

Cuadernos de Antropología Social

Cuadernos de Antropología Social

ISSN: 0327-3776

cuadernosseanseo@gmail.com

Universidad de Buenos Aires

Argentina

Diez, Adriana Cecilia

Las "necesidades educativas especiales". Políticas educativas en torno a la alteridad

Cuadernos de Antropología Social, núm. 19, 2004, pp. 157-171

Universidad de Buenos Aires

Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180913911010>

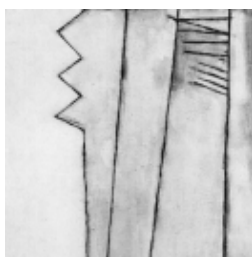
- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Las “necesidades educativas especiales”. Políticas educativas en torno a la alteridad

Adriana Cecilia Diez *

RESUMEN

El siguiente artículo presenta los resultados de una investigación realizada mediante trabajo de campo en una escuela de enseñanza común de la Ciudad de Buenos Aires, con el objeto de indagar las prácticas y los significados socialmente asignados a la incorporación de alumnos de educación especial —en particular niños ciegos— en escuelas comunes de nivel primario.

Pudimos analizar los objetivos planteados desde los documentos difundidos por el sistema educativo, en los que se alude a calidad educativa, equidad, escuelas inclusivas, atención a la diversidad y derechos humanos.

A partir de la observación de horas de clase y actividades diversas, se ha podido elaborar una perspectiva compleja, sobre la situación del alumno “integrado”.

Palabras claves: Necesidades educativas especiales, Ciegos, Estereotipo, Estigma, Alteridad.

ABSTRACT

The present paper presents the findings carried out by means of field work in a common school of the city of Buenos Aires, in order to inquire the practices and meanings socially assigned to the incorporation of special education students —particularly blind children— in primary level common schools.

* Licenciada en Ciencias Antropológicas. Programa Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: alvadies@netizen.com.ar. Fecha de realización: febrero de 2004. Fecha de entrega: marzo de 2004. Aprobado: junio de 2004.

We could analyze the objectives outlined from the documents diffused by the educational system, in which they refer to the educational quality, justness, inclusive schools, diversity attention and Human Rights.

Starting from the observation of class hours and different activities we have been able to elaborate a complex perspective on the “integrated” student’s situation.

Key words: Special educational needs, Blind, Stereotype, Stigma, Alterity.

“NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES”: EL ORIGEN DE UN CONCEPTO

Los documentos y la bibliografía reciente sobre educación especial hacen hincapié en las posibilidades y ventajas que ofrece la inclusión de alumnos discapacitados en escuelas comunes. Para ello, ha tenido lugar un viraje en las categorías utilizadas tanto en las teorías como en los usos de los docentes de educación especial. El desarrollo de una rama dedicada a la educación especial dentro del sistema educativo se basó en el supuesto de que la homogeneidad al interior del aula facilitaba los aprendizajes. El nuevo marco teórico —o nuevo paradigma— afirma que todos los alumnos tienen necesidades y que puede establecerse un continuo que no recorte categorías excluyentes según el tipo de minusvalía de acuerdo al modelo médico. A partir de estos fundamentos se estaría apelando a promover una *escuela inclusiva* que esté *abierta a la diversidad* (Ortiz, 1998).

Podemos rastrear el origen de la utilización estatal de la categoría “necesidades educativas especiales” a partir del “Informe Warnock”, publicado en 1978. Este informe se elaboró a partir 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. No se trataría de un concepto nuevo, según ella misma lo indica:

“El concepto de ‘necesidad educativa especial’, tal como aparece en el informe, es de carácter unificador; en ningún caso puede considerársele revolucionario. Hasta cierto punto, el Comité analizó y clarificó ideas que ya habían comenzado a ser puestas en práctica” (Warnock, 1987: 46).

Tal como asevera el informe, la propuesta de *desinstitucionalización* de los destinatarios de la educación especial surgió en la década de los sesenta bajo el impulso de grupos de padres organizados, especialmente en los países nórdicos y Estados Unidos, así como de legisladores y defensores de derechos humanos. Por

esa época científicos y educadores, lejos de apoyar estos movimientos, investigaban y argumentaban enfatizando el aprendizaje específico que podía lograrse en instituciones especiales (García de Lorenzo, 1992).

Nos interesa poner en contexto histórico y político la emergencia del concepto con carácter “oficial”, en consonancia con las intenciones de modificar políticas educativas a partir de una iniciativa gubernamental. En el mencionado informe se enunciaba el objetivo para el cual se había formado el Comité:

“...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, 1987: 45).

El informe sostenía la necesidad de invertir los criterios por los cuales se decidía el destino educativo de un alumno con características especiales, quien, según la ley vigente, debía inscribirse en instituciones de educación especial. Se afirmaba que, compartiendo los fines generales de la educación —que la autora sintetizó como “comprensión e independencia” (Warnock, 1987: 47)— no correspondía separar taxativamente las necesidades educativas, ya que “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” (*ibid.*). 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”, categoría utilizada por entonces en el Reino Unido.

Al presentar los objetivos perseguidos por el Comité hemos mencionado una de las preocupaciones del gobierno que orientó la investigación: la utilización eficaz de recursos. Al concluir el informe se aclaraba que no podían precisarse los costos de las diferentes intervenciones previstas, pero que se trataba de 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” (Warnock, 1987: 73).

El objetivo de mejorar la eficacia del gasto educativo respondía a la misma lógica que la intención de facilitar la inserción de los discapacitados en el mundo del trabajo: reducir el presupuesto destinado a educar y a asistir a los discapacitados, quienes resultaban para el Estado un gasto en tanto hombres y mujeres laboralmente improductivos.

Consideramos que este posicionamiento teórico planteó 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.

El concepto así presentado encontró impulso suficiente para reiterarse en diferentes escenarios y se difundió ampliamente cuando la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) propició las discusiones alrededor de la educación especial en términos de derechos humanos. Así, por ejemplo, en 1994 se convocó a la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad” que aprobó la “Declaración de Salamanca” y el “Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales”.

Esta Declaración es frecuentemente citada por los actores de educación especial y aún por los fundamentos de las resoluciones gubernamentales. La preocupación por reducir los costos de la educación especial reaparecía en el “Marco de Acción” en los siguientes 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” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994: 13).

Cinco años más tarde se convocó a una reunión con fines evaluativos y allí se produjo 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”. En el texto elaborado se afirmaba: “El uso de los recursos humanos y financieros disponibles se pueden maximizar a través de la cooperación entre el sector público y el privado, 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” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1999: 7). En los documentos se asignaba un lugar relevante a las ONG’s en lo vinculado a difusión de programas y modalidades de intervención. Las organizaciones no sólo se erigían en un lugar de control del aparato estatal, sino que en algunos casos también obtendrían la administración de recursos en la implementación de políticas sociales focalizadas.

ENTRE NOSOTROS, LA ADOPCIÓN DEL CONCEPTO

La Dirección Nacional de Educación Especial del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, dio inicio en 1988 al denominado Plan Nacional de Integración, aseverando 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 en escuelas medias, comenzó a hacerse extensiva a alumnos con otras dificultades.

Durante la década de los noventa tuvo lugar una propuesta de reforma muy abarcadora a partir de la Ley Federal de Educación (Ley 24.195), sancionada en abril de 1993. En ella se propone entre los objetivos de la educación especial “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” (art. 28, Inc. b). El art. 29 indica: “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 perso-

nal especializado que corresponda y se deberán adoptar criterios particulares de currículo, organización escolar, infraestructura y material didáctico”.

En el documento elaborado por el Área Programática de Atención a la Diversidad (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1993b: 2) se presentan como “tendencias que justifican las transformaciones” el respeto por los derechos humanos y “el desarrollo de una conciencia social favorable al respeto por la diversidad”. Se indica que la transformación busca lograr la equidad e igualdad de oportunidades, la superación de la marginación y la mejora de la calidad educativa. Las funciones de la educación especial podrían desarrollarse en ámbitos diferentes al continuar con la atención de los alumnos que requieran un abordaje diferenciado y al apoyar al alumno integrado en la escuela común así como a sus docentes.

En la Ciudad de Buenos Aires —ámbito de nuestro trabajo de campo— en el año 1997 se produjeron varios documentos referidos a la “integración escolar”.

Por caso, citemos los fundamentos mencionados en la Disposición N° 1 (1997) de la Secretaría de Educación, que refiere a 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...” (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 1997a: 1).

En el mismo documento se menciona “la tendencia mundial es favorecer la participación de los niños discapacitados y/o con necesidades educativas especiales en escuelas comunes, cuando esto los beneficia” (*ibid.*). En todas las fundamentaciones aparece la mención acerca del papel del Estado que, tal como analizamos previamente, se propone igualar, garantizar a nivel individual las oportunidades educativas. 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.

Dicha disposición propone 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. Consideramos que la utilización del término “*comunidad*”, tiende a encubrir y disimular la conflictividad social, aportando una conno-

tación de armonía que no se condice con la situación más frecuente en nuestro tiempo, de invisibilización de los “no-normales”.

En la Nota Múltiple Nº 1 se enunciaba: “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” (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 1997b: 2). Consideramos que este es uno de puntos más favorables del proyecto, al crear un ámbito de aproximación entre áreas educativas tradicionalmente separadas. No obstante, la “profesionalización” —tal como se la entiende en el documento— no cambia sustancialmente las condiciones del trabajo docente, ya que rara vez se les 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 los respectivos equipos de conducción.

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 toma de decisiones desde una apropiación crítica, que permita adecuar a cada situación la implementación de la experiencia de “integración”, o la asunción desde un lugar entendido en su aspecto burocrático.

Encontramos que, en los años posteriores, los documentos elaborados por la Dirección del Área de Educación Especial se basaban en investigaciones referidas a la integración de alumnos con discapacidad intelectual en escuelas comunes, situación que ha sido motivo de mayor conflictividad que la incorporación de discapacitados motrices o sensoriales.

EFFECTOS DE ESTADO EN LA EDUCACIÓN DE DISCAPACITADOS

Retomaremos en este apartado el análisis de las tendencias educativas y documentos referidos a la educación de discapacitados a la luz de las conceptualizaciones de Michel Trouillot (2001) acerca de los *efectos de estado*. Acordamos con el autor cuando afirma que el Estado puede identificarse por sus efectos, en la recurrencia de procesos y prácticas estatales, evitando así reducirlo al aparato estatal. Afirma que existen cuatro tipos identificables de efectos: de *aislamiento*, de *identificación*, de *legibilidad* y de *espacialización*.

En la escuela se visibilizan algunos de los procesos que producen *efectos de aislamiento*. La lógica burocrática atraviesa múltiples prácticas que confirman al sujeto su consideración en tanto individuo: desde la inscripción hasta la obtención de certificados de estudio, el alumno es interpelado en términos que lo aíslan.

El alumno que inicia su recorrido por el sistema educativo en una escuela especial, ha sido interpelado por el Estado en función de una determinada “patología”. Luego, cuando algunos de ellos se incorporan a la escuela común, se someten a una nueva categorización estatal, al ser mirados como “alumnos integrados”. Desde esta doble inserción escolar se impulsa la generación de *efectos de identificación*, esto es, “un realineamiento de las subjetividades atomizadas a lo largo de líneas colectivas dentro de las cuales los individuos se reconozcan a sí mismos como iguales a otros” (Trouillot, 2001: 126). En este sentido, la escuela común aporta una “identidad” que abarca a todos los alumnos que allí concurren: la condición de “alumnos”. Para el alumno que llega desde la escuela especial se agregará una especificación para aquella categoría, 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.

En el trabajo de campo hemos escuchado que se los menciona como los alumnos de la escuela especial, de modo que la *alteridad* adjudicada al discapacitado continúa construyéndose al interior de esta escuela y alrededor de este alumno “atípico”, que cuestiona la supuesta homogeneidad del grado.

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

LOS ACTORES EN LA ESCUELA COMÚN

Los alumnos ciegos, por lo general, inician su inserción en el sistema educativo desde la escuela especial, donde se trabaja a partir de una edad temprana en estimulación sensorial y donde se imparten entrenamientos específicos como lectoescritura en Braille u Orientación y Movilidad, que permitirán un desempeño más autónomo de los chicos.

Sólo a algunos de estos alumnos les propondrán incluirse en un aula de escuela primaria común. Los directivos consideran que —ya sea por problemas orgánicos o fisiológicos, como por inmadurez emocional— no conviene exponer a todos los chicos a las situaciones generadoras de tensión surgidas en los *contactos mixtos* (Goffman, 1995). El autor denomina así a los 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 de ser ello posible. Sin embargo, es el estigmatizado quien debe realizar un esfuerzo de adaptación y asume mayores consecuencias, enfrentando la incertidumbre acerca de la categoría en que será ubicado. Puede sentirse “en exhibición” mientras dura la situación de intercambio, llevando su autoconciencia al extremo de cuidar cada detalle.

El intercambio con personas no acostumbradas a tratar alumnos con discapacidad visual, puede conllevar malestar de ambas partes o promover la evitación de los contactos.

El análisis de Goffman nos permite considerar que, a partir de la categorización que cada sociedad hace de los sujetos y de los atributos que se supone le corresponden, vemos al discapacitado como portador de un *estigma*, es decir, que posee un atributo incongruente con la categoría a la que pertenece.

“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” (Goffman, 1995: 13).

Habitualmente nos relacionamos en un intercambio social rutinario de acuerdo a una serie de normas que indican cómo debemos conducirnos con el otro de acuerdo a la categoría en que se incluye. Frente a estas personas que nos parecen incompletas o desacreditadas, actuamos de modo diferente: 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 inte-

resado. Puede ser que se le asocie a alguna capacidad de índole sobrenatural, como un "sexto sentido" en compensación de carencias sensoriales.

Desde la perspectiva de los alumnos de escuelas especiales, ingresar a la escuela común supone un desafío que no todos desean afrontar. Desde la escuela especial se afirma que los chicos más maduros emocionalmente podrán tolerar mejor las "pruebas" que el nuevo entorno propondrá al "diferente" recién incorporado. Tomando como fundamento este criterio se explica por qué no todos los alumnos de la escuela para discapacitados visuales son incluidos en escuelas comunes, aunque el personal docente afirma que el objetivo es aproximar a la mayor parte de su alumnado a otra experiencia educativa con videntes.

Para decidir la conveniencia de la integración se llevan a cabo algunos pasos previos desde la escuela especial. Los directivos de esta escuela refieren que el trabajo de integración se hace conjuntamente con la familia, después de que el equipo técnico de la escuela evalúa al chico. Las condiciones que se requieren incluyen "que intelectualmente tenga un nivel normal (...), 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 surtimos una alternativa de educación integrada".

La referencia a los "inconvenientes" o "desafíos" de la cotidianeidad en la escuela común alude a varias situaciones. Una de ellas es frecuentemente utilizada como justificación por los directivos de escuelas comunes para desalentar la inscripción de un alumno ciego en su institución, refiriéndose al espacio y a los desplazamientos en un edificio donde el alumnado concurre en mayor número y se agrupa en secciones de grado que suelen tener entre veinte y treinta alumnos. En contraste, la escuela especial forma pequeños grupos de trabajo y una docente puede dedicarse solamente a un alumno, en caso de considerarlo necesario.

Otro de los inconvenientes que suelen mencionarse proviene de las "pruebas" que los chicos de menor edad plantean a su nuevo compañero ciego: desde esconder algunas de sus pertenencias, hasta mover objetos delante de su cara, o aconsejarle que abra bien los ojos, son escenas que parecen destinadas a confirmar la ausencia de la vista. Entre los alumnos de los últimos grados de la escuela primaria, en cambio, la aproximación a un pequeño grupo de amigos crea un espacio más íntimo, pero no siempre facilita el establecimiento de vínculos más amplios.

Los docentes de la escuela primaria común perciben la necesidad de aplicar una nueva modalidad de enseñanza que tenga menor sustento en el soporte visual.

Para que el alumno pueda contar con los materiales y ejercicios transcritos a Braille —tarea que realiza el maestro integrador— es necesario anticipar la planificación con el detalle de cada ejercitación. Es frecuente que los maestros expresen el temor a equivocarse o la falta del conocimiento específico necesario; también manifiestan que oscilan entre la sobreprotección y la exigencia de un desempeño autónomo por parte del alumno no vidente.

No siempre la inscripción en la escuela común permite contar con la colaboración del docente a cargo del grupo en que se incluye el nuevo alumno. En ocasiones se dan situaciones de maltrato o de indiferencia absoluta, que concluyen en la decisión de un cambio de establecimiento o en la cancelación de la concurrencia a la escuela común para evitar el sufrimiento del chico.

Los directivos de la escuela especial sostienen que surge de los comentarios de los alumnos integrados la afirmación de que se sienten mejor en la escuela especial y, si pudieran elegir, posiblemente no mantendrían el sistema de doble escolaridad conformado a partir de la participación en estas dos modalidades de enseñanza. Sin embargo, encuentran amigos y espacios de interacción en ambas escuelas.

Los docentes de educación especial sugieren que la integración escolar puede constituirse como una experiencia que permita cuestionar los prejuicios que pesan sobre el ciego, inaugurando procesos sociales que requerirán lapsos más prolongados que el ciclo lectivo. De sus dichos surge la idea de que las próximas generaciones presenciarán los cambios que se inician con la interacción en la escuela primaria, dado que los compañeros de los alumnos ciegos manifiestan una mejor aceptación que sus propios padres. Agregan que los docentes de escuela común se sorprenden de las posibilidades de estos alumnos “integrados”. Respecto de su tarea, la perciben como el inicio de 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, que va a la escuela y aprende, que camina solo y qué se yo. Pero cuando lo tiene en el aula como alumno, aparecen miles de problemas”.

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.

Entendemos que las aseveraciones de los actores de la educación especial se apoyan en la idea de estereotipo. Generalmente el estereotipo se aplica a sujetos sociales colectivos, presentando 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 descripta, recurriendo a omisiones conscientes y olvidos; mientras que por el segundo, 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 Tomaz Tadeu da Silva (1997), 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 se 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 el ciego puede aprender como ellos, jugar con ellos. Quizás por este motivo se insiste tanto en que a los chicos a integrar hay que “armarlos”, 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.

CONCLUSIONES

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 desfavorecidos —muje-

res, 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.

Respecto de las políticas educativas destinadas a los discapacitados, consideramos que la inclusión de los mismos en escuelas comunes, bajo las mismas condiciones de exigencia en cuanto a objetivos curriculares, puede profundizar los planteos de responsabilización de los individuos por su dificultad de inserción en el mercado laboral y sobre los procesos de desigualdad por los que transitan.

“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” (Silva, 1997: 5-6).

En este contexto, las “escuelas inclusivas” abren sus puertas al “otro”, sin poder asegurar que allí deje de ser considerado como tal.

BIBLIOGRAFÍA

- García de Lorenzo, María Eloísa (1992). "Educación Común y Especial. Reflexiones sobre la Integración". En: *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, Año 4, N° 8, Buenos Aires, 11-20.
- Goffman, Erving (1995). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Ortiz, Susana (1998). "Una escuela abierta a la diversidad". En: *Ensayos y experiencias*, N° 26, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 14-25.
- Silva, Tomaz Tadeu da (1997). "A política e a epistemologia do corpo normalizado". En: *Espaço*, 8, Río de Janeiro, 4-28.
- Sinisi, Liliana (1999). "La relación *nosotros-otros* en espacios escolares 'multiculturales'. Estigma, estereotipo y racialización". En: María Rosa Neufeld y Jens Ariel Thisted (comps.). *"De eso no se habla..." Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba, Buenos Aires.
- Trouillot, Michel (2001). "The Anthropology of the State in the Age of Globalization. Close Encounters of the Deceptive kind". En: *Current Anthropology*, Vol. 42, N° 1, Wenner-Green Foundation for Anthropology Research, 125-138 (hay traducción al español de Alicia Comas, Cecilia Varela y Cecilia Diez).
- Warnock, Mary (1987). "Encuentro sobre necesidades de educación especial". En: *Revista de educación*, Número extraordinario. Investigación sobre integración educativa, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 45-73.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección del Área de Educación Especial (1997a). *Disposición N° 1*. Buenos Aires.
- (1997b). *Nota Múltiple N° 1*. Buenos Aires.
- (1997c). *Resolución N° 579*. Buenos Aires.
- (1997d). *Disposición N° 30*. Buenos Aires.
- (1997e). *Conclusiones al II Encuentro Interáreas sobre Integración Educativa*. Buenos Aires.

- (1997f). *Informe de la Dirección del Área de Educación Especial*. Buenos Aires.
- (1998). *Circular Técnica: Integración Escolar*. Buenos Aires.
- (s/f). *Programa de Integración*. Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1993a). *Ley Federal de Educación* (Ley 24.195). Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa (1993b). *Nueva escuela. Nuevas perspectivas en Educación Especial*. Documento para la discusión. Seminario Taller Nacional. Buenos Aires.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas, Salamanca.
- (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*. Salamanca.