

NOTAS SOBRE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS CON HISTÓRICO DE DEFICIENCIA EN BRASIL: DEL MODELO “ESPECIAL” A LOS “PROCESOS INCLUSIVOS”²

Gisele Carreirão Gonçalves³ Alexandre Fernandez Vaz⁴

Traducción: Norma Beatriz Rodríguez⁵

Resumen.- En el presente trabajo nos centraremos en discutir los aspectos de la realidad educacional brasileña en el proceso inclusivo de discapacitados en escuelas regulares. Tal temática posee gran relevancia en la actualidad, sobre todo, por la complejidad y paradojas, significados y resultados. Para este debate aportaremos recortes de una investigación etnográfica realizada en el 2004, que muestra la dinámica de una institución especial brasileira de cuño filantrópico. En un segundo momento, discutimos sobre conceptos fuertemente arraigados en los discursos legitimadores de las políticas inclusivas. Para focalizar estos conceptos, analizaremos el *Documento Subsidiario de la Política de Inclusión*.

Abstract.- This paper aims to discuss some aspects of the inclusion process of deficient people in Brazilian Education. It is actually a very important subject in its complexity and paradoxes, means and results of state policies. For this notes we retake parts of an ethnographic research of 2004 that shows the dynamic of a philanthropic special institution in Brazil. After that we discuss concepts linked in the legitimating speeches of inclusion policies. These are focused in an analysis of the Subsidies Document for the Inclusion Policy.

Palabras clave.- Educación Especial; Procesos Inclusivos; Biopolítica; Educación Brasileira; Política Educacional.

Keywords.- Special Education; Inclusion Processes; Biopolitics; Brazilian Education; Educational Policy.

1.- Introducción

Los debates en torno al tema de personas con discapacidad⁶ en la enseñanza regular en Brasil remiten a una doble problemática. La primera es el carácter altamente excluyente de la sociedad brasileña, no sólo en

²El presente texto es el resultado parcial del proyecto Teoría Crítica, Racionalidades y Educación II, financiado por el CNPq (Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico) – Apoyo financiero a la investigación, becas de productividad en pesquisa, apoyo técnico, doctorado, maestría y iniciación científica). Los autores agradecen mucho a Norma Beatriz Rodríguez la traducción que, a su vez, fue revisada por ellos.

³ giselecarreiraogoncalves@yahoo.com.br

⁴ alexfvaz@pq.cnpq.br

⁵ nbrodri@gmail.com

⁶Originalmente los autores utilizan, como se hace en parte del debate en Brasil, la expresión “personas con histórico de deficiencia”, con objeto de considerar la dimensión socio-cultural de la condición de deficiente. El diagnóstico de deficiencia actúa como un dispositivo subjetivador de estas personas y hay, por lo tanto, que hacerlo concurrir con otras lecturas e interpretaciones de sus posibilidades y imposibilidades. Sin embargo, para mantener el flujo de la lectura, se optó por la utilización del término “discapacitados”, más común en español.

relación a las personas consideradas deficientes, sino que hace referencia también al entrecruzamiento de las relaciones étnicas, de clase, de género, generacionales, entre tantas otras que dan forma a la constitución histórico-social de ese país donde la democracia, según uno de nuestros clásicos intérpretes, siempre fue un “gran malentendido” (Buarque de Hollanda, 2006). La segunda es el proceso de reemplazo, por el movimiento inclusivo, del concepto y posiblemente de las prácticas políticas y pedagógicas reunidas bajo la rúbrica de la integración. Ya no se trata de “integrar” a las personas con discapacidad a la normalidad de los “no-deficientes”, sino de, al observarse las diferencias, adecuar los medios y modos de convivir y de respeto en la convivencia de la pluralidad humana.

El discurso por la inclusión encuentra un terreno fértil en las discusiones pedagógicas, abogando por una escuela que debe recibir a los niños y jóvenes con discapacidad en la enseñanza regular, de forma que la convivencia con colegas y profesores pueda beneficiar la socialización y el aprendizaje. Esa convivencia sería benéfica también para los “no-deficientes”, que aprenderían con la multiplicidad de las relaciones y tendrían una especie de espejo de sus propias limitaciones. Ese movimiento obligatoriamente tendría que ser mediado por condiciones objetivas que proporcionaran el aprendizaje para los diferentes tipos de deficiencia: intérpretes de LIBRS (Lengua Brasileña de Señales) para los sordos, material pedagógico en Braille para los ciegos, adecuaciones arquitectónicas para los que se movilizan en silla de ruedas, etc. Además de las condiciones objetivas, es necesario revisar la formación de los profesores en el sentido de adecuarla precisamente a la inclusión y no al esfuerzo de normalización de aquellos con discapacidad.

Sin embargo, la práctica cotidiana en las escuelas muestra un sinnúmero de dificultades que van mucho más allá de lo que garantiza la matrícula. La ausencia de condiciones para que se haga efectiva una educación inclusiva radica en la falta de las condiciones citadas en el párrafo anterior, que no son específicamente necesidades especiales, sino necesidades concretas (Gracia, 1998).

La garantía de ingreso y permanencia para los niños y jóvenes con discapacidad parece ser, en estas condiciones, una resultante de las políticas liberales en el modo en que hoy las experimentamos. El primer punto a ser considerado en este marco es que, asimismo sin los elementos necesarios para proporcionar una formación educativa efectiva, sería suficiente decir, veladamente o no, que estos alumnos comparten con personas sin discapacidad, los fines de su socialización. Tenemos ahí un refuerzo del modelo médico-terapéutico en la escuela, o más aún de las prácticas asistencialistas, en el sentido de que aún sin aquella inmersión en el aprendizaje del legado cultural de una sociedad –

la promesa de la escuela burguesa – allí estaría una posibilidad de conocer otras personas, hacer amigos, ocuparse fuera del mundo doméstico de la casa o del confinamiento de las instituciones para personas con discapacidad. Las interacciones con los *otros*, por sí solas, ya valdrían la pena. Se asume, por lo tanto, el desprecio por el carácter de la formación intelectual y corporal que se esperaría de la escuela, en lo que se refiere a los “deficientes”. Completa ese cuadro la designación a la escuela de una tarea que los adultos no consiguen cumplir, más o menos en los cánones, según la clásica crítica de Hannah Arendt (2003), de la obligación de las escuelas multiétnicas en los Estados Unidos de América de los años 1950: los niños, esos seres humanos aún no políticos, y los profesores, esos maestros llenos de dificultades para cumplir su función de enseñar, que resuelven el problema de la discriminación social de aquellos con discapacidad. Al final, ya que no es posible tener una sociedad inclusiva en los esquemas político y económico, al menos se exige a la escuela la exigencia de ser inclusiva. El acceso al conocimiento pasa entonces a ser secundario.

El segundo punto a ser considerado en este contexto es que en tiempos de política reducida a condición de un *poder sobre la vida*, una *biopolítica* (Foucault, 1997), los procesos inclusivos pueden significar una inclusión excluyente (Agamben, 2005), una vez que dejan a aquellos con discapacidad a la propia suerte, responsabilizándolos y a la escuela también, por el inminente fracaso pedagógico de esa experiencia. Los procesos inclusivos suponen que cada escuela, singularmente, será responsable por cada uno de sus nuevos alumnos con sus especificidades diversas, dispensando al Estado, por lo tanto, de la aplicación de políticas específicas para este segmento, inclusive en lo que se refiere a los recursos a ello destinados.

Considerando el contexto descrito se presenta este trabajo, que es una síntesis provisoria de una investigación en curso sobre las paradojas de los procesos inclusivos en Brasil. Esta comienza con una breve exposición del escenario histórico de las políticas públicas destinadas a las personas caracterizadas como deficientes en Brasil, para luego avanzar en la presentación de una reflexión que intenta demarcar un movimiento. De una situación demarcada por esquemas de la sociedad disciplinar (Foucault, 1975; Deleuze, 1990), la atención de personas con discapacidad pasa a ser orientada, como fue sugerido al inicio, en los marcos de una sociedad de control, sobre los auspicios de la biopolítica. Nos referimos, esencialmente, a cierto desplazamiento: de la casi exclusividad de las instituciones específicas de asistencia de personas con discapacidad (las escuelas “especiales”, frecuentemente filantrópicas), pasamos a la coexistencia con los procesos de inclusión en escuelas regulares en los marcos de las políticas que anuncian la inclusión. Si un modelo no necesariamente excluye al otro, es preciso reflexionar sobre lo que está en juego en ese tránsito.

Este movimiento es materializado en este trabajo por medio de dos comentarios. El primero es sobre una institución especial, de atención de deficientes mentales. Se trata de una institución típicamente disciplinar, con sus clasificaciones, saberes, tiempos y funciones muy bien delimitadas. El segundo comentario refiere a un dispositivo jurídico federal, el *Documento Subsidiario de la Política de Inclusión*, una orientación para el movimiento inclusivo de personas con discapacidad a las escuelas regulares. Se puede argumentar que se trata de la transferencia de un modelo disciplinar a otro, de una escuela especial para una escuela regular. Sin embargo, hay otro factor asociado a ese proceso. Es que la inclusión de alumnos con discapacidad en la escuela regular puede significar no solamente un poder sobre el cuerpo de cada uno, minuciosamente programado en las escuelas especiales, sino una desregulación que pone el control sobre la vida, en la medida en que, al incluir, excluye. Esto puede suceder porque se plantea la hipótesis de que, en la falta de los recursos necesarios para los procesos inclusivos, estos sean apenas una estrategia más de exclusión y abandono y, por tanto, de recrudescimiento del prejuicio. En estos términos, y tomando libremente la sugerencia de Hannah Arendt (2003), es mejor ser segregado por la ley que ser discriminado políticamente, en especial en esta institución, la escuela, que justamente debe presentar el mundo y formar para la vida pública.

2.- Notas históricas sobre las políticas para la educación especial en Brasil

El siglo XIX marcó fundamentalmente la modernización de América Latina, y no fue diferente en Brasil. En ese siglo, sobre todo en la segunda mitad, llega a los brasileños la fuerza de la ciencia, del pensamiento médico elaborado en la forma de higienistas, alienistas, médicos, científicos y reformadores sociales. Es en los años 1800 que se crea la primera universidad de Brasil – tardíamente en relación a otros países latino-americanos – como así también la primera casa de alienados (lo que sería hoy un hospital psiquiátrico). Como muestra Bueno (1999), también en el mismo siglo son creadas, por el Gobierno del Imperio, dos importantes instituciones de educación especial: el Imperial Instituto de los Niños Ciegos (el actual Instituto Benjamin Constant) y el Instituto de los Sordo-Mudos (Instituto Nacional de Educación de Sordos - INES, tal como es conocido en la actualidad), ambos en la capital del Imperio, la ciudad de Río de Janeiro⁷. Como acontecía generalmente, esos institutos seguían el modelo parisino. El desprecio a las

⁷ El trabajo con deficientes mentales tiene como primer registro el servicio de atención, a partir de 1874, en el Hospital Psiquiátrico de la provincia de Bahía, en la capital Salvador, actualmente llamado Hospital Juliano Moreira, cuyo atención se destinaba a aquellas personas que visiblemente se diferenciaban de las demás, fuese por el aspecto social o de comportamiento (Jannuzzi apud Bueno, 1999).

peculiaridades y necesidades locales era sostenido con que ellos funcionaban como abrigo de inválidos, al contrario de los institutos en París que operaban como oficinas de trabajo. Esa diferencia se explica por el carácter innecesario de la mano de obra de esas personas, teniendo en cuenta que la economía brasileña no se asemejaba ni cercanamente a la francesa⁸.

El final del siglo XIX y el inicio del XX presencian el creciente interés por la deficiencia mental en el contexto de las preocupaciones higienistas. Haciendo coro con las formas gimnásticas (Soares, 2007) y otros dispositivos de normalización de los cuerpos, ese proceso fue uno de los cimientos de la segregación en el ámbito escolar, teniendo en cuenta que por medio de las inspecciones médico-escolares los alumnos diferentes eran separados de los demás para conformar los grupos especiales (Bueno, 1999).

Aliada a la medicina y a la salud escolar, también comparece la psicología, con la tarea de elaborar procesos pedagógicos orientados para las potencialidades individuales y, de esta forma, sustentar la separación del alumno normal del anormal. En ese proceso fueron fundamentales las evaluaciones psicológicas, al clasificar, para organizar los grupos de forma homogénea. *“Más allá de eso, en la educación de los retardados se debían pautar los procedimientos de la medicina, incorporando los procesos de rehabilitación.”* (Bueno, 1999: 93).

Tal crecimiento de la educación especial se asocia con la filantropía, que está íntimamente relacionada al asistencialismo. Son las instituciones filantrópicas (que no son responsabilidad del Estado) las que determinan los caminos de la educación especial, una vez que poseen fuerza y poder de decisión, inclusive en lo que se refiere a la política educacional, desresponsabilizando al Estado de una serie de compromisos y cargas. Las instituciones filantrópicas se ocupan de la educación especial y, en contrapartida, reciben apoyo para pensar, decidir y construir los caminos de la educación de las personas que no están en el interior de las escuelas regulares.

Vivir en la marginalidad, dependiendo de iniciativas caritativas, fue el suelo fértil que hizo nacer a la filantropía asistencialista en el universo de la educación especial, asumiendo, en gran medida, la

⁸ Bueno (1999) trae un elemento fundamental para ser discutido sobre el carácter asistencialista de nuestra educación especial. Según él, tales instituciones eran consideradas positivas porque ofrecían abrigo y protección a los sordos y a los ciegos. Por otro lado, el precio de esa asistencia gubernamental era la exclusión de la convivencia social. Más allá de eso, abrían sus puertas para un reducido número de personas con deficiencias. Una característica central del asistencialismo es justamente ofrecer poco en la práctica, pero dando la sensación en su discurso, de que la oferta es grandiosa. Aquí el ofrecer poco, se refiere a la domesticación de los sujetos, a la prohibición de que se perciban domesticados, lo que les permite simplemente la denominación de "depósitos" (Freire, 2001).

educación de esas personas que fueran y hasta hoy son poco asistidas por el Estado. En ese modelo los recursos estatales son asignados, en forma de convenios, para la iniciativa privada, que en forma, sobre todo, de instituciones filantrópicas, se responsabiliza de la educación especial.

De acuerdo con Kassir (1998), fue en el año 1961 cuando por primera vez la legislación brasileña aborda la educación especial. En ese momento de la historia política nacional, la ley decía que la atención a la persona deficiente debería ocurrir preferencialmente en la enseñanza regular y, concomitantemente, tal legislación procuraba asegurar apoyo financiero a las instituciones privadas avaladas como eficientes.

Esta perspectiva de atención no es diferente en la actualidad, ya que se garantiza el derecho a la matrícula del alumno con diagnóstico de deficiencia en la enseñanza regular y, al mismo tiempo se invierte dinero público en las escuelas especiales particulares para que esas sean las responsables del soporte técnico y profesional, ofreciendo asesoramiento, inclusive, a las escuelas regulares. Es lo que Kassir (1998:18), llama "*discurso ambiguo*", pues "*propone la atención 'integrada' en la red regular de enseñanza, delega a las instituciones sobre administración particular la responsabilidad de parte de la atención, a través de la 'garantía' de apoyo financiero*". Además,

Las instituciones y organizaciones privadas de carácter más asistencial y filantrópico tienen, en la historia brasilera, la mayor parte de las instalaciones, de los alumnos y de los recursos financieros ligados a la educación especial, además de poseer gran influencia en la definición de las políticas educacionales públicas en el área. (Ferreira, 1998: 13)

Kassar (1998) pone en el debate un punto de extrema importancia en lo que dice respecto a la filantropía:

{...} las instituciones "privadas" se presentan en la historia de la atención al deficiente mental como extremadamente fuertes, con un lugar garantizado en los discursos oficiales, llegando a confundirse con la propia atención "pública" a los ojos de la población, por la "gratuidad" de algunos servicios. (Kassar, 1998: 16)

La falsa gratuidad debe ser comprendida por el hecho de que a pesar que las personas que frecuentan los ambientes filantrópicos no estarían obligadas a pagar por los servicios prestados (apenas contribuyen las que pueden y asimismo con el valor que desearan), estos

lugares reciben ayuda gubernamental⁹ para mantenerse, como así también realizando frecuentes campañas de recaudación de fondos que cuentan con la contribución de la sociedad en general. Siendo así, a pesar de no cobrar por sus servicios, las instituciones filantrópicas no son públicas.

Es en esa perspectiva del “favor”, en el cual la garantía de frecuentar tal institución no está en la esfera del derecho, como ocurre con las escuelas públicas, pero sí en la esfera del asistencialismo, lo que anula el ejercicio de la ciudadanía en función de la caridad. Se trata de concebir a tales sujetos en una condición de inferioridad, por tanto no es una oferta de derecho, son más bien como una concesión.

3.- Momento filantrópico – institucionalización de la deficiencia en una experiencia concreta

Describimos en este capítulo una situación específica, aunque no propiamente singular, donde se materializa el modelo disciplinar de educación especial. Ella se refiere a la organización disciplinar de los tiempos y funciones en una institución filantrópica tradicional en Brasil, con varias unidades esparcidas en el territorio nacional, con relativa autonomía administrativa y pedagógica. Los datos son originados de una investigación de corte etnográfico realizada anteriormente¹⁰ (Gonçalves, 2004).

El primer paso para el acogimiento de una persona con diagnóstico de deficiencia mental en una escuela especial, es la *selección*. Esta consiste en una evaluación del futuro alumno, realizada por el equipo técnico¹¹, además de una entrevista con los responsables, sobre su escolaridad, su posible diagnóstico, problemas de salud, complicaciones (o no) en el parto, entre otros. Realizada la selección y las orientaciones que ella pueda indicar (por ejemplo, atención psiquiátrica), el alumno espera su vacante someténdose a evaluaciones (Educación Física, Fisioterapia, Fonoaudiología, Psicología y Pedagogía), y recibe una matrícula o guarda en la lista de espera para poder matricularse.

⁹ Un ejemplo de eso son los convenios establecidos con los gobiernos estadual y municipal. Ambos muchas veces se responsabilizan de la contratación de profesores para trabajar en esas instituciones.

¹⁰ Corresponde registrar que la investigación referida fue realizada en el año 2004, por lo tanto a lo largo de los años algunas alteraciones acontecieron. En especial, lo que se enuncia respecto a la nomenclatura utilizada, como también a las propuestas de trabajo desarrolladas para los grupos. Tales transformaciones ocurren, en gran medida, inclusive, debido a la política de inclusión establecida en el país. Los datos recogidos para ilustrar la dinámica de una institución filantrópica deben ser vistos en sus movimientos particulares del campo. No hay necesariamente una estandarización en todas las instituciones, aunque encontremos situaciones comunes. Son ejemplos la tentativa de separar los grupos en función de las edades y de los grados de compromiso cognitivo de los sujetos, la búsqueda por insertar algunos sujetos en el mercado de trabajo, el papel pedagógico desempeñado por los trabajos manuales, entre otros.

¹¹ Formada por pedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, asistente social y, en algunas escuelas, por el profesor de Educación Física.

A partir de la mencionada evaluación, se decide en qué grupo incorporarlo. Estos son formados por pequeños grupos de alumnos, conforme a la franja de edades y al grado de compromiso cognitivo. Los grupos son organizados en la forma que abajo se explicita¹².

El primero de ellos es un grupo de *Educación Infantil*, con niños de hasta seis años de edad con cualquier deficiencia desde la que caracteriza la presencia de la deficiencia mental, como es costumbre en la institución, además de tres grupos de enseñanza fundamental, uno formado por aquellos que frecuentan la enseñanza regular y reciben paralelamente atención en la escuela especial, procurando auxiliarlos en su proceso de escolarización. Los grupos de Enseñanza Fundamental, a su vez, son formados por niños y jóvenes de siete a catorce años. Completados los catorce años, los alumnos pueden ser orientados para Grupos de Trabajo, Iniciación para el Trabajo, Oficina Pedagógica, A.L.O. u Orientación para el Trabajo.

Los *Grupos de Trabajo* desarrollan actividades lúdicas, manuales (recortar y pegar, pinturas, diseños, arcilla...) y trabajan directamente con contenidos más elaborados, como el reconocimiento de letras, números y del calendario, escritura de su nombre, identificación de la propia identidad, entre otros. Son pocos los alumnos de los Grupos de Trabajo que realmente son alfabetizados.

La *Iniciación para el Trabajo* comporta alumnos más independientes y con avanzado nivel de comprensión, capaces de realizar tareas más elaboradas, como la confección de trabajos manuales para ser comercializados en fiestas en la comunidad, entre los propios profesionales y para las personas (familiares de los alumnos o no) que visitan la escuela. Entre ellos tenemos el trabajo con telar, la pintura en paño de plato, el croché y el bordado en tela. Dos alumnas de ese grupo se incorporan alternadamente durante la semana en ayuda a la profesora del grupo de Educación Infantil. Ayudan a cuidar de los niños, acompañándolos al comedor y al patio, entre otras actividades.

La *Oficina Pedagógica* se divide en actividades de cuño pedagógico y confección de trabajos manuales. Por esto, al contrario del grupo de Iniciación para el Trabajo, el foco es la actividad con contenidos que implican la Escritura, la Lectura, la Matemática, la Geografía, etc. Este grupo realiza los trabajos manuales solamente como divertimento. Algunos de estos alumnos también frecuentan la enseñanza regular y tienen en la Oficina Pedagógica un refuerzo de lo que se supone debe ser aprendido en la escuela.

¹² Nuevamente recordamos que esas nomenclaturas ya sufrieron modificaciones. Objetivamos, para mostrar cómo se da la organización de los grupos, o sea, de acuerdo con la franja etaria y con el aspecto cognitivo.

Los jóvenes y adultos que componen ese grupo son independientes y no presentan un alto grado de compromiso cognitivo. Son los alumnos que reciben mayor crédito, por el hecho de que toman ómnibus solos, porque comprenden y ejecutan muchas tareas que les son encomendadas. Y principalmente por tener expectativas de que esos alumnos podrán ingresar en otros espacios sociales (enseñanza regular, mercado de trabajo).

A.L.O. es la sigla de *Actividades Laborativas Ocupacionales*. La característica de este grupo son los extremados límites de los alumnos, tanto físicos, como cognitivos. La propuesta de ese grupo son actividades ocupacionales, siendo el trabajo con contenidos prácticamente inexistente. Las dinámicas se refieren a actividades para levantar la autoestima, diseños, conversaciones, la tentativa de extinguir hábitos que no son socialmente adecuados y aceptados, trabajos con arcilla. Es un grupo que presenta dificultades, inclusive, en participar de las actividades externas, en función de la locomoción perjudicada de sus miembros.

El grupo de la *Tercera Edad* es constituido por los mayores de esa institución (recordemos que la educación especial no posee terminación). Generalmente en las escuelas especiales podemos encontrar alumnos por encima de los setenta años de edad. La salida de esas personas de la escuela se da sólo por voluntad propia y/o de la familia, estado de salud debilitado o muerte. El trabajo está ligado a la música, dinámicas de relajamiento, paseos, secciones de vídeo y otras actividades lúdicas.

Por último el grupo de *Orientación para el Trabajo*. Este es el único grupo que queda en la escuela en período integral, por esta razón, se les ofrece un almuerzo. El trabajo con esos alumnos tiene la visión de su inserción en el mercado de trabajo. En tanto, dos aspectos son contemplados para la composición de ese grupo: el primero es la autorización de la familia (o responsables); el segundo es tener el "perfil" para estar en el mercado de trabajo.

El perfil es identificado por la independencia, por el eficaz entendimiento de lo que le es solicitado, por el buen comportamiento, responsabilidad y asiduidad. En gran medida, características y respuestas que de antemano los educadores juzgan como adecuadas. Esos alumnos tienen clases por la mañana con una profesora y con otra por la tarde. La profesora de la mañana propone un trabajo más específico, referente a la escritura y a los números. También discuten sobre las diferentes profesiones, sobre documentos personales (Documento de identidad, Certificado de Nacimiento...), entre otros asuntos. La profesora de la tarde busca reforzar el trabajo desarrollado por la mañana, además de proporcionar actividades más relajadas. Es el caso de la pintura en madera, en yeso y el trabajo en telar. Los materiales

confeccionados por esos alumnos son expuestos para venta, así como también los producidos por el grupo de Iniciación para el Trabajo.

Tres alumnos de ese grupo realizaban trabajo remunerado cuando la etnografía fue realizada. Ayudaban en la Oficina de fotocopias que pertenece a la institución que mantiene a la escuela especial. Esos tres jóvenes frecuentan la escuela en apenas un período, opuesto al del trabajo.

Las mujeres de ese grupo auxilian en trabajos dentro de la propia escuela, como pelar y cortar legumbres para las comidas, organizar y limpiar las mesas del comedor, barrer después de las meriendas, y algunas veces ayudan en los servicios de la secretaria, atribuciones tipificadas como “femeninas”, lo que muestra la reproducción de las estrategias de discriminación por género también en la educación especial.

Más allá de que hay especificidades en lo que se refiere a los grupos, hay una rutina que abarca toda la institución. En el momento en que los alumnos llegan a la escuela hasta el inicio de las clases se reúnen en el patio o en el comedor (los días de lluvia) y son acompañados por los preceptores. Las ocho de la mañana es la señal para que los alumnos y profesores se dirijan para sus aulas¹³. El recreo se divide en dos partes: a las diez horas se da la señal para la merienda, y en quince minutos se realiza la comida. Los alumnos tienen otros quince minutos para quedarse a voluntad, cuando generalmente escuchan música, conversan, juegan, danzan. La supervisión de la comida y del recreo también es hecha por los preceptores.

Entre diez y treinta y diez y cuarenta y cinco, tienen el momento de la higiene (se cepillan los dientes). En ese momento los alumnos se dirigen para los baños con el cepillo y la crema dental y toalla, siendo auxiliados cuando es necesario, por la profesora del aula y por la fonoaudióloga en esa tarea. Al mediodía se concluyen las actividades del período matutino. Los alumnos que se quedan esperando para irse, son supervisados por el preceptor, así como aquellos que llegan para tener clases por la tarde.

A las trece horas comienzan las actividades del turno de tarde. A las quince es la pausa para el recreo, con la misma dinámica de la de mañana. De quince y treinta a quince y cuarenta y cinco, se realiza la higiene, a las diecisiete horas finaliza la jornada. Los alumnos que permanecen más allá de ese horario, así como acontece con los de la mañana, quedan bajo la responsabilidad del preceptor.

¹³ Los recortes referidos a la rutina institucional también deben ser encarados como particulares al ambiente investigado en aquel momento específico. En tanto, el que circunscribe constantemente tales rutinas es el incesante cuidado. Eso lleva a la necesidad de organización institucional para que en hipótesis algunos de los alumnos se encuentren sin supervisión profesional.

La rutina cuenta además con otras actividades: dos veces por semana los alumnos tienen clases de Educación Física y otra de Artes. Los grupos también tienen atención con los profesionales de Psicología, Fonoaudiología y Fisioterapia. Esta atención se realiza en grupo y es cada quince días porque se procura poner el énfasis en la atención educacional y no clínica, y porque son pocos los profesionales para el número de alumnos a ser atendido.

En las escuelas especiales (hablamos de aquellas donde los alumnos son diagnosticados como deficientes mentales) tenemos dos profesionales responsables por el trabajo con la corporalidad de los alumnos: el profesor de Educación Física y el de fisioterapeuta.

4.- Entretejiendo algunas reflexiones sobre el “Documento Subsidiario a la Política de Inclusión”

En este capítulo nos centramos en el análisis del cuerpo en el *Documento Subsidiario a la Política de Inclusión*, producido por la Secretaria de Educación Especial/Ministerio de la Educación, o sea, en un breve recorte sobre lo que está colocado hoy en Brasil. Los conceptos tratados en el Documento están relacionados con la construcción de una visión simplista y reduccionista al respecto de la inclusión de personas con diagnóstico de deficiencia en las instituciones de enseñanza regular. Cabe además que destaquemos que tal documento se propone orientar la trayectoria de las *prácticas educacionales inclusivas*.

Daremos inicio a lo que nos proponemos poniendo en relieve el reclamo por la *democratización*. Este concepto que aparece como consecuencia de las conquistas de los movimientos que reivindican los derechos humanos. Podemos leerlo en el documento:

Los importantes avances producidos por la democratización de la sociedad, en gran medida propiciados por los movimientos de derechos humanos, apuntan a la emergencia de la construcción de espacios sociales menos excluyentes y de alternativas para a la convivencia en la diversidad. (Documento Subsidiário à Política de Inclusão, 2005: 7)

Estas no son cuestiones exclusivas del escenario brasileño. En tanto, parece que aquí podemos preguntarnos si la “democratización” no puede cumplir otra función, la de neutralizar las diferencias sociales y las convulsiones que de ahí se originan. De esa forma, otra cuestión se hace presente: ¿hasta qué punto el discurso de la construcción de una

sociedad inclusiva no puede ser encarado como un mecanismo de contención? O aún más: ¿podemos de hecho hablar de una conquista? ¿Estamos siendo ingenuos al creer en su existencia o pesimistas al desacreditarla? ¿Podemos y debemos pensar en un proceso dialéctico, en el cual conquista y concesión coexisten en un mismo contexto?

Vale recordar a Hannah Arendt (2004), cuando trabaja con el problema de la segregación racial en los Estados Unidos de América.

{...} la igualdad como tal tiene una importancia en la vida política de una república mayor que en cualquier otra forma de gobierno. Lo que está en juego, por lo tanto, no es apenas el bienestar de la población negra, sino, por lo menos a largo plazo, la supervivencia de la República. (Arendt, 2003: 200)

Arendt apunta a un balance de las relaciones políticas que aún hoy es bastante actual: aquel precario equilibrio entre conquista y concesión. No es por casualidad que las concesiones son resultado, justamente – o a pesar de – del esfuerzo de los movimientos populares en el Brasil. Pero por otro lado, la concesión se hace necesaria para garantizar la “*supervivencia de la república*” y de las relaciones de poder que la componen.

Por más que tener derecho a la escuela regular pueda significar una conquista para las personas con deficiencia, sus familias y todos los que apuestan al movimiento de inclusión, por otro lado, convivir con la destrucción de las condiciones educacionales, con la falta de condiciones reales, con la falta de respeto evidente a la educación, acaba por naturalizar aquello que debe ser repudiado. En otras palabras, este parece ser el sentimiento: por más que un estudiante ciego no tenga acceso al material en Braille en su escuela; por más que el estudiante sordo no posea el soporte lingüístico de un intérprete de LENGUA; por más que las barreras arquitectónicas inviabilicen la locomoción del estudiante deficiente físico; por más que los profesores auxiliares no sean contratados; por más que inexistan lugares adecuados para el aseo, rampas, barras de hierro en las paredes, mobiliario adaptado, y peor aún, por más que el conocimiento sea despreciado, aún así estar en la escuela es una conquista.

No está claro, por lo tanto, si la reivindicación de la *Política de Inclusión* se hace por el sesgo de la conquista/concesión o por el sesgo del favor. Todavía, aún en los términos de Arendt (1993a), las leyes pueden proporcionarnos una falsa idea de libertad, una vez que supuestamente no seremos víctimas de intereses individuales (o de pequeños grupos) de posibles gobernantes. No se trata de una crítica a la democracia y defensa de la tiranía, sino de una tentativa de mostrar que el

aparato legal no es tan seguro así, pues un gobierno puede ser autoritario teniendo asimismo un abanico de leyes a ser obedecidas. Al final, “(...) *la diferencia entre tiranía y gobierno autoritario siempre fue que el tirano gobierna de acuerdo con su propia arbitrariedad e interés siendo que el más dacroniano gobierno autoritario está limitado por leyes*” (Arent, 1993a: 97), lo que indica que limita el autoritarismo, aunque no apunta a la libertad.

Otro aspecto que salta a la vista es el relieve dado a la importancia de la convivencia en la diversidad en tiempos que la intolerancia se hace tan presente. Es un hecho que convivimos con la intransigencia en relación a las diferencias étnicas, religiosas, de género, de orientación sexual, entre otras innumerables situaciones. Pero, no podemos acreditar solamente a la escuela la tarea de transformar los sujetos en individuos más tolerantes y solidarios. Expresión tensa, inclusive de resistencia, de la sociedad en que está puesta, la escuela, como estructura a recibir *los nuevos* y formarlos para la vida pública, no puede resolver los problemas de todo el tejido social, no es este su papel.

Esta reflexión nos coloca delante de las ilusiones de una educación redentora, transfiriendo a las aulas y patios escolares la responsabilidad de “*crear alternativas*” que superen el preconceito. Otra vez es atribuida a la escuela la responsabilidad de hacerse cargo de ese complejo problema social: el de la intolerancia, o aún, el de la inclusión.

{...} la escuela sufre presiones para acompañar los nuevos tiempos y más bien manejar con la diversidad del público que debe atender. Un público de “aprendices de ciudadanía” que, para ejercerla, quieren más que el mero derecho de expresión. Pero también un público lleno de especificidades que, no fueron respetadas, consideradas y atendidas en sus diferencias jamás harán de la escuela uno de los posibles espacios en que el ejercicio de una política inclusiva contribuya con la construcción de una sociedad más justa. (Documento subsidiário à política de inclusão, 2005: 7)

Se trata de una ilusión asociar a los niños, de forma inmediata, en la construcción de un futuro mejor. Olvidamos que los preconceitos son construidos socialmente, luego, a medida que los niños se van formando por medio de las relaciones sociales, aquéllos también se forman. La idea de pureza, de ausencia de perversidad en los niños nace de una concepción romantizada de la infancia.

Quien deseara seriamente crear un nuevo orden político mediante la educación, esto es, ni a través de fuerza y coerción, ni a través de la persuasión, se verá obligado a la pavorosa

conclusión platónica: la expulsión de todos los mayores del Estado a ser fundado. (Arendt, 1993b: 177)

Hannah Arendt hace una crítica al modelo de educación contemporáneo, demarcado por una

{...} educación progresista que, aboliendo la autoridad de los adultos, niega implícitamente su responsabilidad por el mundo en que pusieran los hijos y recusa el deber de guiar a los niños por ese mundo. ¿Llegamos al punto en que se solicita a los niños que cambien y mejoren el mundo? (Arendt, 2003: 203-204)

Buscar abolir la intolerancia al proponer la inclusión dentro de los muros de las escuelas, es una forma bastante reduccionista de encarar una problemática de tamaño complejidad. El discurso inclusivo va siendo tejido a partir de conceptos y expresiones muy nobles e incuestionables. ¿Quién de nosotros sería capaz de cuestionar el concepto de ciudadanía? ¿Quién de nosotros sería capaz de eximirse de la responsabilidad de construir el proceso inclusivo?

En esa perspectiva, la inclusión social deja de ser una preocupación a ser compartida entre gobernantes, especialistas y un grupo delimitado de ciudadanos con alguna diferencia y pasa a ser una cuestión fundamental de la sociedad. (Documento subsidiário à política de inclusão, 2005: 7)

Como se ha dicho con anterioridad, el aprendizaje no parece desempeñar el papel fundamental en el proceso inclusivo, sino la convivencia, la socialización, el estar juntos, el aprender con las diferencias y el tolerar. Eso acaba por descaracterizar la función social de la escuela: la de transmitir/construir conocimiento que no está solamente en la esfera de la espontaneidad. La escuela debe estar comprometida con la presentación del mundo a los niños, y no limitarse a enseñarles el “arte de vivir”. Pues “(...) una educación sin aprendizaje es vacía y por lo tanto degenera, con mucha facilidad, en retórica moral y emocional”. (Arendt, 1993b: 196)

La propuesta de inclusión está más allá del carácter educacional y jurídico, significa un proyecto de sociedad, conforme el recorte que sigue:

Las referencias usualmente realizadas respecto de la inclusión en el campo de la educación consideran las dimensiones pedagógica y legal de la práctica educacional. Sin duda, dos campos importantes cuando se pretende la efectivación de estos

ideales. Sin embargo, una importante ampliación de la discusión sobre los atravesamientos de las políticas públicas para la inclusión escolar sería la consideración del contexto en que se pretende una sociedad inclusiva. (Documento subsidiário à política de inclusão, 2005: 22)

Nuevamente estamos ante la responsabilización de las escuelas por una sociedad mejor para vivir. Una vez más se deposita en los niños y en los jóvenes la ardua tarea de transformar el mundo, como critica Arendt (2003b).

5.- Consideraciones Finales

Los procesos que pretenden incluir personas con discapacidad en las escuelas regulares la proponen como solución para varios de los problemas del modelo disciplinar de la escuela especial. De hecho, la apuesta en la convivencia y en la pluralidad es democrática y puede componer un proyecto de formación avanzado. Por otro lado, se disemina un discurso capaz de sensibilizar a todos ante la importancia de posibilitar a aquellos a quienes se les atribuye la condición de sujetos, la entrada en las escuelas regulares. Tal sensibilización pasa por la movilización de sentimientos y valores humanistas, tales como el respeto a la diferencia, a la igualdad de oportunidades, a la tolerancia; a la democratización de los espacios, entre tantos otros.

Las condiciones para la inclusión en las escuelas regulares eclipsan, en tanto, cierto despliegue en relación a los nuevos alumnos en lo que se refiere a la transmisión del conocimiento, a la presentación del mundo (Arendt, 1993b), al elegirse la convivencia entre diferentes como uno de los factores más importantes del proceso. Convivir, respetar, tolerar, componen el leitmotiv de la educación inclusiva. Se pone además, la desresponsabilización de los adultos, al exigirse que los niños sean los responsables por el mundo, exigiéndoles que sean más tolerantes, fraternos, que construyan reglas de convivencia para que en un futuro próximo podamos ser más felices.

Es cierto que sigue el modelo disciplinar como eje en la escolarización, pero, diluidos en la no identidad de alumno, cada deficiente es jugado también a su propia suerte, ya que las condiciones objetivas de enseñanza-aprendizaje estarían garantidas en el nuevo proceso. En otras palabras, al tornarse en “sujetos-alumnos”, se sujetan al control de la escuela neoliberal, la cual es atribuida la responsabilidad por sus propias fisuras.

6.- Bibliografia

AGAMBEN, G. **Homo sacer: Il potere sovrano e la nuda vita**. Torino: Einaudi, 2005.

ARENDRT, H. Reflections on Little Rock. In: _____. **Responsibility and Judgment**. New York: Schocken, 2003. p. 193-213. (Edited by J. Kohn).
_____. ¿What Is Authority?. In: _____. **Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought**. New York: Penguin, 1993a. p. 91-141.
_____. The Crisis in Education. In: _____. **Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought**. New York: Penguin, 1993b. p. 173-196.

BUARQUE DE HOLLANDA, S. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BUENO, J.G.S. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1999.

DELEUZE, G. **Pourparlers 1972-1990**. Paris: Minuit, 1990.

FERREIRA, J.R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 19, n. 46. set/1998. p. 7-15.

FOUCAULT, Michel. **Surveiller et Punir**. Paris: Gallimard, 1975.
_____. **Il Faut Défendre la Société**. Paris: Seuil, 1997.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

GARCIA, R. M. C. A educação de indivíduos que apresentam seqüelas motoras: uma questão histórica. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 19, n. 46. set/1998. p. 81-98.

GONÇALVES, G. C. *Nas contradições da educação especial: em foco o movimento apaeano*. Florianópolis: FAED/UNESC, 2004. (Monografia de Especialização em Educação Inclusiva).

KASSAR, M.C.M. **Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: Algumas implicações**. In: **CADERNOS CEDES 46 - A nova LDB e as necessidades educativas especiais**, 1998.

DOCUMENTO SUBSIDIÁRIO À POLÍTICA DE INCLUSÃO. Ministério Da Educação/Secretaria De Educação Especial. Brasília, 2005.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.