

La educación especial: la (dis)funcionalidad al servicio del viejo paradigma

Special education: (dys)functionalism at the service of the old paradigm

Débora García¹

Resumen

El presente artículo pretende dar luz a un arribado resultado – no final - de la construcción de una mirada crítica frente a la educación especial. Una modalidad que siempre aspiró a acercarse a la normalidad – impuesta por el colonialismo - desde la cual es muy difícil escaparse. En la actualidad, la educación especial ha ido reconfigurándose desde la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad, pero ¿ha sido suficiente? ¿Ha logrado despojarse de las ideas coloniales? Para ello, pensarla y ponerla en diálogo fue la opción. Se hizo foco en la normalidad, cómo ha variado la concepción sobre las personas con discapacidad, la educación especial específicamente a lo largo de la historia para acercarnos a un escenario repensado, más humano y potente en sentido.

Palabras claves: educación especial; normalidad; colonialismo; inclusión

Abstract: The present article intends to shed light on an arrived result -not final- of the construction of a critical view of special education. A modality that always aspired to approach normality -imposed by colonialism- from which it is very difficult to escape. Today, special education has been reshaped since the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities, but has it been enough? Has it managed to

shed colonial ideas? To do so, thinking about it and putting it in dialogue was the option. The focus was on normality, how the conception of people with disabilities, specifically special education, has changed throughout history in order to approach a rethought scenario, more humane and powerful in meaning.

Keywords: special education; normality; colonialism; inclusion

Fecha de Recepción: 19/07/2021
Primera Evaluación: 17/10/2021
Segunda Evaluación: 13/11/2021
Fecha de Aceptación: 14/11/2021

*Siempre he pensado que la escuela la hacen,
En primer lugar, los profesores.*

Pennac (2008)

La educación especial y la (a)normalidad

Pensar qué lugar ocupa la educación especial y sus instituciones dentro del sistema educativo, y especialmente en Argentina, implica recorrer ese camino de búsqueda permanente que no pretende uno lineal que llene de nostalgia, como diría Ramallo (2019), sino más bien intentar habitarla de otro modo, quizás sí permite (re)inventarla. Esta posibilidad que da el historizar esta parte de la educación como un proceso encauzado realmente por numerosas perspectivas, da esperanza de poder otorgar la verdadera posibilidad de comprenderla. La posibilidad de una historia intelectual, que propone Ascolani (2012), busca la manera de contribuir a desnaturalizar las ideologías subyacentes y los modos de legitimar que han permitido enraizar esa matriz clásica educativa.

Algunos inicios arcaicos de la educación especial se dieron desde una Europa en que, a fines del siglo XIX, los procesos de industrialización exigieron formación, en un contexto donde se imponía la razón frente a una irracionalidad que es excluida y aparecen los manicomios como sanadores. Sin embargo, estas instituciones del orden de salud nacen motivadas por los deseos aparentemente nobles de lograr la curación, pero sin hacer justicia, se desvirtuaron de tal manera que terminaron siendo lugares masificados – aislados - con el fin de evitar contacto con el resto de los ciudadanos y excluyéndolos de la sociedad.

Aquí vale la pena recordar que son los primeros momentos de una educación que se torna obligatoria, si bien la empiezan a recibir poblaciones antes no contempladas, como los trabajadores de las tierras, empiezan a aparecer niños con deficiencias en las clases.

Mientras que, desde finales de siglo del XIX y principios del XX, al institucionalizarse la enseñanza, la educación, la escolarización, surge el concepto de anormalidad educable y los centros de atención de deficientes, asociados al fracaso escolar, dando lugar a categorías diversas tales como: anormales pedagógicos, anormales escolares, débiles mentales (Herraiz Gascuña, 1995, p. 18).

Si bien pretendemos que esta producción de saberes históricos desde la perspectiva cercana a la discapacidad y a las instituciones no sea construida desde el eurocentrismo, no podemos negar que ha encauzado la trayectoria. De esta forma, ha dejado marcas profundas – y hasta me atrevo a decir, lastimado - que estuvieron, están y estarán relacionadas y convalidadas con matrices europeizadas, especialmente de la normalidad.

Esa idealización impuesta de determinada normalidad bajo el formato de

construcción social, no fue más que una construcción del otro diferente bajo una mirada nublada. Esta contraposición de un cuerpo discapacitado frente al del cuerpo normal como categoría demarcatoria (Kipen & Lipschitz, 2009) define, junto a la construcción social y política de la discapacidad inscripta en los modos de producción y reproducción de la sociedad. Este eje debe posicionarse como protagonista para ser repensado, cuyo patrón al que responde a la llamada colonialidad del saber que, según Lander (2000), se constituye como una fuerza hegemónica impuesta a partir de la historia europea tomada como universal excluyente, erradicando toda la historia americana anterior a la colonización. Esta colonialidad nos introduce en la dicotomía normal/anormal, entre otras.

La escuela pasa a ser un dispositivo de normalización respondiendo a ese mandato del deber ser normal. En palabras de Rosato & Angelino, “el parámetro de la normalidad única para dicha clasificación es inventado en el marco de relaciones de asimetría y desigualdad, cristalizadas en una ideología de la normalidad” (Rosato & Angelino, 2009).

Parado en una posición más descolonial, Tranier (2020) se direcciona, acordando con las categorías propuestas por Quijano (2000), no negando las matrices eurocéntricas que nos constituyen, sino que plantea que al reconocerlas se puede ver la racionalidad del poder naturalizada y construyendo realidades marcadas por una incuestionabilidad como si fueran una totalidad. Este patrón mundial como fuerza que opera de manera subjetiva resultando control sobre el espacio y tiempo coloniales. De esta manera, se rechaza esa idea de totalidad histórica avasalladora y se propone, desde el pensamiento descolonial, reconocer esas ideas y reconfigurar esos criterios impuestos por los moldes sociales como lo es la normalidad.

Esta normalidad, legitimada por la colonialidad, ejerce presión sobre el control de los cuerpos y las subjetividades que la enmarcan, que no admiten la diversidad. Esa construcción social que importamos, cuya perspectiva responde a la construcción del otro como otro diferente, utiliza como definitorio un déficit -inventado para tal fin- que permite clasificar y catalogar la lejanía o no de un cuerpo normal o único.

Dicha marca con raíz colonial implicó que las personas con discapacidad fueran definidas mediante conceptos negativos de categorizaciones binarias como personas discapacitadas (sin capacidad), anormales (sin normalidad), enfermas (sin salud), dependientes (sin independencia), es decir, si nos ponemos a pensar podríamos llegar a la conclusión que son personas defectuosas. Esta lógica de pares contrapuestos formula una identidad ideal – si se quiere deseable - para cada sujeto, y estos binarismos justifican determinadas jerarquías con marcada superioridad – normal - e inferioridad – anormal - (Walsh, 2008).

Podríamos decir que fueron varios los moldes que se usaron para justificar esta mirada clasificatoria de la discapacidad, pero quizás la pionera y con mucho peso –

hasta el día de hoy - estuvo centrado en un paradigma religioso-médico. Considerados como enfermedad, eran segregados de las zonas productivas e influenciados por una visión caritativa, que llevaba a las familias a ocultarlos en asilos y hospitales. A su vez, la iglesia los tildaba como resultado de un castigo de Dios, a causa de algún pecado de los padres. Un devenir histórico que, entramado, deja a la persona atrapada desde su imposibilidad, en palabras de Del Torto, en una discapacidad sujeta, en la cual la persona y la discapacidad conformaban casi un conjunto fundido (2015, p. 25).

Educación especial como institución reinante del modelo médico

En la Argentina a fines del siglo XIX, las ideas liberales se vieron reflejadas en las políticas educativas nacionales. De esta manera, la educación se convirtió en el medio para lograr la unidad nacional.

En todos los Estados Modernos, el sistema escolar se constituyó con una clara vocación homogeneizadora. Para formar una nación era preciso constituir a los habitantes en ciudadanos. La inculcación de un conjunto básico de significaciones comunes se convirtió en un factor de integración nacional. Para ello, la institución se propuso combatir los particularismos y reducir las diversidades socioculturales. (Tenti Fanfani, 1993).

De esta forma, comienza a desarrollarse el sistema educativo moderno centrado en una escuela como “dispositivo por el cual toda la actividad escolar se homogeneiza para un tiempo y espacio político determinados” (Gvirtz y Navarodowski, en Téllez, 2000, p. 170). Dejando así de lado a los “ineducables”, a los que no puede igualar, quedan fuera de esta propuesta educativa. Algunos de estos, con más suerte, logran caer en manos de otros relatos posibles, ante la negativa del estado, en propuestas privadas.

Esa vida social que comienza a desarrollarse no deja de mirar hacia el norte y se manifiesta con cierta cuota de poder, según Fernández (1994), en primera instancia en la institución como objeto cultural. Este poder se hace necesario de alguna forma para continuar con esos mandatos eurocentristas. Y así, las primeras apariciones precursoras como instituciones educativas precursoras de la educación especial en la Argentina fueron de carácter privado, generadas por la llegada de inmigrantes que traen noticias de diversos trabajos en otros países con impulso de alguna familia influyente con algún hijo con discapacidad sensorial. Como en 1857, cuando se crea en Buenos Aires la primera escuela para sordos, a cargo del maestro de sordos alemán Karl Keil (Manzanero, 1990), que funcionó hasta su cierre definitivo en 1971, cuando cuyo profesor muere a causa de la epidemia de fiebre amarilla.

Así el auge de la homogeneización comienza a crecer, pero ¿a qué modelo debían ser iguales? ¿qué sucede con aquellos que no lo lograrán? El modelo colonizado

europizado aspirado empieza a internalizarse como significaciones construidas por los sujetos en su interacción con esa idea que cala con fuerza. Comienza a marcarse la impronta de una escuela para chicos con discapacidad que requieren ser curarlas, primando la mirada médica que indicaba el futuro.

De esta manera, a principios del siglo XX, el modelo rehabilitador, que pretende “normalizar” de esa enfermedad – discapacidad - en términos científicos médicos, dejando de lado lo religioso, se consolidaba como el paradigma imperante en materia de discapacidad. Siguiendo la misma línea, la educación especial se convertía en la estrategia educativa por excelencia a la hora de educar a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Palacios (2008) afirma que esta coincidencia temporal no fue casual, sino que más bien, desde la filosofía dominante en el modelo rehabilitador, la educación especial es una herramienta esencial para lograr la rehabilitación de las personas discapacitadas.

Este paradigma médico asistencial – arraigado en el desarrollo de los sistemas de prestación de las personas con discapacidad (Misichia, 2017) como cura o arreglo de un cuerpo (im)perfecto que aún hoy habita dolorosamente en muchos estamentos - y enfocado en la productividad de las personas, en su capacidad y que históricamente ha definido a las personas con discapacidad como enfermas y deficitarias. Estos últimos aspiran y pretenden continuar con la mirada colonizadora y normalizadora de nuestros cuerpos y mentes, expulsando de todo lugar de luz al que no cumple con esa norma de forma habilitadora y legalista. En tanto se apoyaría en el prejuicio marcado de que, como grupo social, las personas con discapacidad son inferiores a las personas sin discapacidad (Linton, 1998).

Con el avance de la medicina y de la psicología, especialmente la psicología evolutiva y la psicometría, permiten investigar el origen y desarrollo de las diferentes discapacidades, clasificar a las personas por características psicológicas similares y formulan programas rehabilitatorios.

Desde este punto de vista, la discapacidad es una patología y, ante esto, la respuesta de una sociedad capitalista deriva en la necesidad de tratamiento, cura y mejora para los problemas que se perciben (Oliver, 1998). Estas últimas preocupaciones influyen de tal manera confluyendo que tener una discapacidad es tener un problema, pero que el mercado médico busca remediar con la medicalización.

Las mediciones de la inteligencia condujeron a la caracterización de diagnósticos y pronósticos, como del futuro intelectual y de la educabilidad de los llamados deficientes (Del Torto, 2015). Esto llevó a que el sistema educativo se dividiera en dos subsistemas: la educación común y la educación diferencial.

Los aportes técnicos más novedosos de Binet estriban en el concepto de edad mental y en la necesidad de comparación con los individuos no retrasados de diferentes grupos de edad, idea esta última puesta en práctica por Binet, pero

anticipada por Ireland y por Guislain, aunque para comparar pacientes con población general. En todo caso, interesa dejar aquí constancia de que una de las estrategias más importantes y más empleadas para la evaluación de la inteligencia, las escalas clínicas, elaboradas desde la perspectiva psicométrica y diferencialista en base a estrategias racionales y desde las concepciones ómnibus de la inteligencia han sido construidas desde y para la deficiencia mental. De igual forma, las aportaciones de William Stern (1871-1938), quien en 1912 propone el CI, el famoso y denostado cociente intelectual, de Goddard, Terman, Kuhlmann, revolucionan el panorama del diagnóstico de la deficiencia mental y se generalizan a la evaluación de la inteligencia de todos los sujetos... (Aguado Díaz, 1995, p.146)

Sin embargo, las instituciones educativas son vistas como organizaciones sociales que se establecieron con un objetivo claro: preparar al sujeto para el trabajo y la vida pública. El estado a través del sistema escolar instrumenta a la sociedad para integrar al sujeto a una vida productiva y activa con pretensión de una particular visión de mundo. Es por ello que se requiere enderezar y acercar a ese modelo a las personas con discapacidad partir de una escuela especial que cumpla con ese objetivo, no pudiéndose si tenemos en cuenta que las primeras escuelas especiales nacen en hospitales y se van a clasificar de acuerdo a las etiologías presentadas. Así crearán escuelas para niños anormales y deficientes mentales, para niños ciegos, para niños sordomudos, para niños deficientes físicos y escuelas internados de reeducación social. Muchas de las cuales continúan siendo funcionales a un modelo médico que aun hoy reina. Segregadas de las escuelas comunes, funcionando como sistema paralelo, con contenidos propios, técnicas particulares y especializaciones.

Tanta especificidad hizo que se oficialice un modelo de docente particular para los niños con bajo nivel intelectual y esto refuerza a las actitudes de los docentes de escuela ordinaria que manifiestan – aún hoy - sentirse incapacitados para atender estas problemáticas, debiendo desatender sus rutinas y sosteniendo que los niños diferentes eran nocivos para el resto del grupo requiriendo una escuela particular (Misischia, 2017).

Es en las instituciones donde se entretajan relaciones que configuran una forma de habitarlas. Es por ello que, Lidia Fernández (1994) explica que “el edificio, las instalaciones y el equipamiento conforman el ámbito dentro del cual se establece la trama de relaciones en las que se desarrolla la tarea institucional. Generan sensaciones de comodidad o incomodidad, seguridad y peligro, potencialidad o carencia...” Son funcionales al estilo normalista.

Derecho e inclusión: un logro y una meta

Más tarde, algunas organizaciones formadas de personas con discapacidad comienzan a exigir algunos derechos y se hacen algunos cambios – a modo de

pincelada - solo de algunos conceptos – incluyendo cambios de nominalidades superficiales - pero desde una perspectiva más inclusiva otorgando para “algunos” accesos a la educación común.

Comienza a fines del siglo XX, a nivel mundial, la etapa de la escuela inclusiva o la llamada educación para todos y Argentina no queda ajena. Diferentes organizaciones luchan por los derechos de las personas con discapacidad generando diversas presiones y proponiendo otra nueva mirada que también se refleje en educación. Se pregona una escuela Inclusiva que proponga la diversidad y un diseño curricular que la tenga en cuenta y que la respete. También plantea un cambio fundamental en el nivel organizativo y pedagógico basado en la cooperación de todos sus miembros en un marco de igualdad, así como en la metodología de aprender de los alumnos basados en la construcción social del conocimiento. Se considera que la inclusión es una filosofía de vida opuesta a la segregación. Es esencialmente una cuestión de valores y una concepción de respeto a la diversidad que se dirige a la totalidad del alumnado.

El primer aspecto a destacar es la conceptualización de la educación como bien público y como derecho social y la centralidad del Estado en la garantía de este derecho. Esto constituye todo un desafío para la educación especial, debido a la incrementación de la matrícula de estudiantes con discapacidad en las escuelas especiales.

La inclusión bosqueja una forma diferente de entender a la discapacidad, la escuela, el aprendizaje, la práctica profesional, la sociedad, la formación docente, etc., supliendo la idea del déficit por otra que incluye las potencialidades y posibilidades de cada persona, así como también dispone de una progresión de estrategias para cada alumno de acuerdo a sus necesidades. Pero si bien suponemos un paso adelante, continua la clasificación.

La lucha por los derechos por parte de diferentes organizaciones se plasma en la ratificación en el 2008 con la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad y obtención del rango constitucional desde 2014. Las diferentes Conferencias y congresos Internacionales van marcando los caminos a seguir.

El siglo XXI se caracteriza en la actual perspectiva del Modelo Social de la Discapacidad. Desde este nuevo paradigma, la discapacidad es el resultado de la interacción entre el sujeto y su entorno, dejando de ser un problema único en esa persona y convirtiéndose en un tema de todos, que exige un gran desafío como es la construcción de una nueva sociedad inclusiva y accesible. Se pone de esta manera en claro, la posición o el lugar de un sujeto que presenta una situación de discapacidad dependiendo del contexto que se le presente. El capacitismo se empieza a dejar de lado, pero solo en algunos sectores.

A modo de cierre, la trayectoria de la educación especial se ve marcada por luchas

de derechos y políticas educativas que en mayor o menor medida la fueron formando al día de hoy. La educación de personas con discapacidad se aleja de esos enfoques normalizadores para acercarse a marcos y políticas integracionistas que, concretando apoyos desde diversos estamentos sociales, avanzan hacia la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación social.

En este llamado a descolonizar la educación (Walsh, 2013), sin olvidarnos de la educación especial, en este estar frente a una rebeldía, ¿por qué no darles un sentir a los cuerpos imperfectos según la mirada de los otros, de unos otros que solo miran un cuerpo imperfecto que limitan su ser, estar y sentir? En esta lucha por lo instituido, debemos reflexionar si la escuela especial debe seguir siéndole funcional al modelo médico cuya presión y superioridad marca caminos. La escuela debe ser única, para todos, aceptando la diversidad funcional. Se trata por fin de abandonar ese binarismo opresor, normal –anormal, y pensar en términos de hospitalidad como acogida, como atención al otro sin condición (Derrida, 2008).

Notas

1Profesora de Educación Especial, licenciada en educación, maestranda en Práctica Docente (UNR) y miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades educativas (GIESE) y miembro del Grupo de Extensión PedagOrgía (U.N.M.D.P.). Profesora en el ISFD N°19.

Referencias

- Aguado Díaz, A. (1995). Historia de las deficiencias. Madrid: Escuela Libre, Colección Tesis y Praxis.
- Ascolani, A. (2012). Actores, instituciones e ideas en la histografía de la educación Argentina. Educación, Porto Alegre, 35 (1), 42 - 53.
- Del Torto, D. G. (2015). Pedagogía y discapacidad. Puentes para una educación especial. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Derrida, J. (2008). La hospitalidad. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Herraiz Gascueña, M. (1995). Aproximación a la educación especial española del primer tercio del siglo XX. Tesis doctoral. La Mancha, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla.
- Kaminsky, G. (1990). Dispositivos Institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales. Buenos Aires: Lugar editorial .
- Kipen, E., & Lipschitz, A. (2009). Capítulo 5: Demasiado cuerpo. En A. Rosato, & M. Angelino, Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit (págs. 17-32). Buenos Aires: Noveduc.
- Lander, E. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Lidia, F. (1994). Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas.

Buenos Aires : Paidós .

Linton. (1998). *Claiming disability*. New York: New York University Press.

Mischia, B. (2017). Inclusión, integración... o autonomía y libertad. *Memorias III Simposio Internacional Horizontes Humanos* , 120-128.

Nación, M. d. (2011). *Educación especial, una modalidad del sistema educativo argentino: orientaciones 1/coordinado por Ana María Moyano*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación .

Ocampo González, A. (. (2018). *Pedagogías queer*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).

Oliver, M. (1998). ¿Sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton, *Discapacidad y sociedad* (págs. 34-58). Madrid : Morata - Fundación Pandeia .

Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona : Mondadori.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En L. E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Ramallo, F. (2019). La (re)invención del pasado como gesto de (des)composición de la Pedagogía . *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 27(2), 217-236.

Rosato, A., & Angelino, M. A. (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.

Tranier, J. (2020). "Colonialidad del Poder" y procesos de deconstrucción de los Estados-Nación en América Latina (Sembranza para Anibal Quijano: el Quijote Andino y de las Pampas). *Praxis Educativa, UNLPam*, 24 (3), 1-22.

Walsh, C. (2008). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador.