

DISCURSOS Y PRACTICAS SOBRE LA DEFICIENCIA Y LA NORMALIDAD. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente.

Carlos Skliar*

1. Discurso y práctica sobre la *deficiencia*¹: la exclusión de una teorización crítica acerca de la normalidad.

Vivimos en una época de guerras virtuales y de pobreza reales, donde el discurso sobre los otros, sobre la alteridad, parece consumirse dentro de la falsa promesa de la globalización. Las fronteras de la exclusión se multiplican, se disfrazan y se esconden; sus límites se amplían, presionan, cambian de color, de cuerpo y de lenguaje. Mientras se nos bombardea con *soluciones para un mundo moderno*², miles de personas mueren en conflictos étnicos. Aún así, se insiste en que nadie tiene derecho de quedar fuera de la aldea global, aunque sea de una forma parcial, incompleta o *deficiente*.

La globalización trajo consigo, como aparente paradoja, la producción y la fragmentación de las identidades de diferentes grupos sociales (Hall, 1997). En ese contexto las preguntas que más nos inquietan son: ¿Se están desvaneciendo las culturas? ¿Las comunidades están cediendo sus identidades? ¿Se esfumarán las diferencias y se acabarán las resistencias, ante la lógica expansiva de la globalización? ¿Cómo representar hoy a aquellos individuos y grupos descentrados del proyecto de homogenización? O dicho de otro modo: ¿Cómo reflexionar sobre los sordos, indígenas, mujeres, negros, mestizos, desempleados, niños de la calle, ciegos, etc., sin esconderse detrás de la máscara terminológica de la *natural* pluralidad y la *natural* diversidad que componen *esos otros*?

* Programa de Posgraduación en Educación, Núcleo de Investigaciones en Políticas Educativas para Sordos, Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Brasil.

¹ La forma de denominación que voy a asumir en este capítulo forma parte de la lucha por significados políticos. Cuando hablo de deficiencia o deficientes no me refiero a los sujetos concretos sino a un modelo conceptual muy difundido en Europa, Estados Unidos y Latinoamérica: el modelo de la deficiencia (véase Franklin, 1997). Por otro lado, el sucesivo recambio de nombres en este ambiente de la educación no es ingenuo; supone una pretendida posición políticamente correcta, que consiste en sugerir el uso de eufemismos o de expresiones “rebuscadas” para nombrar a ciertos grupos culturales o sociales. No usar, en este contexto, el término *deficiencia*, para utilizar otros más correctos, o bien más modernos, sería resituir, una vez más, la eficacia retórica del discurso de la anormalidad.

² “*Soluciones para un mundo moderno*”, es el leit motiv actual de la IBM, permanentemente difundido en los medios de comunicación.

Es un hecho que la educación especial, sus instituciones *totalitarias* (Castel, citado por Álvarez-Uria, 1996³) y los sujetos que son *forzados a incluirse* en esa forma particular de pedagogía, no forman parte de las agendas políticas, sociales y académicas de aquellos que están vinculadas con otros movimientos sociales, culturales y pedagógicos -por ejemplo de raza, clase, género, sexualidad, etnia-. Existe, por lo general, una profunda desconfianza frente a la teorización en ese territorio. La educación especial es considerada un problema menor, que trata de personas que tuvieron la *desgracia* de adquirir algún tipo de deficiencia, sus familias y los profesionales – especialistas- que trabajan con ellos. Más aún, los sujetos con *deficiencia* raras veces son vistos como perteneciendo a una nación, siendo ciudadanos y sujetos políticos, articulándose en movimientos sociales, poseedores de sexualidad, religión, etnia, etc.

La educación especial es una subárea de la educación, discontinua en sus paradigmas teóricos, anacrónica en sus principios y sus finalidades, relacionada más con la medicina que con la pedagogía, discriminatoria, distanciada del debate educativo general y generadora de discursos y prácticas de exclusión (Skliar, 1995, 1997a). En esta misma dirección, no es habitual que la cuestión de la *deficiencia* sea abordada de un modo crítico en el proceso de formación de profesores. Cuando se trata de la formación general, abundan las clasificaciones médicas, las descripciones psicológicas y las especulaciones metafísicas, aplicadas sobre un extraño continuum de sujetos que nada tienen en común –a no ser, justamente, porque son reunidos bajo la anormalidad-. Además, se trabaja con una serie de didácticas universales, casi siempre positivistas y, sobre todo, despolitizadas.

Por otra parte, cuando se trata de una formación específica en educación especial, es común la tendencia a la producción y reproducción del modelo clínico de la deficiencia.

En ambos casos, formación general y específica, la educación especial y las *deficiencias* son, sin dudas, tópicos subteorizados. Y esto sucede, curiosamente, en una época donde los acontecimientos más triviales, como lo son el dormir, el fumar, correr, usar un aro, mirar al vacío, comprar objetos inservibles o hacer dieta, son hiperteorizados.

Es en virtud de esa subteorización, consecuencia de una férrea tradición histórica de control del sujeto *deficiente* por expertos de la medicina y profesionales para-médicos, que la población general no vislumbra la conexión posible entre la *deficiencia* y su *status quo*, del mismo modo en que muchos están comprendiendo la conexión entre raza y/o género y las estructuras contemporáneas de poder y conocimiento.

¿Qué puede interesar, a aquellos que se están formando en educación, una mirada crítica sobre los *deficientes*, un cambio teórico sobre la educación especial y sus relaciones con los valores, la

³ Álvarez-Uria (1997) señala que el concepto de Goffman de *institución total* fue traducido al francés por Robert Castel

ética y la exclusión? ¿Podrán percibir, los nuevos educadores, que la cuestión de la *deficiencia* no puede -ni debe- ser pensada exclusivamente en torno de las estrechas fronteras de inclusión/exclusión? ¿Incluirán en su debate formativo no sólo los textos de los especialistas sino también -y sobre todo- las narraciones que los otros hacen sobre sí mismos⁴?

2. Los otros... ¿Son siempre los otros?

La cuestión de los sujetos deficientes supone un problema educativo, de ética y de derechos humanos, del mismo modo en que se hace referencia a los niños de la calle, los sin tierra, los negros, indígenas, homosexuales, analfabetos, etc. Los deficientes no constituyen un grupo particular de excluidos, ni deben ser excluidos de otras exclusiones. No se trata de un simple juego de palabras. Negar un abordaje político, histórico y cultural en este campo, constituye el primer hecho discriminatorio sobre el cual, después, se entretajan todas las demás discriminaciones de ciudadanía, sociales, lingüísticas, políticas, comunitarias y culturales.

La *lista* de los sujetos y grupos excluidos es cada vez más inacabable, cada vez más mayoritaria. Resulta de la construcción de la alteridad, de la producción de esos Otros que no somos, en apariencia, nosotros mismos. Pero que utilizamos para *poder ser* nosotros mismos. En palabras de Larrosa y Perez (1996):

"La alteridad del otro permanece reabsorbida en nuestra identidad y la refuerza todavía más; la hace posible, más arrogante, más segura y más satisfecha de sí misma. A partir de este punto de vista, el loco confirma y refuerza nuestra razón; el niño, nuestra madurez; el selvaje, nuestra civilización; el marginal, nuestra integración; el extranjero, nuestro país; y el deficiente, nuestra normalidad".

La presunción de que la deficiencia es, simplemente, un hecho biológico y con características universales, debería ser problematizada epistemológicamente⁵. Desde la perspectiva de los Estudios Culturales en Educación⁶, es necesario invertir aquello que fue construido como norma y como problema habitual: poder comprender el discurso de la *deficiencia*, para luego revelar que el

como *institución totalitaria*.

⁴ No me refiero a aquellas narraciones escritas sobre *deficientes oprimidos* y/o *super-héroes* (en el estilo de Hellen Keller). Existe una significativa producción literaria de sujetos cuya historia invierte el problema sobre quiénes son, en verdad, los otros. Un texto fundamental, en este sentido, es la autobiografía de la actriz sorda Emmanuelle Laborit, *Le Cri de la Mouette (El vuelo de la gaviota)*, Éditions Robert Laffont, Paris, 1994).

⁵ Utilizo epistemología no en el sentido que le da la filosofía o la psicología del desarrollo, sino en una dimensión política, es decir, a las relaciones entre poder y conocimiento (Foucault, 1980).

⁶ Los Estudios Culturales ven la educación como un proceso cultural de significación, definido por relaciones de poder, concentrando su análisis en los mecanismos, estrategias y políticas de constitución de las identidades sociales, en los esquemas de representación de diferentes grupos y en la dinámica de funcionamiento de artefactos culturales vinculados a la educación.

objeto de esse discurso no es la persona que está en una silla de ruedas o el sordo o el ciego, sino los procesos sociales, históricos, económicos y culturales que regulan y controlan la forma acerca de cómo son pensados los cuerpos y las mentes de los otros. Para decirlo más sencillamente, la *deficiencia* no es una cuestión biológica sino una retórica social, histórica y cultural. La *deficiencia* no es un problema de los deficientes o de sus familias o de los especialistas. Es un problema relacionado con la propia ética de la normalidad. McLaren (1995), en una interpretación adecuada de los significados culturales que regulan el discurso de la *deficiencia*, afirma que:

"(...) El funcionamiento de las políticas de significación (...) lo podemos ver en la educación especial, en la que una gran proporción de estudiantes negros y latinos se considera que presentan "problemas de conducta", mientras que a la mayor parte de los estudiantes blancos de clase media se les proporciona la cómoda etiqueta de tener "problemas de aprendizaje".

Por regla general, hasta hace relativamente poco tiempo, los sujetos de la educación especial fueron narrados, juzgados, pensados y contruidos por los profesionales que trabajan con ellos, como objetos de estudio dentro de un discurso de control (Foucault, 1966). Esa práctica, fuertemente medicalizada y orientada hacia el cuidado y el tratamiento –una *ortopedia* de los cuerpos y las mentes- sirvió a su propósito institucional de exclusión, pero fracasó en la comprensión y justificación de su propia historicidad, sus principios, mediaciones y mecanismos de poder.

En una perspectiva histórica, podemos localizar la génesis del problema de la *deficiencia* en los siglos XVIII y XIX. Se trata de una relación social impulsada por factores políticos y económicos que puede ser entendida como parte de un proyecto más global para controlar y regular los cuerpos (Davies, 1996), incluyendo la criminalidad, la sexualidad, el género, la enfermedad⁷, etc. y que condujo a la segregación e institucionalización⁸.

Los valores y las normas practicadas sobre las *deficiencias* forman parte de un discurso históricamente contruido, donde la *deficiencia* no es simplemente un objeto, un hecho natural, una fatalidad, si no un proceso social que implica profundamente a todas las personas que tienen un cuerpo y viven en el mundo de los sentidos. Ese discurso, así contruido, no afecta sólo a las

⁷ Esa regulación o control del cuerpo, a través de las instituciones modernas como la cárcel, la escuela, el hospital, etc. no resultó idéntica en sus finalidades y formas de funcionamiento. Para una discusión más amplia véase Foucault (1966 y 1976), Varela y Álvarez-Uría (1990), Álvarez-Uría (1996, ob. cit.) y Boom y Naradowski (1996), entre muchos otros.

⁸ En la Argentina, esa cuestión fue abordada por primera vez, en el marco del I Congreso Pedagógico Nacional de 1882, en una sección *especial* dedicada a los ciegos, sordos, mendigos e idiotas. En esa sección, Terry –un eminente hombre de Estado- se refirió a los *sordomudos* argentinos como *seres irracionales, desgraciados, sometidos a una vida puramente animal, condenados a vivir en perpetua noche, extranjeros en su propia patria, hundidos bajo el peso de su mísera existencia, más predispuestos a las enfermedades tuberculosas, etc.* En su presentación, Terry concluye que: *"(...) Educar a los sordomudos es una obligación de naciones y gobiernos (...) Es una necesidad pública porque el sordomudo no educado puede ser un peligro"*. (Actas del I Congreso Pedagógico, 1882).

personas con *deficiencia*: regula también las vidas de las personas consideradas normales. *Deficiencia* y *normalidad*, en consecuencia, forman parte de un mismo sistema de representaciones y de significaciones políticas, una misma matriz de poder (T.T. da Silva, 1998).

La educación especial conserva para sí una mirada iluminista sobre la identidad de *sus* sujetos, esto es, se vale de las oposiciones de racionalidad/irracionalidad y de completud/incompletud, como elementos centrales en la producción de discursos y prácticas pedagógicas. Los sujetos son infantilizados y, al mismo tiempo, naturalizados y humanizados, recurriendo a representaciones sobre aquello que está *incompleto* en sus cuerpos y sus mentes.

Así el colonialismo recobra vigencia en la educación especial a través de discursos normativos tales como, por ejemplo, *ausencia de lenguaje, inteligencia primitiva, inmadurez afectiva y cognitiva, comportamientos agresivos, peligrosos*, etc. ¿Podrá el lector discernir, más allá de los títulos y de las apariencias, los textos de los colonialistas europeos que se refieren a la *naturaleza* de los africanos o de las tribus indígenas o de los hispanos, de textos que tratan sobre la *psicología de los sordos* o la *inteligencia de los deficientes mentales*? ¿O paternalismo y medicalización forman parte de un mismo discurso colonialista? (Lane, 1992).

Si bien la epistemología tradicional de la educación especial cedió espacio, en la actualidad, a algunas representaciones sociales de las identidades, en ellas los ciegos, los sordos, los niños con problemas de aprendizaje, son percibidos como una totalidad, como un conjunto de sujetos homogéneos, centrados, estables.

Los estudios *etnográficos* en educación especial, que intentan romper con el microscopio puesto sobre el individuo deficiente e interpretar los escenarios familiares y pedagógicos en donde está localizado ese sujeto, omiten todo recorte de las identidades. Se supone, entonces, que el pasaje de la normativa de la medicina a la curiosidad de la etnografía conlleva la reproducción de la norma del hombre-blanco-europeo-alfabetizado-profesional-alimentado.

Pero entonces: ¿Cuáles son los proyectos para los ciegos afro-americanos, analfabetos y desempleados? ¿Cómo el modelo de la deficiencia construye sus representaciones acerca de las mujeres sordas, madres solteras? ¿Existen, desde esa perspectiva, los superdotados de las clases populares? ¿Y los niños deficientes mentales sin tierra? ¿Cuál es la ética y cuáles son los valores de inclusión/exclusión que subyacen todas esas omisiones?

La medicalización, la caridad, la beneficencia y las exclusiones dentro y fuera de la educación especial. *Necesidades educativas especiales versus política de las diferencias.*

Abordar la cuestión de la medicalización en la educación especial no es una tarea simple. La medicalización no es un simple discurso de la medicina, relacionado con el progreso inevitable de *su* ciencia. La medicalización se ha infiltrado de una forma muy sutil en otras disciplinas del conocimiento, gobernándolas, debilitándolas y descaracterizándolas. Existe, es claro, una práctica

de medicalización directamente orientada hacia el cuerpo (del) *deficiente*, pero existe, sobre todo, una medicalización de la vida cotidiana, de la pedagogía, de la escolarización, de la sexualidad. En otras palabras: la medicalización debe ser entendida como una ideología dominante. Como tal, creó un sentido común, normas y valores, estereotipos fundacionales y complicidades dentro y fuera de su campo específico. Una de esas estrategias fue la de encapsular a la pedagogía, obsesionándola con la corrección⁹ y, en estas últimas dos décadas, aventurando la *solución final* de las *deficiencias*¹⁰.

La alianza de la medicalización con la caridad y beneficencia también constituye un proceso complejo y multifacético. Se trata de la legitimidad moral con que la *actividad misionaria* y el *auxilio caritativo* son aceptados como respuestas válidas en la educación especial, con el objetivo de humanizar a los sujetos. El ejemplo de los sordos es, en este sentido, particularmente claro: para la mayoría de los oyentes, la sordera representa una pérdida de la comunicación, un prototipo de auto-exclusión, de soledad, de silencio, oscuridad y aislamiento. En nombre de ese estigma se practicaron y se practican las más inconcebibles formas de control de sus cuerpos y mentes: entre los más significativos, la violenta obsesión para hacerlos hablar; la tendencia a preparar a esos sujetos como mano de obra barata; la experimentación biónica en sus cerebros; la formación paramédica y pseudo-religiosa de los profesores; la prohibición de su lengua -la lengua de señas- y su persecución y vigilancia por todos los rincones de la mayoría de las instituciones especiales; el desmembramiento comunitario entre los niños y los adultos sordos.

El discurso de la deficiencia oculta, tras su aparente cientificidad y neutralidad, el problema de la identidad, la alteridad y, en resumen, la cuestión del Otro, de su complejidad. El discurso de la deficiencia tiende a enmascarar la cuestión política de la diferencia; en ese discurso la diferencia es mejor definida como diversidad y, así, la diversidad no es otra cosa que la/s variante/s aceptables del proyecto hegemónico de la normalidad.

Las normas y valores sobre cuerpos y mentes completos, auto-suficientes, disciplinados y bellos, constituyen la base de los discursos, las prácticas y la organización de las instituciones especiales. En general la norma tiende a ser implícita, invisible y es ese carácter de invisibilidad lo que hace que nunca sea cuestionada; siempre es el desvío lo que constituye el problema: así, el desvío está en el Otro, el Otro que se hace visible y resulta, entonces, problemático (Tadeus da Silva, 1998). Es frecuente la estrategia en educación especial, según la cual esos sujetos son definidos formando parte de una *diversidad*; *diversidad* en éste y otros contextos, esconde una estrategia

⁹ No es casual que la pedagogía correctiva, cuyos inicios se remontan al inicio del siglo XX, estuviese vinculada estrechamente con la noción de la infancia anormal (Álvarez-Uria, 1997; Varela, 1996).

¹⁰ Me refiero a las experiencias "biónicas" de implantes de retinas para los ciegos y de cócleas para los sordos, y a las experiencias "estéticas" de cirugía de rostros para sujetos con síndrome de Down.

conservadora para contener, justamente, el sentido político de las diferencias culturales. La ambigüedad -y la hipocresía- con que se piensa y se construye la diversidad, genera como consecuencia, en el mejor de los casos, la aceptación de un cierto pluralismo que se refiere siempre a una norma ideal.

La cuestión de la denominación: sujetos *deficientes*, *con deficiencia*, *portadores de deficiencias o de discapacidad*, *discapacitados*, *con necesidades especiales*, etc. constituye, apenas, un debate sobre mejores y peores eufemismos para denominar la alteridad y que no adquiere ninguna relevancia política, epistemológica y/o pedagógica. Esto no supone minimizar el efecto que su peligrosidad conlleva para su vida cotidiana. Son viejas y nuevas acepciones que sirven para trazar viejas y nuevas fronteras referidas al *estar fuera*, al *estar del otro lado*. La cuestión no se resuelve al encontrar términos políticamente correctos para describir a estos o a otros sujetos, si no en: (a) desconstruir el supuesto orden natural de los significados¹¹ que los localizan en ciertos discursos y prácticas de poder, y (b) producir rupturas en la lógica binaria de oposiciones (Bhaba, 1994) de la educación especial¹². Las oposiciones binarias suponen que el primer término define la norma y el segundo no existe fuera del dominio de aquel. Sin embargo, el ser sordo, por ejemplo, no supone lo opuesto -y negativo- del ser oyente, ni el ser ciego el opuesto del ser vidente; son experiencias singulares que constituyen una diferencia específica. En esta misma perspectiva, es posible pensar en aquello que Sandoval (1996) denominó como *conciencia oposicional*, esto es, una noción de identidad propia de quien/quienes se narran a sí mismos y se opone/n a las presiones de la normalización.

El concepto de diferencia no reemplaza, simplemente, al de diversidad y mucho menos al de deficiencia y/o discapacidad y/o necesidades especiales; tampoco ocupa el mismo espacio discursivo. En este sentido, es necesario despojarlo de sus habituales parentezcos con aquellos términos y definir algunas de sus características más salientes.

- La diferencia no es una obviedad cultural; ella es construida histórica, social y políticamente (por lo tanto, no es una totalidad fija, esencial, inalterable).
- La diferencia es siempre diferencia (en consecuencia, no puede ser entendida como un estado no deseable, impropio, de algo que *tarde o temprano volverá* a la normalidad).
- Las diferencias dentro de una cultura deben ser definidas como diferencias políticas (y no simplemente como diferencias formales, textuales o lingüísticas).

¹¹ El orden tradicional de los significados en el discurso dominante de la educación especial puede ser leído como: sujetos deficientes → otros deficientes → escuela especial → institucionalización → medicalización → segregación → corrección/reeducación → normalización → inclusión/integración.

¹² Como por ejemplo: normalidad/patología, salud/enfermedad, inteligencia/deficiencia, mayoría/minoría, eficiencia/deficiencia, etc.

- Las diferencias, aún vistas como totalidades o puestas en relación con otras diferencias, no son fácilmente permeables ni pierden de vista sus propias fronteras.
- Las diferencias no dependen de una autorización o de un permiso otorgado desde la normalidad sino de un reconocimiento político y de su práctica.

Los sordos constituyen una diferencia política. De acuerdo con varios autores (por ejemplo Davies, 1996, Lane, Hoffmeister & Bahan, 1997; Wrigley, 1997, etc.) la sordera no es una cuestión de audiología sino de epistemología. Esta definición nos lleva a problematizar la normalidad oyente: en vez de entender la sordera como una exclusión en el mundo del silencio, definirla como una experiencia visual; en vez de representarla a través de un formato médico y terapéutico, hacerlo por medio de concepciones sociales, políticas y antropológicas; en vez de someterlos a la etiqueta de *deficientes del lenguaje*, comprenderlos como formando parte de una minoría lingüística; en vez de afirmar que son deficientes, decir que están localizados en el discurso de la deficiencia. De esta forma, se estaría *desoyentizando*¹³ la sordera, es decir, denunciando las prácticas colonialistas de los oyentes sobre los sordos, sobre su lengua y sus comunidades.

¹³ Desoyentizar, oyentismo, oyentización, constiyan neologismos para describir prácticas colonialistas de los oyentes que hacen que los sordos sean obligados a narrarse, juzgarse y pensarse como si se fuesen oyentes. Es en esa práctica, justamente, donde muchos sordos se ven a sí mismos como deficientes, incompletos, pseudo-oyentes, etc. (Skliar, 1998).

La exclusión dentro de la inclusión¹⁴: los sordos en la escuela regular (*All together ... how?*¹⁵)

Es curioso que, al mismo tiempo que se define la ofensiva neoliberal como una nueva pedagogía de exclusión (Gentile, 1996) también debemos referirnos a ella, paradójicamente, como una ofensiva a favor de la inclusión.

En Latinoamérica, a partir de la Declaración de Salamanca¹⁶, es cada vez más frecuente la idea de la inclusión/integración de los deficientes a la escuela común. A través de los documentos oficiales el discurso integracionista opera en dos niveles diferenciados: por un lado, un nivel supuestamente progresista: “*la escuela especial es una forma terrible de discriminación y exclusión*”, “*los deficientes tienen el derecho a asistir a la escuela con los demás niños*”, “*es obligación de la escuela pública aceptar la diversidad*”, “*la escuela integradora es una idea de avanzada*”, etc. Por otro lado, un nivel totalitario: se reproduce el continuum de sujetos deficientes –todos los deficientes deberían ser incluidos/integrados- sin dejar espacio para un análisis diferenciado de los efectos de tales prácticas sobre cada uno de ellos. De ese modo, cualquier argumento crítico –inclusive de los que se originan dentro de las comunidades interesadas, de padres, de maestros, de los propios sujetos llamados deficientes- es rápidamente censurado, considerado políticamente incorrecto, a favor del segregacionismo y de la formación de guetos.

Más allá de las divergencias en cuanto al significado que pueda tener el proceso de inclusión/integración, se advierte en los discursos dominantes la intención de reducir ese complejo proceso a una experiencia escolar, a una mera contigüidad física de las diferencias con aquellos llamados *normales* en el contexto del aula.

El discurso de la inclusión/integración está impregnado, detrás de su mensaje de igualdad y justicia, de estereotipos idénticos a los desarrollados en las escuelas especiales y a los cuales asocia, con mucha frecuencia, la eficacia, la eficiencia y la calidad en la educación. ¿Cuáles son las conexiones entre neoliberalismo y educación especial? Por otro lado: ¿Cuáles son las estrategias que se vienen desarrollando para una nueva ética vinculada a los sujetos *deficientes*?

¹⁴ La palabra *inclusión* deriva proviene del latín -*includere*- y se deriva de la composición del prefijo *in* co *cludere*, y significa *clausurar, cerrar por dentro*. Según The Heritage Illustrated Dictionary of the English Language (New York: McGraw-Hill, 1973, 665) *inclusión* puede ser entendida como “*tener como miembro, contener como elemento secundario o menor*”.

¹⁵ Todos juntos ... cómo? es un juego de palabras en inglés, propuesto por Jim Kyle (1995) a partir de la canción de los Beatles “*All together now*”, para referirse a lo que el autor supone una insostenible propuesta de inclusión de los sordos en la escuela regular.

¹⁶ La Declaración de Salamanca es el resultado de una reunión organizada por la Unesco y el Ministerio de Educación y Ciencia de España en junio de 1994, con representantes de noventa y dos gobiernos. Su objetivo fue el de establecer líneas de acción para una escuela *integradora*, una escuela *para todos*, donde los servicios educativos especiales “*deben formar parte de una estrategia global de educación y, naturalmente, de nuevas políticas sociales y económicas*”.

En esta misma dirección: ¿Qué esconden las nuevas políticas de inclusión/integración de los deficientes a las escuelas comunes?

La crítica al discurso dominante de inclusión/integración nada tiene que ver con una afinidad hacia las escuelas y las pedagogías especiales. No es esa la interpretación que debe hacerse. La aparente oposición entre escuela especial y escuela común sólo remite a un aspecto, no demasiado esencial, que es el de la institucionalización o, dicho de otro modo, el de la localización de los deficientes en el sistema de enseñanza.

No se vislumbra, mientras tanto, una mirada crítica hacia ambos sistemas de escolarización. El eje de las relaciones entre diferencias, no puede estar enmascarando la intención concreta de una reducción de costos¹⁷, ni ser sólo un problema de burocracia o de administración escolar¹⁸, ni abandonar la educación especial en manos de fundaciones privadas –una transformación del Estado absoluto en Estado desinteresado-, ni producir, como consecuencia, la asimilación de las minorías y las diferencias dentro de la escuela común. Lo que debe ponerse en discusión, por una parte, son los argumentos que fundamentan las propuestas de inclusión/integración y, por otro lado, la política de significados y las representaciones que produce y reproduce esta propuesta.

En referencia a lo primero, uno de los argumentos centrales de la idea de inclusión/integración en el sistema común de educación, es el del mayor compromiso del sistema oficial con la educación de todos. Sin embargo, es de notar que los estados de la mayoría de los países latinoamericanos están retrocediendo en relación a sus obligaciones con todos. En un país como el Brasil, cuya tasa de repetición de primer grado es del 50% (Cagliari, 1997) y donde todavía no se cumplen las metas fundamentales propuestas para los años '60¹⁹, hablar de escuela para todos significa, en el mejor de los casos, una metáfora ofensiva de los gobiernos.

En relación al problema de las representaciones, nada mejor que analizar una de las publicidades televisivas oficiales que estimulan la inclusión/integración. El año pasado los educadores brasileños asistieron, con cierta perplejidad, a una publicidad presentada por una famosa cantante de música popular. Ella *representaba* a una maestra de escuela común y *presentaba* los nuevos

¹⁷ El costo de un niño deficiente, para el sistema público de educación es, aproximadamente, ocho a diez veces mayor que el de un niño sin deficiencias. Eso constituye un argumento de peso, junto con el del llamado *fracaso cuantitativo* de la escuela especial- que en verdad es el fracaso del modelo de la deficiencia-, como para inclinar la balanza hacia la inclusión. El Banco Mundial, que actualmente está financiando varios proyectos de integración y de formación laboral de deficientes –por lo general, en el área de la computación- expresa con claridad esos argumentos valiéndose de la relación costo-beneficio.

¹⁸ No es posible olvidar que gran parte del movimiento de inclusión/integración, al menos en algunos países europeos y en los Estados Unidos, fue originado a partir de juicios al Estado de las familias de los deficientes, por prácticas discriminatorias.

¹⁹ En 1969 se propuso extender para ocho años el promedio de la escolaridad básica. Actualmente, al igual que en el censo de 1994, los que consiguen finalizar la escolaridad primaria requieren, en promedio, doce años (Folha de São Paulo, 01/02/1998).

compañeros *deficientes* a sus alumnos *normales*. Los niños deficientes eran *representados* a través de muñecos -¿no podían ser de carne y hueso, o no son de carne y hueso?- y *presentaba* a cada uno mencionando lo que se suponía era su característica más importante. Por ejemplo: “*Él es deficiente mental, pero aprende todo perfectamente*”. O bien: “*Ella es deficiente auditiva, pero le encanta comunicarse*”.

Al intentar comprender la propuesta de inclusión/integración de los niños sordos a la escuela común nos reencontramos, una vez más, con un problema de significados políticos y de representaciones. ¿Cuál es la teoría que justifica esa práctica? ¿Cómo hacen los niños sordos, solos y aislados en el mundo de los oyentes, para desarrollar su identidad, su lengua²⁰ y una vida comunitaria entre pares? ¿Cuál es la participación que se plantea para el niño sordo en las discusiones y las construcciones pedagógicas colectivas?

Es posible intuir cómo la práctica y el discurso de la inclusión se transforman, para los niños sordos, en una experiencia sistemática de exclusión. Algunas de esas investigaciones resaltan un conjunto de hechos que merecen ser apuntados:

- No existe una teoría, lingüística, didáctica o pedagógica, que pueda justificar la práctica de la inclusión de los niños sordos a la escuela regular (Kyle, 1995).
- Una significativa cantidad de sordos ya vivieron, en aquellas regiones de nuestros países donde no existían escuelas especiales, experiencias de inclusión. De sus narraciones (Perlin, 1998) se percibe la frecuencia de términos tales como *aislamiento, dolor, angustia, falta de identidad, deficiencia, soledad, aburrimiento, incomprensión, etc.*
- Los maestros con niños sordos incluidos en sus aulas tienden a una abreviación, o a una simplificación, o una reducción en alto porcentaje de todos los contenidos escolares (Caselli y Rampelli, 1989);
- Los profesores que actúan en salas de recursos especiales para sordos dentro de la escuela común, no están formados ni en el dominio de la lengua de señas, ni en la convivencia comunitaria con sordos, ni en el dominio de teorías cognitivas y didácticas que se relacionen con las competencias visuales de esos alumnos (Fernandez, 1997).

Tal vez las palabras de Emmanuelle Laborit (1995) sean, todavía, más concluyentes:

“Decidí no hacer más nada en clase. No soportaba más aquellas aulas, no soportaba leer los labios, no soportaba luchar para producir los ruidos de mi voz, no soportaba la historia, la geografía, incluso el francés, no soportaba a los maestros desanimados, que constantemente me castigaban, me disminuían delante de los demás (...) Tenía la sensación de ser manipulada, querían borrar mi identidad sorda. En la escuela, era como si me dijeran: ‘Es necesario que tu sordera no sea vista, es necesario que escuches con tu prótesis, que hables como quien escucha (...)’”.

²⁰ La Declaración de Salamanca, en su artículo 21, afirma que debe ser asegurado para todos los sordos el acceso a la lengua de señas de su país. Nada o muy poco fue realizado en este sentido.

Bibliografía.

- Álvarez-Uria, Fernando (1997). La configuración del campo de la infancia anormal. En B. Franklin (Comp.): *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Ediciones Pomares – Corredor, 90-120.
- Bhaba, Homi (1994). *The location of Culture*. London: Routledge
- Cagliari, L. (1994). *Alfabetização & Lingüística*. São Paulo: Editora Scipione.
- Caselli, C.; Rampelli, L. (1989): Il bambino sordo nella scuola materna: integrazione e competenza linguistica. *Etá Evolutiva*, 34, 51-62.
- Davies, Lennard (1996). *Enforcing Normalcy. Disability, Deafness and the Body*. New York: Verso.
- Fernandez, Pilar (1997). La integración de los alumnos sordos en España. Un balance después de doce años. ¿Qué opinan los sordos? ¿Qué opinan los padres? ¿Qué opinan los maestros? *INSOR*, Vol. 1, 3, 70-76.
- Franklin, Barry (Comp.): *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Ediciones Pomares – Corredor.
- Foucault, Michel (1966). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, Michel (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, Michel (1981). *Un diálogo sobre el poder*. Madrid: Alianza Materiales.
- Gentile, Pablo (1996). *Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes.
- Hall, Stuart (1992). The question of cultural identity. In S. Hall, D. Held y T. McGrew (Eds). *Modernity and its future*. Polity Press/Open University Press.
- Kyle, Jim (1993). Integration of Deaf Children. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 8, 3, 201-220. Londond: Routledge.
- Lane, Harlan; Hoffmeister, Robert & Bahan, Ben (1997). *A Journey into the Deaf-World*. San Diego: Dawn Sign Press.
- Lane, Harlan (1992). The medicalization of cultural Deafness in historical perspective. In H. Lane & R. Fisher (Eds.) *Looking Back. A Reader on the History of Deaf Communities and their Sign Languages*. Hamburg: Signum Vergal, 479-494.
- Larrosa, Jorge; Pérez de Lara, Nuria (1998). *Imagens do outro*. Petrópolis: Editora Vozes.
- McLaren, Peter (1997). *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez Editora.
- McLaren, Peter (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- Martinez Boom, Alberto; Narodowski, Mariano (1996). *Escuela, historia y poder*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Perlin, Gladis (1998). Identidades Surdas. In C. Skliar (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 36-49.

Sandoval, Chela (1991). U.S. Third World Feminism: the theory and method of oppositional consciousness in the postmodern world. *Genders*, 10, 1-24.

Skliar, Carlos (1997). *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: Editora Universidad de Cuyo, Serie Manuales.

Skliar, Carlos (1997, Org.). *Educação & Exclusão. Abordagens socio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Editora Mediação.

Skliar, Carlos (1998, Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação.

Souza, Regina de; Góes, Cecilia (1999). O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In In C. Skliar (Org.) *Actualidad de la Educación Bilingüe para sordos*. Porto Alegre: Editora Mediação, vol. I, 187-215.

Tadeus da Silva, Tomaz (1998). A política e a epistemologia do corpo normalizado. Rio de Janeiro, *Espaço*, 8, 3-15.

Varela, Julia (1996). Categorías espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In M. Costa (Org.): *Escola básica na virada de século. Cultura, Política e Currículo*. São Paulo: Cortez Editora.

Varela, Julia; Álvarez-Uria, Fernando (1990). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

Wrigley, Owen (1996). *The Politics of Deafness*. Washington: Gallaudet University Press.

Filmografía.

1. **El Octavo día** (*The Eighty Day*, 1995), de Phillippe Godeau con Pasqual Duquenne y Daniel Auteuil. Una escena significativa contribuye para ejemplificar lo que he referido en este capítulo como inversión epistemológica del problema en educación especial: ocurre cuando el personaje representado por un sujeto con síndrome de Down debe apaciguar la irracionalidad y la violencia del personaje representante de la normalidad.

2. **Te amaré en silencio** (*Children of a Lesser God*, 1990) con Marlee Matleen -actriz sorda- y William Hurt. Una versión de Hollywood más romántica y menos radical que la obra de teatro de Mark Medoff. Luego de vivir un tortuoso y apasionado romance, Hurt le confiesa a Matleen que: *"Me gustaría un mundo no sin silencio, pero si sin palabras"*. Lo que resulta un imposible, tanto para el mundo de los oyentes como para el mundo los sordos.

3. **Mi pie izquierdo** (*My Left Foot*, 1989) de Jim Sheridan con Daniel Day Lewis, Ray McAnally y Brenda Fricker. El film cuenta la historia de Christy Brown, que sufrió de parálisis cerebral desde el nacimiento. Cuando de niño consigue escribir, con una tiza en sus pies, la palabra "madre", el padre hasta entonces distante y agresivo dice: *"Ahora es un Brown, un verdadero Brown"*. Inmediatamente lo "carga" hasta el bar y dice en voz alta a todos los parroquiandos: *"Mi hijo es un genio"*.