

De escuela común a escuela especial (resultados de una investigación local)¹

Claudia Lorena Cerino ²

La investigación delimita como problema de trabajo la derivación de niños sin discapacidades desde la escuela común hacia la escuela especial, tomando como eje de análisis los discursos acerca de la "normalidad" de nuestra época, y el lugar que estos ocupan al momento de señalar o derivar a los niños. Se trabaja con la noción de discapacidad intelectual por ser este tipo de discapacidad la que resulta más difícil de delimitar, y donde la aplicación de los criterios que se emplean para definirla no siempre resultan claros.

Se ha observado, hasta el momento, que la idea de normalidad desde los parámetros/criterios escolares aparece vinculada a un prototipo de alumno que se adecua a la normativa escolar, que alcanza los objetivos propuestos por la escuela, que pertenece frecuentemente a una familia "tipo" y que posee cierto capital cultural, similar al que poseen quienes son sus docentes.

Dificultad en el aprendizaje - Deficiencia mental **Educación especial - Escuela de educación especial**

The objective of this research is to study the referral of non-disabled children from ordinary schools to special schools, taking as a starting point the analysis of ideas about "normality" today, and the place they occupy at the moment of suggesting or prescribing a referral. The concept considered is that of intellectual disability because

¹ Los resultados de esta investigación corresponden a un trabajo desarrollado durante los años 2008 a 2010. Dicha investigación se inscribe en el marco del trabajo final para la Maestría en Investigación Educativa, cursada en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. La investigación ha estado bajo la dirección de la Mgter. Nora Alterman y la Co-dirección del Lic. Eduardo López Molina.

² Licenciada y Profesora en Psicología. Becaria de la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SECyT) de la Universidad Nacional de Córdoba. Docente de nivel medio y superior. Integrante del Equipo de Orientación Psicopedagógico de una escuela de nivel primario. Córdoba, Argentina.
E-mail: clocerino@hotmail.com

this is a type of disability extremely difficult to identify, and the criteria used to define it are not always clear.

It has been observed so far, that the school parameter of normality seems to be related to students who comply with the school rules, who achieve the goals set by the school, who generally belong to typical families and who have cultural backgrounds similar to those their teachers have.

Learning disabilities - Mental handicap - Special education - Special school

Introducción

Las reflexiones que presenta este escrito son el producto de una investigación desarrollada en dos escuelas especiales para discapacitados intelectuales de la ciudad de Córdoba y en una escuela común de la misma ciudad. El enfoque de trabajo es etnográfico, y por tanto, el alcance de las conclusiones que aquí se presentan solo es aplicable a los casos estudiados. Se ha delimitado como objeto de estudio *el señalamiento y/o la derivación de niños sin discapacidades desde la escuela común hacia la escuela especial*. En esta investigación solamente trabajamos con la categoría de discapacidad intelectual, y por tanto, con aquellos niños señalados y/o derivados a escuelas especiales para discapacitados intelectuales. En este sentido resulta de fundamental importancia señalar que, cuando decimos *niños sin discapacidad intelectual*, hacemos referencia a *niños que no presentan limitaciones intelectuales que los imposibiliten para el aprendizaje, ya sea para el aprendizaje de habilidades conceptuales y sociales, como para el aprendizaje de habilidades prácticas que le permiten desenvolverse en la vida diaria*.

A partir del trabajo de campo desarrollado hasta el momento, se puede precisar que un importante número de niños *sin discapacidad intelectual* asisten a la *escuela especial*, y llegan allí habiendo sido derivados desde la *escuela común*. El hecho de haber iniciado su escolaridad en una escuela común indica que antes de su ingreso al sistema de educación formal, no se ha advertido en el niño algún impedimento que señale la necesidad de asistir a una escuela especial. Es en función de ello que partimos del siguiente supuesto: el modelo de alumno que se espera encontrar en la escuela común está relacionado con *lo considerado "normal"*, siendo esta noción la que podría estar operando al momento de diferenciar a los sujetos, para señalarlos y/o derivarlos a escuelas especiales.

La idea de normalidad: una construcción que posibilita diferenciar lo preferible de aquello que no lo es

Si buscamos el significado de la palabra *normal*, encontraremos seguramente distintas acepciones y otros vocablos vinculados a este concepto,

pero podremos observar en todos ellos un denominador común: los verbos que aparecen en dichas definiciones aluden a acciones tendientes a "modelar" algo, a darle una forma determinada (arreglar, ajustar, regular, estabilizar, ordenar), y aluden también a calificativos deseables (correcto, preferible). Veamos algunas definiciones que podemos encontrar en los diccionarios:

Una *norma* es una regla que se debe seguir o a la que se deben ajustar las conductas, tareas, actividades, etc.

Normal es lo que sirve de norma o regla, es lo que se dice de una cosa que, por su naturaleza, forma o magnitud se ajusta a ciertas normas fijadas de antemano.

La *normalidad* es la cualidad o condición de normal.

Normalizar implica regularizar o poner en orden lo que no lo estaba, hacer que algo se establezca en la normalidad.

La normalización es la acción y el efecto de normalizar.

Estas definiciones guardan una estrecha relación con la noción de norma y normalidad que empleamos en este trabajo, y que es producto de los desa-

rollos de Georges Canguilhem (1971, pp. 185-189). Este filósofo francés señala que una norma solo es la posibilidad de una referencia cuando ha sido instituida o escogida como expresión de una preferencia y como instrumento de una voluntad de sustitución de un estado de cosas que decepciona por un estado de cosas que satisface. De este modo, toda preferencia de un orden posible es acompañada -la mayoría de las veces de una manera implícita- por la aversión del orden posible inverso. Lo diferente de lo preferible -en un dominio dado de evaluación- no es lo indiferente, sino lo rechazante o, más exactamente, lo rechazado, lo detestable. El autor nos advierte que una norma se propone como un posible modo de unificación de una diversidad, de reabsorción de una diferencia, de arreglo de un diferendo; "normar", "normalizar"³ significa imponer una exigencia a una existencia, a un dato, cuya variedad y disparidad se ofrecen, con respecto a la exigencia, más aún como algo indeterminado y hostil que simplemente como algo extraño: bajo cualquier forma, implícita o explícita que sea, las normas refieren lo real a valores, expresan discriminaciones de cualidades conforme a la oposición polar de una positividad y de una negatividad.

³ Toda vez que en este trabajo aludamos a la idea de normalizar, lo haremos en el sentido que Canguilhem le otorga aquí a este concepto, y no en el sentido que este término, formulado como "principio de normalización", ha tenido dentro del campo de estudio de los derechos de las personas con discapacidad y de la educación especial. En este campo, normalizar alude a poner al alcance de las personas con discapacidad los modos y condiciones de vida diarios lo más parecidos posibles a las formas y condiciones de vida del resto de la sociedad, es decir que no se refiere a normalizar a las personas, sino normalizar el entorno en el que se desenvuelve una persona con discapacidad, donde los medios y condiciones de vida se adecuen a las necesidades de dicha persona (Nirge, 1969; Söder, 1980, citados por Sánchez Asín, 1997).

A partir de esto, podemos señalar que la idea de normalidad se vincula con la adecuación de una cosa, hecho o persona a ciertas normas que se han fijado, a ciertas reglas escogidas. La elección de esas normas o reglas no es neutral: se realiza en un espacio sociocultural y en un momento histórico particular, y es llevada a cabo por sujetos que detentan un determinado monto de poder, el cual les confiere autoridad para realizar la selección y para fijar dichas normas como preferibles. Es importante señalar también que a partir de la infracción se comienza a definir lo *normal*.

La normalidad en los orígenes de la escuela

El concepto "*normal*" surge de la mano del vocabulario específico de dos instituciones: la institución pedagógica y la institución sanitaria; "Normal es el término mediante el cual el siglo XIX va a designar el prototipo escolar y el estado de salud orgánica" (Canguilhem, 1971, p. 185). Es también durante este siglo que se crean los sistemas educativos en distintos países del mundo, los cuales, desde su origen, delimitaron ese modelo de alumno deseado, ese prototipo de alumno para el cual estaba pensada la escuela. En este momento aparece la exigencia de *racionalización*⁴ en las instituciones pedagógicas y sanitarias,

que deviene en lo que luego se llamará *normalización*.

Desde la perspectiva que trabajamos la idea de normalización aquí -la perspectiva genealógica, que tiene como principal representante a Foucault y que es coherente con los postulados de Canguilhem-, podemos decir que la *normalización escolar* tiene como objetivo que los sujetos escolarizados puedan ajustarse a las normas escolares, regularizando modos de aprender y conductas, modelando a los niños a partir de lo que es considerado como correcto o preferible en la escuela y, por tanto, "arreglando" aquello que aparece como "diferente". En ese sentido, y a partir del surgimiento de la palabra normal, se puede indicar que la institución pedagógica, al establecer un "prototipo escolar", fue delimitando quiénes entraban en la categoría de "normal" y quienes quedaban fuera de ella, a partir de establecer determinadas características esperables de los niños-alumnos.

La escuela argentina, como la mayor parte de las escuelas en el mundo, nace como institución normalizadora al amparo del positivismo que, como lógica científica, le imprime ciertas características en su constitución.

De la mano de las teorías evolucionistas y naturalistas que abrazaron los pedagogos de fines del siglo XIX y principios del XX, la escuela argentina

⁴ Racionalización: "acción y efecto de racionalizar". (Real Academia Española, 2001, p. 1889) Racionalizar: "reducir a normas o conceptos racionales. Organizar la producción o el trabajo de manera que aumente los rendimientos o reduzca los costos con el mínimo esfuerzo" (Real Academia Española, 2001, p. 1889).

va a tener como uno de sus preceptos fundamentales el de normalizar a los sujetos escolarizados, pero este mandato se encontrará desde sus comienzos cuestionado o interpelado por una serie de sujetos: aquellos niños que por distintas causas⁵ no logran adaptarse al ritmo de trabajo escolar.

Dado que en sus comienzos la escuela argentina solo recibía a los hijos de las clases acomodadas -lo que implicaba una educación elitista- es cuando se impone la obligatoriedad escolar que llegan a la escuela niños de diferentes clases sociales e hijos de inmigrantes, lo cual va a modificar la dinámica de las instituciones educativas y el estilo de vida de estos *nuevos sujetos* escolarizados. Estos niños encontrarán una ruptura con sus modelos de educación, ya que se les imponen nuevos hábitos y determinados valores morales, lo que provoca toda una serie de conflictos y desajustes que se interpretan como responsabilidad de la mala índole de los alumnos: esos niños que no logran *adaptarse* al ritmo de trabajo escolar serán señalados como *inadaptados y/o*

anormales, y necesitarán "otro tipo de institucionalización".

Como consecuencia de ello, comienza a constituirse un nuevo campo social: el campo de la infancia anormal. Foucault, Donzelot, Grignon, Gaude-mar, Muel y Castel (1981), Varela (1996) y Álvarez-Uría y Varela (1991), indican que la constitución del campo de la infancia anormal tiene su origen a partir de la instrucción primaria, gratuita, obligatoria y laica para los niños de las clases populares, es decir, la educación estandarizada, junto a los instrumentos disciplinarios que la escuela construye.

Álvarez-Uría y Varela (1991) destacan que en torno a la obligatoriedad escolar van a definirse en el siglo XIX dos diferentes tipos de infancia que progresivamente se irán acercando hasta prácticamente superponerse: 1) los niños que no cumplen con la obligatoriedad, los nómadas urbanos que tienen por territorio la calle, los que serán incluidos en la categoría de *infancia delincuente*; y 2) los que asisten a esas pequeñas repúblicas escolares sin *acomodarse* a las normas y regla-

⁵ Las causas que se señalaban en aquel momento tenían diversa etiología. Dentro de los intentos argentinos de clasificaciones de los sujetos de la educación, resulta interesante mencionar la clasificación de "atrasados" que presentó la Dra. Hermosina de Olivera. Dicha doctora, al realizar su clasificación de atrasados, señala algunas de dichas causas; para ella los atrasados se dividen en tres grupos: a) la muchedumbre heterogénea que por su organización psíquica y física es incapaz de aprovechar los métodos comunes de enseñanza; b) los imbeciles, idiotas, sordomudos, ciegos, epilépticos; c) los distraídos, como prefieren llamarlos los padres, o atrasados. No son completamente anormales y están atacados de debilidad mental por causas múltiples y pasajeras. Son especialmente los "hijos de nuestra clase obrera", con funcionamiento lánguido del cerebro, producto de una alimentación deficiente. Perturban la disciplina, ocupan inútilmente un lugar en las clases comunes, desalientan a la maestra e influyen en sus discípulos. Pueden dividirse a su vez en tres grupos: -atrasados de la inteligencia que aprovechan poco la enseñanza; -inestables o anormales de carácter y -mixto (atraso e inestabilidad). (Puiggrós, 1990, p. 134).

mentos que en ellas reinan, y sin *asimilar* los aprendizajes que en ellas se imponen, quienes serán englobados bajo la categoría de *infancia anormal*. Se construyen también distintas clasificaciones para esta "infancia anormal": rebeldes, incorregibles, turbulentos, desordenados, inadaptados, débiles, inestables, retardados, atrasados de inteligencia, retrasados, anormales de carácter, imbéciles, idiotas, etc. (Álvarez-Uría & Varela, 1991; Binet & Simon, 1917).

Adriana Puiggrós (1990) señala que las clasificaciones resultaron atractivas para numerosos psicólogos y educadores argentinos, quienes intentaron realizar la suya propia, generalmente más inspirados por *necesidades represivas provenientes de prácticas educativas*, que derivándolas de construcciones científicas. Asimismo estos profesionales abrazaron el concepto de "selección natural" para leer con el modelo de las ciencias naturales esas dificultades, señalando que las mismas constituían una forma de inadaptación natural al medio; dicha recurrencia a modelos biológicos y organicistas buscaba explicar las diferencias sociales y justificar las políticas, reduciendo los procesos psico-sociales a categorías universales de aquellos órdenes.

En este sentido, Julia Varela (1996) indica que para los primeros pedagogos y psicólogos de la infancia anormal, la *adaptación* en general, y a la escuela en particular, era definida como la función general de la inteligencia.

Es en este contexto que el cuerpo médico escolar de nuestro país presenta en 1904 un proyecto de creación

de clases especiales para atrasados. En su fundamentación se expresaba que ya había un número suficiente de atrasados como para organizar un *tipo especial de educación* para ellos. El Dr. Moorne, en un artículo titulado "Por la infancia mentalmente anormal", publicado por el Monitor de la Educación en 1909, va a plantear la "necesidad de sumar a las cárceles y manicomios, escuelas especiales para corregir las anomalías mentales del niño, antes que llegue a adulto y se vuelva incurable" (Moorne, 1909, citado por Puiggrós, 1990, p. 134).

De aquí que distintos autores (Álvarez-Uría, 1996; Foucault et al., 1981; Franklin, 1996 Richardson & Parker, 1996; Varela, 1996) coinciden cuando señalan la *interdependencia de la escolarización elemental y de la educación especial*. Fernando Álvarez-Uría indica que

La denominada educación especial sería impensable sin la institucionalización de la escuela obligatoria para todos los niños comprendidos en determinados períodos de edad, y sin el funcionamiento previo de otras instituciones de normalización, es decir, de instituciones productoras de un tipo de normalidad posible. (Álvarez-Uría, 1996, p. 90)

A partir de esto podemos precisar que la educación especial no surge en primera instancia como respuesta a la demanda de educación planteada por los padres de niños que tenían alguna discapacidad, sino que, como señalan numerosos autores (Álvarez-Uría, 1996; Foucault et al., 1981; Franklin, 1996; Puiggrós, 1990; Richardson & Parker, 1996; Tropea, 1996; Varela, 1996), la

educación especial se constituye como campo de saber y de práctica a partir de la institucionalización de la escuela obligatoria para todos los niños de ciertas edades: es entonces, a partir de la creación de la escuela común, que se comienza a pensar en la escuela especial⁶ como solución al problema de aquellos que no pueden ajustarse a la normativa escolar, y también que el vocablo "especial" aparece como posibilidad para nombrar lo "diferente", lo que se aparta de lo "normal".

Los discursos acerca de "lo especial" (Necesidades Educativas Especiales, Educación Especial y Escuela Especial)

A partir de las precisiones realizadas hasta aquí, es necesario ahora explicitar algunas nociones vinculadas al campo de la educación especial, dado que las mismas atraviesan la problemática investigada.

En primer lugar consideramos necesario exponer la noción de educación especial a la cual adherimos. Cuando hablamos de educación especial hacemos referencia a "la combina-

ción del currículo, enseñanza, apoyos y condiciones de aprendizaje necesarias para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos de forma adecuada y eficaz" (Brennan, 1988, citado en Sánchez Palomino & Torres González; 1998, p. 39). La educación especial es, entonces

Un servicio de apoyo a la educación general, que estudia de manera global e integrada los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que se define por los apoyos necesarios, nunca por las limitaciones de los alumnos, con el fin de lograr el máximo desarrollo personal y social de las personas en edad escolar que presentan, por diversas razones, necesidades educativas especiales. (Sánchez Palomino & Torres González; 1998, p. 37)

Aquí nos encontramos con otra noción clave de esta investigación: las "Necesidades Educativas Especiales"⁷ (NEE). Si bien podemos encontrar distintas definiciones de NEE, en este trabajo adoptamos la siguiente, presentada por el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial de España (1990): son aquellas dificulta-

⁶ Dado que no es la intención de este trabajo realizar un recorrido histórico pormenorizado acerca del surgimiento de la escuela especial, y que se han tomado como referentes teóricos autores de la línea genealógica, no se presentarán todos los precedentes de esta institución que se podrían consignar si nos posicionáramos desde el campo de la educación especial. Sí mencionaremos, a modo de ejemplo, que María Montessori y Ovidio Decroly -dos de los representantes del movimiento de la escuela nueva y luego precursores de la educación especial que hoy conocemos, así como de las escuelas especiales- trabajaron en un primer momento con aquellos niños señalados como "anormales", es decir, con los niños que se resistían a la escuela disciplinaria y a la obligatoriedad escolar (Varela, 1996, pp. 173-174).

⁷ El concepto de NEE aparece por primera vez en el Informe Warnock, publicado en el año 1978. Dicho 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 de Reino Unido de aquel momento.

des de aprendizaje que no pueden ser resueltas sin una ayuda extra, bien sea educativa, psicológica, médica, etc.. En ese sentido, se puede considerar que *todos los alumnos tienen necesidades educativas*; ocurre que hay alumnos que por determinadas circunstancias tendrán necesidad de *ayudas especiales* para alcanzar las metas propuestas, es decir, tendrán necesidades educativas especiales, que en ocasiones podrán ser transitorias o que pueden ser permanentes. Sin embargo, a pesar de que el concepto pone énfasis en el aspecto educativo, suele emplearse como equivalente del concepto de discapacidad, ya que a lo largo de la historia se han ido sustituyendo términos que resultaban peyorativos, por otros menos despectivos, como es el de "personas especiales".

En este sentido podemos señalar que existen distintos posicionamientos en torno a quiénes son los destinatarios de la educación especial, es decir, los niños con NEE; un claro ejemplo de ello, como señalan Cobas Ochoa, C.L., Gayle Morejón, A. y Navarro Quintero, S. (2007), lo constituye el resumen informativo redactado luego del Primer Congreso Iberoamericano de Educación Especial, realizado en Viña del Mar -Chile- en 1996. En el mismo se expresa que no existe consenso entre los países en quiénes son los niños con NEE. Todos los países consideran como alumnos con necesidades educativas especiales a aquellos que presentan discapacidades físicas, mentales y sensoriales. En algunos países se incluye además a los alumnos con problemas conductuales y emocionales. En menor medida se consideran los superdotados y a los que presentan dificultades de aprendizaje. En

casos aislados se consideran a las poblaciones indígenas, a los alumnos que desertan de la escuela y los problemas de drogadicción.

Si bien poder establecer quienes tienen NEE es importante para ofrecer aquellos servicios necesarios en pos de atender dichas necesidades, consideramos que uno de los aspectos más importantes radica en la precisión de quiénes, a pesar de contar con esas ayudas especiales, no se verían beneficiados asistiendo a escuelas comunes, y por tanto, necesitarían de una escuela especial que pueda atender de manera integral sus necesidades. En este sentido, Mary Warnock (1987) indica que

Una escuela especial constituye la mejor alternativa para educar a ciertos niños. Al menos, en caso de tres grupos: el de los niños con deficiencias graves o complejas -físicas, sensoriales o intelectuales-, que requieren instalaciones especiales o un conocimiento docente experto, ya que sería imposible o al menos muy difícil y costoso atenderles en escuelas ordinarias; el de los que presentan trastornos emocionales o de comportamiento graves, con dificultades para establecer cualquier tipo de relación o conducta tan fuera de lo normal o tan impredecible que causa problemas en una escuela ordinaria o el de niños cuyas deficiencias quizás revistan menos gravedad pero que, al ser múltiples, ni si quiera con ayudas les permiten progresar en una escuela ordinaria. (Warnock, 1987, p. 34)

Esta indicación pone de manifiesto que las escuelas especiales constituyen una *alternativa educativa* para ciertos niños, principalmente para aquellos que presentan distintas *dificultades que imposibilitan su asistencia a una escuela común*, pero como vimos más arriba, las escuelas (o clases) especiales fueron creadas con el objetivo de atender a aquellos niños que no se adaptaban a la norma escolar, situación esta que aún hoy podemos observar.

La discapacidad intelectual: una categoría de difícil delimitación

Si bien la noción misma de discapacidad es normativa, dado que se construye a partir de la comparación de *las características y del desempeño esperable* de un individuo, en relación con sus coetáneos en edad, origen sociocultural y ubicación comunitaria, es necesario emplear una definición de discapacidad intelectual que nos permita delimitar y caracterizar a los sujetos a los que hacemos referencia en este trabajo. Es en este sentido que nos servimos de la definición que ofrece la Asociación Americana de discapacidad intelectual y del desarrollo - AAIDD- (2011) para especificar qué se entiende por discapacidad intelectual. Para esta asociación, la discapacidad intelectual es una discapacidad que implica *limitaciones significativas* en el *funcionamiento intelectual* y en la *conducta adaptativa* -que abarca habilidades conceptuales, habilidades sociales y habilidades prácticas para la vida cotidiana-; de allí que cuando decimos "niños sin discapacidad intelectual" aludimos a niños en los que no se ob-

servan limitaciones intelectuales que los imposibiliten para el aprendizaje de dichas habilidades.

Ahora bien, es necesario especificar qué se entiende por funcionamiento intelectual y por conducta adaptativa. En relación con la primera de estas dimensiones podemos decir que están implicadas todas aquellas funciones cognitivas que le permiten a un sujeto razonar, planificar, aprender y comprender en pos de resolver un determinado problema. Respecto de la segunda dimensión, la conducta adaptativa, la AAIDD indica que esta incluye tres aspectos: a) *habilidades conceptuales*: la alfabetización, la auto-dirección, y los conceptos de número, el dinero y el tiempo; b) *habilidades sociales*: habilidades interpersonales, responsabilidad social, la autoestima, credulidad, ingenuidad (es decir, la cautela), resolución de problemas sociales siguiendo las reglas, obedecer las leyes, y evitar convertirse en víctima, y c) *habilidades prácticas*: las actividades de la vida diaria (higiene personal), las competencias profesionales, el uso de dinero, la seguridad, la salud, los viajes de transporte, los horarios y las rutinas, y el uso del teléfono.

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (2001) sostiene un *modelo social* para explicar la discapacidad y señala que "para este modelo, la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social" (López, 2009, p. 22). De allí que en su Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la

Discapacidad y de la Salud presente una revisión de conceptos y categorías diagnósticas, siendo uno de estos conceptos el de *discapacidad*.

En esta versión se señala que la discapacidad es "un término baúl para déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación", lo que implica que una persona sería considerada con una discapacidad si presenta estos tres aspectos: la pérdida o anomalía⁸ de una parte del cuerpo o función (corporal, fisiológica o mental), la dificultad en la ejecución de actividades, y problemas en su implicación en situaciones vitales.

Si bien las discusiones en los ámbitos científicos y profesionales acerca del tema del retraso mental y de la discapacidad intelectual señalan la necesidad de sustituir la primera categoría por la segunda, dado que consideran al retraso mental una terminología peyorativa, se sigue empleando la noción de "retraso mental" para clasificar las discapacidades intelectuales.

Verdugo Alonso (2008, p. 6) indica que la actual AAIDD (Asociación Americana de discapacidad intelectual y del desarrollo) en una de sus últimas versiones acerca de la categoría "retraso mental" realizada en el año 2002, cuando aún sus siglas eran AAMR (Asociación Americana sobre Retraso Mental), ponía el acento en la *naturaleza multidimensional del retraso mental*, y

señalaba cinco dimensiones para realizar el diagnóstico y la valoración de las personas:

- Dimensión I: habilidades intelectuales.
- Dimensión II: conducta adaptativa (conceptual, social y práctica).
- Dimensión III: participación, interacciones y roles sociales.
- Dimensión IV: salud (salud física, salud mental, etiología).
- Dimensión V: contexto (ambientes y cultura).

En este sentido, Verdugo Alonso señala que

La mejor manera de explicar el funcionamiento intelectual es por un factor general de la inteligencia. Y ese factor va más allá del rendimiento académico o la respuesta a los tests para referirse a una amplia y profunda capacidad para comprender nuestro entorno [...] las limitaciones en las habilidades intelectuales deben ser consideradas junto a las otras cuatro dimensiones propuestas, pues por sí solas son un criterio necesario pero no suficiente para el diagnóstico. (Verdugo Alonso, 2008, p. 6)

En la provincia de Córdoba, para certificar una discapacidad mental, se solicita un certificado médico original expedido por un médico especialista (psiquiatra) que contemple un diag-

⁸ La anomalía en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (Organización Mundial de la Salud, 2001) se refiere estrictamente a una *desviación* significativa de las normas estadísticas establecidas (la desviación de la media de una población con normas estandarizadas).

nóstico según la CIE10 y el DSM IV (la evaluación multiaxial, detallando los cinco ejes),⁹ y los estudios médicos y psicológicos necesarios para elaborar el diagnóstico (Determinación del CI, Evaluación Neurocognitiva, Neuro-imágenes, etc.).

Las personas que necesitan tramitar este certificado acuden a las juntas certificadoras una vez que han cumplimentado los estudios solicitados, y en la reunión que se efectúa con el equipo que conforma la junta (un médico fisiatra o especialista en rehabilitación, un psicólogo y un trabajador social) se realiza una entrevista y se ratifican o no los resultados de los estudios que se le han efectuado al paciente.

En la elaboración de los certificados de discapacidad, específicamente para el caso de la discapacidad intelectual, se emplean las categorías de retraso mental que presenta el Manual de diagnóstico diferencial (DSM-IV). Dicho manual especifica cuatro categorías de retraso mental: leve, moderado, grave y profundo y señala que

Para diagnosticar el retraso mental, debe medirse la capacidad intelectual general de la persona, la cual se define por el coeficiente de

inteligencia (CI o equivalente de CI) obtenido por evaluación mediante uno o más tests de inteligencia normalizados, administrados individualmente [...] Las personas con retraso mental suelen presentar incapacidades adaptativas más que un CI bajo. La capacidad adaptativa se refiere a cómo afrontan los sujetos efectivamente las exigencias de la vida cotidiana y cómo cumplen las normas de autonomía personal esperables de alguien situado en su grupo de edad, origen sociocultural y ubicación comunitaria particulares. (First, Frances & Pincus, 1997, pp. 41-42)

Si bien podemos preguntarnos si las técnicas empleadas para diagnosticar la capacidad intelectual son las adecuadas, ya que al estar estandarizadas y al evaluar solo capacidades cognitivas omiten otros aspectos inteligentes de la persona,¹⁰ sería importante conocer los *criterios profesionales para evaluar la capacidad adaptativa de los niños* (es decir, los criterios que se emplean para diagnosticar el funcionamiento y desempeño de los niños en las Dimensiones II a V que establece la AAIDD), porque a la hora de determinar la existencia de una discapacidad intelectual en un niño

⁹ Eje I: trastornos clínicos u otros problemas que pueden ser objeto de atención médica; Eje II: trastornos de la personalidad. Retraso mental; Eje III: enfermedades médicas; Eje IV: problemas psicosociales y ambientales y Eje V: evaluación global.

¹⁰ Howard Gardner (1994), en su libro *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples* señala que el número que se desprende del CI puede ejercer un efecto apreciable en el futuro de un niño, influyendo en la manera en que piensen de él sus profesores, y determinando la posibilidad de que obtenga ciertos privilegios, y dice que la importancia dada al número no es del todo inapropiada, ya que la calificación en una prueba de inteligencia sí predice la capacidad personal para manejar cuestiones escolares, sin embargo, poco predice acerca del éxito en la vida futura.

que es derivado desde la escuela común hacia la escuela especial suponemos que:

- O bien se prioriza la Dimensión I, es decir, el resultado arrojado en las pruebas que miden el CI por sobre el resto de las dimensiones,¹¹
- O bien habría dificultades en evaluar la conducta adaptativa del niño, dado que dicha valoración podría estar realizándose desde parámetros socioculturales y comunitarios distintos a los del sujeto¹² (los parámetros culturales de los profesionales que realizan la evaluación).

Algunos factores que intervienen en el señalamiento y/o en la derivación de los niños desde la escuela común hacia la escuela especial

Recuperando todo lo explicitado hasta el momento, y a partir del trabajo de campo desarrollado (observaciones y entrevistas realizadas en escuelas especiales y en una escuela común,

entrevistas realizadas a profesionales integrantes de las juntas certificadoras de discapacidad de Córdoba y a profesionales y técnicos del Ministerio de Educación, revisión de documentos, etc.), podemos precisar los siguientes factores que intervienen en el señalamiento y/o derivación de niños sin discapacidades desde la escuela común hacia la escuela especial, a saber:

1. Ambigüedad en el empleo de la noción de NEE y del cumplimiento de la atención a la diversidad

La ambigüedad en el empleo del concepto de NEE deviene en un factor interviniente ya que suele emplearse como sinónimo o sustituto del concepto de "discapacidad".

En los discursos oficiales¹³ encontramos cierta ambigüedad en el manejo del concepto de NEE. Mientras que en la Ley General de Educación de Córdoba N° 8113/91, modificada por la Ley 8525/95, aparece la noción de NEE derivando de la de "discapacidad",¹⁴ es

¹¹ Esto puede suceder a pesar de que en el DSM IV se señala expresamente que no se diagnosticaría retraso mental en un individuo cuyo CI es inferior a 70 pero que careciera de déficit o insuficiencias *significativas* en su capacidad adaptativa. También se indica que la elección de instrumentos de evaluación y la interpretación de los resultados deben tener en cuenta factores que pueden limitar el rendimiento en los tests, como por ejemplo el origen sociocultural del sujeto.

¹² Si bien en nuestra cultura las *normas de autonomía personal* para una edad determinada pueden presentar semejanzas en distintos grupos comunitarios, la forma de afrontar las *exigencias de la vida cotidiana* puede variar significativamente en distintos grupos comunitarios. En este sentido, la obligación de asistir a la escuela que tienen todos los niños a partir de los 5 años en nuestra provincia, no es vivenciada ni significada de la misma manera por todas las familias: la escolarización de los niños y los aprendizajes escolares no tienen la misma importancia y el mismo valor; de allí que el modo en que se asume esta exigencia esté determinado por el lugar que la familia le otorgue en su vida a la escuela.

¹³ Esta investigación se ha desarrollado durante los años 2008 a 2010, por lo tanto, se alude al marco normativo vigente durante ese período.

¹⁴ Ver el artículo 38 de la Ley General de Educación de la Provincia de Córdoba 8113/91, modificada por la ley 8525/95.

decir que un alumno tiene NEE como consecuencia de alguna discapacidad, en la Resolución 1114 de la misma provincia, que dispone la certificación final de estudios para alumnos con NEE, se incluye dentro de este concepto a los niños que padecen alguna discapacidad física, psíquica o sensorial como a aquellos que manifiestan trastornos graves de conducta o los que están en una situación social o cultural desfavorable.¹⁵ A esta ambigüedad se le suma la de los discursos de los docentes, directivos y demás profesionales vinculados al campo educativo, para los cuales la categoría NEE puede incluir esta misma diversidad de situaciones y puede, a su vez, emplearse en reemplazo del término "discapacidad".

La ambigüedad en torno al concepto de NEE observada en los discursos oficiales (leyes, resoluciones, etc.) de Córdoba y de los profesionales vinculados al campo educativo, es coherente con la que podemos observar a nivel de discusiones internacionales (ver lo señalado más arriba respecto del resumen informativo del Primer Congreso Iberoamericano de Educación Especial de 1996, Cobas Ochoa et al., 2007). En este sentido, podemos señalar que la situación de los niños derivados de escuela común a escuela especial está atravesada por la falta de acuerdos que hay en el campo de la educación especial respecto de quiénes son

los destinatarios de la misma y *dónde deben ser atendidas dichas NEE*.

La falta de consenso que existe en torno al concepto de NEE condiciona la situación de las unidades escolares especiales. La concepción que se tenga respecto de qué son las NEE y dónde deben ser atendidas determina en muchas ocasiones las prácticas educativas que se desarrollan tanto en la escuela común como en la escuela especial.

En este sentido, consideramos que un niño que presenta una *limitación significativa* en el orden sensorial, físico o intelectual -cuando esta dificulta u obstaculiza sus posibilidades de aprendizaje en una escuela común- tiene una NEE y requiere de ayudas extra, de *recursos educativos especiales* para que se atiendan tales dificultades y sea posible el aprendizaje en el marco de una escuela común; en los casos en los que las deficiencias son múltiples o las limitaciones son muy complejas y se necesitan instalaciones especiales o un conocimiento docente experto, es muy probable que sea necesaria la asistencia a una escuela especial. Pero consideramos que aquellos niños que tienen dificultades para aprender por alguna limitación -no siendo esta una limitación significativa que lo *imposibilita* en el aprendizaje-, tienen también una NEE que puede y debería ser atendida en la escuela común, con las ayudas necesarias para el caso.

¹⁵ El concepto de NEE es tomado en esta resolución del Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1998. Nótese la ambigüedad que implica la noción de "trastornos graves de conducta" y de "situación social o cultural desfavorable". Ambas nociones están atravesadas por la concepción de normalidad sostenida y legitimada por una cultura particular en un momento histórico singular.

En relación con ello es importante señalar que en nuestra provincia, la Ley General de Educación N° 8113/91, modificada por la Ley 8525/95, especifica en sus artículos 37, 38 y 39 que la escuela especial es una institución que atiende a personas con algún tipo de discapacidad, sea esta temporal o permanente, y se destaca además en el artículo 39 que *la educación especial se impartirá excepcionalmente en los centros educativos especiales*, y que es allí cuando el diagnóstico profesional juega un rol fundamental, porque es el que demuestra la existencia de ciertas dificultades para que se integre o no al niño en la escuela común. Es importante señalar aquí que es precisamente este carácter de "excepcionalidad" de asistencia a la escuela especial el que no se observa en la matriculación de dichas instituciones: sobre un total de 41 alumnos -tomados como muestra de una escuela especial- de cuatro grupos distintos, que representarían cuatro grados diferentes (segundo, tercero, cuarto y quinto grado) 29 alumnos (que representan un 70.8 %) vienen derivados desde escuelas comunes, siendo los motivos de dicha derivación la repitencia o los problemas de aprendizaje. Vemos así que el precepto de *atención a la diversidad* encuentra serias dificultades de cumplimiento en la escuela común. Este aspecto se amplía en el siguiente factor.

2. Dificultad de cumplir con lo exigido por la escuela común

Las dificultades de cumplir con lo exigido por la escuela se engloban en dos grandes categorías: los *problemas de aprendizaje* y los *problemas de conducta*.

Aquellos alumnos que por diferentes motivos -que no tienen su origen en una limitación intelectual significativa que lo imposibilitaría para aprender- no alcanzan a adquirir (en el tiempo y según la forma estipulada por la escuela y/o el docente) los contenidos y objetivos pautados en el currículum, o los que no sortean con éxito las evaluaciones (quienes presentarían *problemas de aprendizaje*), y aquellos que no se ajustan a las pautas/normas de conducta de la escuela (señalados como alumnos con *problemas de conducta*), suelen ser señalados como *alumnos para escuela especial*.

Los docentes puntualizan el origen de estos problemas en la procedencia socio-cultural del niño, siendo muy pocos los actores educativos que cuestionan la incidencia que el "formato escolar" (el modo en el que está pensada y organizada la escuela) tiene en estos problemas.

Respecto de los *problemas de aprendizaje*, se suele indicar que tienen lugar por la falta o escasa escolarización de los padres o de las personas a cargo (muchos de ellos son analfabetos), es decir, por la posibilidad que el medio le ofrece al niño para contactarse con la cultura letrada. Los docentes de escuela especial indican que los niños llegan desde la escuela común por no estar alfabetizados, o bien que presentan muchas dificultades para alfabetizarse; también señalan que llegan a la escuela especial luego de reiterados fracasos (repitencia) en la escuela común. En relación con ello, los docentes de la escuela común argumentan "no saber qué más hacer" con los niños que no logran alfabetizarse y que repiten más de dos

veces un mismo grado; señalan que con estos niños "han probado de todo, distintas metodologías de enseñanza de la lengua" y que tampoco obtienen buenos resultados, por lo cual la opción que manejan es la de "enviarlos para que sean evaluados por profesionales",¹⁶ porque suponen que la dificultad radica en el niño.

Respecto de los problemas de conducta, un denominador común encontrado en las escuelas especiales es la dificultad de algunos alumnos de respetar las normas escolares, de adecuarse a pautas sociales de convivencia: el modo de vincularse que tienen estos alumnos no es el "socialmente" aceptado.

Podemos ver así que es el "choque" de culturas (la familiar y la escolar), la ruptura del modelo de funcionamiento propio y el esperado por la escuela, el que en muchas ocasiones está determinando la derivación del niño, situación esta observada desde el inicio de la obligatoriedad escolar en el siglo XX: la imposición de otros hábitos, de otros modos de socialización, de otros valores morales y la ponderación de otras destrezas serían algunos de los factores que operan en el paso de escuela común a escuela especial.

3. La valoración de aspectos extraescolares del niño

En estrecha relación con el punto anterior es que desde la escuela parecen señalarse como factores que intervienen en la necesidad de asistir a una escuela especial (por la repercusión que tienen en los aprendizajes de los niños) aquellos vinculados a la *organización y funcionamiento familiar del niño* (alumnos con padres separados, con progenitores que tienen nuevas parejas e hijos con esas nuevas parejas, padres alcohólicos o drogadictos, niños con falta de afecto y cuidado por parte de los padres, con falta de apoyo y estimulación), y *factores vinculados a aspectos socio-económicos, culturales y laborales* (padres desocupados o privados de su libertad, vivienda precaria, trabajos temporarios o vinculados a actividades ilegales, trabajo infantil, etc.). Otro factor es la situación de los niños en relación con el sistema legal/penal: algunos niños que están judicializados también asisten a escuelas especiales.

Si bien no se puede negar la incidencia de dichos factores en la calidad de los aprendizajes de los niños, no estamos en las mismas condiciones para aseverar la implicancia que estas situaciones tendrían como generadoras de

¹⁶ Un dato no menor es el hecho de que muchos de los niños que son enviados para ser evaluados por profesionales no cuentan con cobertura de salud que les permita acceder a un profesional; a ello se suma la dificultad de conseguir un turno en un centro de salud u hospital público, por lo que en la mayoría de los casos, el lugar de atención y evaluación termina siendo la escuela especial, donde la mirada que se realiza del niño suele estar atravesada por otros aspectos (ver al respecto en este trabajo -más adelante- el factor denominado "*La idea de discapacidad intelectual que sostienen los profesionales de la salud*").

una discapacidad intelectual. En este sentido podemos señalar que la idea de "discapacitados sociales", que se sostiene desde una escuela especial, se emplea para explicar estas realidades: se indica que muchos niños "funcionan como discapacitados" a pesar de no serlo.

Nuevamente podemos precisar aquí el grado de "tolerancia" (o más bien de rigidez) que tiene la escuela común, desde su estructura y organización, de trabajar con lo "diferente" (desde los parámetros establecidos como deseables).

4. Ingreso a las escuelas de informes/diagnósticos profesionales

Como consecuencia de lo anterior se puede observar la creciente derivación de niños desde la escuela común a servicios/profesionales de la salud. Los docentes solicitan a los padres que lleven a sus hijos a un profesional, a fin de ser "evaluado". Requieren además, y en oportunidades lo exigen como requisito para que el niño pueda seguir asistiendo a la institución, un informe/diagnóstico. Con la llegada del informe se suele señalar: "Este niño no es para esta institución". Lo importante es (más allá de que las categorías diagnósticas que se emplean en la confección de los mismos puedan ser cuestionadas) el uso que se hace en la escuela de los informes, y el papel que juegan estas clasificaciones que se realizan acerca de los sujetos a la hora de señalar a un niño como alumno para escuela especial o para derivarlo a una escuela especial. Estas clasificaciones tienen una fuerte injerencia en las prácticas docentes, las condicionan y en algunas ocasiones,

hasta las prescriben. En este sentido, Carina Kaplan (2003) indica que

Toda operación de clasificación supone en algún grado una operación simultánea de anticipación o predicción de ciertas características o comportamientos del objeto o sujeto clasificado [...] toda clasificación pone en marcha un sistema de expectativas dado que un enunciado descriptivo es también un enunciado prescriptivo ya que está dotado de una cierta fuerza que contribuye a la ocurrencia del rasgo o acontecimiento descrito. (p. 27)

5. La idea de discapacidad intelectual que sostienen los profesionales de la salud

Un aspecto a tener en cuenta, que se relaciona con el factor anterior, es la concepción de discapacidad intelectual que sostienen los profesionales de la salud.

Si bien, como señaláramos más arriba, los criterios para determinar la existencia de una discapacidad intelectual contemplan distintas dimensiones (habilidades intelectuales, conducta adaptativa, salud, contexto y participación, interacción y roles sociales) se puede observar la preeminencia otorgada a los resultados que arrojan las pruebas que miden el CI para determinar la derivación de un niño desde la escuela común hacia la escuela especial, como así también la admisión en esta última.

En este sentido, los docentes de escuela especial señalan que muchos de sus alumnos se desenvuelven según los parámetros esperados para su edad en

relación con las *habilidades prácticas* (las actividades de la vida diaria -higiene personal-, el uso de dinero, los viajes de transporte, los horarios y las rutinas, y el uso del teléfono) y que las dificultades solo se presentan en aquellas *habilidades conceptuales* en las que está implicada la alfabetización. En función de esto podemos señalar que las dificultades adaptativas de algunos niños solamente se observarían en el ámbito escolar y no en la vida extra-escolar: nos aventuramos a suponer, entonces, que algunos niños "funcionarían" como "discapacitados"¹⁷ únicamente para la escuela, y no en otros espacios de socialización.

Es entonces esta idea de discapacidad intelectual que sostienen los profesionales de la salud (médicos -neurólogos y psiquiatras- y psicólogos) y desde la cual evalúan al niño, la que incide en la decisión de señalar la existencia o no de una discapacidad intelectual, idea que es sostenida por la formación del profesional que realiza la valoración del niño: aún hoy podemos observar que se continúa recurriendo a modelos bio-médicos, que reducen los procesos psico-sociales a problemas de los niños, y no se cuestiona la estructura que les da origen. Esta lógica de fun-

cionamiento sigue respondiendo al paradigma positivista, evolucionista y normalizador de comienzos del siglo XX.

Otro elemento a tener en cuenta, es el lugar donde se desempeña el profesional que evalúa al niño: en algunos casos, trabajar de forma independiente o pertenecer a una institución puede condicionar la mirada. Profesionales, técnicos del Ministerio de Educación y miembros de las Juntas Certificadoras de Discapacidad coinciden al señalar que algunas escuelas especiales tienen la modalidad de recibir¹⁸ a "niños con fracaso escolar"¹⁹ como alumnos, niños que no presentan una discapacidad.

6. La idea de discapacidad intelectual que circula en la escuela

Si bien ya hemos señalado los criterios que se estipulan en el campo de la salud para diagnosticar una discapacidad intelectual, en el ámbito educativo las nociones acerca de esta categoría parecen circunscribirse al espacio escolar.

A partir de las entrevistas realizadas (tanto a docentes y directivos de escuelas comunes como de escuelas especiales) se desprende que la idea de

¹⁷ Descomponemos aquí el vocablo discapacidad para acentuar el significado que tiene el prefijo "dis", que alude a dificultad o anomalía, y la palabra "capacidad", que hace referencia a la aptitud, el talento, o la cualidad que dispone alguien para el buen ejercicio de algo (Real Academia Española, 2001).

¹⁸ Las admisiones en las escuelas especiales están a cargo de un equipo técnico, conformado por profesionales de la salud y de otras disciplinas (psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicomotricistas, trabajadores sociales y docentes especiales que suelen desempeñarse en el cargo de metodólogos).

¹⁹ Si bien técnicamente no es correcta esta expresión, es la que se emplea para referirse a los niños que han repetido de grado en numerosas oportunidades o que han abandonado la escuela durante algún tiempo.

discapacidad intelectual se relaciona con: determinadas faltas o fallas que hacen que el niño no tenga "rapidez/agilidad" para aprender, con la dificultad de alfabetizarse en el tiempo esperado/estipulado por la escuela, con "un CI más bajo que el de lo normal", con "la dificultad que tiene un niño para poder organizar, organizarse en el espacio-tiempo, en su pensamiento, en el lenguaje, que hace que los conocimientos sean fragmentados, acotados, lábiles".

La mirada está centrada en lo que sucede en el ámbito educativo, no contempla todas las demás competencias y posibilidades que tiene ese niño dentro de su comunidad y sociedad, no considera que *un niño es inteligente más allá de lo que sucede en la escuela*, más allá de lo que se puede evaluar de él en este espacio social, que es *un espacio más* en el que se desenvuelve.

En este sentido consideramos que la concepción de inteligencia que se sostiene, tanto en escuelas comunes como en escuelas especiales, es un factor central en el problema que nos ocupa, dado que esta *inteligencia* que se posee o que se presenta con limitaciones significativas desde los *parámetros escolares* juega un rol fundamental, tanto en el señalamiento y/o derivación de niños desde la escuela común hacia la especial, como en la admisión que se realiza en las escuelas especiales. En relación con ello, un miembro del equipo técnico de la escuela especial señala que en algunos casos, cuando evalúan a los niños que son derivados desde la escuela común, ellos sugieren la permanencia del niño en la escuela común con la condición de que cuente con determinados apoyos (psicológico, psicopedagógico, maestra

particular, etc.), y que en los casos en los que ellos evalúan que la familia no va a poder sostener esos apoyos, *ellos prefieren que el niño se quede en la escuela especial*, porque saben que ahí va a estar contenido, apoyado y acompañado: nuevamente la mirada acerca de la discapacidad intelectual queda circunscrita al desempeño que puede tener el niño en el ámbito escolar.

Para graficar la incidencia que tiene la *concepción de inteligencia* en el problema que nos ocupa, retomamos lo señalado por un miembro del equipo directivo de una de las escuelas especiales en la que se trabajó: "yo no puedo poner un niño inteligente acá" (refiriéndose a la escuela especial), y nos preguntamos al respecto ¿Qué aspectos, capacidades y características de ese niño se han tenido en cuenta para realizar dicha declaración?, ¿acaso la idea de inteligencia que continúa vigente en las escuelas es aquella que se vincula con la rapidez para aprender y con la adaptación a las rutinas y mandatos escolares? Podemos suponer que aún sigue vigente la idea de que la adaptación en general, y a la escuela en particular, es "la función general de la inteligencia".

7. Los parámetros normativos de la edad

Si bien la legislación escolar señala que en las escuelas primarias solo se pueden admitir alumnos menores de quince años, no se estipula el número máximo de veces que un niño puede repetir un grado. Sin embargo, los docentes de la escuela especial indican que algunos niños llegan a la edad de 10 u

11 años sin estar alfabetizados, ya sea por abandono escolar de dos o tres años o por reiteradas repitencias: estos niños son entonces inscriptos en una escuela especial porque en la común no suelen ser admitidos. Al respecto, desde la escuela común se sostiene que no pueden poner a un alumno de 8 o 9 años en primer grado, porque los intereses de los niños no son los mismos; también desde la escuela común se argumenta que un niño no puede repetir más de tres veces un mismo grado: estos niños con "sobre-edad" son entonces derivados a la escuela especial. En relación con estos casos, desde el Ministerio de Educación se señala que el destino escolar de estos niños con sobre-edad o con reiteradas repitencias queda supeditado al juicio de las autoridades, ya sea desde inspección como desde la dirección de cada escuela.

Es llamativo que no se contemple para estos niños la posibilidad de asistir a los CENPA (Centro Educativo de Nivel Primario para Adultos) y se opte por la escuela especial.

8. La "extraña" ausencia de un marco normativo que regule las derivaciones

El último factor que podemos precisar como interviniente en la derivación de niños sin discapacidad desde la escuela común hacia la especial es la ausencia de un marco normativo que re-

gule el "desvío"²⁰ de la trayectoria educativa de los alumnos. Consideramos que esta ausencia juega un rol fundamental en el problema que investigamos debido a que la decisión de derivar queda sujeta al criterio de los directivos de las escuelas comunes, sin tener estos que dar cuenta de una serie de acciones realizadas con anterioridad que demuestren que ese niño tiene una discapacidad que lo imposibilita para aprender en la escuela común y que necesita instalaciones especiales y un conocimiento docente experto, el cual es brindado por una escuela especial.

Señalamos esta ausencia como "extraña" debido a que sí existen marcos normativos que regulan la integración de los niños con NEE a la escolaridad común (Resolución 1114 y 33). En este sentido consideramos que es de destacar *que sí se encuentra normativizada* la tarea de la escuela cuando atiende a niños que presentan alguna dificultad en su escolarización y que requieren de ayudas o apoyos extra, es decir, cuando la escuela se enfrenta a tareas que le demandan salirse de lo homogéneo y que la instan a "atender lo diverso, lo diferente", pero *que no se encuentre reglamentado o normativizado* el paso de un niño desde la escuela común hacia la especial nos invita a preguntarnos: ¿por qué no instar a las escuelas comunes a valerse de las resoluciones 1114 y 33 para posibilitar que los niños permanezcan escolarizados en la escuela común?, ¿por qué no

²⁰ Derivar, etimológicamente, significa desviar.

instrumentar un marco normativo que estipule la realización obligatoria de una serie de acciones y evaluaciones²¹ previas a la derivación?, ¿cuál es el motivo de la ausencia de normas o resoluciones que dejen librado el paso de un niño desde la escolaridad común a la especial al "buen criterio" o a "las buenas intenciones" de los actores educativos?

Reflexiones finales: Las normas y la normalidad

La idea de normalidad atraviesa la realidad de la escuela, atraviesa la mirada del docente, atraviesa la mirada de los profesionales de la salud. Lo preferible aparece como lo único aceptable, rechazando y excluyendo lo diferente, lo extraño, lo que molesta...

Normalizar²² a los niños ha sido uno de los objetivos más importantes para la escuela. Normalizar a los niños ha implicado velar por la homogeneidad, por la uniformidad, y es por ello que aquellos niños que salen de la norma, que no cumplen con el modelo preferible, que no se ajustan a las reglas, son frecuentemente señalados como alumnos que deberían asistir a una escuela especial.

Los discursos normalizadores que se hacen eco en la escuela provienen, en gran medida, de los saberes disciplinares de la medicina, la psicología y la psicopedagogía. Cada una de estas disciplinas, desde sus desarrollos teóricos, ha ido delineando a lo largo del tiempo ese prototipo ideal o preferible de sujeto (en su dimensión de salud física y psíquica, y en su dimensión de posibilidad para el aprendizaje); en este sentido es que nos aventuramos en señalar que son *las normas del desarrollo, las normas acerca de los modos y tiempos para aprender, y las normas sociales (de modos de convivencia y de modos de vida preferible)* las que estarían interviniendo en la diferenciación de los alumnos. Aquellos niños que se ajusten a estas normas serán alumnos para escuela común; aquellos niños en los que se observe una desviación respecto de las mismas podrán ser señalados como alumnos para escuela especial, e incluso derivados a la misma.

En virtud de ello, y a partir de revisar los antecedentes en nuestra historia y desde el trabajo de campo realizado, podemos señalar que la idea acerca de qué es lo normal en la escuela está vinculada con lo establecido como "de-seable" o "preferible" tanto desde la

²¹ Estas acciones y evaluaciones deberían demostrar, previamente a realizar la derivación del niño, la imposibilidad que tiene ese niño de aprender en la escuela común, es decir que a pesar de contar con apoyos y ayudas extras que atiendan su NEE, ese niño no se beneficiaría asistiendo a una escuela común debido a que sus deficiencias son múltiples o que sus limitaciones son muy complejas, y que necesita, por lo tanto, instalaciones especiales o un conocimiento docente experto.

²² Ya hemos señalado en páginas anteriores que cuando hablamos de normalizar en este trabajo no lo hacemos en el sentido que este término reviste dentro del campo de la educación especial, sino en el que ofrece Canguilhem (1971).

normativa institucional, desde las expectativas que tiene el docente respecto del desempeño académico y conductual de sus alumnos, como desde lo preferible por una sociedad en un momento histórico determinado.

A modo de caracterización de un alumno "normal" podríamos decir que los es aquel niño que:

- aprende al ritmo esperado o establecido por el docente, sin retrasos ni dificultades;
- aprende los contenidos seleccionados en el currículum (y que en las evaluaciones obtiene buenas calificaciones);
- aprende independientemente de la teoría y el método de enseñanza que emplea su maestra y de los estímulos a los que esta apele para enseñarle;
- no repite de grado;
- no tiene dificultades de integración con sus compañeros (aspecto social);
- respeta las normas de comportamiento institucionales (que tiene buena conducta);
- cumple con las tareas, es prolijo y "capta" rápidamente las consignas de trabajo;
- piensa y se comporta de acuerdo con lo esperable por su edad cronológica (de acuerdo a lo establecido por las normas del desarrollo) y a lo socialmente aceptado;
- pertenece a una familia "tipo" (padre-

madre y hermanos) que posee cierto capital cultural similar al del maestro, y

- no sufre carencias económicas.

En función de todo ello nos preguntamos: ¿en qué lugar quedan los discursos de "atención a la diversidad", de escuela integradora, o inclusiva?, ¿dónde quedaron los derechos de los alumnos que señalan que deben recibir una enseñanza que considere y valore sus intereses, ritmos y posibilidades de aprendizaje y que atienda sus características individuales, sociales y culturales; los que dicen que deben recibir orientación y asistencia ante los problemas que puedan perturbar su acceso, permanencia y promoción en el sistema y aquellos que dificulten su desarrollo personal?²³

Podemos decir, a partir de todo lo desarrollado hasta aquí, que la atención a la diversidad en muchas oportunidades se interpreta -desde la escuela común- como la acción de "integrar" a un niño con alguna discapacidad, pero no como su verdadero sentido lo indica: atender a la diversidad implica ser respetuosos de las distintas modalidades de aprendizaje que tienen los niños, de los distintos tiempos para aprender que existen, de los valores y culturas de origen de cada sujeto, de su historia personal, familiar y social; en suma: ser respetuosos de la singularidad de cada niño.

Original recibido: 17-08-2010

Original aceptado: 09-06-2011

²³ Ver el artículo 8 de la Ley General de Educación de la Provincia de Córdoba 8113/91 modificada por la Ley 8525/95.

Referencias bibliográficas

Álvarez-Uría, F. (1996). La configuración del campo de la infancia anormal. De la genealogía foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial. En B. Franklin (Comp.). *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial* (pp. 90-122). Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor.

Álvarez-Uría, F. & Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ediciones de La piqueta.

Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (2011). *Definición de la discapacidad intelectual*. Recuperado el 4 de abril de 2011, de www.aaidd.org/content_100.cfm?navID=21

Binet, A. & Simon, T. (1917). *Niños anormales. Guía para admisión de niños anormales en clases de perfeccionamiento*. General Pardiñas, Madrid: CEPE.

Canguilhem, G. (1971). *Lo normal y lo patológico*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1990). *Las necesidades educativas especiales en la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).

Cobas Ochoa, C.L., Gayle Morejón, A. & Navarro Quintero, S. (2007). La educación inclusiva: oportunidad, posibilidad y realidad para todos. *Revista Iplac. Publicación Latinoamericana y caribeña de educación. N°1*. Recuperado el 15 de septiembre de 2009, de http://revista.iplac.rimed.cu/index.php?Itemid=36&id=36&option=com_content&task=view

First, M. B., Frances, A. & Pincus, H. A. (1997). *DSM-IV Manual de diagnóstico diferencial*. Barcelona: Editorial Masson.

Foucault, M., Donzelot, J., Grignon, C., Gaudemar, J., Muel, F. & Castel, R. (1981). *Espacios de poder*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.

Franklin, B. (Comp.). (1996). *Interpretación de la discapacidad. Teoría e Historia de la educación especial*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

Gardner, H (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kaplan, C. (2003). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.

López, D. (Coord.). (2009). *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Ley general de educación N°8113/91, 1991. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Ley provincial N° 8525/95, 1995. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Vigésima segunda edición. Buenos Aires: Espasa Calpe.

Resolución 1114, 2000. Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Córdoba.

Richardson, J. G. & Parker, T. L. (1996). Génesis institucional de la educación especial: el caso de Estados Unidos. En B. Franklin (Comp.). *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial* (pp. 125-162). Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor.

Sánchez Asín, A. (1997). *Intervención psicopedagógica en educación especial*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Sánchez Palomino, A. & Torres González, J.A (Coords.). (1998). *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.

Tropea, J. (1996). El orden de la escuela primaria y el alumnado especial: ley, burocracia y mercado. En B. Franklin (Comp.). *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial* (pp. 163-190). Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor.

Varela, J. (1996). Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo. En J. Larrosa (Comp.). *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 155-189). Madrid: Las Ediciones de La piqueta.

Verdugo Alonso, M. A. (2008). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre retraso mental 2002. *Revista Siglo Cero: Revista Española sobre discapacidad intelectual, Vol. 39, N° 227, 1-17*

Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. Guía breve del Informe del Comité de Investigación sobre Educación de Niños y Jóvenes Deficientes. *Revista de Educación, Num. Extraordinario, 45-73*.