

**Título: Nuevas formas de exclusión
Autora: Norma Filidoro**

Introducción

En los últimos veinte años hemos sido espectadores o protagonistas de un importante cambio en el marco conceptual con el que pensamos e intervenimos en el campo de la discapacidad, de las personas con discapacidad y, en especial, en el marco conceptual con el que pensamos el lugar de la escuela especial. Pero bien sabemos que el proceso de cambio conceptual no es único y no se da de una vez y para siempre. Muchas, muchísimas de las conceptualizaciones heredadas del empirismo no han sido abandonadas por el discurso social dominante sino sólo parcialmente superadas y siguen operando a la manera de obstáculos epistemológicos aun, y muy especialmente, en los ámbitos profesionales. Siguen allí, al acecho, a la espera de nuestro menor descuido para introducirse en nuestra mente y confundir nuestras ideas, para introducirse en nuestro ojo y nublar nuestra mirada o en nuestro oído y aturdir nuestra escucha. Así, en el seno mismo de la educación especial se producen tensiones que es necesario profundizar a fin de alcanzar una transformación que por el momento se parece más a una "utopía no realizada pero que permite cuestionar la realidad social: aquello que no es pero debería serlo" (Castorina, 2002: 20).

La educación especial no es la artífice sino la destinataria del discurso ideológico¹ dominante y podríamos decir que, en cierta manera, lo padece. Si la escuela especial oculta las significaciones sociales a partir de la naturalización de lo psicológico, lo hace respondiendo a una demanda social: por ello este artículo propone una interrogación acerca de nuestra propia mirada. El artículo intenta que sacudamos la tranquilidad de nuestras conciencias; esa tranquilidad de sabernos profesionales de la salud y la educación que hemos superado las prácticas empiristas merced a las virtudes críticas del pensamiento posmoderno... que sacudamos nuestras formas de pensar e intervenir para re-problematizar nuestro campo.

La propuesta es ubicar en el tiempo presente conceptualizaciones "históricas" relativas a la educación especial que creemos superadas pero que siguen produciendo efectos en el aquí y ahora a partir de que permanecen ocultas o desconocidas para sus actores. Son ideas que, proviniendo del empirismo más clásico, irrumpen en medio de lo que suponemos son nuevos paradigmas creando situaciones de tensión y contradicción que, consideramos, se hace necesario poner de manifiesto: profundizarlas a fin de que se transformen en acciones.

Un poco de historia

La historia de la Educación Especial en nuestro país pasó más o menos por los mismos lugares que en el resto del mundo. Las personas con discapacidad fueron recogidas o bien por una fe religiosa o bien por una fe laica sin que una fundamentación basada en criterios específicamente educativos llegase nunca a predominar. Pero ésta es una "historia presente" en tanto continúa produciendo efectos en el aquí y el ahora. La Iglesia Católica recogía a las personas con las más diversas discapacidades, (así como a los mendigos), en nombre de la caridad piadosa casi de la misma manera en que muchas de las escuelas religiosas de hoy *incluyen* en las aulas de sus escuelas comunes a niños con discapacidad. Si podemos pensar estas situaciones como análogas, (las que corresponden a los tiempos pasados y las que corresponden a los tiempos presentes), es porque nos estamos refiriendo al lugar en el que ese niño queda ubicado en uno y otro caso: un niño que no es, entonces, pensado como constructor de conocimientos sino como receptor del amor y la caridad². Obviamente que no se trata de cuestionar la caridad ni el amor ni mucho menos el que las escuelas religiosas incluyan a niños con problemas en el desarrollo sino que lo que intentamos es señalar el lugar en el que quedan ubicados estos niños en la comunidad educativa que en la que supuestamente se encuentran incluidos. A pesar de tanto tiempo transcurrido, a pesar de tanto libro escrito, a pesar de tanto concepto elaborado, (necesidades educativas especiales, adecuaciones curriculares, integración, escuela inclusiva, educación para la diversidad...), a pesar de tanta legislación y tanta normativa... a pesar de todo ello, las escuelas hablan del amor antes que del proyecto pedagógico. Entiéndase que hablamos de un modelo y por lo tanto no es necesario que la escuela sea confesional para que nos encontremos con esta situación que estamos describiendo.

La contradicciones. Parte I. (Decires que desubican)

Leer las libretas de calificaciones de los alumnos de educación especial que cursan estudios integrados en escuelas comunes y compararlas con las de otros compañeros no integrados, (sobre todo con las de aquellos que presentan problemas en el aprendizaje), puede resultar un ejercicio sumamente ilustrativo de lo que queremos transmitir. Tomemos un ejemplo de un 3° año del Primer Ciclo de EGB³ en el que se encuentra integrado Felipe, que tienen Síndrome de Down. En su libreta figuran notas de este estilo: *Tu carita dulce nos alegra cada mañana y cada uno de tus logros nos inunda de emoción y nos enseña a vivir.*

Mientras tanto, los comentarios de las libretas de sus compañeros muestran un tono muy diferente. Tomamos un comentario de la libreta de Matías que corresponde al mismo período que la nota anterior. Matías es un niño que realiza tratamiento psicopedagógico desde hace casi dos años por presentar dificultades en el aprendizaje. El comentario que la docente escribe en su libreta dice así: *En este período mostraste mayor compromiso con tu tarea y los resultados están a la vista. Vas mucho mejor con la lectura. Seguimos trabajando con las fracciones que te están dando mucho trabajo. Tus chistes son siempre muy divertidos pero cuando estamos trabajando nos distraen mucho a todos: ¿y si los contás en el recreo?*

Es bastante evidente que los lugares de estos niños no son equivalentes en la representación de este docente. En primer lugar una *carita dulce* no es lo que usualmente se predica de un alumno; ni las caritas dulces, ni las miradas cariñosas, ni las manitas suaves tienen que ver con el aprendizaje ni con las actividades que se desarrollan en el contexto del aula. En segundo lugar la nota para Matías tiene un estilo personal, se dirige al niño, le habla a él, lo felicita, lo alienta, le hace sugerencias, le señala sus dificultades y sus logros con un lenguaje claro que el niño puede fácilmente comprender. Mientras tanto, la nota dirigida a Felipe es impersonal... casi un cliché dirigido a todos y a ninguno... Es la expresión de una experiencia (que puede ser muy legítima) pero una expresión que no tiene un destinatario preciso y que por lo tanto no está destinada a modificar nada... Porque nada se puede modificar? ...Porque Felipe está en el aula, esencialmente, para enseñarnos a vivir? ...Para permitirnos comprender el valor de la diferencia?

Felipe no está allí para alegrarles la mañana con su carita dulce sino para aprender, según sus necesidades y de acuerdo a sus posibilidades pero para aprender. Felipe no está allí para emocionarlos con sus logros sino para construir conocimientos en la interacción social con sus pares y con la mediación de su docente. La docente seguramente lo entiende así y por ello es que hablamos de contradicciones. Encontramos aquí una situación de tensión que se hace necesario profundizar para que en la educación especial se produzcan los cambios que proponemos. Esta docente sostiene formalmente un proyecto de integración destinado a la educación formal de Felipe, lo sostiene teóricamente y también en acciones concretas que se traducen en la elaboración de adecuaciones curriculares. Pero en la nota escrita en su libreta se hace presente el discurso social que la docente allí encarna. Entiéndase bien: los docentes no son quienes producen ese discurso sino que, *simplemente*, se hacen cargo de él.

Seguimos con la historia

Seguimos con la historia y pasamos de la fe religiosa a la fe laica... La fe laica del positivismo en el progreso de las ciencias y, por su puesto, en su capacidad para curar. No es casual que sean los positivistas los primeros en afirmar que la profesión de enseñar *es un sacerdocio*. Recordemos que la *Pedagogía Moderna* es un producto del Positivismo Lógico de la primera mitad del siglo XIX. Carlos Bunge, quien fuera uno de los exponentes más notorios del Positivismo en la Argentina, expresa claramente que la educación debe *establecer diferenciaciones individuales*, esto es que cada hombre debe ser educado según, y de acuerdo con, *su idiosincrasia*. Se trata pues de *estudiar* a quienes aspiran a ser alumnos para conocer su *factor propio*, sus características individuales con acuerdo a las cuales recibirá una educación "*apropiada*". Esta pedagogía se organizó como una disciplina de tipo científico-natural, de carácter empírico, a la manera de las ciencias naturales, partiendo de la tesis de la adecuación natural entre la intervención educativa y los *estados espirituales infantiles*. La escuela positivista se funda en la ilusión de lo natural: lo

natural en los niños, lo natural del método de enseñanza, lo natural de la adecuación de los métodos pedagógicos a la naturaleza del niño.

Podemos pensar que entre la segunda mitad del siglo XIX y la primera del siglo XX las ideas que atravesaban el sistema de pensamiento obstaculizaban la posibilidad de pensar acerca de la construcción social del concepto de discapacidad y hacían prácticamente imposible construir preguntas acerca de quien mira; no estaban dadas las condiciones para interrogarse por el lugar de donde partía la mirada (Skliar, 2002) ya que la discapacidad era, *naturalmente*, propiedad de la persona discapacitada. ¿Estamos en condiciones de afirmar que estas nociones se encuentran superadas? ¿Que ya no modulan nuestros marcos conceptuales?

Las contradicciones. Parte II. (Decires que desdicen enunciados)

Iremos analizando algunas formas del habla con las que nos encontramos usualmente quienes nos movemos en los ámbitos de la educación especial y que dan cuenta, nuevamente, de los efectos de ese discurso que se impone más allá de los grupos de profesionales y docentes que, tanto en los ámbitos de la educación como de la salud, comparten de manera explícita su rechazo por la naturalización de los procesos psicológicos intentando "romper con la apariencia de unanimidad que constituye lo esencial de la fuerza simbólica del discurso dominante" (Bourdieu, 1999: 9)

En cada una de las frases que siguen podemos ubicar una idea implícita que seguramente sería rechazada por estos mismos docentes y profesionales que la (d)enuncian si la formulásemos de manera explícita pidiéndoles su acuerdo.

Escuchemos a este docente: *Con estos niñitos la psicogénesis no va... Con ellos es necesario introducir letra por letra, sílaba por sílaba.*

Y a este otro: *¿No habría que realizar más estudios? ¿Una tomografía... algo así? No sé que hacer... Si no hay un diagnóstico...*

Y uno más: *Esta nena habla muy bien pero no entiende nada lo que dice... Tiene síndrome de Williams.*

El último: *Con ellos lo único que da resultado para matemáticas es el material concreto.*

Ahora escuchemos a este profesional: *A lo largo del diagnóstico fuimos verificando ciertas características propias de su síndrome...*

Y a este otro: *Este chico no tiene condiciones para estar integrado en la escuela común.*

O a este: *El niño con síndrome de Down tiene una forma de relacionarse con los objetos que lo caracteriza significativamente provocando los problemas en el aprendizaje que ya conocemos.*

¿Qué dicen todos estos enunciados sin decirlo de modo explícito? Dicen que la condición biológica del niño es determinante no sólo de su posibilidad de acceder a

tal o cual conocimiento sino también de su modalidad de acercamiento a los objetos de conocimiento. La *naturaleza* (innata) del niño con discapacidad hace *natural* (esperable) que ese niño acceda como mucho, por ejemplo, a un mínimo primer nivel de alfabetización. Es también su *naturaleza* (innata) la que determina que los métodos pedagógicos que, por ejemplo, avanzan paso a paso, de la parte al todo, se ajusten *naturalmente* a su modo de pensar. *Estos niños tienen (dis)capacidades naturales a ser desarrolladas naturalmente.*

Ya dijimos que las ideas que subyacen a estas afirmaciones son la de lo natural en los niños, la de lo natural del método de enseñanza y la de lo natural de la adecuación de los métodos pedagógicos a la naturaleza del niño: "*..los Down piensan de tal modo...*" o "*...los William hablan de tal otro...*". Se afirma que se trata de características que les pertenecen y los determinan en su ser; características que deben ser respetadas... por supuesto por su bien... De allí la justificación de la exclusión y la segregación; de allí que las prácticas de exclusión nos parezcan naturales. De allí que no tenga nada de cuestionable el que haya *una escuela para cada naturaleza*. Porque cuando un niño lleva en su naturaleza la imposibilidad de acceder a un objeto de conocimiento, cuando un niño lleva inscripto en su naturaleza el modo particular de acceder a un conocimiento: ¿porqué abrirle un camino que jamás ha de recorrer? ¿Porqué exponerlo al espectáculo de aquello que jamás será? De allí que tantas veces nos encontremos siendo interrogados acerca de si "*¿No será malo para él (o para ella) ver que los otros hacen/dicen/piensan/pueden cosas distintas?*". "*No lo/la estaremos haciendo sufrir?*"

¡Claro! ¡Cómo las personas "normales" piensan, hacen y dicen y pueden todas lo mismo!

Volvemos al ¿pasado?

En la creación del Instituto Nacional de Sordos⁴, en el año 1885, podemos ubicar tres elementos que serán paradigma de la educación especial: en primer lugar, el enfoque médico se impone a la concepción religiosa aunque sin llegar a reemplazarla; en segundo lugar se trata de una educación paralela absolutamente desvinculada de la educación impartida en el sistema escolar común; por último, tiene un carácter cerrado, se trata de una institución desvinculada de toda otra institución social y de los lugares por los que transitan *los otros*, es una institución autosuficiente. Cuando nos remitimos a lo que se ha legislado en los últimos tiempos en relación a la educación especial⁵ podemos comprobar los modos en que estos tres elementos han sido superados.

Las normativas vigentes en la mayoría de los países de América y Europa describen a la educación especial como un continuo de prestaciones educativas con lo cual queda rebasado aquel paralelismo que caracterizaba a los sistemas común y especial: el concepto de *continuo de prestaciones* se opone a la concepción de dos sistemas paralelos pues indica que las prestaciones de la educación especial puede llevarse a cabo tanto dentro de la escuela especial como de la escuela común

quedando habilitado el pasaje de la una a la otra según las necesidades educativas del alumno. En el mismo sentido y con absoluta coherencia encontramos que en la mayoría de los países, se establece que la acción educativa especial debe organizarse considerando al Diseño Curricular Común como único parámetro. De estas normativas se deriva la necesidad y legitimidad de las adecuaciones curriculares que son, entonces los instrumentos que deben tender a resolver las necesidades de los alumnos de educación especial para acceder y progresar en el Diseño Curricular de referencia. Las legislaciones actuales también se ocupan de definir el concepto de necesidades educativas especiales (nee): son las que experimentan aquellas personas que para acceder al proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular requieren de ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo. Es claro que esta definición de nee no nos remite a la condición individual del alumno (a su diagnóstico médico) sino al punto de encuentro entre esa condición particular, (que no debemos desconocer), y los recursos disponibles en el contexto educativo, (que tampoco podemos desconocer). Por lo tanto la necesidad educativa especial no es considerada una característica del sujeto, (como se pensaría desde un enfoque médico/psiquiátrico), sino el resultado de una articulación en la que la propuesta educativa tiene tanta incidencia como la condición del alumno (González Majón, Ripalda Gil y Asegurado Garrido, 1995).

Estas legislaciones están orientadas en el sentido de subrayar la intervención de la cultura y la incidencia de las interacciones sociales en el desarrollo del niño aún cuando ello no aparezca explicitado. Si la educación especial es pensada como un continuo, las prestaciones pueden darse tanto en el ámbito la escuela común como en el de la escuela especial y la decisión acerca del dónde dependerá ya no exclusivamente de la condición particular del alumno sino que deberá formularse en torno a la relación entre un proyecto educativo en particular y un niño en singular.

Las contradicciones. Parte III. (Los nombres del encierro)

Frente al estado actual de las cosas, la legislación queda ubicada en el lugar de una utopía crítica de la situación presente de la educación especial (Castorina, 2002). Una educación especial definida como continuo de prestaciones (esto es, no cerrada en sí misma ni conformando un sistema paralelo) que toman como eje central las necesidades educativas de sus alumnos (no su condición biológica ni su diagnóstico médico o psiquiátrico) pero que se encuentra ella misma segmentada según las categorías enunciadas por los saberes médicos y psiquiátricos. Una educación especial que sale de un encierro obligado merced al lugar que le otorga una legislación escolar que ha sido elaborada a partir de recoger las conceptualizaciones disciplinarias más actuales, pero, y aquí se presenta la contradicción, lo hace (re)produciendo ella misma, a su interior, pequeños viejos encierros (Skliar, op. cit.). Así las cosas, termina resultando más sencillo el pasaje de la escuela especial a la común que el pasaje de una escuela especial (por ejemplo, para niños con deficiencia

mental) a otra escuela especial (por ejemplo, para niños que presentan trastornos emocionales)

¿Qué es lo que queda oculto tras este enfoque nosológico heredado de la medicina y la psiquiatría?

Lo que la escuela no *enseña*⁶ (no muestra) es aquello que el discurso social le impone ocultar más allá de las conceptualizaciones que se sostienen de manera explícita. La escuela recibe un producto clasificado por el saber médico /psiquiátrico /psicológico: niños prolijamente separados en *sensoriales*⁷, *motores*⁸ y *mentales*⁹ en un ordenamiento que ella misma se preocupa afanosamente por conservar. Hay escuelas para *moderados*, para *leves* y para *severos trastornos*. Para los *inclasificables* están las escuelas de *múltiples*¹⁰. Parece que cuando dirigimos nuestra mirada a la escuela común vemos niños, vemos alumnos pero cuando miramos hacia la población de la escuela especial *vemos motores* o *moderados*. Lo que más debe llamar nuestra atención es que esta forma de hablar, esta forma de mencionar a los alumnos de la educación especial por lo que en ellos se ubica como fallido o deficitario parte de los mismos profesionales y docentes que nos desempeñamos en el ámbito de la educación especial y que jamás reconoceríamos como propias las afirmaciones implícitas en este modo de nombrar a los niños.

La educación especial queda así encerrada nuevamente y con ella la población destinataria de sus acciones. Ya no se trata de la exclusión física sino de una exclusión mucho más sutil y complicada de desarmar por lo escaso de su visibilidad: la educación especial queda encerrada en la imposibilidad de definir un proyecto educativo a partir de un diagnóstico médico, de un diagnóstico psiquiátrico o de un cociente intelectual. La escuela se hace cargo de esta clasificación supuestamente natural, (que recordemos que le viene impuesta por el discurso dominante que permanece inmovible frente a las conceptualizaciones disciplinarias), que pasa entonces a ser una clasificación escolar (Kaplan: 2000) que oculta la descripción de las necesidades educativas del niño de las que el diagnóstico que lo sitúa en una categoría clínica no es más que una causa mediata, un condicionante y de ninguna manera la causa determinante de su modo de aprender. Es de este no enseñar de la escuela, de este ocultamiento de la escuela que debemos hacernos cargo en tanto nos siga pareciendo (a profesionales y docentes) natural tal clasificación para decidir la inclusión de un niño en una u otra escuela.

Nos encontramos aquí frente a una contradicción que genera no pocas tensiones que no podrán resolverse a menos que la profundicemos haciéndola explícita. La fuerza del discurso social dominante deviene justamente de que no arma oposiciones francas: opera desde el desconocimiento del sujeto o la institución que lo encarna. Los nuevos saberes acerca de la educación especial que se reflejan en los conceptos de *diversidad*, de *necesidades educativas especiales*, de *adaptaciones curriculares...* no han sustituido a los conocimientos de raigambre positivista que permanecen vigentes de modo paralelo pero no ya bajo la forma de enunciados

disciplinarios, (por el contrario allí aparecen bajo la forma de la negación), sino bajo la forma de un discurso social-escolar nunca explicitado.

Volvamos a la historia

Uno de los fenómenos más característicos del siglo XIX lo configura el proceso de alfabetización universal. Hasta allí, la formación cultural de los diferentes grupos humanos había sido un asunto de índole eminentemente social y no escolar. Es el esplendor de la revolución industrial y la época en la que el credo de los hombres se asienta en el constitucionalismo y la prensa libre: la escuela será entonces pensada como necesaria para todos y es así que asistimos al proceso de explosión escolar.

Pero la escuela moderna no será una para todos. En textos de la segunda mitad del siglo XX! todavía podemos encontrarnos con conceptualizaciones que nos hablan de las *nefastas consecuencias* de poner a *los mejores a la altura de los mediocres* o *de permitir que vegeten los débiles en medio de los mejores*. De lo que se trata es de *adaptar la enseñanza a los diferentes grados así como a las diversas naturalezas de la inteligencia* (Cros, 1969: 48).

La escuela moderna se extiende a las mayorías pero ¡no a todos! Lo que queda fuera de la escuela ayuda a definir sus contornos. Y lo que queda fuera de la escuela es el niño no escolarizable que fuera recibido por la Iglesia primero, por el discurso médico después y finalmente, pero sin reemplazar completamente a los espacios anteriores, por la escuela especial. La escuela especial se hace cargo entonces de los niños que Binet prolijamente definió como no escolarizables a partir de la, también prolija, aplicación de su creación: *el objetivo y científico test de inteligencia* (Kupfer y Petri, 2000).

Así, la educación de "todos" los niños mantuvo cuidadosamente demarcados sus contornos y a ello contribuyó la creación de la escuela especial permitiendo la separación institucional de los niños definidos como no educables, esos niños creados por el discurso social de la modernidad, que permanecieron convenientemente aislados, por su bien y el de todos. Durante muchos años el aislamiento institucional será el destino indiscutido e indiscutible de las personas con discapacidad hasta que, en los años 60, en los países del norte europeo comienza a circular el concepto de *normalización*. Este concepto supuso un giro conceptual importante pues al poner de manifiesto que la relación de la persona con discapacidad con su contexto era determinante para establecer el estilo de vida al que podía acceder implicó la superación del inmanentismo¹¹. Fue a partir del concepto de *normalización*¹² que se generaron esfuerzos para poner al alcance de las personas con discapacidad las formas de vida y las condiciones de la existencia cotidiana: las rampas para el acceso a los edificios y las propuestas de integración a la escuela común son efecto de este movimiento.

Las contradicciones. Parte IV. (La exclusión del incluido)

La escuela común creada para los niños definidos como normales por el discurso social se ve ahora compelida a integrar a aquellos niños que resguardaban sus fronteras hacia el afuera. A la escuela común se le pide que eduque a los niños que *no aprenden*, a los niños que la definían por la negación, es decir, por lo que ella no es (Kupfer y Petri, 2000).

Pero los cambios conceptuales no se detienen allí, van por más: la escuela común pasa a formar parte de ese continuo de prestaciones que define a la educación especial. Su diseño curricular ya no es sólo suyo sino también de *los otros* y, más aún, debe ser objeto de todas las adecuaciones necesarias para permitir que los niños discapacitados accedan a él. Todo este movimiento tiene la apariencia de una verdadera revolución efecto de los cambios conceptuales producidos desde los ámbitos de la educación especial... Pero aquí comienza nuevamente el juego de las contradicciones porque, nuevamente, junto a las conceptualizaciones disciplinares, asoma ese discurso dominante que pretende definir la norma como ley natural cuando, en realidad, se define por *el papel de exigencia y coerción que es capaz de ejercer con respecto a los ámbitos en que se aplica* (Foucault, op.cit: 57). Es así que la normalización pensada en el ámbito de la educación deja de representar la posibilidad de acercarse a las condiciones ordinarias, *comunes* de todo proceso de aprendizaje para pasar a legitimar el ejercicio de un poder corrector. El proyecto normativo conduce sin más a la aplicación, dentro del ámbito escolar, de ciertas prácticas que avanzan en el sentido de la segregación del alumno "integrado" sin necesidad de pagar los costos de expulsarlo hacia afuera. Los bordes que la escuela delineaba hacia el exterior ahora se encuentran en su propio seno encontrando la forma de responder a la demanda social asegurando que la exclusión le pertenezca al excluido.

En *La formación ética como práctica de la libertad* (Gentili, 2001) cita a Roberto Castel señalando la existencia de tres formas arquetípicas de producción y construcción de la exclusión. La primera de ellas es la exclusión por aniquilamiento, (matar al otro: el Monte Taigeto); la segunda consiste en su separación institucional, (apartarlo, encerrarlo: la escuela especial); la tercera es la que denomina exclusión a través de la inclusión y la describe como una forma sólo momentánea o aparente de aproximación al otro excluido que, más adelante se revelará como su separación.

Muchas de las prácticas de las escuelas inclusivas de hoy son ejemplo de estas nuevas formas de exclusión¹³. Mencionaremos algunas que seguramente resultarán familiares para el lector. La primera y más común es el recurso de una *maestra integradora* que permanece junto al niño *integrado* durante toda la jornada escolar de manera tal que quien debiera ocupar el lugar de mediador y facilitador de los procesos de aprendizaje termina demarcando, con su presencia física constante, (a veces hasta en los recreos y ¡aun en el baño!), una verdadera zona de exclusión. Otra de las prácticas tiene que ver con la decisión de la escuela de dejar la educación del niño integrado en manos de un *Centro Integrador*, (contratado directamente por la escuela o a través de las familias), del que depende el docente integrador quien se

ocupa de elaborar las adecuaciones curriculares, y que se hace cargo de las entrevistas con los padres y con los profesionales que atienden al niño... De esta manera la escuela "tercieriza", (pone en manos de terceros), la educación de ¿sus? Alumnos con nee. El *grado de apoyo* es otro de los recursos que puede ubicarse en esta línea: allí suelen permanecer gran, (y aun la mayor), parte de la jornada escolar los alumnos de educación especial que cursan su escolaridad en la escuela común, con lo que queda configurado un espacio físico por fuera de los lugares por los que el resto de los niños circula. Como efecto agregado, el docente integrador, el Centro integrador y el grado de apoyo pasan a formar parte de los nuevos estigmas de los alumnos que presentan alguna discapacidad (Goffman, 2001).

Habría muchas otras prácticas actuales que, en principio, nos parecen naturales pero que pueden inscribirse en este modelo de construcción de la exclusión. Describiremos una más que nos parece, por ser la más sutil, la más contundente y violenta de todas ellas: se trata de la decisión de la escuela de introducir solo algunas pocas adecuaciones curriculares y ello a condición de que no sean evidentes para nadie, (la intención manifiesta es que el niño con discapacidad se sienta igual a todos). La consideramos una de las formas de exclusión más brutales pues se produce aquí un enmascaramiento, un ocultamiento vergonzante de la diferencia con el que se pone al sujeto a trabajar en pos de su propia exclusión. En este caso el aprendizaje se transforma en un como si en el que el niño con discapacidad se ve llamado a contribuir a la negación de la diferencia con el consiguiente costo para la constitución de su subjetividad.

Conclusiones

Pretendimos mostrar que más acá de los cambios conceptuales que, ¡bienvenidos sean y que sigan produciéndose!, el discurso social dominante irrumpe constantemente en las prácticas de la educación especial y ello a partir de que profesionales y docentes desconocemos absolutamente acerca de su circulación. Esta irrupción provoca contradicciones y genera tensiones cuya resolución solo será posible a partir de hacerlas visibles, de hacerlas explícitas.

La idea que sustenta el discurso social escolar y que quisimos cuestionar es la de la que entre las personas existen diferencias naturales. Por el contrario, afirmamos que las personas, (así como los objetos y los acontecimientos), no poseen un significado (naturaleza) pre-establecido (innato) que les sería inmanente (constitutivo de su ser) y al que cabría descubrir a fin de ofrecerles un proyecto educativo con objetivos, contenidos, actividades, métodos y evaluaciones acordes (a su naturaleza). *La diferencia* es una construcción social, el discurso engendra la diferencia, los *niños no educables*, los *niños especiales*, son la creación de un discurso social escolar puesto en circulación en el inicio de la modernidad.

Proponemos al lector pensar brevemente esta afirmación desde un análisis epistemológico: no hay lectura pura de la experiencia. La psicología podrá extender toda la evidencia acerca de la existencia de *capacidades innatas* lo que no vamos a

discutir en absoluto ya que su existencia no modificaría nuestras conclusiones sino que sólo nos agregaría un mayor número de datos. Los *datos* que tenemos frente a nosotros son niños con determinados diagnósticos médicos, con ciertos trazados electroencefalográficos, con una enzima que su organismo no produce, con un cromosoma de más o de menos. Pero jamás vemos un *niño especial* o un *niño con dificultades en el aprendizaje*: estas categorías son el resultado de una elaboración conceptual, son interpretaciones, son conceptualizaciones del dato. En absoluto se trata de negar la incidencia de la estructura biológica en el desarrollo de un sujeto, con ello caeríamos en un nuevo reduccionismo. Lo real del cuerpo tiene incidencia en el la estructura psíquica del mismo modo en que la estructura del lenguaje hace marca en el cuerpo. Lo que intentamos es ubicar el lugar que las significaciones sociales ejercen sobre las acciones de la educación especial.

Y por último

...Nos interesa subrayar que desde nuestro lugar de docentes o profesionales relacionados con la educación especial debemos interrogarnos por el lugar de dónde parte nuestra mirada antes que por aquello que es efectivamente mirado: esto es, debemos interrogarnos por nuestras conceptualizaciones, por nuestros prejuicios, por los obstáculos epistemológicos que operan en nosotros, por la irrupción en nuestra tarea, en nuestro hacer, de ese discurso dominante que se filtra bajo las formas del conocimiento cotidiano y que se encarna en nosotros con la mayor fuerza en tanto desconocemos acerca de su presencia y sus efectos.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre; Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal, Barcelona, Anagrama, 1999.

Castorina, José A.; "La significación social de las teorías de aprendizaje", en La disyuntiva de enseñar o esperar que el niño aprenda, Rosario, Homo Sapiens, 1995.

"El constructivismo social y la enseñanza de las ciencias: una crítica epistemológica", en Psicopedagogía: entre aprender y enseñar, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2000.

"La ideología de las teorías psicológicas en la educación especial", en Programa de actualización en atención a la diversidad, Módulo 2, Epistemología, Buenos Aires, Editado conjuntamente por Univ. Nacional del Comahue, Cetera y Escuela de Formación Pedagógica y Sindical "Marina Vilte", 2002.

Coraza, Sandra; "Relaciones de poder y ética en la institución escolar", en Escritos de la Infancia n° 7, Buenos Aires, Fepi, Centro "Dra. Lydia Coriat", 1996.

Cros, Louis; La explosión escolar, Buenos Aires, Estrada, 1969.

Filidoro, Norma; Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica, Buenos Aires, Biblos, 2002.

Foucault, Michel; Hermenéutica del sujeto, La Plata, Altamira, 1996.

Los anormales, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Furlong, Guillermo; La tradición religiosa en la escuela argentina, Buenos Aires, Theoría, 1957.

Gentili, Pablo; Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad, Buenos Aires, Santillana, 2001.

Goffman, Erving; Estigma. La identidad deteriorada, Buenos Aires, Amorrortu, 2001.

González Majón, D., Ripalda Gil, J. y Asegurado Garrido, A.; Adaptaciones Curriculares. Guía para su elaboración, Málaga, Aljibe, 1995.

Jerusalinsky, A. y Páez, Stella; "Carta aberta aos pais acerca da escolarizacao das criancas com problemas de desenvolvimiento", en Escritos da Crianca, n° 6, Porto Alegre, Centro Lydia Coriat, 2001.

Kaplan, Carina; "Una crítica a los discursos pedagógicos meritocráticos en contextos sociales signados por la desigualdad", en Temas de Psicopedagogía n° 7, Buenos Aires, Aprendizaje, hoy, 1998.

"La subjetividad del maestro y la construcción social de trayectorias educativas", en Aprendizaje de Niños y Maestros, Buenos Aires, Manatíal, 2000.

Kupfer, M.C. y Petri, R.; "Por que ensinar a quem nao aprende?", en Estilos, Revista sobre a Infancia com problemas, volume V, n° 9, Sao Pablo, USP-IP, 1996.

Páez, Stella; "Transiciones: del deber hacer al querer y poder ser", en Escritos de la Infancia, n° 1, Buenos Aires, Fepi, Centro "Dra. Lydia Coriat", 1993.

"Vasos comunicantes", 6as. Jornadas de Educación Especial. 2das. Jornadas Interareas, organizadas por GCBA, Secretaría de Educación, dirección Areas de Educación Especial, mimeo, 1998.

Skliar, Carlos, ¿Y si el otro no estuviera allí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia, Buenos Aires, Editado conjuntamente por Miño y Dávila, Cetera y Escuela de Formación Pedagógica y Sindical "Marina Vilte", 2002.

Solari, Manuel; Historia de la Educación Argentina, Buenos Aires, Paidós, 1949.

Documentos

Materiales de trabajo para la elaboración de un Acuerdo Marco para la Educación Especial. Anexo 2. Los Fundamentos. 1997

Acuerdo Marco Para la Educación Especial, Documentos para la Concertación, Serie A, n° 19, Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Cultura y Educación, 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. Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo. Programa de Transformación Curricular. 1999.

¹ Nos referimos aquí a la reducción de la vida psicológica a un proceso estrictamente natural que oculta las significaciones sociales.

² ¿Será por ello que casi no existen escuelas especiales que sean confesionales?

³ La EGB (Educación General Básica) es obligatoria y se encuentra conformada por un Nivel Inicial y tres ciclos de tres años cada uno. Los niños ingresan al Nivel Inicial a los 5 años.

⁴ En la República Argentina.

⁵ En la Argentina es especialmente significativo al respecto el Acuerdo Marco para la Educación Especial.

⁶ "Psicosis infantiles: lo que la escuela no enseña; lo que el psicoanálisis no escucha", fue el nombre de una mesa redonda coordinada por el Lic. Diego Zerba, que tuvo lugar durante el Primer Congreso Internacional de Salud Mental y Derechos Humanos organizado por la Asociación Madres de Plaza de Mayo y la Univ. Popular Madres de Plaza de Mayo en Noviembre de 2002, de la que la autora de este artículo participó como disertante.

⁷ Modo en el que se menciona a los niños que asisten a las escuelas que se dedican exclusivamente a los problemas relativos a algún tipo de déficit sensorial. A la vez, estos niños "*se dividen en visuales y auditivos*".

⁸ Forma usual en la que se denomina a la población que asiste a escuelas especiales destinadas a atender a niños con problemas en su motricidad.

⁹ Hace referencia a la población de las escuelas especiales destinadas a los niños con discapacidad mental. Aquí aparece una clasificación más sofisticada ya que se subdividen en escuelas para "*deficientes*" (niños con déficit intelectual) y escuelas para "*severos trastornos*" (niños con trastornos emocionales) y, a su vez, las escuelas para niños con déficit intelectual se subdividen nuevamente (si no de derecho lo hacen de hecho), en escuelas para "*leves, moderados y profundos*", denominaciones que derivan de la aplicación de test de inteligencia.

¹⁰ Se suele denominar con la palabra "*múltiples*" a los niños que asisten a escuelas destinadas a esa población que no puede ser ubicada en una categoría: por ejemplo, un niño con un problema psicomotor que presenta un déficit cognitivo y fallas en su estructuración psíquica; o un niño con sordo-ceguera que está psicótico.

¹¹ La idea de lo inmanente es concomitante a la idea de lo innato. La discapacidad viene inscrita en lo biológico por lo tanto le pertenece al discapacitado, es inmanente a su ser.

¹² Más adelante veremos como este concepto producirá también un efecto de exclusión.

¹³ Insistimos una vez más en que no se trata de un plan deliberado de la escuela sino de una contradicción que ella encarna en la medida en que debe hacerse cargo de una demanda del discurso social.