólo algunos de los ciegos pueden demostrar dentro de la escuela especial que los alienta para 'integrarse' a la escuela común.

Del uso educativo de explicaciones biológicas para la diferencia, hemos pasado a considerar las explicaciones psicológicas o basadas en la 'falta de compromiso' familiar para continuar justificando las nuevas formas que adopta la marginación, con similares consecuencias: el aislamiento. La intervención interdisciplinaria sobre el niño-alumno abunda en ejemplos de explicaciones para el fracaso escolar o para las dificultades de aprendizaje, basándose en categorías psicológicas o en denominaciones de "cuadros" que combinan dimensiones emocionales con enfermedades psiquiátricas o neurológicas.

Consideremos a continuación la pertinencia de la aplicación a la situación analizada de la afirmación de Goffman (1995) acerca del desarrollo de una 'carrera moral' del discapacitado. En principio, entendemos que es válido afirmar que el ingreso en la escuela común implica un momento clave de dicho proceso. Llegar a la escuela común, pasar por la presentación frente a un grupo, elegir compañeros de juego, son seguramente momentos de enfrentamiento del niño a las representaciones de los otros, que aparecen como los 'iguales' para una escuela que se ha naturalizado como el lugar apropiado para aquellos, pero no para él, donde debe demostrar que tiene méritos suficientes para hacerse un lugar.

Si cada apertura al mundo social obliga a encontrar las miradas de los otros, el alumno 'integrado' ha debido pasar primero por la escuela especial, donde, uno entre 'nos-otros', elegiría quedarse, según afirmaban los docentes; luego, ha ingresado a esta otra escuela donde no ha llegado precedido por el supuesto de 'normalidad' o de 'homogeneidad' como sus otros compañeros. Más adelante, pero desde ahora en el horizonte de la

tarea escolar, debe pensar en incorporarse a un trabajo digno de sus méritos individuales. Cada nuevo escenario, cada ámbito de vida social, conlleva un intento por conseguir la aceptación de los otros, y un aprendizaje sobre las miradas de los otros sobre él. Si el estigma tiene un origen de orden social, es el individuo quien habrá de asumir la tarea de enfrentarlo, uno entre otros, aún si se destaca por su desempeño inesperado para un ciego.

ENTRE LOS DOCUMENTOS Y EL CONTEXTO

Para regular la atención de los alumnos no-videntes y de los alumnos 'integrados', se redactan normativas, se expiden resoluciones, se convoca a reuniones de especialistas, se editan documentos que orientan la tarea del 'enseñante' especializado. En los documentos que hemos analizado referidos a esta modalidad propuesta -la 'integración' escolar- la mención constante a una escuela inclusiva, abierta a la diversidad, reduce la concepción de la diversidad a una limitación de orden fisiológico⁵⁸.

Esta enunciación de apertura se acompaña de una relativa clausura limitando el campo de las decisiones a tomar al presentar un peneo de propuestas que van desde la integración completa, pasando por la participación parcial, hasta la no integración de acuerdo a condiciones explicitadas en los documentos. Las posibilidades efectivas de adecuar edificios y currículas a los requerimientos de cada alumno se presentan como condiciones objetivas previas a la decisión de iniciar la "integración escolar", acompañadas por la enunciación de algunas variantes sugeridas para su implementación. Se limita el campo de las decisiones a tomar en las instituciones, y se orienta el proceder de los actores implicados en la experiencia.

Se configura de este modo una suerte de paradoja: denominar la diversidad en categorías que describen y clasifican, y vuelven a fragmentar el "problema de los discapacitados", dando origen a nuevas sub-categorías entre los alumnos de educación especial.

⁵⁸ Mencionamos anteriormente que, por extensión, se aplica a los inmigrantes. En los documentos se asocia directamente a la discapacidad.

Contrastaremos ahora los fundamentos aludidos en los documentos y las políticas educativas para los discapacitados, con los significados que los docentes de educación especial asignan a la 'integración' escolar.

Si tomamos en cuenta la Ley Federal de Educación junto a los documentos del Ministerio de Educación de la Nación y de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, encontraremos que aquello que se plantea es la necesidad de adecuar las estrategias de abordaje de la discapacidad con el propósito de ofrecer una educación de calidad, que garantice la equidad y jerarquice la Educación Especial. Los chicos discapacitados y sus padres son reconocidos en su derecho a participar de un ámbito que les estaba vedado en razón de reconocer sus derechos humanos y se mencionan las propuestas que los organismos internacionales hacen en torno al "problema" de la discapacidad. Se entiende que estos cambios marcan una "apertura a la comunidad" por parte de la escuela especial.

Quienes dirigían áreas de gestión gubernamental en torno a la educación especial, con experiencia previa en el trabajo con alumnos, afirmaban que ha tenido lugar un cambio de paradigma en las teorías educativas, por el cual ya no se sigue afirmando la obtención de mejores resultados en grupos homogéneos.

Sin embargo, para los docentes que continúan trabajando con alumnos discapacitados, aparecía como fin último algo que no se mencionaba en los documentos que impulsan la "integración": esperaban que la integración escolar colaborara a evitar la marginación laboral, y anticipara la participación en 'contactos mixtos' de modo de aceptar tempranamente las limitaciones inevitables producidas por la discapacidad. Entendemos que este objetivo mediato contribuye a explicar por qué entre todos los alumnos de la escuela especial se seleccionan los chicos mejor dotados, o 'armados' emocionalmente. De ellos se espera que puedan vencer los prejuicios y mostrar otra realidad acerca de las posibilidades de los discapacitados, aún a costa de confirmar para sí que la limitación de la discapacidad existe.

Anticipando el encuentro con el afuera, lejos de la comprensión y aceptación propias de la familia y de la escuela especial, los chicos aprenderían más sobre sus reales posibilidades, sobre su capacidad de

relacionarse y sobre sus condiciones para realizar con autonomía actividades valoradas socialmente.

Cumplir con los tiempos asignados y con las formas estipuladas para el "trabajo escolar", permitiría anticipar el encuentro con algunos de los requerimientos de la productividad tal como es entendida en el modo de producción capitalista. Quien vende su fuerza de trabajo en el mercado laboral está apremiado por regulaciones de tiempo y de forma, por expectativas de resultados y aún de apariencia, por un rendimiento mínimo esperable de acuerdo al esfuerzo requerido.

A MODO DE CIERRE

Siguiendo a Agnes Heller (1994), entendemos que analizar lo que sucede al interior de la escuela tiene sentido en la medida en que nos permite aproximarnos a la vida cotidiana⁵⁹ como uno de los escenarios de la reproducción de la sociedad de la cual estos particulares forman parte.

Los alumnos 'integrados', así como el resto de los actores implicados, se encuentran en un mundo social que les precede y que se les presenta como ya constituido. La escuela es uno de los ámbitos donde se apropiarán de los sistemas de usos y de expectativas que corresponden a su tiempo, su ámbito y su clase social.

Esta apropiación no se limita a un tiempo ni un lugar determinados, sino que es un proceso constante, especialmente en sociedades complejas. Tanto el crecimiento personal como la existencia de múltiples sistemas de usos y expectativas en nuestras sociedades, suponen que cada persona podrá enfrentarse a varias alternativas; aunque posiblemente, algunos de estos sistemas de usos y expectativas, o todos ellos, aparezcan naturalizados desde la perspectiva de cada actor en particular.

Si, tal como afirma A. Heller, en una determinada fase de la vida, el conjunto de actividades cotidianas se caracteriza por la absoluta

⁵⁹ "Todas las capacidades fundamentales, los afectos y los modos de comportamiento fundamentales con los cuales trasciendo mi ambiente y que yo remito al mundo 'entero' alcanzable por mí que yo objetivo en este mundo, en realidad yo me los he apropiado en el curso de la vida cotidiana (...) La vida cotidiana hace de mediadora hacia lo no cotidiano y es la escuela preparatoria de ello." (1994: 25).

continuidad, y da fundamento al modo de vida de los particulares, entendemos que la opción por la inserción del chico ciego en una segunda escuela, donde el resto de los alumnos son videntes, altera esta continuidad, agregando sistemas de usos y expectativas más abarcadores, y en este sentido se constituye como una posibilidad de alcanzar perspectivas menos accesibles al mundo cotidiano de la escuela especial. Esta es una dimensión que aporta nuevos significados al mundo que el particular forma en referencia a su ambiente inmediato.

El educador, en este caso, los educadores, transmiten, comunican, expresan, un mundo que se presenta como acabado frente a los alumnos, pero que se complejiza en la medida en que son múltiples las voces a las que accede cada chico.

Queremos destacar nuestra consideración de que los alumnos no son simples receptores pasivos y reproductores del mundo comunicado y actuado en la vida cotidiana; sin embargo, desde su lugar de subordinados, y a partir de las características de su edad, son más proclives a realizar una apropiación acrítica de los modos en que los adultos comunican su mundo.

Consideramos que la inclusión del niño en la escuela primaria forma parte de las experiencias que pueden considerarse parte de su vida cotidiana, ya que en ella se apropia más conscientemente de los sistemas de expectativas de su sociedad: aprender para 'saber' lo mismo que los otros chicos, aprobar los exámenes para pasar de grado y ascender en la carrera de la escolarización, demostrar lo que puede hacer por sí solo, desde ir al baño hasta leer y comprender un texto, aportan al significado de la valoración que los compañeros y docentes harán de este 'otro' que ingresa como una categoría diferenciada entre los alumnos de la escuela común.

Esta demostración de los méritos no es independiente de los objetivos que a largo plazo se proponen los docentes, especialmente los de educación especial: la conquista futura de un lugar en el mundo del trabajo. De este modo, ingresar en dicho sistema de expectativas puede significar para el chico la aceptación de la lógica de la autoconservación, característica del hombre alienado de una sociedad de clases (op. cit.: 39). Así, la escuela común va preparando a todos sus alumnos, incluido el chico

ciego, para aceptar su participación en sociedad desde el lugar del trabajo enajenado, el cual debe ser aceptado como medio para su existencia en una sociedad capitalista, y más aún en contextos sociohistóricos atravesados por criterios del neoliberalismo.

A lo largo de este proceso, al apropiarse de su ambiente inmediato, el hombre percibe su propia existencia como existencia de un particular dentro de una integración: "...el sistema de usos de esa integración es el suyo, las exigencias de la integración son las suyas, el particular *se identifica* con su integración."(op. cit.: 44).

Tempranamente, el alumno doblemente escolarizado aprende las reglas y la lógica del mérito individual vinculado al éxito, también individual, lógica que servirá para legitimar, desde su particularidad, el éxito o el fracaso de su inserción en el sistema productivo. Mientras el niño se apropia de su propia clase, se apropia también de la alienación, aceptando que su vida cotidiana es también una lucha en la que se contraponen a los otros, por conseguir un puesto en el interior de la integración que le corresponde, su propia clase social.

Sin embargo, acordamos con Elsie Rockwell quien afirma que puede sostenerse una "doble perspectiva de la institución escuela: indudable arma de dominación en ciertos momentos, también contribuye a la construcción de una común identidad y perspectiva social que pueda resistir a la fragmentación impuesta por el poder dominante y por las condiciones materiales de la vida social." (1987: 58).

Por parte de los alumnos la atomización es frecuentemente puesta en cuestión en la vida cotidiana de la escuela, dado que eligen resolver colectivamente la mayor parte de los desafíos de orden intelectual. En la valoración que los niños hacen de la escuela, los momentos de intercambio con los pares toman un lugar preponderante. Desde la perspectiva del alumno, la significatividad de la institución escolar está indisolublemente ligada a la dimensión social del encuentro más espontáneo y menos reglado con sus iguales.

En cuanto al trabajo con el conocimiento, la aproximación a un conocimiento no reificado sobre la propia sociedad –cuando es propiciado por la escuela o por otros espacios de socialización- facilita la adopción de posiciones críticas y la participación en procesos contrahegemónicos. El

aprendizaje de nociones que trascienden lo local y el acceso a la lengua escrita son momentos necesarios en la construcción de espacios y prácticas no subordinados, y es este aprendizaje el que sitúa nuevamente a la escuela en un lugar de suma importancia.

Finalmente, queremos retomar la enunciación de Elsie Rockwell, quien afirma que "en la escuela se da no sólo un proceso de reproducción de relaciones sociales y de poder objetivas, correspondientes a los intereses de las clases dominantes, sino que, además, se dan procesos de apropiación de la cultura, así como de resistencia y de lucha, que son también parte esencial de la trama social cotidiana." (Rockwell, 1991: 30)

BIBLIOGRAFÍA

AINSCOW, Mel *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.* Narcea, Madrid, 2001.

BESSE, J. "Prácticas de escritura y diseño en la investigación social". En: ESCOLAR, C. (comp.) *Topografías de la investigación. Métodos, espacios y prácticas profesionales*". EUDEBA, Buenos Aires, 2000.

BIRGIN, A. *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego.* Troquel Educación, Buenos Aires, 1999.

BORSANI, M. y GALLICHIO, M, *Integración o exclusión. La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales.* Ediciones del Arca, Rosario, 2000.

Centro Claudina Thévenet (comp.) *Integración escolar: un desafío y una realidad.* Espacio Editorial, Buenos Aires, 1997.

CANIZZA de PÁEZ, Stella. "Efecto búmerang Llamado de atención sobre la integración de personas discapacitadas a diferentes instancias de la vida comunitaria". En *Escritos de la infancia.* (29-38) Nro. 3, junio de 1994, págs. 29-38. Fundación para el Estudio de Problemas de la Infancia, Buenos Aires.

----- "Integración en y desde la familia. Una responsabilidad compartida.". Conferencia pronunciada en el Primer Congreso Nacional sobre Síndrome de Down. Buenos Aires, Argentina, agosto de 1994. En *Escritos de la infancia* (31-41), Nro. 4, Noviembre de 1994. Fundación para el Estudio de los Problemas de la Infancia, Buenos Aires.

COLL, C., MARCHESI, A., PALACIOS J. *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar.* Alianza Psicología, Madrid, 1995.

CUOMO, N. *La integración escolar. ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?* Editorial Visor, Colección Aprendizaje, Vol. XCVII, Madrid. 1998.

DURHAM, E. "Familia y reproducción humana". En *Perspectiva antropológica da mulher*, Nº 3, Ed. Zahar, Río de Janeiro, 1983.

EISENBERG, Merrill (1994) "Translating research into policy: what more does it take?". En *Practicing Anthropology*, Volumen 16, Nº 4, otoño 1994. Society for Applied Anthropology.

FEIERSTEIN, D. 'La igualdad y la desigualdad ante el concepto de discapacidad' (dossier). En: *Discapacidad visual hoy. Aportes sobre la visión diferenciada*. Año 1, Nro. 1, Septiembre 1995, Buenos Aires. A.S.A.E.R.C.A. 1995.

FOUCAULT, M. *El orden del discurso*, Fábula Tusquets Editores, Barcelona, 1999 [1970].

----- *Genealogía del racismo*, Ed. Altamira, Montevideo, 1993.

----- *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, 17ª. edic., 1989.

----- "Le discours ne doit pas être pris pas comme_". En: *Dits et écrits*, Volume III, Gallimard, Paris. 1994. Citado por TADEU da SILVA, T. 1998.

GOFFMAN, E. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu Editores, Buenos Aires. [1959] 1994

GOFFMAN, E. *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu Editores, Buenos Aires, [1963] 1995.

GRASSI, E. "La familia: un objeto polémico. Cambios en la dinámica de la vida familiar y cambios de orden social". En: VVAA, *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. EUDEBA, Buenos Aires, 1998.

GREEN, Jonathan "Who's watching the children? Anthropology in child care". En *Practicing Anthropology*, Vol. 18, Nº 4, Otoño de 1996. Society for Applied Anthropology.

HEVEY, D. "The enfreakment of photography". En Lennard J. DAVIS (org.) *The disability studies reader*. Routledge, Nueva York, 1997.

HOLLOWAY, J. "El Estado y la lucha cotidiana". En: *Marxismo, Estado y Capital. La crisis como expresión del poder del trabajo*. Cuadernos del Sur, Buenos Aires, 1994.

JERUSALINSKY, A. y otros. *Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires. 1988.

JODELET, D "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En MOSCOVICI, S. *Psicología social. Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales*. Editorial Paidós, Barcelona, 1986.

KEITLEN, T. (1962) *Farewell to Fear*, Nueva York. Avon. Citado en GOFFMAN, E. (1995)

LUS, M. A. *De la integración escolar a la escuela integradora*. Paidós, Buenos Aires, 1995.

MILSTEIN, D. y MÉNDEZ, H.(1999) *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en las escuelas primarias*. Miño y Dávila, Madrid, 1999.

MULLAHY, P. *Edipo mito y complejo*. Buenos Aires, El Ateneo, 1953.

ORTIZ, S. "Una escuela abierta a la diversidad" En: *Ensayos y experiencias* N° 26. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Noviembre-Diciembre 1998.

POPKEWITZ, T. *Modelos de poder y regulación social en pedagogía*. Pomares, Barcelona, 1994.

----- "La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente". En: *Propuesta educativa, N° 13*, FLACSO/Miño y Dávila editores, Buenos Aires, 1996.

PUIGGRÓS, A. *Sujetos, disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Editorial Galerna, Buenos Aires, 3° edición, 1996.

----- *Qué pasó en la educación argentina desde la conquista hasta el menemismo*. Editorial Kapelusz, Colección Triángulos, 1998.

RIBEIRO, M. 'Exclusão: problematização do conceito'. En *Educação e pesquisa*. Sao Paulo, vol. 25 N° 1, 1999.

ROCKWELL, E. "Repensando institución: una lectura de Gramsci" en Doc/DIE Nro. 160, México, 1987.

----- "Reflexiones sobre el proceso etnográfico" mimeo. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México, 1987.

ROCKWELL, E. y MERCADO, R. *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. DIE Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México, 1991.

SÁBATO, E. *Informe sobre ciegos*. Planeta Bolsillo, Buenos Aires. [1961] 2000.

SARAMAGO, J. *Ensayo sobre la ceguera*. Alfaguara. Buenos Aires. [1995] 2000.

SINISI, L. "La relación *nosotros-otros* en espacios escolares 'multiculturales'. Estigma, estereotipo y racialización." En: *De eso no se habla*. Neufeld, M.R. y Thisted, J. (comps.) EUDEBA, Buenos Aires, 1999.

TADEU da SILVA, T. (1998) "La poética y la política del currículo como representación". En: Cuaderno de Pedagogía de Rosario, Año II, Nro. 4,

Noviembre de 1998, p. 141. Centro de Estudios en Pedagogía Crítica. Rosario. Ediciones del Arca. Editorial Bordes. 1998.

SILVA, T. T. da "A política e a epistemologia do corpo normalizado", en *Espaço*, 8, Río de Janeiro, 1997. Citado por: SKLIAR, C. *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila, Buenos Aires, 2002.

TROUILLOT, M. (2001) "The Anthropology of the State in the Age of Globalization. Close Encounters of the Deceptive kind", *Current Anthropology*, Vol. 42, , N° 1, Febrero de 2001. Wenner-Green Foundation for Anthropology Research, 2001.

UNESCO *Ideas para la acción. La Unesco frente a los problemas de hoy y al reto del mañana*. Unesco, París, 1978.

VARELA, J., y ÁLVAREZ-URÍA, F. *Arqueología de la escuela*. La Piqueta, Madrid, 1991.

VIGOTSKY, L. S. (1931-1995) *Historia de los procesos psíquicos superiores*. En *Obras escogidas*, tomo III. Edit. Aprendizaje Visor. Madrid, España. Citado por BRASLAVSKY, B. 'El ciego en la teoría de Vigotsky'. *Revista Discapacidad visual hoy. Aportes sobre la visión diferenciada*, año 5, N° 7, Junio 1999, Buenos Aires.

----- (1929-1989) *Problemas fundamentales de la Defectología contemporánea*. En: *Obras completas*, Tomo V, Fundamentos de Defectología, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba. Citado por BRASLAVSKY, B. op. cit.

----- (sin fecha-1989) *El niño ciego*. En: *Obras completas*, Tomo V, La Habana, Cuba. Citado por BRASLAVSKY, B. op. cit.

WARNOCK, M. "Encuentro sobre necesidades de educación especial" En: *Revista de educación*, Número extraordinario. Investigación sobre integración educativa, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1987.

WILLIS, P. "Notas sobre método". En: *Cuadernos de Formación Docente* N° 2, Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar. Sgo. de Chile, 1984. Original en inglés en: HALL, STUART et AL. (eds.) *Culture, Media, Language*. Hutchinson, Londres. 1980.

----- "Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción". En: Mailló et al., *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Ed. Trotta, Madrid, 1993.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Ideas para la acción. La UNESCO frente a los problemas de hoy y el reto del mañana. UNESCO, París, 1978.

Special Educational Needs, Informe del Comité de Investigación sobre la Educación de Niños y Jóvenes Deficientes [1978]. En: Revista de Educación Número extraordinario. Investigación sobre integración educativa, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1987.

Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje: una visión para el decenio de 1990. Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos. Jomtien, Tailandia, 1990.

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. s/d (posiblemente 1993).

Ley Nº 24 195, Ley Federal de Educación, 1994.

Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales. Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad, 1994.

Programa de integración Munic. de Buenos Aires Dirección de Educación Especial s/d

"La integración: Ayer, Hoy y... Mañana"
ASAERCA XIII. Jornadas argentinas de Tiflogía. 17 al 19 de Octubre de 1996. Bodas de plata de A.S.A.E.R.C.A.

Disposición Nº 1, Dirección del Área de Educación Especial, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 5 de marzo de 1997.

Resolución Nº 579, Secretaría de Educación de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 31 de marzo de 1997.

Disposición Nº 30, Dirección General de Educación, 02 de abril de 1997.

Nota múltiple N° 1, DGDE/97, Dirección General de Educación GCBA, 4 de abril de 1997.

Conclusiones al 2º Encuentro Interáreas sobre Integración Educativa, 22 de mayo de 1997.

Informe cuantitativo: Apoyo para la integración. Cuadros síntesis. Áreas de Educación Especial. 1997.

Informe de la Dirección del Área de Educación Especial, septiembre de 1997.

Hacia un Sistema Educativo integrado e integrador. De la pre-ocupación al ocuparse. Proyecto 8, Apoyo a Escuelas de Educación Especial. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 1997.

Circular técnica de la Dirección del Área de Educación Especial, marzo de 1998.

Documentos para la Concertación. Serie A, N° 19. *Acuerdo marco para la Educación Especial.* Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Cultura y Educación, Diciembre de 1998.

El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares. Hacia las escuelas inclusivas. Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Subsecretaría de Programación Educativa; Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo; Programa de Transformación Curricular, 1999.

"Salamanca. Cinco Años Después. Una revisión de las actividades de la UNESCO a la luz de la Declaración y el Marco de Acción de Salamanca". 1999.

La escuela especial frente a la integración. GCBA., Secr. de Educación, Dir. de Planeamiento, Dir. de Investigación. Serie: Estudios de base, Vol. 1, abril de 2002. Equipo de trabajo: FREIDIN, B.; MONDELO, R.; NAVARRO, A. y ROSENBAUM, Z.

Ilusiones y verdades acerca de la integración. GCBA Secr. de Educación, Dir. de Planeamiento, Dir. de Investigación. Serie: Estudios de base, Vol. 4, mayo de 2002. Equipo de trabajo: DUBROVSKY, S.; NAVARRO, A. y ROSENBAUM, Z.

ANEXO

M: Cuando nosotros empezamos con la estimuladora temprana con Martín que era bebé, lo primero que nos preguntó era dónde vivíamos, entonces le dijimos que éramos del Gran Buenos Aires; entonces nos dijo que era una ventaja porque el chico ya, desde jardín podía estar integrado, porque eso en provincia estaba establecido, en cambio en Capital, no. Él ya desde jardín, se podía manejar en la escuela común, después hacer la primaria, inclusive la secundaria. Así que bueno, este...

(...)Entonces ella después ya nos derivó a la estimuladora temprana de acá de la zona sur, que era la casualidad que era Directora del colegio para ciegos y disminuidos visuales, en ese entonces, que está en Lanús, y que es donde él concurre.

C: ¿A esa escuela él va en un turno?

M: Al principio iba varias veces, o sea, iba todos los días, como un alumno regular, asistía a clases. Y esa escuela es la que después hizo el trámite, digamos, para ingresar en la escuela común. Los padres elegimos en qué colegio nos gustaría que entrara. Entonces decimos, bueno, a mí me parece que, por tal o cual cosa, a mí me gustaría que mi hijo vaya a tal lado. Entonces la escuela, por medio de las maestra integradoras se acercaba al colegio y planteaba la situación: que en la escuela tenían un niño de tales características cuyos padres estaban interesados en que ingresara en esa escuela. Entonces, a ver si ellos estaban de acuerdo en aceptarlo, tienen la obligación de hacerlo, no se podía, digamos si se negaban y uno quería sí o sí mandarlo ahí, podías presionar para que sí quedara, viste? pero, siempre se intentaba como hacer un acercamiento, viste? El colegio no quería imponerlos, ir a hablar, contar cómo eran las características del alumno, ver cómo reaccionaba la gente, ver cómo reaccionaba la directora. En ese sentido yo no me puedo quejar, porque en todos lados que fui siempre encontré... positiva, o sea, una respuesta como de apertura, en ese sentido no me puedo quejar. Tampoco elegí colegio súper, tampoco elegí colegios que son de un nivel, donde el chico va a estar, que te va a tener una exigencia súper, que tiene que ser "el" colegio ese porque es el mejor de la zona, no. Yo elegí en lo posible que sean cerca de mi casa, escuelas públicas, donde no nos tuviéramos que trasladar demasiado, que sea muy complicado el viaje, porque aparte teníamos que ir a la escuela especial también, que al principio eran varias veces por semana. Asistía a la escuela común a la mañana y a la tarde iba a la escuela especial, tres veces por semana, después bajó a dos.

C: -¿Desde jardín? ¿Desde jardín va en ese horario?

M: -Sí, sí, sí, sí, desde jardín. Él fue a la mañana... Desde jardín, él empezó... Realmente primero hice yo una integración por mi cuenta, por asesoramiento de la estimuladora en un jardín

¹ Martín es un nombre ficticio. Él tiene diecisiete años, es no vidente y concurre a escuela media común en provincia de Buenos Aires. 'M.' alude a su mamá.

en Escalada, qué sé yo, un jardín privado, tenía menos de tres años, dos años y medio (sonríe), pero me dijo que ya, que era importante que lo incluyera, que lo anotara, viste, bueno. Fue algo que lo hice por mi cuenta, eh, entonces, a los ponchazos, viste?

C: -¿Y cómo fue la primera experiencia de llevarlo a la escuela donde no tenía toda la protección especial o el conocimiento que tenía la escuela especial?

M: -Es que yo, entonces, todavía no lo llevaba a la escuela especial. Directamente lo anoté, dos años y medio, lo anoté en ese jardín donde, ya te digo, no hubo ningún problema ni por parte de la directora ni por la maestra. La única guía que tenía era de la estimuladora que más o menos me decía cómo tenía que hablar con la maestra, decirle tampoco que lo sobreprotegiera, viste, no era cuestión de que él fuera, viste, que tuviera que estar siempre al lado de la maestra como si fuera ahí la gallinita con el nene abrazado, no, este, me costó al principio dejarlo, porque él, viste, sufrió un poco; bueno, lloró, al principio para adaptarse, bueno, como todo chico, porque después vi que más de uno hacía lo mismo, pero en una semana, después de una semana, viste, ya se fue quedando bien. Pero, claro, no conocían, faltaba la maestra integradora para que, viste, para que le preparara los materiales o para que él supiese con qué material trabajar para hacer las cositas igual que los otros chicos. Bueno, no importa, pero intervenía en los juegos, cantaba, aprendió las canciones, los otros chicos lo trataban igual que los demás y si se lo llevaban por delante o lo agarraban de la mano, bueno, eso es lo que se quería, viste, que él tuviera, porque aparte como era solo, no había hermanitos, que él estuviera en contacto con otros chicos. Además él, también por su discapacidad, es un chico que le molesta un poco que lo toquen, viste, el contacto con el otro, y eso era lo que trabajaba mucho la estimuladora, viste? El abrazarlo, el tocarlo, lo tiraba arriba de una pelota grandota y le hacía así (...) que su cuerpo tuviera contacto con otras cosas, con otras texturas, con otro, bueno. Entonces, bueno, su contacto por primera vez con pares fue cuando lo anoté ahí y después ya me dijo que, bueno, lo pasamos con la estimuladora de acá de la zona sur y ya me dijo que había que anotarlo en la escuela especial.

C: -Sala de cuatro, o hacer la de tres...

M: -Sí, sí, no, sala de tres. Entonces, jardín, que hizo salita de tres en la especial, cuatro la hizo en la especial, también y cinco la hizo recién integrado en el común. Digamos, en ese entonces, que era preescolar y que no era obligatorio como ahora., viste? Lo hacías... y recién en salita de cinco lo integró el colegio, y entonces, ahí sí, viste, con la maestra integradora y todo.

C: -Ustedes participaron en la decisión de que fuera a partir de cinco años o fue por decisión de...

M: -No, por decisión del colegio, por decisión del colegio porque consideraban...

C: -Del colegio especial?

M: -Sí, sí, del colegio especial que, cuando el chico estaba preparado para hacerlo, porque consideraron que, bueno, tenía que pasar distintas etapas, aprender distintas cosas, este... y después también con el asunto de la pizarra Braille que en ese momento la escuela no estaba de acuerdo con que utilizara la pizarra, sino la máquina Braille que es la que usa, una Perkins. Entonces, bueno, aprendió el Braille con la máquina Perkins que es lo que él usa en el colegio.

C: -¿Estaban enseñándole a leer y escribir en preescolar?

M: -Sí, si él terminó, me acuerdo que terminó con su nombre, viste, que terminaba escribiendo el nombre y conociendo las letras y él terminó escribiendo en Braille. Él, digamos, la integración en escuela común empezó en salita de cinco y de ahí siguió, estaba en el jardín viste de... que pertenecía a una escuela primaria y de ahí ya pasó... aparte otra cosa, había que buscar una escuela que tuviera jardín para que él después pasara con la mayor cantidad de compañeritos que ya lo conocían y a los cuales él ya estaba integrado a la escuela primaria. Bueno, así hicimos, entonces pasó de jardín a la escuela primaria, se agregaron algunos chicos nuevos, viste que vienen de otras escuelas, pero digamos que el núcleo mayor ya venían de salita de cinco.

C: -¿Y cómo fue la experiencia de ustedes cuando llegó a sala de cinco acá? ¿Cómo lo encontraron a él, cómo vieron la recepción de los compañeros ...?

M: -Bien, no, no, no, no, bien. En jardín no tuve problemas, en la escuela primaria tampoco, y al contrario digamos, en ese entonces cuando él empezó había una directora a la yo siempre a mí me bah, me gustó, una persona muy abierta, aparte por ejemplo, o con buenas ideas y después, este... muy humana. Después cambió, no? pero mientras estuvo ella, la escuela era una cosa y después...

C: -¿Con los otros padres había algo de fricción o lo tomaron..?

M: -No, con los otros padres al principio no. No me acuerdo cuando fue un año, vos sabés que no me acuerdo? Un año creo que se hizo una reunión con los padres, se llamó a los padres pero no a mí, y entonces fueron la maestra de grado y la maestra integradora para hablar con el resto de los papás para ver bueno, qué era lo que los chicos comentaban en casa de tener un compañerito con determinadas características y qué sé yo, bueno. Primero, creo que muchos padres no concurrieron. Yo no sé si les dijeron cuál era la reunión o el tema de la reunión, o sea, no hubo una asistencia bastante importante de padres. Los padres que fueron, que eran los que siempre iban, porque es así, o sea, no hay que sorprenderse porque hasta cuando la maestra viste

llama para una reunión de padres, siempre son más o menos las mismas las que van, pero los padres respondieron bien o como que los chicos lo tomaban con naturalidad, hicieron algunas preguntas, a ver qué era lo que los chicos comentaban en casa, creo que eso fue. Hicieron algunas preguntas, viste? Em... bueno, si lo de Martín había sido, lo que yo me acuerdo te digo, de nacimiento, o si siempre iba a quedar así, qué posibilidades tenía, este, pero después nada más, o sea no fue una cosa como muy este, como te puedo decir, muy traumática.

C: -¿Y en la preadolescencia, o cuando preparaban el viaje de egresados?

M: -Bueno, te iba a decir por ejemplo, bueno no, eh... una de las cosas que yo recuerde fue que una vez Martín se había olvidado este la cartuchera con los elementos que él usaba, que era el compás este una transportador, una regla, pero todo lo que tiene que usar es todo especial, o sea, el compás es especial porque no tiene mina sino que tiene otra como un punzón, viste que marca y después tiene una tuerca que fija bien para que no se mueva, viste, una tuerquita que va, o sea, y es más grande que los otros; la regla es en Braille, el transportador también, después no me acuerdo, ah, el punzón que yo llevaba, un punzón para borrar, claro una regla con marcas en Braille para medir. Bueno, entonces se lo olvidó y resulta que no apareció, o sea, se lo olvidó abajo del banco, viste? Y al otro día, cuando lo fuimos a reclamar, no apareció. Entonces se suponía que los de turno tarde tenían que haberlo encontrado y haberlo dado a la maestra. Bueno, la cuestión, que no apareció. Entonces yo fui a hablar al colegio para decirle que me llamaba la atención porque el que lo había sabía que era un material especial y de quién era, no?, es decir que aunque no tuviese nombre no sabía, porque era todo un material específico y no le servía a otro. Bueno sí, para jugar, para tener una regla distinta, no? En cambio Martín, era lo único que podía usar, y aparte, a mí, me provocaba un trastorno porque a veces yo no lo consigo fácil, porque yo no voy a cualquier librería a cualquier kiosco a comprarlo, tengo que ir hasta la Biblioteca Braille para encontrar los elementos y si es que hay, porque a veces no los tienen, entonces yo tengo que esperar que lo traigan de tal lado, que lo traigan de... para que él otra vez vuelva a tener los elementos y aparte son más caros, más caros que cualquier otro chico que va a comprar la revista o el transportador a cualquier kiosco. Entonces yo les pedía por favor que hablaran con los chicos del cuidado de los materiales. Si a ellos no les interesaba el cuidado de sus materiales de sus útiles, que por favor respetaran los de otros y sobre todo sabiendo que era un material especial que era caro y que era difícil de conseguir. Dije eso, empezaron a presionar de una manera terrible, terrible, las maestras que había que devolver, que el que se sentaba, porque el que se sentaba en ese banco negó rotundamente que lo había encontrado, viste? Bueno, yo no sé qué pasó, prim prim, pero al otro día ya tenía el compás que era lo más importante, el transportador roto, porque lo habían... y un pedazo de la regla. (Se ríe)

C: -Entonces ya era más grande, alrededor de quinto grado...

M: -Sí, sí, sí, ya era más grande, sí, sí, sí. O sea, esas picardías, viste?. O por ejemplo de sacarle de la mochila el ábaco, supónete que era con lo que él, él ábaco que él usaba para hacer las cuentas, no? que lo usaba al principio en matemáticas y bueno, y de sacárselo y de escondérselo, esas cosas que si la maestra no se ponía firme, viste? o de decir o de mirar mochila por mochila, que mostraran lo que tenían, no aparecía. Esas cosas, viste?

C: -Él tenía su grupo de amigos, podía trabajar en grupo dentro de la escuela, hacían trabajos grupales? Cómo se complementaban los materiales o las modalidades de trabajo diferentes que pueden tener... el chico que saca una fotocopia de cualquier libro tiene más velocidad para conseguir material que el que tiene que recurrir al material Braille en préstamo o en transcripción.

M: -En la primaria no se notó tanto la diferencia porque los trabajos en grupo no fueron muchos, me parece. Aparte trabajaba en grupo pero creo que adentro del grado, viste? Después, por ejemplo de la primaria, a él le quedó un amigo que todavía sigue viniendo. Es el único que le quedó, este, o sea, viste? con constancia, con perseverancia. Es un chico que comparten le gusta la música, les gusta la radio. Martín, por ejemplo, le gusta mucho lo que es viste? locución, armar programas de radio, entonces como este chico también comparte lo mismo, entonces hay un día a la semana que generalmente viene. Hasta el año pasado que en verano también venía porque iban a hacer radio, iban a una FM de Lanús que les daban un espacio, eso era en verano nada más, viste? entonces este... eh... los sábados iban una hora, entonces... 1

C: -Preparaban el guión?

M: -Preparaban. Entonces él venía, por ejemplo los sábados a la mañana, entonces buscaban material de fútbol que comentar, organizaban qué música pasar, qué sé yo, bueno. Después, eso con él, hizo más de dos años con este chico la radio. Y el año pasado se incorporaron algunos compañeros de la secundaria, también viste, les gusta ese misterio de la radio, qué sé yo, entonces también se incorporó alguno entonces iban con ellos dos, iban a la radio a hacer algún comentario, qué sé yo.

C: -¿Y las salidas grupales que había, por ahí a esa edad ya empiezan a juntarse fuera de la escuela? Pasaba esto o no?

M: -Sí, pero no, fue, algunas salidas las hizo pero ya digamos estando en séptimo cuando salían iban a lo mejor, me acuerdo para, no sé si fue para la primavera o algo así que fueron a jugar al fútbol o fueron un grupo a algún lado, entonces él fue, pero no, no era de salir mucho.

C: -No era muy habitual que los chicos se encontraran?

M: -No no... Por ahí no lo invitaban, pero lo que pasa que MARTÍN no aceptó, no aceptaba, bueno, porque no se sentía cómodo, porque no tenía seguridad donde iba, esa es otra cosa, también, porque él empezó a ir y venir solo del colegio en séptimo, con el bastón, viste?

C: -A cuántas cuadras estaba?

M: -Ocho cuadras. Bueno, a la mañana lo acompañaba yo, porque a la mañana el horario hay que cumplirlo entonces había que ir rápido. Pero a la vuelta, generalmente, como vienen viste, chicos, entonces venían dos o tres, lo cruzaban Las Heras, que es la avenida más peligrosa, porque es doble mano y entonces yo lo esperaba, viste, como para venir juntos. Ahora, de la escuela secundaria viene solo, ya viene solo, a la mañana no porque hay que llegar en horario entonces él, mi marido se va al trabajo y lo deja, pero... Lo que pasa es que él, por ejemplo, para cruzar las calles él tiene que esperar que lo crucen, viste, no puede cruzar las calles solo. Entonces hay determinados horarios, sobre todo si vas para aquel lado, que no hay gente por las calles de barrio, viste? Entonces a veces que para cruzar las calles está esperando...

C: -Por audición se podría guiar?

M: -Él sí, más de una vez dijo que quería hacer el intento, pero la escuela, cuando le estaba enseñando eso le dijo que no, que no tenía que cruzar las calles solo, porque podía ser hasta una bicicleta que él no sentía el pedaleo, bueno, por ruidos en las casas o porque él no viene bien concentrado está distraído y podía atropellarlo una bicicleta, viste? Entonces que tenía que esperar que lo cruzaran, esa era la indicación del colegio.

C: -En el barrio hay poca gente, en algunos horarios.

M: -Sí, salvo que viste, a veces lo cruzaba gente de las casas, la señora que salía a barrer, que lo veía, entonces dejaba de barrer y lo cruzaba la calle, no la gente de paso, porque no hay, viste?

.....

C: -¿Tuvo maestra integradora hasta séptimo acompañándolo?

M: -Sí, sí, sí, sí, maestra integradora hasta séptimo.

C: -¿Y cuando pasa a la escuela secundaria?

M: -En la escuela secundaria también tuvo maestra integradora hasta o sea, ya digamos, no se dice integradora sino que es seguimiento. Le hacen el seguimiento hasta tercero, hasta el año pasado, este año ya no, o sea que ellas van dos veces por semana, hablan con los profesores, que tienen dudas, que nos saben cómo manejarse en tal tema, qué sé yo, si algún profesor necesita que le transcriban algo, si es el que él hizo algo en Braille, entonces lo dejan, porque ya tienen un cuaderno de comunicaciones, viste, la maestra integradora tiene un cuaderno

de comunicaciones que queda, el profesor, cualquier duda, anota en ese cuadernito: 'Quisiera hablar con usted porque tengo duda' Entonces bueno, ella iba al colegio, entonces lo buscaba para tratar de evacuar, de hablar con ese profesor. Y si había que transcribir alguna prueba o algo especial que quisiera el profesor lo dejaba en ese cuaderno, viste? Por ejemplo tomaba una prueba y entonces la prueba de Martín en lugar de llevársela, se la dejaba en el cuaderno a ella para que le transcribiera y después la corregía.

.....

C: -¿Para ir a la escuela se maneja bastante solo?

M: -Sí (dudando), en eso, porque los caminos tienen que estar aprendidos, viste? o sea, él hizo todo un aprendizaje para ir a la escuela especial.

C: -¿Y a qué edad hizo el aprendizaje?

M: -Mirá, él, nosotros con él empezamos realmente temprano, porque una de las maestras que daba Orientación y movilidad en la escuela, nosotros por nuestra propia cuenta este la contratamos en forma particular para que le diera clases a él viste, sobre todo para que se animara, para que saliera, porque si no, no salía. Bueno, ya hizo quinto y sexto, cuando estaba creo que en quinto grado, sexto, dos años. En séptimo ya nos dijo que tenía que venir solo porque estaba preparado, no quiso, y otra maestra me decía: 'Aunque vos le des un montón de clases, te gastes un montón de dinero y todo, él lo tiene que decidir. Cuando él esté decidido para hacerlo, entonces él, como sea, a los ponchazos, golpeando el bastón de un lado para el otro, llevándose gente por delante, como sea, lo va a lograr, pero él tiene que decidirlo' viste?

.....

C: -¿Tenés mucho para estudiar?

Martín: -Por esta época, que es la época de exámenes, sí.

C: -¿ Y cuántos profesores hay, cuántas materias?

Martín: -Creo que son once o doce.

C: -Sí, y toman todos examen?

Martín: -Sí, como ya cierran todos, están todos apurados.

C: -¿Y a vos te tienen más paciencia, hacen algo diferente o te dan ...?

Martín: -No, a mí me dan igual que a los demás.

C: -¿Y con los compañeros?

Martín: -Bien, me llevo bien, sí, con la mayoría de mis compañeros me llevo bien, sí.

C: -¿Tenés amigos en el curso?

Martín: -Sí, tengo.

C: -Bueno, bárbaro...

.....

M: -No, ahora él, por ejemplo está con la escuela especial, este integra el equipo de torbol que es este, viste, el año pasado fueron a los torneos bonaerenses y este año también van a ir. Eh, es un deporte que es para ciegos y disminuidos visuales que se juega con una pelota que tiene un cascabel dentro y se tira, se arroja, viste, se desliza con fuerza por el piso y hay que meterla en el arco contrario. Hay un arco grande y, este, intervienen en cada equipo tres, tres este...

C: -¿Cómo hacen para organizarse de no ir todos juntos a buscar la pelota? ¿Se dan cabezazos?

M: -¿No se lastimaron? Cuando se tiran a veces sí se chocan, Martín?

Martín: -Chocar no, no. Yo nunca me choqué.

M: -¿Nunca te chocaste?

Martín: -Salvo, tiene que ser una cosa...

M: -Bueno, cada uno tiene su puesto, viste?

Martín: -Hay alguno que puede estar más adelantado que otro, por eso no se producen choques.

C: -Ah, tiene cada uno su sector.

M: -Su sector, sí.

Martín: -Siempre hay uno que va adelante de todo y los dos van atrás.

M: -Los dos atrás.

Martín: -Claro. Y como es el arco adelante no se llegan a tocar, a menos que seas muy muy alto.

M: -Claro, el arco no es alto, no es alto porque como la pelota va por el piso, viste? pero es ancho; entonces, prácticamente se calcula que tienen que ser las tres personas tiradas así a lo largo el ...

Martín: - Siete metros.

C: -¿El largo de la cancha?

M: -¿Te das cuenta? El ancho de digamos del arco. Entonces tienen que ser los tres tirados, más o menos el tamaño de una persona normal, no? Entonces eso es lo que tienen que cubrir que es bastante.

C: -Sí, sí.

M: -Bastante. Por eso te digo que con el oído ellos más o menos tienen que digamos pensar o... por dónde viene la pelota para tirarse hacia ese lado y atajarla con todo el cuerpo, trabajan con todo.

Martín: -Claro.

M: -Hasta con la punta del dedo pueden atajar.

Martín: -Sí no...

M: -La cosa es que no entre (se ríe). Sí. Como se pueda. La cuestión es atajar la pelota que no entre al arco.

C: -No lo conozco. Avísenme cuando sea a ver si puedo aprender de esto, porque la verdad, no lo vi jugar.

M: -¿No lo viste? Bueno, mirá, se llama torbol y acá no hay lugares donde practicarlo, en zona sur.

Martín: -No, no está, no es difundido.

M: -Ese es el gran problema de, por ejemplo, que a él le gusta eso, viste? que a él le gusta.

C: -¿Y la escuela?

M: -La escuela no, no lo tiene, no tiene espacio, no tiene implementado. La profesora de Educación Física común, tiene buena voluntad, los entrena ella, saca de su tiempo, viste, para prepararlos lo que puede y llevarlos a participar en los Torneos Bonaerenses. Bueno, ¿por qué los llevó a participar en los torneos bonaerenses? Ellos pueden ir porque acá no tienen competencia, porque es la única escuela de todo este sector, viste que como tienen que hacer partidos por zonas, en esta zona no tiene competidores, entonces ellos pasan directamente (se ríe) a la final. Ya saben que se van, ellos a Mar del Plata se van.

.....

M: -El año pasado les fue bien. No y lo que te iba a comentar es que sí se practica en San Isidro.

Martín: -Claro, zona norte.

M: -Parece que todo tenemos que ir allá, viste?

Martín: -Zona norte, zona norte, no en San Isidro solo.

M: -¿No es...? ¿Dónde, zona norte dónde?

Martín: -(inaudible).

M: -Ah. Donde sí hay equipos, pero ya tipos profesionales, viste, con ya chicos más grandes, que entrenan mucho...

Martín: -No, de la misma edad, pero que entrenan muy bien, cinco horas por día.

M: -Entrenan mucho, tienen entrenador.

C: -¿Cinco horas?

M: -Tienen entrenador de voley, viste? entrenador físico, les hace hacer ejercicio, y entonces, claro, cuando juegan, arrasan con todo.

C: -Pero cinco horas es realmente mucha dedicación.

Martín: -Mucha.

.....

M: -Claro, eso sí le gusta. Habíamos visto la posibilidad de verano, en verano, pero tiene que... ah! y en verano creo que se corta justo, viste? Se hace todo el invierno.

Martín: -Se toma un receso.

M: -Pero irse hasta San Isidro, yo no lo puedo llevar, suponete dos veces por semana para que haga entrenamiento. Es un viaje relargo. Después por más voluntad que tenga.

.....

M: -No sé, eso lo tiene que decidir él, viste, yo ya le dije, 'Mirá, yo...' lo hicimos cuando era bebé, de llevarlo hasta allá, ahora pienso todo el, digamos, trajín que hicimos... Claro! Es otra edad, a mí no me pesaba en ese entonces, que yo lo hacía y me parecía lo más natural, pero ahora, ya es como que es otra etapa de mi vida, realmente, es un gran sacrificio, si yo lo tuviera que llevar para allá. No, no, ya no puedo, viste? Es mucho tiempo...

.....

M: -Lo que yo te iba a decir, que la escuela esta abarca una zona muy amplia, abarca varios partidos, creo que llega hasta San Vicente, o sea, eh, la escuela no es solamente para el Partido de Lanús o de Lomas, viste, entonces hay chicos que vienen de lejos y mismo, aunque estén de por acá, por ejemplo los que comparten con él...

Martín: -O de Quilmes...

M: -Que son de la misma edad y están en el mismo curso, uno vive qué sé yo, por allá cerca de Camino General Belgrano y Centenario Uruguayo, ponele; otro vive, Paso, pero al fondo. No son muy como para...

C: -Claro, para armar algo y poder reunirse, cuesta.

M: -Te digo que el punto de reunión, siempre, cuando tienen que hacer algo es en la escuela. Sí tienen que hacer una reunión porque quieren hacer algo, dar una vuelta, viste, suponete, o para festejar el día de la Primavera...

Martín: -Claro, hacen algún baile, eso.

M: -Y van todos al colegio, van al colegio y de ahí, bueno.

Martín: -Claro, es el lugar que conocen todos.

M: -Otra vez el punto de despedida es la escuela y de ahí todos, porque son como hormiguitas, una para allá, la otra para allá.

Martín: -No son todos para el mismo lado.

C: -Han tenido buena experiencia en la escuela si siguen yendo...

M:-Claro.

Martín: -No, sí, sí.

M: -Sí, no, no, en ese sentido con ...

Martín: -No, no se puede quejar.

M: -Y bueno, hace lo que puede, eh, digamos para acompañarlo, para este... digamos, atenderlos. Hay que pensar que tiene chiquitos, o sea, bebés, o sea tiene Estimulación Temprana hasta adultos, porque también se maneja...

Martín: -Claro, hay grupos de adultos.

M: -Con grupos de adultos, viste, gente que ha tenido dificultades de grandes, claro, y entonces, también, gente que necesita bueno, Orientación y Movilidad...

Martín: -Como manejarse en la casa.

M: -Como manejarse en la casa, cocinar o qué sé yo, lo que sea, manualidades, Braille, aprender Braille una persona adulta, porque de golpe no sabe cómo escribir, viste? qué sé yo, bueno, entonces eh todo eso, ellos también atienden eso. No, no, en ese sentido yo con el colegio no tengo problema. Lo que sí este año

noto la falta del seguimiento, porque al faltar la... viste la maestra...

C: -¿Es el primer año entonces que no...?

Martín: -Pero, mirá no nos podemos quejar...

M: -Este el primer año que lo dejaron solo.

Martín: -No nos podemos quejar porque nos arreglamos bastante bien a comparación de otros.

M: -Sí, no, no, este es el año que lo han dejado solo, viste, entonces es lo que yo noto más sobrecarga, porque...

C: -A ver, Martín, cómo es? Trabajo de equipo, esto? ¿Cómo es, qué te toca a vos, qué le toca a tu mamá?

M: -Se ríe.

Martín: -Y, no sé. Claro, lo que yo puedo hacer yo solo, o puedo encontrar alguna persona que me ayude, como lo hace Patricia (profesora particular), lo hago.

C; -¿Y en las otras materias?

Martín: -Y cuando hay que buscar así material y eso, bueno, lamentablemente...

M: -No, cuando hay que buscar material se lo tenemos que buscar nosotros. Cuando hay que hacer fotocopias...

Martín: -No siempre es trabajo en grupo, porque, por ejemplo, si es trabajo en grupo ella puede descansar un poco.

M: -Claro.

C: -¿Y vos podés elegir trabajar en grupo o pedirle a alguien trabajar en grupo?

Martín: -Sí, sí.

C: -O mandan, bueno esto tiene que ser individual...

M: -No, trabajás en grupo cuando lo dicen, si no, trabajás individual.

Martín: -Sí no, todos individual; no, por eso.

M: -Claro.(...) Ese es uno de los problemas...

C: -Compartir el material. Esto, no sé, lo charlan ustedes, para ver si se puede compartir?

M: -Mirá, eso es lo que se notó este año, con respecto a lo que vos decías, cómo se llevaba con los compañeros. (...) Eh, sí;

donde vos notás que hay una respuesta mayor, donde vos ves que a lo mejor, dentro de todos, hay alguno que tiene más consideración, que a lo mejor él lo llama, 'Mirá, Leandro, vos tenés tal cosa?' o 'Vos sabés que perdí la fotocopia, ¿no me la podés alcanzar?'. Bueno, viene, así como que la respuesta es un poco más..., es porque en la familia, hay algún caso de discapacidad, eso es lo que fuimos atando, viste?. Da la casualidad de que en la familia hay alguna persona, no quiere decir la misma, eh? no quiere decir que tenga la misma discapacidad, pero sí hay algún familiar, puede ser un tío, puede ser el abuelo, puede ser... que tiene algún problemita, viste? Y, bueno, y después están la otra parte, viste, que están en una edad en que son, ya te digo, muy individualistas, que... te quiero decir, que guardan lo suyo, que no lo quieren compartir...

Martín: -Y no es solamente conmigo, es con todos.

M: -Ojo, que no estamos diciendo que es con él nomás, son muy competitivos...

C: -¿Están compitiendo por las notas o por otras cosas?

Martín: -Yo no creo que compitan por las notas porque...

M: -No, para eximirse. (risas)

Martín: -...porque yo las tengo todas bien.

M: -Están sacando las notas para eximirse nada más.

Martín: -No, eso fue en primer año, que estaban todos en un nivel bastante bueno, podían competir, pero no. No, yo ya estoy acostumbrado, yo siempre estoy conforme de la nota que saco.

.....

M: -Sí, no, no, no. Mirá, es difícil, porque están en una etapa de por sí, una etapa muy individualista considero, no? Y después, bueno, él que puede llegar a ser una persona muy absorbente, puede, por sus características, mm? y que, al ser muy absorbente, a lo mejor, cansa al resto, viste, cómo te puedo decir? Como que puede ser que canse.

Martín: -No te creas.

M: -Y los otros...

Martín: -Me cansan a mí.

M: -Claro. (risas)

Martín: -No, yo no creo que sea tan embromado.

M: -Entonces, como que... por ejemplo, una, yo te voy a plantear una ... este. Siempre estuvo la maestra integradora, siempre

decía que Martín en los recreos no tenía necesidad de que lo acompañaran nadie a ningún lado porque él se podía manejar solo por el colegio.

Martín: -Sí, es cierto, en la primaria.

M: -En la primaria y ahora en la secundaria. Entonces qué pasa? Si Martín tiene que ir a buscar la máquina, va uno con él acompañándolo.

Martín: -Bueno, pero ahora lo hacen más porque...

M: -Pero sabés por qué lo hacen? No lo hacen de buenitos y por ayudar, porque salen y pasean.

Martín: -Bueno, yo digo...

M: -Voy a acompañar a Martín, dicen, pero no es para acompañarlo. Entonces van a preceptoría...

Martín: -Yo por eso digo, voy yo, a veces digo, voy yo.

M: -Y salen un poco del aula. Entonces él se deja ayudar porque también él es más fácil, va más fácil y agarran la máquina (Martín se ríe) y el otro es cómo se dice eso? mutualismo, que uno se beneficia uno con el otro, viste? Bueno, esa es la relación. Y el otro aprovecha y de paso sale.

Martín: -Sale uno, qué sé yo.

M: -'Me salgo que esta clase está aburrida' 'Voy a acompañar a Martín' en seguida se levantan dos o tres, viste? A biblioteca, Martín tiene que ir a buscar un libro a biblioteca, Martín tiene que ir a buscar un libro a biblioteca, ya se, alguno ya se mete.

Martín: -No, pero en biblioteca sí me ayudan porque la bibliotecaria me dice, podés buscar tal tema? ahí sí me ayudan, no va todo el mundo a biblioteca. Realmente voy muy poco por la biblioteca. Eso es más para llevar la máquina porque qué sé yo, lo llama tal profesor a Martín y quiere que venga Fulanito a acompañarlo, entonces van todos, 'Sí, vamos, vamos'.

C: -¿Y los profesores te tienen que llamar así, en hora de otro profesor?

Martín: -Y, alguna vez para que le lea algo, ha pasado o para tomarme una lección oral cuando mis compañeros escriben en prueba, porque mis compañeros saben que yo estudio, aunque sea media horita después siempre me lo recuerdan: 'Eh, vos estudiás, vos esto'. Entonces, siempre cuando me han tomado oral y las primeras veces, se encontró un profesor que había puesto lo que había dicho yo y estaba bien.

C: -Eras el machete parlante...

Martín: -Claro, más la profesora me dice 'Entonces te tomo otro día', la de Biología fue eso, 'Te tomo otro día', entonces bueno, así mis compañeros no tienen la oportunidad, si no estudió que se embromen, pero si no, el que estaba del lado de mi banco iba copiando todo lo que yo decía.

.....

Martín: -Y, el primer día tenía un poco de susto, miedo, pero, en eso tengo que recalcar que mis compañeros se acercaron, hablaron conmigo, porque yo soy a veces un poco tímido, y fueron ellos en parte los que se acercaron en primer año. Después, bueno, también tendrán que los profesores empezar a conocerme a mí, cómo me manejaba, ese fue el desafío. Después, los demás años, hay profesores que los tengo desde primero y ya saben de memoria cómo me manejo, así que...

C: -¿Y a vos te parece que cada vez que hay un profesor nuevo hay que empezar como a aclarar los tantos?

Martín: -Sí, hay que empezar, digamos que siempre hay que hacerlo, porque para evitar malos entendidos.

C: -¿Qué es lo que vos tenés que hacer?

Martín: -Tengo que explicarle cómo es mi situación, cómo me puede tomar las pruebas, todo eso.

C: -Y los profesores...?

Martín: -Los profesores, siempre que me ven, es como que se acercan y me plantean, me dicen 'Cualquier duda que tengas, en un recreo'. No, con la mayoría de los profesores también tengo buen trato.

C: -Así que si vos necesitás también plantear algo, podés...

Martín: -Sí, puedo, puedo, salvo algún rayado, puedo. Sí es rayado, es rayado con todos, no conmigo.

C: -¿Algún rayado o alguna rayada? (pensando en la profesora de Psicología, quien no renunciaba a su modalidad de evaluar la interpretación de viñetas)

Martín: -No, rayada no...

M: -¿No? ¿Cómo, la de inglés?

Martín: -No, esa es rayada.

M: -Ah, bueno.

Martín: -Y la de psicología. No, la de inglés, sabés lo que tenía con él?, una desconfianza...

Martín: -Me creía muy astuto.

M: -Sí, como que él se copiaba, viste, que tenía los machetes en Braille. Mirá, esta mujer lo tenía loco, este... Escribir en Braille, ¿sabés lo que es en Braille, hacerte un machete en Braille? Cuando un chico escribe así, en Braille tenés que sacar...

Martín: -Por ahí, qué sé yo, alguna vez, yo nunca me acuerdo, pero puede ser que alguna vez, qué sé yo, haya visto algún alumno que haya tenido antes que yo machetearse, o...

M: -Lo tenía loco, lo tenía loco, siempre desconfiaba...

Martín: -Yo, no me gustaba.

C: -¿Y no te tomaba oral?

Martín: -Sí, por eso la levantaba, por el oral. '¿Ve, profesora, que yo sé siempre?', le decía.

En los escritos me decía 'No tenés nada abajo del banco, no?'

M: -Sí, le decía 'No tenés nada abajo del banco? A ver, correte.' porque se creía que lo tenía atrás en la espalda. No sé dice, según ella, dice que una vez lo encontró con la carpeta abierta y leyendo con las manitos, viste, en la espalda. Entonces...

Martín: -No, había una vez, que no era una prueba, era una lección oral. Entonces un compañero mío de banco que tenía, me dice 'Sacá algo, dice, y lo leemos'. Estaban preguntando tomando en el frente. Y yo, me di vuelta, metí la mano para ver cómo se decía tal cosa, y me pescó, y después dijo 'Bueno, este puede ser...'

M: -Y a partir de ahí, viste, ya lo tomó, y encima...

Martín: -Y yo no soy nunca de hacer eso.

M: -Aparte es imposible que se haga un machete él, imposible porque el Braille ocupa tanto espacio.

Martín: -Únicamente que tenga pelo largo, me ponga un walkman algo de eso, pero no, es imposible...

.....

C: -¿Es difícil explicarle a un profesor... cómo hacer para ser profesor tuyo, es tan distinto?

Martín: -No, pero bueno. El profesor se siente como atemorizado o cómo decirlo, uy cómo puedo hacer. Pero una vez que yo ya le explico todo, el cómo me dice, 'Ah, bueno, me parece bien que te manejes de esa manera' me dicen, pero como que al principio tienen un poco de temor.

M: -Bueno, te digo, por ejemplo, la profesora de matemáticas, bien, ella explica en clase igual que a todos, no es cierto? explica igual a todo el mundo, pero tiene una profesora de matemáticas particular para poder entender bien la materia, porque con lo que explican solamente en clase no le alcanza, no es suficiente. Bueno, si lo hace en pizarrón, te imaginás, si hace algo en pizarrón, él se pierde; entonces, la profesora de matemáticas, acá viene con tiempo, le explica, si tiene que hacerle algún diagrama, en una hoja especial, en relieve, para que él toque, entienda, eso la maestra en clase, con cuarenta alumnos no le podemos pedir un milagro; después...

C: -Pero, ¿los otros le entienden?

M: -No, tampoco (se ríe).

Martín: -Tampoco.

.....

Martín: -Claro, porque no... me... mi mamá se ofreció para todo eso (transcribir los ejercicios) , pero no, yo no quiero.

M: -No, yo le dije, 'Decíle si quiere que yo se lo transcriba', pero la profesora de matemáticas prefiere arreglarse así, perfecto.

Martín: -No, no, la profesora, no, yo.

M: -¿Ah, vos le dijiste así?

Martín: Yo le dije así.

M: -Ah, dijiste así y ella aceptó.

Martín: -Yo no quiero que haya ningún malentendido con nadie, porque después...

M: -Ah, bueno, está bien.

Martín: -...va a comentar, 'Sí porque viene tu mamá y cambia las cosas'. Ojalá, pero no es así.

C: ¿Vos pensaste que iba a desconfiar, la profesora?

Martín: -Hm, no sé, pero siempre hay algún desconfiado en algún lugar, así que prefiero manejarme así, que no pasa nada.

M: -Con las otras que son las materias que son, viste, digamos orales, las da oral.

Martín: -O si no, prueba de a dos.

M: -Instrucción Cívica, Educación para la Salud, Historia, qué más das oral? Literatura, todo oral.

Martín: -Historia...

M: -Después, hay algunos que toman de a dos...

Martín: -Entonces me junto con un compañero...

M: -... como la de Psicología hoy.

C: ¿Alguien más? ¿La de psicología te tomó hoy?

M: -Hoy sí, de a dos, tomó.

C: -¿Qué pasó? ¿Cómo fue?

M: -Ah, vino contento.

Martín: -No sé. Pienso que me habrá ido bien.

M: Se ríe.

C: -¿Y ahí, con quién trabajás, cuando hay que trabajar de a dos?

Martín: -Con algún compañero.

C: -¿Elegís vos?

Martín: -Sí, cuando vienen...

M: -Elegís vos o te eligen, Martín. (Se ríe)

Martín: -Claro, cuando vienen 'Me ayudás, me ayudás?' y yo sé que puedo ayudarle, lo ayudo, cuando no necesitan ayuda, ahí elijo yo.

M: -Hoy eligió.

C: -¿Elegís a alguien que estudie más o menos como vos?

Martín: -Veo la situación, si es una materia que es fácil para mí, si necesita ayuda, yo no tengo problema; pero si estoy yo, como hoy...

M: -Como hoy...

Martín: -...complicado, tengo que elegir a alguien que sea responsable...

M: -Claro, que haya estudiado por lo menos.

C: -Claro.

M: -Porque hay algunos que ni estudian.

Martín: -...que me dicen 'Por favor, ayudame', y les hago la prueba.

M: -Entonces por lo menos que haya estudiado.

.....

M: -Después por ejemplo teníamos algunas profesoras que tienen ciertas manías como la profesora de historia que no quería que la grabaran. No podía tomar nota porque la máquina Braille porque hacer ruido y ella habla bajito. Entonces le dijo Martín, 'Entonces permítame grabarlo' porque si no, dónde él tiene para guiarse, para después estudiar, eh, las explicaciones que ella daba? 'No, grabar no' le dijo ella, 'No, no que no me gusta. No, de ninguna manera que me grabes'. Bueno, entonces le dijimos, entonces, esa clase, viste, ... entonces agarró y dijimos bueno, eh, llevála adentro de la mochila, el grabador y, bueno; entonces hicimos la prueba, cuando ella entraba, viste, prendía el grabador adentro de la mochila, resulta que se escuchaba un montón de bochinche, que le tocaban la mochila, que el otro...

Martín: No, como la mochila estaba colgada, el del banco de atrás pateaba...

M: -Y ella no se escuchaba ni medio!

Martín: -Cualquier cosa.

M: -Entonces no, directamente. Y fue un problema, te digo que con ella fue un problema.

Martín: -No, pero, lo superé.

C: -¿Y cómo lo resolviste?

Martín: -Y, estudiando.

M: -A los ponchazos!

Martín: -Estudiando, así.

C: -¿No pedías por ahí los apuntes de un compañero para fijarte?

M: -Y, sí, sí. Había que pedirlos, sí, porque ella daba cuadros sinópticos, qué sé yo, y él no copiaba nada, no tenía nada, no tenía carpeta de historia. Si no era por las fotocopias que teníamos de los otros chicos, que habían tomado nota, él no tenía, no tomaba nota! ¡No podía escribir a Braille, no podía grabar...

Martín: -No, pero yo...

M: -... pero consideramos sabés qué? Consideramos que era una persona mayor, era una persona mayor, que ya viste, ya están como muy estructurados; un profesor a lo mejor más joven tiene otra apertura. Esta era una señora grande ya, viste, entonces con Martín dijimos 'Vamos a tenerle paciencia'.

Martín: -No, no me llevaba yo mal con la profesora.

.....

C: -¿Y en Educación Física, por ejemplo, cómo hacés?

Martín: -Y, hago los ejercicios, corro, por ejemplo, del brazo de un compañero y bueno, los ejercicios me los hace hacer.

C: -¿Dónde se encuentran, dónde hacen deportes? ¿En el CoNaBa, ahí hay lugar?

Martín: -en el Country de Banfield, del otro lado.

C: Así que cruzás la estación. ¿Cómo hacés? Hay unas cuadras...

Martín: -Y, ahora me está llevando ella porque como es un horario, yo salgo de la escuela a la una y entro dos y media, es como que ...

M: -Mirá, al principio, te digo, esa es otra cosa que también yo este, digamos eh, noté en el sentido de... , primero y segundo año, cuando iban a educación física lo pasaban a buscar los compañeros, viste, se ponían de acuerdo, entonces iban en grupo, tomaban el colectivo, bueno, iban en grupo, bueno. Después, qué pasó? Empezaron a ir con la bicicleta. Al ir con la bicicleta le dicen 'Te llevo, vení que te llevo en la bicicleta!'...

Martín: -Sí (se ríe).

M: -Entonces él no quiere porque es miedoso, y a mí tampoco me gusta, te digo, que lo lleven en el caño, del otro lado de la estación...

Martín: -Encima doblan por Pavón. (ríe)

M: -Por Larroque, te digo que sería medio locura. Ya cuando los veo, cuando vienen dos, viste, pedaleando y uno en el caño, ahí qué sé yo entre los autos, yo digo 'Ay, Dios mío, estos chicos tienen un ángel de la guarda que los acompaña' no? y pensar que mi hijo va así, no (categóricamente). Entonces yo digo, no, en la bicicleta no, Martín. Sí ellos tienen que ir caminando, van con el colectivo, sí, acoplate, andá con ellos, pero si vas con la bici, no. Bue, van todos con las bicis, prum, prum, prum, entonces ya plum! Entonces claro, como es un horario, hay que cumplir horario, termina de comer y hay que salir rápido, él no puede ir rápido, tiene que tener su tiempo, me entendés? Entonces yo lo dejo, y después vuelve solo, pero lo tengo que acompañar para que llegue en horario, cumpla el horario. Entonces después vuelve, vuelve con todos, lo acompañan hasta la estación, ponele, entonces se toma el 548 y se viene.

.....

C: -¿Y vos cómo hacés con el material, Martín, para estudiar? ¿Cómo te conseguís el material de estudio?

Martín: -Este... si los profesores, hay algunos profesores que dictan cosas en clase, entonces, bueno, yo lo que dictan en clase, lo en Braille, y si no, si son fotocopias, mi mamá me lo graba, entonces yo voy estudiando con el grabador, puedo repetir la lección cuantas veces quiera.

C: -Así que, a veces, cuando es leer fotocopias, te ayuda tu mamá.

Martín: -Claro, lo graba.

C: -¿Sí es dictado en clase, lo copiás vos?

Martín: -Y, me arreglo yo. Ahí no la molesto a ella.

C: -¿Con estenografía?

Martín: -Con estenografía, con todo.

C: -¿Y grabar, los profesores te dejan?

Martín: No sé... no hice la prueba. Lo que pasa es que una clase es muy embromado, porque atrás hablan, en una esquina hablan, entonces a veces no sale tan tan nítida el profesor, la voz.

C: -Te queda mucho ruido... ¿Y mientras está dando la clase, ese ruido que en el grabador aparece, a vos te distrae?

Martín: -A mí no me distrae porque yo estoy acostumbrado con el ruido de la máquina mis compañeros están acostumbrados, ni la sienten, me dicen, la máquina. Ojo, voy a un lugar nuevo y ahí, cuando escribo con la máquina se asustan, pero todos mis compañeros están acostumbrados a eso y yo estoy acostumbrado a los bochinches que siempre tuve en primaria y en secundaria, que hay alguno que habla.

C: así que, el ruido, por ejemplo, no te molesta.

Martín: ¡No, no! Yo presto atención, el oído es lo que mejor me anda.

C: -¿Y en los recreos? ¿No hay mucho ruido? Esto que vos decías, por ejemplo, en los bailes, que la gente se mueve, se empuja, ¿en los recreos, pasa?

Martín: -Y, en los recreos, para comprar en el kiosco se empujan todos, pero bueno, yo hago lo mío.

C: -¿Vos también empujás un poquito?

Martín: -Sí, un poquito. Y después, bueno, cada uno tiene lo... sus ubicaciones, anda por algún lugar determinado en el recreo, ya saben dónde están mis compañeros ubicados en el recreo. No, pero, en el recreo, no como yo estoy en planta baja, no es tanto

lío, antes sí, en planta alta, sí, para pasar, ir a los baños había que pasar por toda una cola de gente que... no ahora, no.

C: -¿Cómo, los baños están arriba o abajo?

Martín: -Las dos cosas, pero arriba yo tenía un curso y en la otra punta estaba, entonces tenía que pasar todo un pasillo, era un lío, y ahí se sentaban todos, se sentaban en mitad de la fila; más de una vez he pisado alguno, pero bueno.

Me dediqué a observar y escuchar en especial el intercambio que tenía lugar en el grupo de Victoria. En esa mesita había cuatro nenas sentadas, y se escuchaba la risa contagiosa de una de ellas en especial, la que estaba sentada al lado de Victoria. Parecían participar todas de un juego que consistía en pedir prestada una goma, aunque sin necesitarla, apurándose a entregarla a quien la pedía. Victoria, quien al comenzar el juego la guardaba en la cartuchera, finalmente optó por mantenerla en su mano o tocando su boca o nariz, para llegar rápidamente a entregarla. Cuando L., la de risa contagiosa, pidió la goma por enésima vez, Victoria se la entregó preguntando '¿La de quién ganó?'. 'La tuya', respondió L. y Victoria aplaudió diciendo 'Bien!'. Este juego se repitió varias veces, siendo L. y E. quienes pedían la goma una y otra vez, para borrar en la hoja en blanco. En un momento, E. pidió la goma y Victoria le contestó 'Sí vos tenés?!', a lo que E. respondió 'Pero no como la tuya' y así obtuvo la goma de Victoria en préstamo.

.....

Mientras G. seguía corrigiendo, Victoria abrió su cartuchera y sacó un lápiz coronado con una calavera gris de goma que tiene pelo colorido y cuya boca se abre y cierra con ayuda. Jugaba con los pelitos, y se acercaba la calavera a la nariz para olerla. Hablaba con Lt. en un tono inaudible para mí en medio del ruido, y Fb., quien había estado jugando con una motito durante bastante tiempo, le propuso cambiar un 'movitazo' (figurita con personajes de Pokemon) por la calavera y acercaba su figurita a la cara de Victoria, moviéndola para que se pudieran ver las dos imágenes visibles desde diferentes perspectivas; Victoria no accedió. Continuó jugando con dos calaveras, ya que tenía otra más dentro de la cartuchera. Las acercaba a su nariz, las mostraba a Lt. y luego, dejando una sobre la mesita, giró hacia MA. y le dijo que la calavera mordía, mientras movía la mandíbula de goma.

.....

Cuando terminó de repartir las fotocopias, G. pidió a los chicos que contaran qué veían, y dirigiéndose a Victoria, le dijo: 'Victoria, quiero que escuches muy bien'. Mientras los chicos describían la imagen, ella había vaciado su cartuchera y retenía los crayones y lápices de colores entre su cuerpo y la cartuchera sobre la mesita. Yo me preguntaba para qué llevaría tantos crayones de colores diferentes si no la había visto usarlos.

- ¿Qué les parece que está haciendo la nena?
- Está jugando en su cuarto.
- ¿Por qué creen que la nena se fue a su cuarto?
- Para estar tranquila...
- Para dejar tranquilos a los papás-dijo Gb.

² Los nombres son ficticios. Victoria alude a la alumna no vidente y G. a la docente de 1º grado.

-¿Por qué, qué harían los papás?
-Tenían una cena romántica-afirmó Gb.

Victoria había pasado todo este tiempo escribiendo en la tapa plástica de su cartuchera con los crayones, escuchando atentamente el ruido que hacía el golpecito suave sobre el cartón que da firmeza a la cartuchera con forma de cajita con tapa. Todos los chicos rieron, también Victoria, aunque yo no había notado que prestaba atención.

La charla continuó:
-Tenían una cita.
-¡Cómo nos tiene la primavera!-afirmó G.
-Una cita con G.
-¿Con qué está jugando la nena?

La maestra y los chicos continuaron describiendo la imagen y Victoria había sacado la Voligoma, destapándola había puesto un poco en la parte interior de la tapa de su cartuchera, había pasado la mano y luego se la había limpiado en su guardapolvo a la altura de la pierna. Nuevamente jugaba con un crayón sobre la tapa.

Mientras tanto, Fb. había dejado su motito y había tomado la calavera que Victoria había apoyado sobre la mesa. Entonces, Lt., avisó: 'Victoria, tiene tu muñequito' y éste, rápidamente, lo devolvió.

Después de indicar a los chicos que la actividad consistía en escribir los nombres de los objetos señalados y luego escribir en el cuaderno qué estaba haciendo la nena, G. se dirigió a Victoria y le preguntó a qué jugaba ella en casa.

-A las muñecas.
-¿Dónde jugás, en tu habitación?
-No tengo habitación.
-¿Y dónde jugás?
-... (inaudible para mí).
-Y tenés alguna muñeca preferida, que la usás para algo más que jugar?
-Tengo muchas muñecas.
-¿Y cómo se llaman?
-Tengo una Anita.
-¿Y quién te la regaló?
-Mamá.
-¿Cuándo te la regaló?
-Cuando yo había nacido.
-Y tenés otra igual, pero más nueva?

Victoria respondió negativamente. G. seguía indagando con preguntas cuya respuesta parecía conocer.

-Yo hablé con mami y me contó que te compró una muñeca igual, pero que vos no la quisiste.

-Ah, sí.
-¿Y con esa muñeca dormís?
-No, con otra que le falta el pescuezo.-se reía. Dijo el nombre de esa muñeca, pero no logré oírlo. La conversación siguió haciendo referencia al perfume que le ponía a todas sus

muñecas para poder encontrarlas. Fb. le recordó que tenía una muñeca que hacía pis, y Victoria contó que para que hiciera pis había que darle al mamadera, y que no la tenía más.

Después de conversar, G. buscó una hoja en la carpeta de Victoria para que escribiera acerca de sus juegos y juguetes, pero no parecía haber ninguna hoja sin usar. G. le recomendó a Victoria que pidiera hojas a su mamá porque ya no había más en la escuela, y le propuso usar una hoja que sólo tenía la fecha. Victoria colocó la pizarra y rápidamente comenzó a escribir de derecha a izquierda sobre el revés de la hoja, chequeando con el punzón si había marcado todos los puntos que debía perforar para escribir cada letra.

Victoria conservaba su lugar en un grupo donde ya la había visto en mis anteriores visitas, pero los otros chicos habían cambiado bastante su disposición. Junto a ella, estaban M.A., Lt. y Ci. Todas escribían menos Ci., quien parecía dudar o temer equivocarse. G. se acercó a ayudar a Ci. y observó la hoja de Victoria, felicitándola: '¡Qué bien todo lo que escribiste! ¿Querés revisarlo?' Ella comenzó a releer lo escrito, pero con bastante frecuencia identificaba omisiones o escritos que no tenían relación con lo anterior: 'Acá dice 37...' exclamó sorprendida. G. le sugirió que lo borrara, para poder corregirlo, si quería. 'No sé', respondió... La maestra se ofreció a hacerle una marquita con lápiz: 'Vos decime y yo le hago una marquita para S.. Lo importante es que vos te diste cuenta.'

Victoria continuó leyendo en silencio, refiriendo en voz alta sus errores 'Acá falta la e, pero no cabe'. Con movimiento enérgico, trataba de borrar usando el punzón, tanto por su extremo agudo como por su soporte de madera, el único que puede alisar en alguna medida la hoja. Parecía más un movimiento de descarga o de fastidio que el intento por reparar la escritura.

Mientras tanto, en el fondo del aula, un grupo de varones jugaba con figuritas, muñequitos y comenzaban algún juego de persecución, que pronto terminaba con un llamado de atención de la maestra.

Cuando hubo terminado de corregir el texto que había producido, entre su propia escritura y las aclaraciones de la maestra, G. le preguntó si quería hacer un dibujito. '¡Sí, voy a hacer a los chicos jugando en el pelotero!'. Me sorprendió escucharla, porque no había pensado qué significación podría tener para ella el momento de hacer un dibujo, y mucho menos, que se le ocurriera representar el pelotero. Evidentemente, yo ponía límites a las posibilidades de Victoria sin darme cuenta.

-¿Vas a usar los crayones?-preguntó su maestra.

-No, los lápices-contestó.

Inmediatamente comenzó a trazar líneas en el espacio libre que había quedado en la hoja. Allí trazaba líneas rectas que alternaban con líneas curvas, que se iban superponiendo, mientras decidía cambios de color.

.....

Victoria seguía dibujando, cuando escuchó la voz de su amiga B., quien conversaba con Lt.. B. era quien la había acompañado al recreo durante mi primera observación. 'Hola, B.!' dijo Victoria al tiempo que seguía dibujando. Trazaba también líneas sueltas sobre su dibujo previo.

-¿Este tiene punta?- preguntó dirigiéndose a G.

-Tiene poquita. ¿Tenés sacapuntas?- respondió la maestra.

Pero Victoria prefirió cambiar de color antes que dedicarse a recuperar el lápiz que había tomado.

.....

En clase de educación física

Al volver, la profesora indicó la primera actividad que consistía en una mancha. El chico que fuera tocado por un compañero debía quedarse quieto abriendo sus piernas a la espera de otro que lo 'salvara', habilitándolo para poder moverse por el patio. Yo veía a Victoria moverse por tramos cortos, dando tres o cuatro pasos y deteniéndose. Cuando cualquier compañero la rozaba ella se detenía y abría sus piernas, aunque a veces no eran los tres chicos que actuaban como manchas quienes la tocaban sino algún otro chico que estaba escapando del perseguidor. En algunos casos, la profesora reclamó a algún compañero que fuera a 'salvar' a Victoria de su inmovilidad.

Más tarde, la clase continuó con un juego con pelotas. La profesora subió a buscarlas al primer piso y trajo una algo más grande que el resto y se la entregó a Victoria. Cuando todos los chicos tuvieron el material para jugar, indicó que debían caminar haciendo picar la pelota por el patio. Victoria comenzó a realizar lo pedido, agachándose para que la pelota volviera rápidamente a hacer contacto con su mano, y evitar así perderla entre el sonido de todas las pelotas que picaban a su alrededor. Corría detrás de la pelota dando dos o tres pasos, pero a veces la profesora pedía a sus compañeros que se la alcanzaran cuando veía que podría cruzarse en el recorrido de los compañeros.

Además, la profesora la instaba a que se irguiera, produciendo un pique más alto y le enderezaba la espalda, pero Victoria pronto volvía a tomar la inclinación con que seguía de cerca la pelota. Por ese día decidí despedirme y salir.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas