

“*Ni enfermos, ni sanos*”:

Peripecias diarias de alumnos con *discapacidades mentales* en una escuela pública.

Rocío Martina Sánchez (rociomartinasz@gmail.com)

UNaM - FHyCS

Palabras clave: Educación inclusiva, discapacidad.

ABSTRACT: El presente trabajo trata sobre la interacción y el día a día de alumnos con patologías psíquicas diferentes o discapacidades mentales en una escuela primaria de la ciudad de Posadas. A través de la perspectiva antropológica y la microsociología, el presente trabajo de investigación realizado a lo largo del año 2015, se propone abordar la cuestión social/interaccional de patologías mentales en niños dentro de una de las instituciones fundamentales de nuestro desarrollo ciudadano; la escuela primaria.

Introducción – Estado del tema y planteo del trabajo.

En el presente trabajo me propuse abordar la cuestión social/interaccional de patologías o *discapacidades*<sup>1</sup> mentales en niños dentro de una de las instituciones fundamentales de nuestro desarrollo ciudadano; *la escuela*. Siendo la educación, por excelencia, el aparato transmisor y reproductor de cultura más importante de nuestra sociedad<sup>2</sup> y nuestra entrada a la socialización secundaria. Buscando así poner en discusión una lectura antropológica de la realidad social de un niño denominado como diferente en referencia a sus capacidades mentales, y los elementos simbólicos y cognitivos –interacción- que tienen lugar en su paso por la escolaridad pública común.

### **Objetivo:**

Lograr un acercamiento empírico al proceso de interacción de alumnos con capacidades diferenciadas dentro de un establecimiento público de educación primaria común.

### **Objetivos específicos:**

---

<sup>1</sup> La denominación discapacitado/discapacidad aquí es puesta en tela de juicio, no obstante se continuará apelando al término dada la actual falta de consenso en la forma correcta de denominación.

<sup>2</sup> “La transmisión de la Cultura” D.G. Spinder, p.303.

- ❖ Describir prácticas y representaciones sobre la categoría de persona/alumno “diferente” o “discapacitado” por parte de los distintos actores de la escuela.
- ❖ Describir cómo se da la interacción en clases áulicas con presencia de un alumno diagnosticado con una capacidad diferenciada.
- ❖ Describir cómo se lleva a cabo la interacción entre estudiantes.
- ❖ Conocer las estrategias y mecanismos empleados por el establecimiento para promover la permanencia de alumnos diferentes.

La concepción de la categoría “discapacidad/discapacitado”, aludiendo a un ser con capacidades diferentes a las consideradas aceptables está presente tanto en nuestra sociedad a lo largo de la historia, con mayor énfasis en los registros al respecto desde la modernidad en adelante. Asimismo, los criterios para definir con mayor o menor exactitud de qué hablamos cuando hablamos de discapacidad o discapacidades, se trata de un conocimiento situado que varía según el tiempo y el lugar. Ahora bien en rasgos fundamentales, se alude siempre a un “otro” diferente por lo general con menores posibilidades de “desarrollar una vida plena” que una persona considerada dentro de la norma, es decir, una persona *normal*.

La denominación hacia una persona como “discapacitada”, “disminuida” o simplemente “diferente” lleva consigo la carga simbólica de una caracterización que se ve reflejada en la práctica a través la interacción, más precisamente en el modo en el que se lleva a cabo esa interacción.

¿Qué ocurre sobre en cuanto a la cuestión del “*ser*” discapacitado en una persona? ¿Cómo se da el desarrollo de esta categorización en su vida diaria y en su vida social? ¿Cómo se desarrolla la identidad social (Goffman, 1963:12) y su vida bajo esta denominación? Es durante el proceso de interacción social cuando, según la corriente del interaccionismo simbólico, las personas “*comunican simbólicamente significados a otra u otras implicadas en dicho proceso [de interacción social].*”<sup>3</sup> En el caso de los niños diagnosticados con capacidades mentales reducidas, especiales, o diferentes, incluidos en un ámbito unificador como lo son las escuelas primarias comunes, ocurre una situación de “*contacto mixto*” como define Erving Goffman a aquellos momentos en los que “*estigmatizados [en el presente trabajo denominados diferentes] y normales*

---

<sup>3</sup> Ritzer, George. *Teoría Sociológica Moderna*. Cap. 6: Interaccionismo Simbólico. Ed. McGrawHill. Madrid, 2002.

*se hallan en una misma 'situación social', vale decir, cuando existe una presencia física inmediata de ambos*", lo cual también alude a un hecho de interés antropológico por antonomasia: la alteridad generada en base al contacto de un grupo correspondiente a una misma identificación (normales) con un *otro* (alumno con capacidad diferente), y cómo se genera y desarrolla la respuesta que otorgan estos propios actores al hecho del contacto.

Al aplicar una categoría tal como "discapacitado", se alude a una definición cuya demarcación no está dada por sus propiedades en sí, sino por las relaciones sociales que sustentan tal denominación. Al usar dicho término para describir el estado cognitivo de otra persona, se está haciendo uso de un concepto que existe en "la mente de los jueces" antes que en la mente de los "juzgados" (Bodgan y Taylor, 1976). El rótulo de "discapacitado mental" sugieren generalizaciones sobre la naturaleza de los hombres y mujeres a los que se le aplican (Goffman, 1963).

Para llevar adelante este trabajo, realicé un seguimiento de carácter anual a alumnos presentes en una escuela que respondiera a las características de ser pública, con este tipo de políticas de inclusión educativa. Los cuatro casos fueron seleccionados por tratarse de distintos "niveles" de gravedad en su patología, y distintas condiciones de tratamiento en el ámbito escolar, y como relatan los resultados de este trabajo, dependiendo fundamentalmente de la categorización nativa de los actores estudiados que según el "*nivel de gravedad*" de la patología (determinada por el diagnóstico), deviene en el eje clasificatorio central respecto al cual se ordena el comportamiento de los actores que rodean al alumno, fundamentalmente de las maestras y sus métodos áulicos aplicados.

#### La inclusión educativa y la cuestión docente.

El foco fundamental de toda investigación que toma como eje el trabajo etnográfico está en las percepciones, valoraciones y el testimonio de sus actores e informantes de campo. No obstante, y según Bourdieu (1997), los relatos de primera mano no hacen a la explicación. Se trata de un *camino* que necesariamente para arribar a una comprensión de la cuestión requiere una contraparte a través del análisis, donde tiene su rol el investigador. Para ello, es necesario también contextualizar a los sujetos que oficiaron de informantes.

Durante mi trabajo de campo, un grupo de actores que tomó mayor protagonismo del esperado fue el claustro de maestras de la escuela. Al tratarse de una institución pequeña (menos de trescientos alumnos hacia 2015), y con cuatro décadas de antigüedad<sup>4</sup>, donde el *staff* docente es bastante reducido dada la cantidad de alumnos, mi presencia en el establecimiento era evidente. Al poco tiempo de integrarme comencé a tener charlas bastante duraderas con información abundante para mi trabajo, pero que en cierta forma peligró, en un primer momento, la monopolización de mi presencia en campo y por lo tanto de la perspectiva de mis datos obtenidos.

La posición de las maestras respecto a la integración de alumnos con capacidades cognitivas diferentes pasaba por lo general por una estricta cuestión de trabajo y de directivas de superiores. Luego de las primeras entrevistas, la opinión abiertamente favorable que me mostraron al principio comenzó a sufrir variaciones, sugiriendo por lo pronto, la idea de que los alumnos diferentes necesariamente debían estar en instituciones especiales:

*“(...) los que vienen acá, es... no son para escuelas especiales, ni tampoco para lo que normalmente se acepta en una escuela. O sea, están en el medio. Y eso es lo que no existe. Debería haber una escuela intermedia (...) se van a sentir más cómodos. Y nosotros los maestros por ahí, no estamos tan... o sea... como que no estamos preparados para que estos niños así, **con esto...**”* (Maestra Vivian<sup>5</sup>, a cargo de una niña con leve autismo, o síndrome de Asperger.)

De la docena de maestras con las que mantuve contacto, la gran mayoría correspondía a edades de entre cuarenta y cincuenta y cinco años, habiendo cursado sus estudios de magisterio entre veinte y treinta años atrás, en un contexto histórico y sociopolítico radicalmente diferente al que pudiéramos encontrar en el año de realización de este trabajo, y sin haber recibido cursos de actualizaciones docentes en la temática de la inclusión.

*“(...) la información es mínima, tenés que maniobrar con eso.”* (Maestra Norma, a cargo de un alumno con hiperactividad, sin diagnóstico definido).

---

<sup>4</sup> Para una ciudad relativamente muy joven como lo es la ciudad de Posadas, la institución a nivel local (y al estar ubicada en un barrio tradicional y céntrico de la ciudad) se convierte en una institución de influencia sobre la geografía aledaña, a pesar de contar con un reducido número de alumnos.

<sup>5</sup> Los nombres de mis informantes y de los niños aquí mencionados fueron modificados para la presentación del trabajo.

*“(...) temblé todo ese año. Tenía mis temores, y decía ‘¿será que van a aprender?’(...)” – (Maestra J., tuvo a su cargo a un alumno con Síndrome de Down.*

La escuela en cuestión acepta alumnos con estas características desde hace dos décadas aproximadamente, aunque los casos considerados *exitosos* no son numerosos<sup>6</sup>. Ante la falta de entrenamiento docente en la temática y el malestar de las maestras al respecto, la perspectiva para “*solucionar*” los inconvenientes ocasionados es la expulsión del alumno. “*Y si no queda otra que vas hacer*” (Maestra Norma). Dejando de lado la posibilidad de replantearse la formación docente hacia una educación inclusiva.

La posición de los padres al respecto a la educación inclusiva varía radicalmente. Pude comprobar, como surgieron en mis entrevistas, que el motivo principal para esta variación es la presencia o conocimiento de una persona con discapacidad en su círculo más cercano o familia, y los ejemplos encontrados en campo fueron;

- Abiertamente en contra (por lo general terminan desligando a su(s) hijo(s) de la escuela).
- A favor pero sin convicción respecto a su posición “*(...) es como que no son ni una cosa ni otra. No son normales pero tampoco discapacitados (...).*” (Madre de un alumno de primer grado),
- Ferviente defensa (en el caso de padres de alumnos diferentes o padres con una formación académica en psicología, psicopedagogía y un caso de trabajadora social).

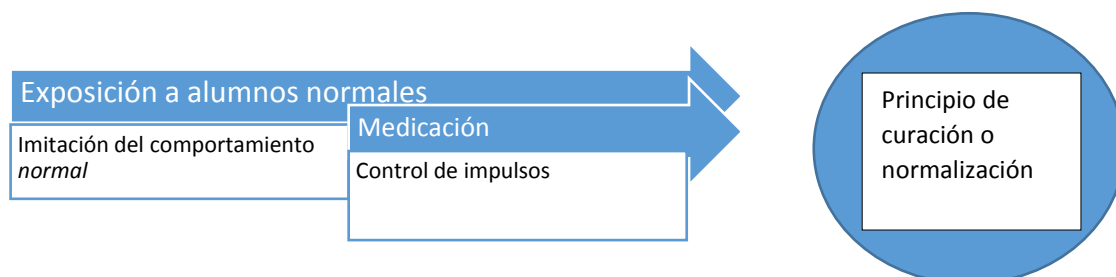
#### Modelo médico hegemónico, diagnóstico e institución escolar.

La definición del diagnóstico es el eje fundamental con el que operan a nivel escolar las acompañantes terapéuticas que en algunos casos acompañan a los alumnos, y en los casos que no, también sirve de apoyo para algunas estrategias implementadas por las maestras para el dictado de las clases. Asimismo, el desconocimiento general sobre *patologías y problemas* mentales de aspecto crónico, se enmascara aún en la percepción de los actores bajo el rótulo de “enfermedad”, suponiendo que si existe la enfermedad, por lo tanto debe haber una correspondiente cura. En este punto se genera otra forma de categorizar a los alumnos diferentes. La idea de la “cura” se visibiliza en el

---

<sup>6</sup> Según los datos que obtuve, de cada 5 chicos uno logra terminar exitosamente la primaria.

comportamiento. De esa manera pasan a estar “más sanos” aquellos alumnos que imiten a sus compañeros “normales”, y por lo tanto “se comporten bien”. Lo mismo vale para el control de los impulsos<sup>7</sup> a través de la medicación.



Este principio de cura o normalización se sostiene como uno de los pilotes para la educación inclusiva por parte de aquellos padres que corresponden a la categoría de “a favor pero sin convicción”: “(...) *se les puede integrar con los otros, para que se puedan recuperar más rápido también (...) yo creo que en una escuela de normales, viste que copiándoles a los otros chicos también, de ahí aprenden cómo comportarse, y se pueden curar más rápido* (Mamá de un alumno *normal* de segundo grado). El otro pilote a tener en cuenta es la condición socioreligiosa de dichos padres, que ven en la educación inclusiva principios cristianos de “caridad”, “tolerancia”, y “lástima”.

#### Estrategias y adecuaciones implementadas en clase.

Dado que las maestras, que en su mayoría corresponden a la edad de cuarenta y sesenta años aproximadamente, se trata de generaciones de docentes cuya formación corresponde hace veinte o treinta años atrás, y carecen de instrucciones o conocimientos que les permitan concebir la idea de formar a alumnos que no se adecuen a la norma, y la mayoría de las estrategias implementadas durante el dictado de las clases responden fundamentalmente a la creatividad propia desarrollada “sobre la marcha”:

En mis observaciones, pude ser testigo de muchas de estas técnicas; como escribir con un color diferente de tiza los problemas matemáticos de menor complejidad y pautar con el/la acompañante terapéutico/a (o con el/la alumno/a mismo/a en los casos que fuera posible) que debía copiar únicamente aquello que tuviera un determinado color.

---

<sup>7</sup> Fundamentalmente la hiperactividad, o el “manoteo” típico de los Trastornos de Espectro Autista.

La captación de temas de interés del alumno, y preguntar únicamente respecto a ese tema al momento de la evaluación, o el continuo incentivo a sus capacidades físicas (fuerza, destreza, agilidad) durante las clases de educación física. También otras estrategias que incluyen a sus compañeros, como sentar al alumno/a con diagnóstico al lado del alumno más destacado para generar una complementariedad en los trabajos, evitar los trabajos en grupos numerosos (no más de dos alumnos).

La consecuencia directa de esta falta de información es el malestar respecto a la incertidumbre, el miedo a estar “enseñando mal”, y en algunos casos más extremos el desarrollo de estrés en las maestras y la consecutiva toma de licencia o petición de cambiar al alumno a otra aula, o escuela.

### Interacción de los alumnos.

Me fue imposible observar las prácticas e interrelaciones que se establecen entre alumnos sin tener en cuenta el contexto de los demás actores, y la influencia determinante que ejerce la población adulta (maestras, personal directivo y padres) en la interacción entre alumnos. Un cuarto actor al que solo mencioné brevemente también tiene un rol notorio en la interacción de los alumnos: la acompañante terapéutica (a.t.). En aquellos casos en los que, por requerimiento de la maestra y solo a aquellos alumnos que se encuentren en tratamiento organizado con un cuerpo de psicopedagogas y demás profesionales del tema, se sugiere el empleo de una acompañante terapéutica<sup>8</sup>. Puedo concluir mediante los datos obtenidos, que esto tiene una ventaja y una desventaja: el alumno mejora la calidad del proceso de aprendizaje, pudiendo en varios de los casos destacarse, no obstante, la presencia continua de la maestra junto al alumno (se sienta al lado durante las clases, y permanece vigilando durante los recreos) hace mermar la relación que hasta ese momento pudo establecerse entre el alumno diferente y sus compañeros.

La diferencia que se establece entre un grupo y otro, como se sugirió anteriormente, se trata de una construcción que en este caso es propia de las percepciones de los adultos involucrados. Los alumnos observados y sus compañeros parecían ser incapaces de notar diferencias categóricas entre sí mismos y los alumnos con “discapacidades

---

<sup>8</sup> Durante el desarrollo de este trabajo solo habían a.t. mujeres, recién dos años después conocí (en esta institución) el caso de un acompañante terapéutico que ayudaba a su alumno a cargo durante las actividades de educación física. Se trataba de un voluntario estudiante del Profesorado de Educación Física.

mentales” (siempre y cuando no esté acompañada con una característica física distintiva, por ejemplo, los casos de Síndrome de Down).

### Conclusiones

Aun cuando la cuestión de las discapacidades, tanto físicas como mentales, un tema que afecta de manera rotunda a muchos ámbitos e instituciones sociales (como la familia, el trabajo y el derecho a la educación) y a la configuración social misma<sup>9</sup>, el estado del tema en la provincia de Misiones continúa siendo paupérrimo en comparación con otras provincias<sup>10</sup>, siendo difícil el acceso a datos estadísticos discernidos entre la diversidad de discapacidades y patologías consideradas “discapacitantes”. Tampoco ha sido un tema abordado por la literatura antropológica local. Entreviando el contenido sumamente complejo y diverso dentro de la problemática de las discapacidades mentales, donde solo la óptica única de las ciencias sociales, y en especial de una disciplina como la Antropología y el método etnográfico, podrán relevar datos cualitativos que de otra manera, y con investigaciones de otras disciplinas y otras ciencias, resultarían invisibles. Algo que viene sucediendo desde hace bastante tiempo de mano de la medicina y la biología. Como bien lo explican los historiadores Paul Longmore y Lauri Umansky (2001); *“Históricamente la discapacidad no ha sido vista como un problema social, histórico o cultural, sino sólo como un problema médico”*. El abordaje del tema “discapacidad” en cuanto a la problemática social que conlleva ha sido prácticamente inexistente, aunque en la actualidad esto parece revertirse en los últimos años, pese a que su abordaje continúa aún en nuestros días siendo un problema complejo. Sobre todo con aquellas discapacidades de tipo mental, lo cual dificulta y hasta imposibilita una comprensión profunda de la cuestión dado que *“evita el análisis de los factores sociales, políticos y culturales en la construcción de la noción de discapacidad.”*<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> En el momento de realización de este trabajo de seguimiento (2015), la cuestión de la discapacidad tenía una amplia cobertura de políticas estatales orientadas a la inclusión.

<sup>10</sup> Expuesto durante la Jornadas de Extensión Universitaria: *“Propuestas para un abordaje interinstitucional en las modalidades educativas ECE, EPJAs Y MEHYD”* realizadas en la FHyCS los días 27 y 28 de abril del año 2015.

<sup>11</sup> Arroyo Acevedo, Pedro. Sánchez Pérez, María. Muñoz Ledo, Patricia, Mandujano Valdés, Mario. *“Hacia una visión Antropológica de la discapacidad”*. Universidad Nacional Autónoma de México. Mexico 2007.

En segundo lugar, pero no menos importante, el hecho de que en una provincia como Misiones, donde en materia legislativa existe un gran vacío sobre Educación Inclusiva<sup>12</sup> y un considerable atraso en comparación con otras provincias<sup>13</sup>, comience a abordarse el tema. Y en un sentido quizá demasiado pretencioso; la posibilidad de que el presente proyecto de investigación pueda llegar ser útil en un futuro, en manos de otros profesionales, para intentar aplicar acciones que contribuyan a mejorar la situación de la Inclusión Educativa.

Puntualmente esta investigación fue realizada con el objetivo de contribuir a solucionar un gran desconocimiento en el campo de estudios de la problemática social que conllevan trastornos y discapacidades mentales en una ciudad relativamente joven, pero en gran y rápida expansión como lo es la ciudad de Posadas. Como se ha visto, el desconocimiento general y la falta de capacitación en el área (fundamentalmente en la capacitación docente) deviene en la “angustia” o “malestar” que aseguraban tener las maestras, lo cual a su vez, se traduce en la angustia o malestar de aquellos padres que aseguran que un alumno con características “que no pueden estar entre los normales” está deteriorando con su presencia la educación de sus propios hijos. Esta falta de conocimiento sobre el tema hace que se cometan violaciones a leyes como la 26.206/2006 de Educación Nacional, que en artículo 11 inc. n) establece “*Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos*”. A diez años de la sanción de la ley, todavía se requieren estudios intensivos sobre el tema, para lograr una educación inclusiva efectiva y que el estado de derecho pueda ser apreciado por la ciudadanía en su conjunto.

---

<sup>12</sup> -<sup>5</sup>Hecho expuesto durante la Jornadas de Extensión Universitaria: “*Propuestas para un abordaje interinstitucional en las modalidades educativas ECE, EPJAs Y MEHYD*” realizadas en la FHyCS los días 27 y 28 de abril del año 2015.

## Bibliografía

BERNAL MARTÍNEZ de SORIA, Aurora. 2006. “Antropología de la educación para la formación de profesores” en *Educación y Educadores*, Colombia: Universidad de La Sabana. vol. 9. Num 2. Pp 149-167.

BOURDIEU, Pierre. 1997. “La ilusión biográfica” en *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama. Pp. 74.83.

GOFFMAN, Erving. 1963. *Estigma, la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

PANTANO, Liliana 1993. La discapacidad como problema social. Un enfoque sociológico: reflexiones u propuestas. Buenos Aires: EUDEBA.

RITZER, George 2006. Teoría Sociológica Moderna: Cap. 6: “Interaccionismo Simbólico”. Ed. McGrawHill. Madrid, 2002.

SPINDER, D.G. 1987. “La transmisión de la cultura” en *Educación y proceso cultural. Aproximaciones antropológicas*. Illinois: ed. Waveland Press, Inc