



Santiago Mejía, *Romeo y Julieta*, vinilo, 2005.

LA ATENCIÓN EDUCATIVA, EN PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE, A PERSONAS CON NECESIDADES MÚLTIPLES

Myriam Ramírez Ramírez

- MARTÍNEZ, R., 1998, "Diseño de una agencia que facilite la transición a la vida adulta de jóvenes —con discapacidad intelectual— en el marco de una red de servicios de futuro para Bizkaia", Bilbao, Universidad de Deusto, Tesis Doctoral.
- MARTÍNEZ, N., 1999, "Programas de transición a la vida adulta: planteamientos estructurales, en: VERDUGO, M. A. y JORDÁN DE U., F., *Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Actas III jornadas de investigación sobre personas con discapacidad*, Salamanca, Amarú, pp. 425-434.
- McGINTY, J. y FISH, J., 1992, *Learning Support for Young People in Transition*, Buckingham, Open University Press.
- O' BRIEN, J., 1992, "Members of each other", en: NISBET, J., ed., *Natural Supports in School at Work and in the Community for People with Severe Disabilities*, Baltimore, Paul Brookes.
- OCDE/CERI, 1987, *La integración social de los jóvenes minusválidos*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- SCHALOCK, R. L., 1996, "Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life", en: SCHALOCK, R. L., *Quality of Life. Vol. 1. Conceptualization and Measurement*, Washington, American Association on Mental Retardation, pp. 123-129.
- _____, 2000, "Three decades of quality of Ufe", en: WEHMEYER, M. L. y PATRÓN, J. R., eds., *Mental Retardation in the 22 st Century*, Austin, TX, Pro-Ed, pp. 335- 358.
- STRULLY, J. y STRULLY, C., 1989, "Friendship as an educational goal", en: STAINBQACK, W; STAINBACK, S. y FOREST, M., eds., *Educating all Students in the Mainstream of Regular Education*, Baltimore, Paul Brookes.
- SOTO, C. Ronald, 2003, "La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad, *Revista Electrónica. Actualidades investigativas en educación*, vol. 3, núm. 1, pp. 1-16.
- TOWELL, D. 1997, *Promoting A better life for people with learning disabilities and their families: A practical agenda for the nem goverrnment. British journal of Learning Disabilities*, Oxford, Blackwell Publishing, pp. 90-94.
- TYNE, J., 2003, "Crecimiento y desarrollo en la vida adulta", en: TILSTONE, C; FLORIAN, L. y ROSE, R., *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*, Madrid, Editorial EOS, pp. 325-339.

REFERENCIA

RAMÍREZ SALAZAR, Doris Adriana, "En busca de un estilo de vida más inclusivo para las personas adultas con discapacidad intelectual", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVII, N.º 41, (enero-abril), 2005, pp. 85-94.

Original recibido: febrero 2005

Aceptado: mayo 2005

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

es fundamental para poder tener control de nuestras vidas" (Tyne, 2003: 335). Muchas personas con discapacidad intelectual encuentran muy complicado este aspecto y requieren apoyo de su familia o de un profesional para ejercer el derecho propio de escuchar y ser escuchado.

6. *Crecer y disfrutar del ocio y el tiempo libre.* "Después de la educación y del trabajo, las actividades lúdicas son la mejor manera de desarrollar las capacidades y las habilidades". En este ámbito pueden "aprender el valor de la cooperación, la participación, y el esfuerzo por conseguir un objetivo" (Camila y Rodríguez, 2001: 76). Por ello, son necesarias las actividades informativas y formativas, en las cuales las personas con discapacidad intelectual reconozcan sus posibilidades para divertirse, y descubran sus habilidades para hacerlo de manera individual o en compañía de otros.

Si estamos decididos a luchar por la calidad de vida de todos los individuos, incluidos aquellos con alguna discapacidad, debemos ocuparnos de que la escuela prepare a todos los individuos para la vida, el empleo, la independencia y la participación en la comunidad. Sólo de esta manera podremos hablar de una "escuela para todos", la cual reconoce las diferencias individuales, pero las rescata para lograr el desarrollo integral y la inclusión a la sociedad. En este sentido, estamos obligados a continuar repensando los procesos educativos, como lo sugiere Soto:

[...] la inclusión debe partir de un análisis real de los procesos educativos que se desarrollan en cada centro educativo, o sea, debe darse un proceso contextualizado de carácter colectivo, en el cual se involucren los padres de familia, los docentes, los directores, los estudiantes y todos los miembros de la comunidad educativa. De esta manera, la inclusión se convierte en una experiencia humanizante, donde todos se ven como miembros de una comunidad que comparte sus

experiencias en el desarrollo de una sociedad más justa, democrática y solidaria. La historia dirá qué fue lo que aportamos desde esta sociedad a los procesos de inclusión, y mientras tanto, es importante permitir que los procesos de integración mejoren la participación de nuestros estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema regular, como respuesta a una normativa que rige en la actualidad; así que, ¡adelante en nuestra tarea! (2003: 16).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AROSTEGI, I., 1999, "Evaluación de la calidad de vida en personas adultas con discapacidad intelectual" en: VERDUGO, M. A., y JORDÁN DE U., F, *Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Actas III jornadas de investigación sobre personas con discapacidad*, Salamanca, Amarú, pp. 405-414.
- BROOMHEAD, C, 2003, "Transición de la escuela al trabajo de los jóvenes con necesidades educativas especiales" en: TILSTONE, C; FLORIAN, L. y ROSE, R., *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*, Madrid, Editorial EOS, pp. 307-324.
- CARULLA, L. y RODRÍGUEZ, C, 2001, "Discapacidad intelectual en la edad adulta, en: *Mentes en desventaja. La discapacidad intelectual*, Barcelona, Editorial Océano, pp. 65-77.
- CUMMINS, R. A., 1997, "Assessing quality of life", en: BROWN, R.I., ed., *Quality of Ufe for people with disabilities*, 2.^a ed., Cheltenham, UK, Stanley Thormes, pp. 116-150.
- HARDMAN, M. y McDONELL, J., 1987, "Implementing Federal Transición Initiatives for Youths with Severe Handicaps: The Utah Community-Based Transidos Project" *Exceptional- Children*, vol. 53, núm. 6, pp. 493-498.
- MARTÍNEZ, R., 1993, "Tránsito a la vida adulta de jóvenes con necesidades especiales", // *jornadas sobre Síndrome de Down*, Bilbao, ASDV.

Muchas personas con discapacidades todavía viven en lugares congregados e inhóspitos. Dependen de sus padres. Hacen a diario actividades sin sentido. Tienen poco control desús vidas (2003: 337).

En consecuencia, las sociedades deben brindar los soportes necesarios para que una persona con discapacidad intelectual se integre a su familia, viva de manera independiente y autónoma, encuentre trabajo, disfrute de la salud, consiga pareja, logre un manejo efectivo del dinero y construya relaciones amistosas que le brinden soporte a la satisfacción de sus necesidades.

Definitivamente no se puede hablar de integración plena, ni de transición a la vida adulta, sin mencionar algunos aspectos que son absolutamente necesarios para acceder a la madurez y lograr la realización personal y social, anhelada por todos los seres humanos, incluso aquellos con discapacidad intelectual (Tyne, 2003):

1. *Creecer y establecer amistades.* "La amistad nos hace ser miembros de una comunidad, activos y productivos. La amistad nos permite comprobar que ser parte de una comunidad, más que estar en la misma, es una necesidad para todos, incluso para las personas con discapacidad intelectual" (J. Strully y C. Strully, 1989: 68).
2. *Creecer y participar en círculos de amigos, y círculos de apoyo.*

Los círculos de amigos se amplían y se reducen en diferentes momentos nuestras vidas. Son tanto un proceso continuo, como resultado de la vida que llevamos, de los trabajos que tenemos, de las relaciones que establecemos. Es sólo en momentos de angustia y de tensiótt cuando pensamos conscientemente en quiénes pertenecen a nuestro círculo [...] Los círculos de apoyo ofrecen a la personas interesadas una estructura para trabajar junto a alguien que de lo contrario sería incapaz de realizar sus sueños; los

miembros del círculo recuerdan la interdependencia que constituye la base de la vida civilizada (O' Brien, 1992: 50-55).

3. *Creecer y encontrar un empleo.* "Un trabajo no lo es todo en la vida, pero en nuestra sociedad es una parte importante del ser humano" (Whelan y Speake, 1981, citado por Broomhead, 2003:308). El empleo proporciona a la persona adulta con discapacidad intelectual mayor autoestima; contribuye a la productividad y a la felicidad; posibilita la independencia y contribuye a mejorar la capacidad de elección. El empleo proporciona un marco estructural a nuestras vidas, y nos ayuda a valorar el tiempo de ocio, a medirnos frente a los demás, y a aprender los comportamientos que se consideran aceptables en una sociedad (Broomhead, 2003).
4. *Creecer y disfrutar del amor y la sexualidad.* "No se puede hablar de integración plena, ni transición a la vida adulta sin mencionar el amor y la sexualidad" (Canilla y Rodríguez, 2001: 73). Las personas con discapacidad intelectual están alcanzando niveles de independencia considerables y hacen contribuciones particulares a la sociedad; en ese sentido, merecen una oportunidad para ejercer su sexualidad, elegir una pareja y establecer un hogar. No obstante, también es preciso afirmar que estas personas, en su formación para la transición a la vida adulta^ deben participar en programas de educación sexual, con el fin de conocer su propio cuerpo, las transformaciones en cada ciclo de vida, las implicaciones del matrimonio y la concepción. También es preciso que conozcan los métodos de planificación, y los riesgos de abuso sexual. Y lo más importante: que tengan la posibilidad de expresar y compartir con otros sus deseos, sueños e ilusiones.
5. *Creecer y tener la posibilidad de escuchar y ser escuchado.* "La capacidad de hablar y de comunicar nuestros deseos y necesidades

parse por el futuro de su hijos, y a encontrar responsables de su cuidado cuando éstos falten. El papel de los padres durante y después de la transición a la vida adulta es fundamental. Este período de transición es igualmente difícil tanto para los jóvenes, como para los padres. En ocasiones, ambos pueden experimentar ansiedad, soledad y falta de control de la situación. Sin embargo, es posible que tanto padres como jóvenes asuman con mayor éxito esta etapa. Para ello es fundamental que aquellos reconozcan en sus hijos, desde la fase escolar, las fortalezas y debilidades en las diversas áreas de desarrollo; concreten sus expectativas profesionales y laborales con relación a la funcionalidad de su hijo en el entorno social, planifiquen con él y el equipo de profesionales las actividades para desarrollar en los diversos contextos de la vida, y asuman el reto de apoyar una vida afectiva y social independiente.

El sistema escolar. La misión fundamental de la escuela es contribuir al mejoramiento de los resultados, es decir, garantizar un ser humano íntegro, productivo, con capacidad para decidir y elegir, independiente en sus relaciones familiares y afectivas. Un ser humano capaz de asumir con responsabilidad la transición a la vida adulta. Por supuesto que el sistema escolar no puede asumir esta responsabilidad en solitario; le corresponde establecer relaciones y generar interacción entre las redes y servicios de apoyo existentes en la comunidad, para garantizar una verdadera inclusión social de las personas con discapacidad intelectual.

El sistema social. Una sociedad integradora debería garantizar que todos sus individuos, incluso aquellos con discapacidad intelectual, tuvieran acceso al sistema de seguridad social. Eso implicaría hacer uso del derecho a la salud, al empleo y a la recreación. Si las necesidades básicas de una sociedad estuviesen resueltas, habría espacios precisos para garantizar el desarrollo integral y potenciar el ejercicio de las habilidades para una vida produc-

tiva y feliz. Por ello, se hace necesario trabajar en una política pública de atención a las personas en situación de discapacidad, con el propósito de apoyar sus procesos vitales y garantizarles la posibilidad de inclusión social.

Al respecto Broomhead plantea que el principio realmente a tener en cuenta en el proceso de transición de las personas con discapacidad a la vida adulta es: "Crear un clima en el que se pueda desarrollar una práctica inclusiva en todas las áreas de la educación, la formación y el empleo" (2003:323). Y en palabras de Tyne el proceso se describe así:

Si la inclusión trata de proporcionar oportunidades para la participación plena de las personas con discapacidad en las actividades educativas, de empleo, consumo, recreativas, comunitarias y domésticas que tipifican a la sociedad, entonces, la educación inclusiva se convierte en un principio básico de vital importancia (2003:325).

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Según Tyne, "Las comunidades y sociedades saludables y vigorosas que acogen e incluyen a todos sus miembros dependen de personas con y sin discapacidad trabajando juntas en relaciones de igualdad, haciendo uso de sus talentos únicos e individuales para el beneficio de todos" (2003: 337).

Seguramente el creciente interés en la inclusión ha contribuido a que las sociedades comprendan que la exclusión es un problema y no un estado natural de la población en situación de discapacidad. No obstante, para una gran proporción de personas con discapacidad, sus familias y amigos, la vida adulta está regida por incertidumbres y ansiedades. Al respecto Tyne afirma que:

A pesar de los planes innovadores y de los ejemplos de buenas prácticas, parece que las mejoras se encuentran sólo en una pequeña minoría.

1. Los programas y los currículos de la educación secundaria deben proporcionar las habilidades esenciales, funcionales y aprendidas en contextos comunitarios, para una vida independiente y para el empleo, una vez que los estudiantes hayan abandonado la escuela.
2. El sistema de apoyos para la comunidad debe contar con una adecuada red de servicios de adultos, y soportes individuales y familiares que detecten las necesidades laborales, sociales y de vida comunitaria de los adultos en situación de discapacidad.
3. La comunidad debe contar con un sistema cooperativo de planificación de la transición que incluya a los estudiantes y a sus familias, y que asegure el acceso a los servicios postescolares (Hardman y McDonell, 1987; N. Martínez, 1993; 1998).

LA FORMACIÓN CIUDADANA DE LAS PERSONAS ADULTAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: UN RETO PARA LA FAMILIA, EL SISTEMA EDUCATIVO Y EL SISTEMA SOCIAL

Diseñar y desarrollar programas para que una persona adulta con discapacidad intelectual logre formarse como un ciudadano competente, próspero y feliz, impone el reto de articular los servicios de la comunidad, implica compartir responsabilidades y exige la distribución de funciones de apoyo entre los diferentes agentes de una sociedad.

Garantizar la realización personal y social de personas con discapacidad intelectual no es una tarea fácil y de corta duración. Por el contrario, implica pensar y rediseñar los contex-

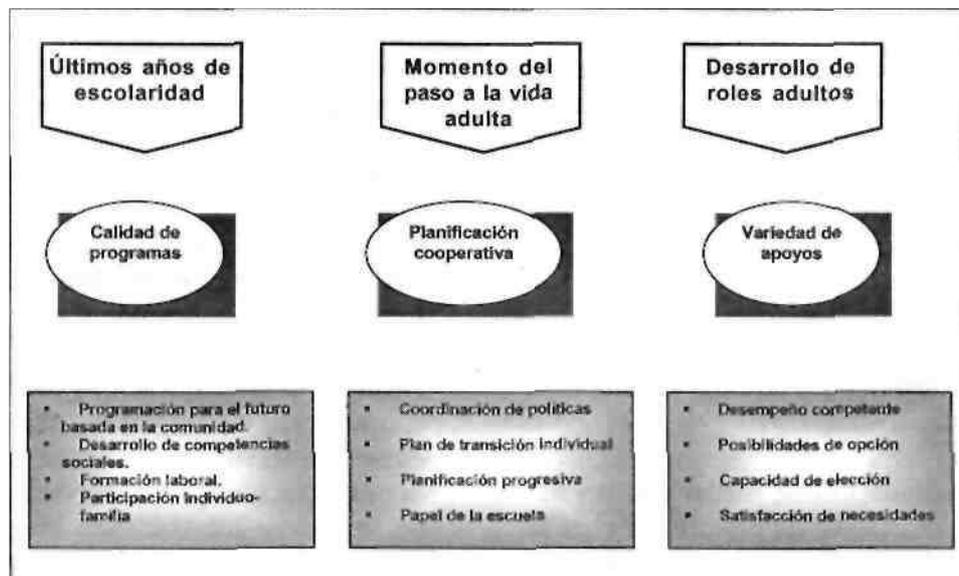
tos para responder a sus necesidades en todos sus ciclos de vida. Esto quiere decir que la familia, la escuela y la sociedad deben revisar sus roles en la formación de todos sus integrantes; pero en el caso de las personas con discapacidad intelectual, a estos agentes les corresponde generar un proceso coordinado de acciones que:

- Mejoren y optimicen las funciones de cada sistema (educación, servicios sociales, cultura, recreación, empleo y salud).
- Faciliten la comunicación, colaboración y cooperación de los diferentes sistemas y entre sus servicios concretos: intercambio de información, previsión de necesidades de servicios, colaboración en programas (escuela-empresa, escuela-comunidad), unificación de sistemas de información y orientación, realización de programas comunes, entre otros.
- Garanticen la prestación de servicios, apoyos y soportes cualificados a todos los jóvenes, incluidos aquellos con discapacidad intelectual durante los procesos de orientación, asesoramiento en la toma de decisiones, apoyo a la integración social y profesional, diseño y planificación de itinerarios y acciones particulares.

En tal sentido, la familia, el sistema escolar y el sistema social deben consolidarse en una unidad para posibilitar el ajuste de la persona con discapacidad intelectual al mundo adulto, generar oportunidades de realización personal y social, y garantizar su inclusión en los diversos contextos de la vida cotidiana. A continuación se describen las acciones fundamentales que cada uno de los agentes debe realizar para promover en las personas con discapacidad intelectual una adecuada transición a la vida adulta.

La familia. Generalmente cuando el adolescente con discapacidad intelectual se hace adulto, los padres a menudo comienzan a preocu-

Figura 1. Esquema global de planificación de la transición a la vida adulta



Fuente: N. Martínez (1999).

transición de los jóvenes a la vida adulta de acuerdo con las particularidades de cada individuo (McGinty y Fish 1992).

La transición a la vida adulta exige un proceso global de planificación. Una vez entendido este reto como proceso, es necesario darle una organización desde un enfoque funcional, es decir, orientado a la obtención de resultados. En palabras de N. Martínez, *Ordenar el conjunto de acciones a poner en marcha — programas formativos, actividades de orientación y asesoramiento— sobre la base de resultados que queremos conseguir; dónde y en qué condiciones queremos que una persona viva, dónde y en qué condiciones queremos que una persona trabaje... En función de esos resultados y de las necesidades individuales, se han de organizar los procesos de aprendizaje y apoyos* (1999:428).

La transición a la vida adulta implica la realización de acciones desde diversos entornos. El proceso global de atención y apoyo a las

personas con discapacidad implica el reconocimiento de las diferentes facetas de la vida adulta como son el trabajo, la vivienda, los ingresos, el tiempo libre, la salud, las relaciones interpersonales y la vida afectiva. El modelo de planificación global exige la orientación de las acciones desde un enfoque funcional orientado a los resultados y a la satisfacción de las necesidades personales enmarcadas en un contexto social.

La transición a la vida adulta es un proceso que requiere un período largo de tiempo. En el momento del paso a la edad adulta, la persona con discapacidad intelectual deberá establecer nexos con sus iguales, sus familias y el sistema de servicios existente para toda la comunidad. En consecuencia, para facilitar el logro de los propósitos de esta etapa, el modelo de transición a la vida adulta para las personas con discapacidad intelectual debería poseer las siguientes características:

con discapacidad intelectual consiguen integrarse e incluirse socialmente con una posición similar a la de los demás ciudadanos. Podemos afirmar que la transición a la vida adulta de estas personas nos interroga profundamente como profesionales, pues nos conduce a pensar en el tipo de oportunidades y servicios que estamos ofreciéndoles para que se realicen como seres humanos competentes, capaces de disfrutar la vida desde todas las dimensiones. Según N. Martínez, el concepto *transición a la vida adulta* nos interpela de una manera profunda en dos sentidos

[...]por una parte, nos pregunta acerca de los resultados -logros que consiguen las personas, pero también nos cuestiona sobre las opciones y posibilidades de elección que tienen las personas a la hora de construir proyectos vitales —adultos con sentido—. En síntesis podemos considerar que el concepto de transición es un concepto especialmente potente en el análisis de la situación y en la elaboración de propuestas de futuro (1999: 426).

LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DESDE UN MODELO COMPRENSIVO

Es preciso destacar que el paso de las personas con discapacidad intelectual de la adolescencia a la vida adulta, debe ser un proceso planificado de manera global, el cual exige la participación de la comunidad, pero también la intervención de las estructuras y políticas que rigen la sociedad. Esto significa el desarrollo de servicios comunitarios, que convenientemente adaptados y con los apoyos y soportes requeridos, puedan responder a las necesidades individuales de todos. De acuerdo con McGinty y Fish, el paso a la vida adulta también supone, como condición de posibilidad, que exista una estructura, un sistema que facilite la transición de todos los jóvenes (1992).

La OCDE (OCDE/CERI, 1987) propone un esquema global de planificación que incluye diversas facetas de la vida para apoyar el paso de la adolescencia a la vida adulta, mediante el cual plantea tres momentos o fases principales que, aunque ligadas entre sí, pueden ayudar a padres y profesionales a articular diferentes medidas.

1. La preparación durante los últimos años de enseñanza secundaria.
2. La etapa de consecución de dispositivos encaminados a facilitar la transición de la escuela a la edad adulta, y a la vida activa y productiva.
3. El momento en el que se eligen las posibilidades más directamente relacionadas con la vida adulta como son el empleo, la vivienda y las relaciones comunitarias, los servicios de apoyo (véase figura 1).

Ahora nos ocuparemos de señalar algunas orientaciones para el diseño de programas que faciliten la transición a la vida adulta de las personas en situación de discapacidad, promuevan y garanticen su calidad de vida, y los posicionen como ciudadanos competentes capaces de responder a las demandas de los diversos contextos

- *La transición a la vida adulta debe concebirse como un proceso centrado en la persona.* El paso a la edad adulta constituye uno de los ciclos vitales más trascendental en la vida de los seres humanos, pues implica la resolución de varios problemas, como el trabajo, la elección de pareja, la consecución de vivienda, la planificación del sistema de seguridad social, la elección de un círculo de amigos y el establecimiento de un rol en la sociedad. Por tanto, este proceso supone la participación de un equipo interdisciplinario que piense y planifique los momentos de esta etapa, y trabaje en la consecución de recursos para garantizar la satisfacción de necesidades personales y sociales. A su vez, este proceso requiere de una estructura o un sistema que facilite la

vida. Aunque este constructo debe revestir el mismo nivel de importancia para todas las personas en los diversos contextos, la calidad de vida para las personas en situación de discapacidad debe: 1) aumentar el bienestar personal; 2) aplicarse en el contexto cultural y social de los individuos; 3) contribuir a la promoción de cambios personales y sociales; 4) aumentar el grado de control personal y la posibilidad de aprovechamiento de las oportunidades individuales según los contextos; 5) contribuir a la identificación de factores que aumentan los niveles de satisfacción y realización personal y social.

Existe, entonces, una razón primordial por la cual el tema de la persona adulta con discapacidad intelectual debe ser abordado desde las concepciones actuales del concepto *calidad de vida*: porque este constructo nos hace pensar de manera diferente sobre las personas que se encuentran al margen de la sociedad; a su vez, nos inspira algunas formas para generar cambios tanto a escala individual, como social, con el objeto de incrementar su bienestar personal y social, y reducir su exclusión.

VIDA ADULTA VS DIMENSIONES DE LA CALIDAD DE VIDA

A lo largo de la vida, los seres humanos requieren apoyo y acompañamiento para lograr la independencia y la autonomía, que les proporciona el estatus de adulto. Sin embargo, según Tyne, "El apoyo es visto por algunos como incompatible con el status de adulto y contrapuesto a la autonomía" (2003: 327). Poseer total responsabilidad sobre sí mismo, manejar los asuntos personales, tomar decisiones, elegir y ser consecuentes con las implicaciones de las acciones constituyen indicadores de la vida adulta. No obstante, para los jóvenes en situación de discapacidad, estos indicadores de madurez pueden ser di-

fíciles de alcanzar si no cuentan con el apoyo de sus familias, el sistema escolar y la comunidad en la cual se desenvuelven.

Al respecto Towell plantea que:

[...] existe un creciente acuerdo en que las personas con discapacidades se les debería brindar el apoyo y las oportunidades necesarias para: crecer en un familia; aprender con otros; disfrutar los beneficios de una buena salud; vivir dentro de apartamentos o casas, dentro de la vecindad; tener acceso a una educación continua; tener un verdadero trabajo y un sueldo; disfrutar de la vida con los amigos; elegir por uno mismo; y ser aceptado/a como un ciudadano/a. En pocas palabras vivir una vida normal (1997: 91).

Contribuir a una vida normal debe constituirse, entonces, en el objetivo fundamental de la prestación de servicios para las personas en situación de discapacidad.

La transición a la vida adulta se reconoce como un momento muy importante en la vida de todas las personas, en la medida en que constituye la fase de culminación de determinados procesos sociales, para adquirir una posición en la estructura social. Según N. Martínez:

En el caso de personas en situación de discapacidad, la transición a la vida adulta concentra y aglutina las principales preocupaciones y retos que en estos momentos tienen planteados los sistemas de servicios. La preocupación, por ejemplo, de cómo el sistema educativo puede responder en los últimos años de la escolaridad para asegurar una formación para la vida, o la preocupación de cómo los servicios de adultos, una vez conseguido un mínimo desarrollo, pueden seguir buscando alternativas para apoyar el acceso aun empleo, auna vivienda o ala vida social en entornos comunitarios (1999: 426).

En consecuencia, el paso a la vida adulta hace que educadores, padres e instituciones nos preguntemos hasta qué punto las personas

de 1987, sobre integración de jóvenes con discapacidad, se destaca que es poco probable que la preparación laboral sea eficaz si no está acompañada de una formación de carácter social. En este texto se advierte también que alargar los períodos de formación escolar tampoco es solución. No se trata de insistir en un determinado tipo de acción educativa, sino de cambiarla cualitativamente. En esta transformación se hace especial énfasis en los aspectos sociales, y por supuesto, en los aspectos de autonomía. Una educación, en este sentido, es un proceso lento, desde la infancia. Según los técnicos de la OCDE, los elementos que determinan la transición a la madurez o vida adulta son, entonces, los siguientes:

- Autonomía personal y reconocimiento de la condición de adulto.
- Actividad productiva o vida activa que permita una autonomía económica.
- Relaciones sociales, y participación en la vida colectiva.
- Cambio de rol en la estructura familiar.

Para hablar, entonces, de la persona adulta con discapacidad intelectual, es necesario referirnos al concepto *calidad de vida*. Y aunque éste es un constructo complejo, del que actualmente no existen acuerdos definitivos, en la investigación sobre el tema se han desarrollado modelos teóricos para su comprensión y análisis.

De acuerdo con Arostegi,

Los primeros enfoques se centraron en una medida unidimensional del concepto, unas veces desde parámetros objetivos, condiciones de vida o bienestar social y otras desde un enfoque subjetivo como la satisfacción personal" (1999:406). No obstante, los avances en el campo de la investigación sobre discapacidad conducen a la comprensión del concepto calidad de vida desde un enfoque multidimensional, desde condiciones objetivas de la vida. También se reseñan en los estudios sobre calidad de vida otros dos avances: la concepción desde el enfoque comprensivo

de la calidad de vida (Cummins, 1997), y la concepción basada en un enfoque ecológico propuesta por Schalock (1996; 2000).

Desde esta última concepción se abordarán las reflexiones en torno a la persona adulta con discapacidad intelectual que se desarrollarán en este texto. En consecuencia, se considerarán tres principios básicos, a partir de los cuales se plantearán las ideas centrales de este ensayo.

1. El concepto *calidad de vida* es referenciado desde una definición operativa, que considera su medición tanto desde una dimensión objetiva (indicadores sociales, y evaluación funcional), como desde una dimensión subjetiva (percepción o valoración personal del bienestar desde sus ocho dominios: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos).
2. El concepto *calidad de vida* es definido también a partir de unos principios rectores, los cuales se agrupan así: la calidad de vida: 1) se compone de los mismos indicadores y relaciones que son importantes para todas las personas en materia de salud, educación, trabajo, recreación, desarrollo personal y social; 2) debe ser experimentada por todas las personas cuando ven satisfechas todas sus necesidades básicas, y cuando tienen la oportunidad de sentir satisfacción por el avance o mejoría en sus procesos vitales; 3) se expresa a través de la percepción de satisfacción personal; 4) tiene estrecha relación con la posibilidad de elección, de control individual y satisfacción de necesidades de acuerdo con los intereses personales; 5) debe ser un constructo de carácter multidimensional, influenciado por factores personales y ambientales.
3. La existencia de unos principios generales para la aplicación del concepto *calidad de*

EN BUSCA DE UN ESTILO DE VIDA MÁS INCLUSIVO PARA LAS PERSONAS ADULTAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Doris Adriana Ramírez Salazar*

INTRODUCCIÓN

La formación de la persona con discapacidad intelectual incluye una serie de aprendizajes académicos y la adquisición de hábitos para desenvolverse con independencia en una comunidad. Sin embargo, algunas investigaciones han demostrado que en el desarrollo de este proceso quedan algunos vacíos en los ámbitos de la adaptación social y la utilización de capacidades y habilidades necesarias para resolver problemas de la vida cotidiana (Canilla y Rodríguez, 2001).

La incorporación de niños y adolescentes con discapacidad intelectual al sistema educativo regular debería promover su integración en la sociedad y prepararlos de alguna manera para el ingreso al mundo laboral. Sin embargo, con frecuencia, se pasan por alto una serie de aprendizajes y conceptos que son relevantes para permitir la incorporación de es-

tas personas al mundo adulto y favorecer su desarrollo integral. Al respecto Camila Rodríguez plantean:

La transición del mundo educativo al laboral y el inicio de la edad adulta son los momentos de mayor importancia para definir y estructurar la vida. Los objetivos del paso a la edad adulta no deben estar dirigidos únicamente al empleo. Es necesario que abarquen todas las dimensiones relacionadas con un adecuado ajuste a la vida adulta y una integración a la sociedad. Dicha transición debe regirse por los mismos principios que la de los jóvenes en general, lo que implica el cumplimiento de metas tales como: La obtención de un empleo, una vivienda, y una red social de apoyo. La diferencia reside en la necesidad y la utilización de programas de apoyo e intervención (2001: 66-67).

En el informe de la Organización de Cooperación y Desarrollo económico (OCDE/CERI),

Profesora Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías. E-mail: daramirez@udea.edu.co

RESUMEN

EN BUSCA DE UN ESTILO DE VIDA MAS INCLUSIVO PARA LAS PERSONAS
ADULTAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

El propósito de este artículo es presentar la relación que existe entre el concepto calidad de vida y el concepto transición a la vida adulta de la persona con discapacidad intelectual. A su vez, se ofrecen algunas orientaciones para el diseño de programas que faciliten la transición a la vida adulta de las personas en situación de discapacidad, promuevan y garanticen su calidad de vida, y los posicionen como ciudadanos competentes capaces de responder a las demandas que les plantea la sociedad en la cual viven y se realizan.

ABSTRACT

IN SEARCH OF A MORE INCLUSIVE LIFESTYLE FOR THE
ADULT WITHINTELLECTUAL HANDICAP

The purpose of this article is to present the relationship existent between the concept of quality of life and of transition to the adult life of the intellectually handicapped person. At the same time, some orientation for the design of programs that: make easier that transition to adulthood for the handicapped people, as well as, encourage and guarantee their quality of life, and position them as competent citizens capable of living up to the demands presented by the society in which they live and are fulfilled, are given.

PALABRAS CLAVE

*Discapacidad intelectual, calidad de vida, programas de transición a la vida adulta, formación ciudadana, educación inclusiva.
Intellectual handicap, quality of life, transition programs to adulthood, citizens formation, inclusive education.*



José Pablo Monsalve, *Sin título*, vinilo, 2005.

EN BUSCA DE UN ESTILO DE VIDA
MÁS INCLUSIVO PARA LAS PERSONAS ADULTAS
CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Doris Adriana Ramírez Salazar

BIBLIOGRAFÍA

- LULKIN, S., "O discurso moderno na educa-gao dos surdos: praticas do controle do corpo e a expressáo cultural amordazada", en: SKLIAR, C, org., *A surdez. Um olhar sobre as diferengas*, Porto Alegre, Editora Mediacáo, 1998, pp. 33-50.
- SAID, Edward W, *Orientalismo*, 3.^a ed., Barcelona, De Bolsillo, 2004.
- Skliar, C, 2001, "Exclusiones de la mente, del cuerpo y del lenguaje", en: Pablo Gentili, org., *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Editorial Santillana, pp. 116-1131.

REFERENCIA

MEDINA MONCADA, Eliana, "Representaciones y políticas de la educación sobre los sordos y la sordera en Colombia", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVII, N.º 41, (enero-abril), 2005, pp. 71-81

Original recibido: diciembre 2004

Aceptado: abril 2005

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

MEDINA, Eliana, 2005, "Aproximaciones y propuestas para una educación de sordos en Medellín", Tesis de maestría no publicada, Medellín, Universidad de Antioquia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2003a, *Definición de variables pertinentes para la identificación de población con discapacidad o capacidades excepcionales*, Bogotá, MEN.

_____, 2003b, Proyecto de Educación Rural del Ministerio de Educación Nacional. "Selección de variables pertinentes para el adecuado registro de personas con limitaciones o con capacidades excepcionales" y con los compromisos adquiridos mediante el convenio MEN-SECAB 128/01 "Programa de atención educativa a niños, niñas y jóvenes con capacidades y talentos excepcionales".

Ministerio de Educación Nacional - Tecnológico de Antioquia, 2005, "Orientaciones pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad", Colombia, Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, Subdirección de Poblaciones, Tecnológico de Antioquia, 26 de diciembre.

RAMÍREZ, Paulina, 1995, "Comunicación y lenguaje de la persona sorda. Enfoques y métodos". *El bilingüismo de los sordos*, vol. 1, núm. 1, pp. 8-12.

_____, 1999, "Hacia la construcción de la educación bilingüe para sordos en Colombia", en: SKLIAR, C, ed., *Atualidade da educação bilingüe para surdos*, vol. 1, Porto Alegre, Editora Mediación, pp. 41-54.

REVÉ, D., 2002, "Negotiating psycho-emotional dimensions of disability and their influence on identity constructions", *Disability and Society*, vol. 17, núm. 5, pp. 493-508.

RODRÍGUEZ, Lorena y YARZA DE LOS RÍOS, Víctor Alexander, 2004, *Rastros de la diferencia. Educación de anormales, profilaxis y modernidad en Colombia, 1870-1930*, Financiado

por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (Codi), Universidad de Antioquia, en convocatoria de 2002.

SKLIAR, Carlos, 1997a, *Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagógicos en la educación de los sordos*, Porto Alegre, Editora Mediación.

_____, 1997b, *Un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos: trayectoria desde la educación especial hacia los estudios culturales en educación*, IV Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe, Bogotá, Memorias.

_____, 1997c, *La educación de los sordos, una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: Ediunc, Universidad Nacional de Cuyo.

_____, 1998, "La epistemología de la educación especial. Entrevista de Violeta Guyot", *Revista de Educación de la Universidad Nacional de San Luis*, N.º 11, pp. 19-38.

_____, 2003, *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, 2.ª ed., Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

SKLIAR, C. y LUNARDI, Marcia Lise, 2000, "Estudios sordos y estudios culturales en educación. Un debate entre maestros oyentes y sordos sobre el currículo escolar", *El bilingüismo de los sordos*, vol. 1, núm. 4, pp. 7-14.

SKLIAR, Carlos; VEINBERG, Silvana y MASSONE, Maria, 1995, "El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo", *Revista Infancia y Aprendizaje*, núm. 69-70, pp. 85-99.

TESKE, Ottmar, 2002, Letramento e minorías numa perspectiva das ciencias sociais, en: BALIEIRO, Ana Claudia et al, org., *Letramento e Minorías*, Porto Alegre, Mediación, pp. 144-160.

Todas estas representaciones son descripciones objetivas y normativas, invenciones sobre el otro sordo; pero no son el otro, ni son su cuerpo, sus prácticas, sus saberes, sus historia, sus luchas, sus formas de poder y resistencias ni sus propuestas y apuestas.

El objeto de este discurso no es la persona que está en una silla de ruedas o aquella que usa una prótesis auditiva, o aquella que no aprende según el ritmo y la forma como la norma espera, sino los procesos históricos, culturales, sociales y económicos que regulan y controlan el modo a través del cual son pensados e inventados los cuerpos, las mentes, el lenguaje, la sexualidad de los otros (Skliar, 2003:120).

Las normas y políticas que persisten y subsisten con otras nuevas, no llegan a ser, ni por asomo, una descripción de la vida y realidades complejas de los sordos. Son representaciones que hemos hecho de ellos, pero no son ellos mismos en su condición de otro. Son categorías que les quitan agencia, que la academia y el MEN elaboran desconociendo las propias representaciones que el otro sordo hace, sin referencia a la idea de la norma existente, en otro tiempo, espacio y forma. Decir en el país, por ejemplo: *sordo y sordera*¹² no transmite para los sordos imágenes negativas de sí mismos pero decir *limitado* o *discapacitado auditivo* representan conceptos estigmatizantes.

Este desconocimiento de las múltiples representaciones que los sordos hacen sobre sí mismo y las múltiples formas de comunidad, pensamiento, percepción y de aprehensión de la vida desde lo visual, ha hecho que la política educativa del gobierno colombiano caiga nuevamente en los artificios de la integración escolar y de la educación inclusiva y, por ende, en la trampa de las representaciones estigma-tizadoras y estigmatizantes, volviendo a los modelos universales que dan respuesta a todo.

¿Por qué considerar que integrar o incluir son, solamente, los únicos modelos educativos que valen la pena, que tienen sentido, que sirven, que devuelven a los sujetos del acto pedagógico toda posibilidad? Deberíamos volver a revisar con ojos nuevos esta situación, pero hacerlo en el marco del reconocimiento político de las diferencias y, lógicamente, con los actores interesados, esto es, la comunidad sorda en pleno, para que por fin se vislumbren proyectos educativos con perspectiva sorda que, de alguna manera, se alejan de las propuestas homogenizantes y plantean nuevas miradas y nuevas posibilidades educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMUDSON, R., 2000, "Biological normality & the ADA", en: PICKERING, F. L. y SILVERS, A., eds., *Americans with Disabilities. Exploring Implications of the Law for Individuals and Institutions*, New York, Routledge, pp. 102-110.

CASTORINA, José Antonio, 2003, *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa.

FAMULARO, Rosana y MASSONE, María Ignacia, 1999, "Interpretación en lengua de señas: la lengua de la comunidad minoritaria sorda", *Desde Adentro*, núm. 2, pp. 17-23.

FEDERACIÓN NACIONAL DE SORDOS DE COLOMBIA (Fenascol), 2000, *Lengua de señas colombiana*, Bogotá, Autor.

FOUCAULT, Michel, 2002, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI.

HEDLUND, M., 2000, "Disability as a phenomenon: a discourse of social and biological understanding", *Disability and Society*, vol. 15, núm. 5, pp. 765-780.

sordera transmite una imagen negativa y puede llevar a

12 El informe de investigación explica que el término sordera transmite una imagen negativa y puede llevar a expectativas falsas respecto a los sordos.

Tabla 1. Propuesta de sistema de categorías para la identificación de población con discapacidad sensorial

Condiciones sensoriales	
Campo semántico: términos relacionados	Categoría recomendada por el estudio final
Deficiencia auditiva; hipoacusia; limitación auditiva.	Limitación auditiva (discapacidad auditiva)
Sordera; sordomudez.	Sordera
Sordoceguera	Sordoceguera

Fuente: (Ministerio de Educación Nacional, 2003b).

Este trabajo recogió dos posturas sobre la discapacidad, adicionales a la perspectiva médica. La primera proviene del campo de la antropología física. Esta postura cobija una idea donde la discapacidad no es *característica anormal* sino, más bien, "rasgos de diversidad propios de todas las especies, incluyendo la humana" (Amudson, 2000: 15). A este análisis han apelado las comunidades sordas en el ámbito internacional y nacional, pues se consideran exponentes de una cultura y no de una clase de discapacidad. La segunda postura está basada en dos informes de investigación del dominio de estudio *discapacidad y sociedad*. En el primer informe (Hedlund, 2000), a partir de datos recogidos durante veinticinco años sobre las discusiones públicas en Suecia en relación con la naturaleza de la discapacidad, el significado de ésta oscilaba entre concepciones médico biológicas y sociales, concluyendo que la discapacidad era un concepto maleable e híbrido, difícil de poseer un determinado significado. El segundo informe concierne a las dimensiones psico-emocionales de la discapacidad y su aporte para la construcción de la identidad de las personas con discapacidad. Con asento en conceptos foucaultianos, Revé imagina la discapacidad, al igual que el informe anterior, "como una realidad fluida, diversa y heterogénea, afectada por el tiempo, el lugar, la cultura y la sociedad" (Revé, 2002: 498). Al

respecto y muy significativamente, el estudio del MEN plantea que si la discapacidad es diversidad en permanente cambio, maleable, única para cada individuo, no podría ser objeto de clasificación en categorías; no obstante, insiste en que esta tarea es necesaria "cuando se trata de formular una política tendiente a mejorar la capacidad del Estado y de las organizaciones para responder a las necesidades de colectivos de individuos" (MEN, 2003: 16).

En este punto deberíamos preguntarnos: ¿las mejores categorías propuestas permiten identificar adecuadamente a los estudiantes encerrados bajo esos nombres?, ¿permiten reconocer sus necesidades y abordar desde sus diferencias una educación integral?, ¿los mejores nombres o términos cambian sustancialmente los servicios de atención educativa y mejoran los niveles de vida para los sordos?; además, ¿cuál fue la participación de las comunidades sordas respecto a aquellas formas en que se representan? Si las comunidades sordas internacional y nacional se consideran exponentes de una cultura y no de una clase de discapacidad, es evidente que el estudio no tuvo en cuenta esta deferencia y, en esa medida, acalló las voces sordas en su educación e hizo a un lado las experiencias, los consensos y disensos a los que han llegado.

profesionales, maestros e intérpretes de lengua de señas. Se trata del principio de igualdad y de equiparación de oportunidades para las poblaciones discapacitadas. Dicho principio establece que "todos tenemos los mismos derechos", de donde, los "sistemas del estado deben garantizar la igualdad de oportunidades a todos los servicios, no solo por el hecho de ser ciudadanos, sino por su condición humana" (MEN-Tecnológico de Antioquia, 2005: 11), y las instituciones educativas para sordos tienen como misión propender por la equiparación de oportunidades y por el respeto a la diferencia cultural y lingüística. Pero toda esta práctica discursiva hegemónica contiene en sí contradicciones: ¿cómo es posible reconocer y respetar las diferencias si a través de normas, servicios y prácticas se ofrecen las mismas oportunidades y en igualdad de condiciones? Esto iría en detrimento de las diferencias mismas. El reconocimiento político de las diferencias, por su parte, tiene como base fundamental las singularidades del otro; no le exige aprender las mismas cosas, en una misma lengua, en un mismo ritmo y espacio, no niega las diferencias ni intenta acabarlas a través de proyectos educativos estandarizados.

El segundo trabajo, "Selección de variables pertinentes para el adecuado registro de personas con limitaciones o con capacidades excepcionales" (Ministerio de Educación Nacional, 2003b), presenta una propuesta de categorización de las poblaciones con discapacidad y con capacidades excepcionales para el ámbito nacional, susceptible, según los autores, de validación, y pertinente en la toma de decisiones relacionadas con la organización y la prestación del servicio educativo para dichas poblaciones. Este trabajo recogió los avances conceptuales y de enfoques existentes en el mundo sobre las maneras en que los diferentes actores involucrados en la formulación de políticas, en la prestación de servicios o en la reflexión académica en el campo de la discapacidad, entienden la discapacidad misma.

Las categorías fueron seleccionadas de sistemas médicos de clasificación formales y no

formales de organizaciones e instituciones como la Organización Panamericana de la Salud, la OMS, la Asociación Psiquiátrica Americana, la Organización de Estados Americanos, la Ley de Educación para Individuos Discapacitados de los Estados Unidos, un servicio de información global sobre discapacidad y referencias de España, Chile, Australia y Estados Unidos. En el territorio nacional, se retomaron referentes de veintitrés fuentes de información nacional como: el Congreso de Colombia, el MEN, el Ministerio de Comunicaciones, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DAÑE), la Gobernación de Risaralda, la Gobernación del Valle del Cauca, la Secretaría Distrital de Salud de Bogotá, la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá, organizaciones de y para las personas con discapacidades como el Instituto Nacional para Ciegos (Inri) y el Instituto Nacional para Sordos (Insor), entre otras.

El informe final de esta investigación señala que el MEN no cuenta con un sistema de categorías "suficientemente universal, estable, sensible e informativo" (Ministerio de Educación Nacional, 2003b: 30), para identificar estadísticamente a la población y apoyar en la toma de decisiones en la organización y prestación del servicio educativo. Indica, además, que pese al amplio rango de términos y conceptos para denominar y organizar las condiciones de discapacidad en el país y a las distintas discusiones que persisten en torno a este tema, es posible y pertinente: "adoptar categorías uniformes para la gerencia eficiente de la información, condición indispensable para mejorar la prestación de los servicios educativos".

Las condiciones para proponer los términos de categorías fueron: 1) la frecuencia de uso internacional, y 2) las que parecen ser las preferencias culturales colombianas.

En la parte izquierda de la tabla 1 se presentan las categorías recogidas del corpus internacional y que aluden específicamente a las personas sordas, y el lado derecho provee la tipificación final del estudio.

los ámbitos que nacionalmente les compete, son de su interés y garantizan mayores posibilidades educativas, sociales, laborales y políticas.

Ello es observable en el reciente trabajo adelantado por el Tecnológico de Antioquia acerca de orientaciones pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad (donde se incluyen a los sordos) y con talentos excepcionales (MEN - Tecnológico de Antioquia, 2005), y en el estudio de categorías sobre las comunidades discapacitadas y con capacidades excepcionales (Ministerio de Educación, 2003b), encargado por concurso al Instituto del Desempeño Humano y la Discapacidad de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá).

En el primer estudio, las bases conceptuales procuran propuestas no homogenizadas; paradójicamente, las identidades de la discapacidad lo son desde la instauración de fundamentos conceptuales comunes:

Es un texto para que los consejos académicos y directivos de las instituciones conozcan los principios y fundamentos en los que se sustenta la atención educativa de los estudiantes con discapacidad. Su aplicación es extensiva [sic] a los diferentes actores involucrados en la prestación del servicio como alcaldes, directores de núcleo, rectores y estudiantes de los ciclos complementarios de las escuelas (1).

Este documento pretende darle identidad [¿una única identidad?] a la atención educativa que se brinda a la población con discapacidad, en el servicio educativo del País (4).

La fundamentación conceptual se entiende como los conceptos vigentes referidos a personas con discapacidad y que son el soporte para organizar la atención en el servicio educativo del país (4).

De esta manera, se concibe a los discapacitados como parte de un grupo basto totalitario con *necesidades educativas especiales*, eufemismo que de acuerdo con Skliar (1998) trae so-

bre sí una cadena de significados: sujetos con necesidades educativas especiales = patología = otros sujetos con necesidades especiales = naturalización = reeducación = normalización = integración, andándolos a ciertos discursos de poder y afirmándolos en la misma lógica binaria a la que hacen referencia Melaren y Bhaba (citados por Skliar, 1997c; 1998): "sugiere siempre el privilegio del primer término de la oposición que define el significado de la norma. El término secundario no existe por fuera del primero sino dentro de él": mayoría / minoría, incluidos / excluidos, normalidad / patología.

Igualmente, es reprochable la escasa participación de los grupos sociales sordos y de la comunidad en general en la reflexión, discusión, diseño, presentación y toma de decisiones sobre las orientaciones de atención educativa para sus iguales. El estudio argumenta que:

La participación de las personas con discapacidad es esencial en la planificación de los diferentes servicios sociales. Nadie mejor que ellos conocen sus necesidades y pueden desempeñar un papel activo en la promoción de la equiparación de oportunidades. Así, la participación se considera como un componente social fundamental en el diseño y aplicación de políticas y prácticas educativas para personas con discapacidad (13-14).

Aunque el documento retoma un concepto de participación de la Organización Mundial de la Salud (OMS) según el cual "el acto de involucrarse es una situación vital" (citado por MEN-Tecnológico de Antioquia, 2005), permanece latente una pregunta: ¿dónde queda el saber propio de los sordos, sus experiencias, la historia de vida de sus comunidades y la conformación de identidades sordas desde la diferencia lingüística y visual?

También hay dentro del texto original de orientaciones un punto que, creo, debe ser discutido ampliamente como los demás, con las comunidades sordas, los padres, las redes de

políticas y propuestas educativas para sordos a lo que Skliar denominó *oyentismo*,⁹ como una reproducción de modelos educativos colonialistas y etnocentristas que niegan las realidades vividas por los estudiantes y proponen prácticas por fuera de sus apreciaciones e intervenciones.

Para Lulkin, el *oyentismo* traduce

[...] una pedagogía delimitada, entre otros factores, por la omnipresencia de la lengua oficial, por la reglamentación y burocratización de la lengua de señas, la separación entre la escuela y la comunidad sorda, la subutilización de los adultos sordos en el contexto pedagógico y el amordazamiento de la cultura sorda en la escuela (citado por Skliar y Lunardi, 2000:8).

No se puede negar que estos estudios reconocen diferencias en las cosmovisiones, relaciones y manifestaciones culturales de las personas sordas y propenden por recoger sus necesidades y especificidades. Sin embargo, se han quedado cortos en la inserción de estos y muchos otros aspectos más, para ser discutidos ampliamente en el seno de su organización y en la implementación de investigaciones cuyos interlocutores activos sean los líderes y las comunidades sordas, para así aproximarse a la complejidad de experiencias humanas que en su interior viven y manifiestan estas comunidades, y proponer acciones cercanas a sus realidades que permitan impartir directrices de intervención escolar.

Por su parte, Fenascól, como institución particular que representa a las comunidades sordas del país y que aglutina las asociaciones de sordos de las distintas ciudades y regiones

(Fenascól, 2000), adelanta desde su creación (1984) procesos de resistencia y de lucha reivindicatoria por el reconocimiento oficial de la lengua de señas y otros derechos que, como ciudadanos colombianos, le son inherentes a las comunidades sordas, entre los que se cuentan el acceso con equidad y calidad a la educación, al empleo, a la salud, a los medios masivos de comunicación, a servicios de interpretación, a la tecnología.

En los últimos años Fenascól, con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), ha concentrado sus esfuerzos en brindar asesoría a diversos ministerios, en especial al MEN, en torno a los aspectos antes mencionados, formar intérpretes de lengua de señas, capacitar y asesorar las asociaciones de sordos para la consolidación de sus organizaciones, en temáticas como: gestión y organización institucional, derechos humanos, comunidad y cultura sorda, entre otros.

¿DIVERSIDAD, DIFERENCIA O INDIFERENCIA?

Es significativo encontrar que, pese al esfuerzo de Insor y Fenascól durante todos estos años por investigar, asesorar y proponer al MEN políticas más acordes con las diferencias¹⁰ de las comunidades sordas,¹¹ exista una fuerte tensión entre sus procesos investigativos y las políticas que el Estado ha reglamentado e impartido. Ejemplo claro de ello son las actuales políticas educativas y sociales que siguen visibilizando a las personas sordas desde la discapacidad, inhibiendo las posibilidades de participación de la comunidades en

Oyentismo es un término acuñado para describir "prácticas y dispositivos pedagógicos colonialistas, donde el ser/poder/conocer de los oyentes constituye una norma, no siempre visible, a partir de la cual todo es medido y juzgado" (Skliar y Lunardi, 2000: 8).

10 Las diferencias no son un estado no deseable (Skliar, 1998); por el contrario, son entendidas aquí como poseídas por todos y todas. En este sentido, las diferencias de los sordos en relación con las diferencias de los otros (o de la supuesta mayoría) no deben ser remarcadas como raras o anómalas; son diferencias por el hecho de ser seres humanos.

11 Confrontar los informes de investigación realizados por Insor y los estudios que adelanta actualmente.

de hasta nuestros días. Sin embargo, a partir de la década del ochenta y por variadas razones (Ramírez, 1999)⁷ ocurren cambios en las políticas nacionales, estableciendo que las instituciones educativas para sordos desarrollen el currículo oficial con las adecuaciones pertinentes. Tal situación posibilitó, tardíamente, la introducción de la lengua de señas en las aulas como vehículo de las relaciones pedagógicas. Posteriormente el Ministerio de Educación Nacional (MEN) incursiona de manera tangencial en otras líneas del saber, procurando visualizar a los sordos desde perspectivas mucho más humanas, más multiculturales, en las que la sordera deja de ser una enfermedad para convertirse en una situación de diversidad cultural.

Es evidente que en el ámbito nacional se registran trabajos desde esta perspectiva, desarrollados con el ánimo de mejorar la comprensión sobre las comunidades sordas y, por ende, las condiciones de inserción e integración escolar, laboral, social y cultural. Los trabajos más representativos han sido adelantados por la Federación Nacional de Sordos de Colombia (Fenascol) y el Instituto Nacional para Sordos (Insor) (este último, ente investigador y asesor del MEN en materia de servicios educativos para esta población). Dentro de sus estudios se encuentran:

- La investigación para la validación de un modelo bilingüe de atención integral para niños sordos menores de cinco años.
- La implementación de un proyecto educativo bilingüe intercultural en los ciclos de preescolar y básica primaria.

Paulina Ramírez ha indicado que cambios en la dinámica organizativa de la comunidad sorda colombiana y el inconformismo de la comunidad educativa, dado los escasos resultados escolares de los sordos y cambios en las políticas oficiales, son la base de las transformaciones de la educación de los sordos en Colombia. Otros factores que se deben considerar en las propuestas educativas para sordos son los instrumentos cognitivos, las modalidades de organización comunitarias, las cosmovisiones y contenidos culturales, además de otras variables encontradas por Skliar en una investigación que realizó entre 1996 y 1997, con el objetivo de trazar un nuevo paradigma en la educación de los sordos, por fuera del modelo clínico de la sordera.

- La propuesta de enseñanza del castellano escrito como segunda lengua en convenio con la Universidad del Valle.
- La integración de estudiantes sordos a colegios regulares con la presencia de los intérpretes en lengua de señas colombiana (LSC), en el nivel de básica secundaria.
- Experiencias de integración al aula regular de estudiantes con limitación auditiva usuarios del castellano.
- El estudio lingüístico de LSC en convenio con la Universidad del Valle.
- Investigación piloto de atención integral a las personas sordociegas.
- Y últimamente una investigación sobre los implantes cocleares: "Criterios básicos para orientar la toma de decisiones sobre elegibilidad de candidatos para implante coclear", en convenio con las instituciones de salud que hacen este tipo de cirugías, el Grupo Implante Coclear de la Fundación Santa Fe de Bogotá, las Fuerzas Armadas (policía y ejército), la Clínica Rivas, el Seguro Social y el Ministerio de Salud, entre otros.

Como se evidencia, la labor investigativa y de asesoramiento de Insor ha sido ardua durante estos años; sin embargo, mantiene su propuesta de orientación investigativa y normativa, en relación con la educación, sobre una política meramente lingüística y cultural, respondiendo a un modelo bilingüe inserto en un enfoque socioantropológico de la sordera, donde la atención está centrada en la situación de las lenguas en el espacio escolar como variable determinante.⁸ Esta situación liga las

bre el pedagógico. Tal pedagogía, como lo esclarecen Rodríguez y Yarza (2004), hace parte de los "albores de la educación especial" como una disciplina con un objeto de conocimiento, subcategoría de la educación en general.

En esta perspectiva correctiva y normalizadora, la escuela y su dinámica cambian: las prácticas, las instituciones y los saberes configuran un tipo de educación para sordos y unas representaciones sociales patológicas de sus usuarios. El estudiante sordo se convierte en paciente, el maestro en terapeuta, la escuela en un centro de atención clínica y las prácticas educativas tienen como objetivo único, *desmutizar* al mudo, sacarlo de la mudez. La apuesta educativa es devolverle la voz (la que nunca tuvo), enseñar el lenguaje a través de un proceso sistemático de repetición e imitación (Ramírez, 1999) para que sea o se parezca a la mayoría, a los que oyen.

La educación especial ha sido "el espacio de prácticas discriminatorias en las que se medicaliza a la sordera, se patologiza al sujeto sordo, se realizan adaptaciones curriculares negando un currículo sordo y donde se aplican prácticas y políticas logocéntricas y etnocéntricas" (Skliar, 1997a). *Logocéntricas*, porque la lengua oral del entorno es el centro de la enseñanza, negando una lengua natural, tridimensional de carácter visogestual; y *etnocéntrica*, porque la cultura de la comunidad mayoritaria es la que permea la enseñanza y se desconocen, de la comunidad sorda, maneras y modos propios de relacionarse, invisibilizando sus manifestaciones culturales.

Estas afirmaciones permiten notar el predominio del poder y saber de los oyentes en la educación de las personas sordas.

Las décadas del sesenta al ochenta se vieron marcadas, en el panorama nacional, por políticas de integración escolar, como única manera de aplicar e interpretar los enfoques sobre integración educativa que para finales de la década del setenta se generaron en otras latitudes. De esta forma, las comunidades de niños, niñas y jóvenes sordos quedaron relegadas en internados e instituciones dedicadas a su rehabilitación y enseñanza, bajo un enfoque oral monolingüe, generalizando de esta manera el modelo oral,⁵ a pesar de que simultáneamente fue posible observar una transformación, en el ámbito internacional, en la concepción de las Personas Sordas⁶ como constituyentes de comunidades culturales, usuarias de una lengua natural (la lengua de señas), con base en investigaciones adelantadas desde la lingüística, la antropología, la psicología y otras disciplinas (Skliar, Veinberg y Massone, 1995).

Pese a las responsabilidades que la escuela especial y las políticas de integración escolar se impusieron en la educación de las personas sordas, su ideología oral no dio y aún no ha dado respuestas adecuadas a sus necesidades culturales, educativas, sociales y políticas. En este sentido ha fracasado, negándoles posibilidades de ascenso en la escala educativa y de moverse con autonomía en su propia cultura. La base de esta práctica discursiva bajo tecnologías medico-psicopedagógicas se extien-

Como se indicó anteriormente, el modelo oral ha sido la base fundamental de la educación especial en la aplicación de objetivos correctivos, generalizando en el país métodos de rehabilitación como el multisensorial, verbo tonal, acupédico y la comunicación total (Ramírez, 1995).

El uso de "S" mayúscula para la primera letra de la palabra Sordo es una convención adoptada por distintos teóricos de los estudios Sordos y hace referencia básicamente al grupo étnico, su cultura y la pertenencia a ésta; distinta de la palabra sordo con "s" minúscula, que alude a la condición audiológica de la sordera, dentro del plano de la deficiencia. Por su parte, los estudios Sordos han sido definidos como un territorio de investigación educativa y de proposiciones políticas que, a través de un conjunto de concepciones lingüísticas, culturales, comunitarias y de identidades, definen una particular aproximación al conocimiento y a los discursos sobre la sordera y los sordos. En estos estudios, la sordera es descrita como una experiencia visual y una identidad múltiple que se construye en una diferencia políticamente reconocida (Skliar, 1997b).

Castorina, 2003). Esto plantea una paradoja en relación con las personas sordas, pues se observa que el impacto social producido por las representaciones hegemónicas (Moscovici, 1988, citado por Castorina, 2003) sobre los sordos, en nuestro país, es relativamente coercitivo y uniforme, perpetuando un continuo representacional sobre éstos y, por ende, unas prácticas institucionales y relacionales que para nada se han modificado.

La tipificación y categorización de las personas sordas desde la falta, desde la incapacidad para oír y comunicarse oralmente es, a mi modo de ver, una forma de ingresar a los otros en una taxonomía cerrada, a partir de la cual los saberes, culturas, organizaciones comunitarias, cosmovisiones y lenguas quedan restringidas a lo que los profesionales y autoridades estatales dicen, limitando sus espacialidades y temporalidades. En estas operaciones de poder, de decir y hacer por el otro, prevalece una perspectiva médica cuya línea de acción se dirige a la curación y asimilación de los otros hacia el nos-otros, donde el otro sordo es visto como un anormal, uno que salido de los parámetros de *normalidad*, debe ser vuelto a ella a través de la educación (Skliar, 1998). Tal representación sobre los sordos ha derivado en modelos educativos clínicos, donde el objeto de enseñanza es transformado y la pedagogía es subsumida en un discurso correctivo y normalizador.

El enfoque clínico de la sordera, bien conocido en nuestro medio académico y en las instituciones educativas para sordos, pero altamente desconocido por las y los sordos de las

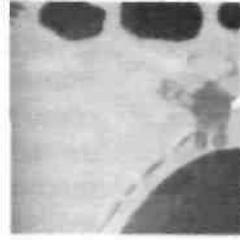
comunidades educativas,² formuló y formula estrategias de accesibilidad de los sordos al mundo de los oyentes³: (Teske, 2002), ellos como son enfermos, son curables a través de un milagro, sea por intervención religiosa o médica.⁴ A esta línea de acción pertenecen todas aquellas políticas educativas segregacionistas excluyentes dadas particularmente a fines del siglo XIX y principios del XX, para el encierro de los sordos (idiotas) en hospicios, asilos, manicomios, cárceles, casas o presidios. En estas prácticas primaba un paternalismo justificado (Smith, 1964; Quigley y Youngs, 1965, citados por Famularo y Massone, 1999), pues se consideraba a las personas sordas como cuantitativamente minoritarias y cualitativamente como portadoras de una deficiencia; por ello, eran sometidas a un tratamiento institucional, más que educativo, terapéutico: "pedagogía de la ortopedia", al decir de Foucault (2002).

Las estrategias de accesibilidad de los sordos al mundo oyente arribaron en la pedagogía de anormales (Rodríguez & Yarza, 2004) que, desde principios del siglo XX, venía haciendo propuestas educativas con base en los planteamientos de movimientos médico-pedagógicos (se resaltan médicos y psicólogos como Montessori, Decroly, Claparede, entre otros). Estos presentaron la deficiencia o la anormalidad no como problema médico, sino pedagógico, de donde se destacó la posibilidad educativa de los sordos, proporcionando una visión distinta hacia los alumnos en relación con la pedagogía tradicional que tomaba auge en nuestro territorio nacional, pero fortaleciendo la hegemonía del saber biomédico so-

En el trabajo de la investigación: "Aproximaciones y propuestas para una educación de sordos en Medellín" (Medina, 2005), se identificó, con los estudiantes y adultos sordos que participaron, un gran desconocimiento sobre los modelos, los enfoques educativos y las representaciones que sobre ellos hace el Ministerio de Educación, la academia, los maestros y, en general, los profesionales que se mueven en servicios para sordos: fonoaudiólogos, médicos, otorrinolaringólogos, psicólogos, entre otros.

Mundo oyente es una expresión que llega a ser peyorativa, porque "el mundo oyente no existe fuera de los discursos producidos sobre él". Así, el autor sugiere un mundo ideal, inexistente y abstracto.

En la intervención médica se destaca no sólo el implante coclear y los audífonos, sino también todos aquellos dispositivos correctivos usados por el modelo oral para que los sordos hablen y escuchen: lectura labio-facial, entrenamiento auditivo, articulación.



PREPRESENTACIONES Y POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN SOBRE LOS SORDOS Y LA SORDERA EN COLOMBIA

Eliana Medina Moneada*

No basta reconocer al otro en aquella dimensión que nos interesa, o parece correcto, urgente o parecido. En tal caso nos estaríamos viendo y proyectando a nosotros mismos en el otro, pero no estaríamos viendo al otro como diferente

Abadio Green Stocel

CONTINUO REPRESENTACIONAL

Las políticas educativas para la población sorda se han movido básicamente sobre el mismo eje de pensamiento: la sordera como enfermedad y los sujetos sordos como portadores de ella. Este hecho alude específicamente a ciertas representaciones sociales que sobre los sordos se han configurado en el plano nacional, atendiendo a categorías que les han esencializado y encerrado en únicas formas de ser y establecerse en el mundo.

Para este trabajo, asumo como *representaciones sociales* aquellos imaginarios mentales, ideas, concepciones y pensamientos con que las políticas de representación, por parte del Estado, la academia y la sociedad en general, conciben a los sordos y a la sordera en un momento sociohistórico determinado. Para ciertos estudiosos como Graumann (, "las representaciones sociales se producen, se recrean y modifican en el curso de las interacciones y las prácticas sociales" 1986, citado por

* Docente de básica secundaria de la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur, estudiante de Maestría en Educación, Énfasis Pedagogía, Sistemas Simbólicos y Diversidad Cultural de la Universidad de Antioquia. E-mail: elimedina@epm.net.co

1 Líder indígena de la comunidad Tule de Colombia. Citado en El Bilingüismo de los Sordos, 2000.

RESUMEN

REPRESENTACIONES Y POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN SOBRE LOS SORDOS Y LA SORDERA EN COLOMBIA

La educación de las personas sordas en Colombia ha estado atravesada por ideologías, formas y prácticas bajo representaciones deficitarias de los sordos y la sordera, desconociendo las producciones y representaciones que ellos hacen de sí mismos, de sus comunidades y de su educación. Las actuales políticas educativas intentan presentar nuevas miradas y rutas donde la diversidad es "aceptada y respetada", sin embargo, se observa en ellas las mismas representaciones, prácticas y modelos excluyentes, por fuera de la ingerencia y agencia de las comunidades sordas.

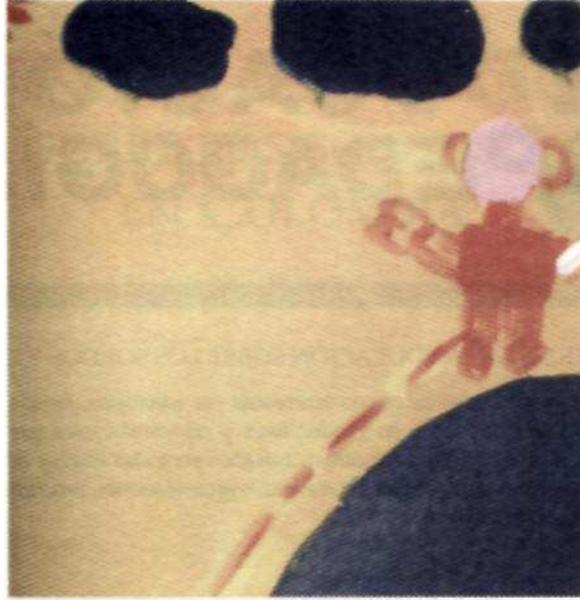
ABSTRACT

REPRESENTATIONS AND POLICIES ON EDUCATION OF THE DEAF AND DEAFNESS IN COLOMBIA

The education of deaf people in Colombia has been crossed by ideologies, forms and practices under poor representations of the deaf and deafness, disregarding the productions and representations that they make of themselves, their communities, and their education. The current educational policies try to present new points of view and routes where diversity is "accepted and respected". However, it is observed in those same rejecting representations, practices, and models, outside interference and agency of deaf communities.

PALABRAS CLAVE

*Representaciones, políticas educativas, educación de sordos.
Representations, educational policies, deaf education.*



Santiago Mejía, *Sin título*, vinilo, 2005.

REPRESENTACIONES Y POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN SOBRE LOS SORDOS Y LA SORDERA EN COLOMBIA

Eliana Medina Moneada

JARAMILLO SÁENZ, Ignacio, 1939, *Delincuencia infantil. (Factores que influyen en ella - Algunas observaciones acerca de un barrio de Medellín)*, Tesis de grado presentada para optar el título de Instructor de la Escuela Normal de Antioquia, Medellín, Escuela Normal de Antioquia, mimeografiado.

MEJÍA, Antonio, 1928, "Clases paralelas para niños retrasados", *Educación Pública Antioqueña*, serie V, núm. 74, Medellín, pp. 516-519.

MONTESSORI, María, 191?, *Antropología pedagógica*, España, Araluce.

_____, 1925, *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en la casa de los niños*, España, Ramón de S. N. Araluce.

_____, 1928, *Ideas generales sobre mi método*, España, Revista de Pedagogía.

OMS, 2001, *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*, Madrid, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales de España.

REPÚBLICA DE COLOMBIA, 1994, *Ley 115. Ley General de Educación*.

_____, 1996, *Decreto 2082. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales*.

SÁENZ OBREGÓN, Javier, 1999, "Ovidio Decroly, educabilidad, naturaleza y método", En: *Maestros Pedagogos II. Un diálogo con el presente*, Medellín, Corporación Región, pp. 53-70.

SÁENZ OBREGÓN, Javier; SALDARRIAGA, Osear y OSPINA, Armando, 1997, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, 2 vols., Bogotá, Colciencias, Universidad de Antioquia/Clío, Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes.

SALDARRIAGA VÉLEZ, Osear, 2003, *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, Bogotá, Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

SUÁREZ CALDERÓN, Senén, 1926, *La selección médico pedagógica de los niños anormales y degenerados, Estudio para el doctorado en medicina y cirugía*, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Medicina y Ciencias Naturales, Bogotá, Editorial Cromos.

VALLEJO, Joaquín, 1936, "Educación en Antioquia", *El Bodegón. Revista de literatura y buen humor. Serie Conciencia Nacional*, N.º 333, Cartagena, pp. 9-11.

VASCO, Eduardo, 1948, *Temas de higiene mental, educación y eugenesia*, Medellín, Editorial Bedout.

VILLEGAS, Mario, 1939, *Escuela Especial Rafael Uribe Uribe*, Tesis de grado, Medellín Escuela Normal de Medellín, mimeografiado.

REFERENCIA

YARZA, Alexánder, y RODRÍGUEZ, Lorena, "Horizonte conceptual y tecnologías médico-psico-pedagógicas de la "pedagogía de anormales" en Colombia: 1920-1940", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVII, N.º 41, (enero-abril), 2005, pp. 57-68.

Original recibido: septiembre 2004
Aceptado: marzo 2005

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

Esta estructuración moderna, experimental y utilitarista impregna los zócalos de saber que rigen la "educación especial" en el presente, permitiendo aseverar que, en últimas, no es un discurso menos "médico-clínico", "psiquiátrico" o "psicopatológico", como quieren hacer pensar algunos intelectuales, maestros y pedagogos. Posiblemente las formas de explicación y comprensión de las "anormalidades"⁵ hayan cambiado, algunas prácticas educativas se hayan transformado y unas instituciones desplazado o creado,⁶ pero en la profundidad de la estructura discursiva, las tecnologías modernas y experimentales puestas en funcionamiento para la "pedagogía de anormales" no han sido totalmente abandonadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASAMBLEA DEPARTAMENTAL DE ANTIOQUIA, 1923, *Ordenanza 6 de 14 de marzo de 1923 (sobre servicio médico-escolar y enseñanza de anormales)*, Medellín, Imprenta oficial.
- BEJARANO, Jorge, 1929, *Delincuencia infantil en Colombia y la profilaxis del crimen*, Bogotá, Minerva
- BOTERO URIBE, Jaime, 1942, *La educación de los niños mentalmente anormales*, Tesis de grado, Medellín Escuela Normal de Medellín, mimeografiado.
- CADAVID RESTREPO, Tomás, 1924, *Discolia de la pubertad. Trabajo presentado para el Concurso Pedagógico de la Universidad de Antioquia (Sección de Enseñanza Secundaria), con motivo del Centenario de la Batalla de Ayacucho, Primer Premio*, Medellín, Imprenta Oficial.
- CADAVID RESTREPO, Tomás y VELÁSQUEZ, David, 1921, *Informe de la Casa de me-*
- ñores y escuela de trabajo*, Medellín, Imprenta Oficial.
- CANGUILHEM, Georges, 1998, "¿Qué es la psicología?", *Revista Colombiana de Psicología*, núm. 7, Bogotá, p. 7-14.
- CLAPARÉDE, Edward, 1924, *Cómo diagnosticar las aptitudes de los escolares*, España, Aguilar.
- DECROLY, Ovidio, 1934, *El niño anormal. Estudios pedagógicos y psicológicos*, Madrid, Francisco Beltrán, Librería Española y Extranjera.
- DECROLY, Ovidio y BOON, Gérard 1927. *Hacia la escuela renovada. Una primera etapa*, España, Ediciones de la Lectura.
- DECROLY, Ovide y MONCHAMP, Mlle, 1928, *La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos, Contribución a la pedagogía de los niños y de los irregulares*, Madrid, Francisco Beltrán, Librería Española y Extranjera.
- DEMOOR, Jean, 1922, *La science de l'education*, Bélgica, F. Alean.
- _____, 1930, *Los niños anormales y su tratamiento educativo en la casa y en la escuela*, España: Francisco Beltrán, Librería Española y Extranjera.
- DESCOEUDRES, Alice, 1936, *Educación de los niños anormales observaciones psicológicas e indicaciones prácticas*, España, Francisco Beltrán.
- FOUCAULT, Michel, 1991, *Tecnología del yo y otros textos afines*, España, Paidós.
- HERNÁNDEZ, Francisco Luis, 1934, *Escuela de ciegos y sordomudos. Informe que contiene el desenvolvimiento de este plantel en los diez años que lleva de existencia*, Medellín, Imprenta Oficial.
- "Necesidades educativas especiales" desde el Decreto 2082 de 1996 (República de Colombia, 1996) y "situación de discapacidad" desde el 2001, con la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Salud y la Discapacidad CIF-OMS.
- Aulas de apoyo especializado, unidades de atención integral y escuelas integradoras desde la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 (República de Colombia, 1994).

los maestros como apropiados para la "Escuela Especial". Con pequeñas reformas, se emplearon para esta selección las pruebas mentales colectivas de Ballard, algunas de Dearbonn, las de Terman y otras parciales de distinguidos psicólogos, pedagogos como Claparède, Vieron, Decroly, BinetySimón, etc. (Villegas, 1939:4).

La selección y ubicación podía desplazar a un niño de escuela hacia las colonias escolares, las escuelas especiales, las clases anexas, las casas de menores o las escuelas de ciegos y sordomudos. Toda la red institucional movilizaba estas prácticas.

Las enseñanzas activas impregnaban los fundamentos de las enseñanzas especiales: los trabajos manuales, las salidas pedagógicas, las gimnasias, los talleres, los centros de interés, los proyectos, los juegos educativos, la educación motriz, el modelado, la lectura y la escritura neuromuscular, y los métodos objetivos. Casi la totalidad de las prácticas de enseñanza de muchos pedagogos activos experimentales y de anormales funcionaron en las instituciones de la pedagogía de anormales en Colombia. Entre los pedagogos tenemos a Ovidio Decroly (1934) —con Boon (1927) y Monchamp (1928)—, María Montessori (191?, 1925, 1928), Eduoard Claparède (1924), Jean Demoor (1922, 1930) y Alice Descoedres (1936).

La enseñanza especial o para anormales es terapéutica y correctiva. Establece las bases aplicadas para el tratamiento médico-pedagógico que ejercite y despierte los órganos defectuosos, las facultades del alma deficientes o limitadas y las amoralidades; en otras palabras, lo físico, lo intelectual y lo moral. En muchos puntos, los pedagogos de anormales plantean que los procedimientos pedagógicos no se distancian de la enseñanza para normales. De hecho, aseguran que la mayoría de *métodos activos* son aplicaciones o adecuaciones de *métodos de enseñanza para anormales*.

El cuerpo anormal es tomado como foco de la pedagogía de anormales que puso a funcio-

nar unas prácticas de enseñanza especial centradas en lo sensorial, donde la gimnasia, los talleres, los centros de interés, los juegos educativos, el modelado y el trabajo manual tuvieron significación singular.

Cuando los niños anormales llegaban a la "adolescencia" se sometían a un proceso de *orientación profesional o de acción postescolar* para definir su vocación mediante distintos exámenes o tests y, consecuentemente, recomendar un oficio en el cual pudiera desempeñarse para valerse por sí mismo y de esta manera reducirle la "carga" de su mantenimiento tanto a la familia como a la sociedad y el Estado. Para la formación en oficios se proponían fundar escuelas campestres, escuelas de artes y oficios, internados campestres, colonias vacacionales de trabajo, etc.

Las casas de menores y las escuelas especiales tenían "talleres" donde se enseñaban oficios útiles: carpintería, alfarería, imprenta, costura, etc. Una doble función los justificaba y legitimaba: por un lado, fortalecían y educaban lo físico, lo biológico, permitiendo que las facultades mentales o del alma se desarrollasen y, por otro, estaban instruyendo a los anormales en el adiestramiento de un oficio que les permitiera automantenerse. Era una "terapéutica pedagógica" para el trabajo. En palabras de Cadavid y Velásquez, a los anormales es necesario que "[...] se les adiestre para la lucha de la vida, enseñándoles un arte o profesión que los haga independientes por medios honrados" (1921: 23).

La pedagogía de anormales se constituyó en un discurso apropiado e institucionalizado completamente para finales de la década del cuarenta. Su horizonte conceptual transitará hacia la consolidación de *lo experimental* en el seno de sus prácticas, discursos, técnicas, instituciones y sujetos. El estado de transición entre *lo racional* y *lo experimental* será pasajero, puesto que para 1947, con la creación del Instituto Médico-Pedagógico (Vasco, 1948), la estructura experimental moderna permeará la totalidad de esta pedagogía.

chas varían en la extensión, en los componentes evaluativos, en los tipos de análisis, en las formas de organización de lo visible y lo enunciable: "tiene como principal objeto hacer que el maestro adquiera un completo conocimiento de la personalidad del niño" (Villegas, 1939: 37).

Nunca existió una forma universal, única y estática de *clasificar* a los niños anormales. Entre una institución y otra, entre unas prácticas y otras, entre unos tratados y otros, la pluralidad en las clasificaciones es la marca común. "Su objeto es simplificar el estudio, facilitar el diagnóstico y la terapéutica, porque, al clasificar, se agrupa el mayor número de individuos que se benefician del mismo tratamiento. Este es el punto práctico e importante de la clasificación" (Cadavid y Velásquez, 1921: 43). Las clasificaciones oscilaban entre las básicas, que dividían a los anormales en morales, físicos e intelectuales, y amplias galerías y ramificaciones de anomalías y degeneraciones.⁴ El fundamento biológico las atraviesa a todas y cada una de ellas. No obstante, se intentan clasificar de acuerdo con referentes pedagógicos y psicológicos: retrasados mentales y pedagógicos, retrasados escolares... La clasificación y la selección escindían el espacio escolar creando secciones en las casas de menores o niveles en las escuelas especiales.

El *diagnóstico* y la *etilogización* se establecían con los test o pruebas escolares, psicológicas, antropométricas y biomédicas. El médico escolar estaba encargado de asignar las causas de las enfermedades físicas, mentales, de los

estigmas de degeneración. "El estudio de las anomalías debe ser metódico; el conocimiento de las causas que las producen es quizá el punto crucial de la cuestión; sólo así se podrán hacer tratamientos causales, únicos admitidos hoy como científicos y eficaces" (Cadavid y Velásquez, 1921: 40). Las causas de las anomalías, las enfermedades y las degeneraciones estaban sin duda delimitadas: el alcoholismo, la sífilis, la miseria, la anemia tropical, la tuberculosis, el clima, la geografía, la pobreza, la herencia, la delincuencia, etc. Causas congénitas y adquiridas, hereditarias y sociales o familiares.

Regularmente, la etiología y el diagnóstico se estipulaban después de tener claridad sobre la identificación y la clasificación de los niños anormales o retrasados. La selección devenía ubicación o localización en distintas instituciones, de acuerdo con la anomalía o degeneración. Valga decir, que todo este proceso tenía el sustento experimental y moderno en las pruebas o fichas. Por ejemplo, para la Escuela Especial Rafael Uribe Uribe la selección del personal

[...]se llevó a cabo en las [escuelas] de Medellín, contando sus fracciones. Fueron interrogados 1.047 niños, todos calificados por sus maestros de fuertes repetidores. De éstos 516 fueron "testados" por considerarlos de difícil mentalidad, pues eran todas causas intrínsecas las que habían ocasionado ese retraso, es decir, difícil comprensión, falta de memoria, atención débil y otras similares. De los 516 "testados" todos dieron un resultado verdaderamente bajo, pero únicamente fueron retirados 120, considerados por

Por ejemplo, Senén Suárez Calderón (1926), en su estudio para el doctorado en medicina y cirugía, en la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá), clasifica los niños anormales en somáticos, con anomalías de los órganos de percepción externa, con perturbaciones del lenguaje, psíquicos, somato-psíquicos y degenerados. Dentro de los anormales somáticos incluye los anormales por irregularidades de la piel (ictiosis vulgar o sauriasis, alopecia, hiperhidrosis), por irregularidades del esqueleto (cifosis, lordosis, escoliosis, mano zamba, pie zambo congénito, genu valgum raquítico, genu varum...), por irregularidad del tubo digestivo (microgastria primitiva, megastria, aerofagia, macrostomia, labio leporino), por irregularidad del tejido adiposo (obesidad, lobengulismo), por irregularidad de las glándulas mamarias (polimastia, politelia, amastia, ginecomastia), por irregularidades del aparato genito-urinario, por flujo catamenial y pubertad precoces, por irregularidades del sistema muscular, por irregularidades del sistema nervioso, por transposición de vísceras.

LAS TECNOLOGÍAS MÉDICO-PSICO-PEDAGÓGICAS

El horizonte conceptual en sí mismo posibilita dibujar el funcionamiento de unas tecnologías que operativizan el entramado de conceptos y discursos que sostenían la educación de anormales. Estas *tecnologías* son un conjunto de técnicas y prácticas dirigidas hacia el gobierno o agencia miento de la "infancia anormal", la cual pasó a ser objeto (blanco) de una interdiscursividad específica y, por tanto, se sumergió en un agrupamiento de prácticas encaminadas hacia la vigilancia y el escrutinio del alma, el cuerpo y la mente — por una parte— y hacia el control y la corrección de sí mismo con fines progresistas, productivos, morales y de (re)socialización —por otra—. El tipo de gobierno desplegado con este "conjunto de técnicas" se encuentra incrustado en el funcionamiento de dos tecnologías: *las de poder* y *las del sí mismo*. Las primeras "determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipos de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto [...]" (Foucault, 1991: 48), y las segundas

[...] permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (48).

Entre estas *tecnologías* encontramos prácticas o técnicas de observación (escolar, psicológica, antropométrica y biomédica), de registro (fichas médico-pedagógicas, formularios de observación), de clasificación, de etiologización, de diagnóstico, de selección, de ubicación o localización de niños anormales, procedimientos o métodos de enseñanza especial y formación profesional o acciones postescolares. A continuación se muestran algunas *positividades* que hacen visible el en-

cadamiento de estas técnicas en las distintas instituciones de la pedagogía de anormales.

Las primeras prácticas aplicadas en las instituciones de educación de anormales fueron las de *observación*. En la Casa de menores fue lo primero sobre lo que hizo énfasis Tomás Cadavid Restrepo: "la nueva organización ha dado hasta hoy excelentes resultados y se ha procurado adaptarla al régimen especial para anormales, sobre todo comenzando por los estudios de observación, indispensables para llegar a la meta deseada" (Cadavid y Velásquez, 1921:10).

La observación tiene un estatuto de cientificidad, en tanto es la base objetiva para el análisis y experimentación sobre los fenómenos y hechos del mundo. Observar requiere modular la mirada, adiestrar el ver para transformar el decir. Lo decible de lo visible es condicionado por lo objetivado mediante la observación, la cual a su vez se sustenta en constructos teóricos previos que posibilitan observar el mundo. Es decir, la observación es un postulado aplicado por la episteme racional que se incrusta en las *prácticas modernas* que sustentan la pedagogía de anormales.

Las técnicas periciales se incardinan en la observación como un mecanismo o dispositivo para legitimar una práctica y objetivar un discurso. El examen pericial psiquiátrico se extiende a las escuelas públicas y se incrusta transversalmente en las escuelas para anormales, las clases anexas, paralelas o especiales, las escuelas de ciegos y sordomudos, y en las casas de menores. Cada institución construyó sus pruebas basándose en las mismas procedencias técnicas. El principal test apropiado fue el de Binet-Simon. Pero también se diseñaron y aplicaron tests adecuados a las condiciones de la raza y pueblo colombiano, con fragmentos de pruebas disímiles, incluso con énfasis y soportes científicos contradictorios (para el caso de los ciegos y sordomudos, cf. Hernández, 1934; para el caso de los anormales mentales, cf. Villegas, 1939). *Las fi-*

crificio, docto en Pedagogía general y en la especial de anormales; debe poseer algunas nociones de Fisiología, conocer afondo la Psicología escolar y estar dotado de grandes dotes de observador. Conviene que los que se dedican a tales labores hayan practicado primero en escuelas ordinarias siquiera por espacio de tres años para que así puedan establecer la diferencia entre los normales y retrasados y, por medio de la experimentación, sepan adaptarse a esta clase de régimen [médico-pedagógico] (Cadavid y Velásquez, 1921: 33).

El maestro de anormales se constituía en un *tecnólogo del alma y del cuerpo anormal*, esto es, un sujeto que mediante técnicas y prácticas de diversa índole modifica, transforma, produce y agencia la corporalidad, la mente y el alma de la infancia anormal.

Sería grave error creer que las lecciones se reducen a enseñar los ramos dichos, la lectura, la escritura y el cálculo. La enseñanza especial tiene por fin principal despertar la inteligencia dormida o disciplinar el espíritu mal desarrollado. Ella toma los puntos de todas sus lecciones en todos los dominios y, por ejercicios de observación, procura, ante todo, desenvolver la percepción de las sensaciones auditivas, visuales, cromáticas, táctiles y musculares. Ella suministra así ¡as nociones fundamentales de tiempo, de espacio, de fuerza, etc., que en los niños normales se asimilan por la asociación espontánea de las nociones adquiridas pero que los atrasados no poseen o poseen insuficientemente (Cadavid y Velásquez, 1921: 30).

El educador de anormales atiende no sólo a la educación física e intelectual, sino que preferentemente los dotará de un arte u oficio, indispensable en ellos precisamente por su inferioridad. Para conseguir la educación corporal, practica la gimnasia metódica y los juegos que dan alegría, destreza y perseverancia; los sentidos han de someterse a ejercicios especiales, no olvidando la mano, pues "[...] la educación manual es la preparación profesional en primer grado». (Asamblea Departamental de Antioquia, 1923: 14).

El maestro de anormales debía manejar conocimientos biomédicos, antropológicos, psicológicos y pedagógicos que facilitaban la observación y el registro para la posterior aplicación del tratamiento médico pedagógico. Para lograr tal efecto fueron formados en las casas de menores (Cf. Cadavid y Velásquez, 1921), en la escuela de ciegos y sordomudos (Hernández, 1934), en los Cursos de información pedagógica liderados por la Junta Técnica de Educación de Antioquia (cursos liderados por Alejandro Cano sobre pruebas mentales y niños anormales; cf. Vallejo, 1936), en las escuelas especiales (Villegas, 1939) y algunos casos aislados en escuelas normales que visitaron la escuela especial Rafael Uribe Uribe o la Casa de menores y escuela de trabajo San José para realizar su tesis de grado como institutores (Jaramillo Sáenz, 1939; Botero Uribe, 1942). El maestro es *activo*, pero con conocimientos singulares sobre patologías, anormalidades, técnicas de medición, tests y métodos para retrasados. El maestro compartía las funciones de psicólogo y de médico escolar.

En la Escuela Especial Rafael Uribe Uribe tenían

Como actividades de extensión cultural [...] organizado un centro de estudios en el que se prepara el personal docente. Para ¡as reuniones se destinan los sábados, en las que se estudian materias que se refieren a la enseñanza especial, en lo relativo a las mediciones en general, a la reducción de datos estadísticos (Psicometría), y a temas especiales psico-pedagogía, tanto teórica como práctica. Cuando es necesario, se estudian temas íntimos de la metodología especial de algunas materias, como también principios de táctica disciplinaria (Villegas, 1939: 27).

La formación de maestros no fue sistemática ni una iniciativa nacional, pero se adelantaron los intentos desde estas distintas instituciones. De esta manera, se posibilitaba la circulación, extensión y apropiación de la pedagogía de anormales en Colombia.

Las clasificaciones establecidas por la psicología racional empiezan a sistematizarse con los instrumentos de la psicología experimental, específicamente con las pruebas mentales, las observaciones y en algunos apartados de las fichas médico pedagógicas. Las nociones *aptitudes* y *capacidades* coexistían con la de *facultades*, lo cual se evidencia en las evaluaciones y registros cuando maestros, médicos y pedagogos analizan la inteligencia, la memoria, la voluntad, la atención, el desarrollo intelectual, el entendimiento, la moral, la inestabilidad mental, el juego y la imitación. Tenemos pues que la pedagogía de anormales se encuentra en medio de un proceso de transición entre la psicología racional y la psicología experimental, cumpliendo un papel significativo en la apropiación de la segunda, en tanto implemento sistemática y prolijamente tests, pruebas, observaciones, historias clínicas, formularios y fichas que sirvieron en el proceso de clasificación, selección y localización de los niños anormales y los "normales".³

Al lenguaje se le concibe como una función fisiológica que permite acceder a la realidad. Se encuentra, también, en un lugar de tránsito entre las teorías clásicas de la representación que sostienen a las pedagogías racionales y las teorías biomédicas y psicológicas de las pedagogías experimentales. Por otro lado, la palabra se constituyó en uno de los principales medios de identificación de las anormalidades infantiles, por los defectos e imprecisiones en el hablar (perturbaciones del habla como anormalidades, Cf. Suárez, 1926). También existía una frontera en la pedagogía de anormales, donde el lenguaje oral no podía funcionar para la enseñanza ni el aprendizaje, sino que allí operaba la lengua de señas y el sistema *braille* (es decir, en la enseñanza de los sordomudos y de los ciegos).

La pedagogía de anormales construyó una *concepción del maestro* de anormales como un psicólogo o como psicoterapeuta. No sólo enseñaba lecciones de cosas, de aritmética, cálculo y lectura; también tenía que enseñar la buena conducta, la percepción, el movimiento de los músculos, la voluntad, el entendimiento, la memoria, la atención y la vida. "La curación de los anormales exige que el maestro sea un psicoterapeuta, para lo cual necesita reunir muchas y muy variadas condiciones [...] siendo el institutor un psicólogo práctico hará que su instrucción sea concreta y revista los caracteres esenciales de la enseñanza de anormales" (Cadavid y Velásquez, 1921: 29). Pero también funcionaba como un "terapeuta" o "corrector" y como un *higienizador*. Entre sus funciones estaban la observación y la enseñanza de los anormales, colaborar con la clasificación y la localización, aplicar las fichas y reformar las conductas.

Algunas de las diferencias de este maestro psicoterapeuta con los maestros de escuela primaria radicaban en el conocimiento de las anormalidades, en la aplicación de las fichas médico-pedagógicas, en las observaciones, en que habitaban las escuelas especiales, las clases paralelas y las casas de menores, y en el conocimiento de los métodos de enseñanza para anormales o enseñanza especial. "Los niños anormales permanecerán en reformatorios de carácter médico-pedagógico, dirigidos por maestros preparados en la *enseñanza especial*" (Cadavid, 1924: 69; el resaltado es nuestro). También tenía conocimiento sobre psiquiatría y biomedicina, sobre "antropología de razas" o biológica y de psicología experimental.

El que se dedique a la formación de atrasados debe reunir múltiples cualidades de inteligencia y voluntad: ha de ser abnegado hasta el sa-

Saldarriaga (2003: 79) sostiene que los Hermanos Cristianos, desde 1924, fueron los primeros en implementar los tests de Binet y Terman. No obstante, con la presente investigación se puede demostrar que la Casa de menores fue pionera desde 1921 en la aplicación y adaptación de pruebas y test mentales que proceden de la psicología experimental, de la pedagogía activa experimental y de la pedagogía de anormales.

nificativa, la cual al ser analizada revelaría los detalles. Se trata de una clara ruptura con los métodos intuitivistas [...] (Sáenz, 1999: 64).

En la pedagogía de anormales, como en la pedagogía activa, "el sistema nervioso y el cerebro ocuparon el lugar como principio más interno de explicación sobre la forma de conocer [...]" (Saldarriaga, 2003: 60). La fisiología y la biomedicina comienzan a determinar la ubicación estructural de las facultades intelectuales en el cerebro.

[...]hemos visto que este concepto de naturaleza humana como compuesto de facultades escalonadas de lo sensible a lo racional, estaba tensionado en su límite inferior, el de las facultades sensibles, por el impacto progresivo de los saberes biológicos y experimentales, que empezaban a considerar los fenómenos de percepción y sensación como fenómenos fisiológicos, y ya no sólo desde el punto de vista de la lógica formal. Y se hallaba también tensionado en su límite superior, el de las facultades de conocimiento y voluntad, pues estos mismos saberes comenzaban a estudiarlas desde la psicología experimental y la antropometría, mostrando que en las acciones humanas sobre la voluntad, la inteligencia y la intencionalidad podían intervenir factores como patologías orgánicas, mentales, ambientales o incluso raciales (Saldarriaga, 2003, 122-123)

La pedagogía de anormales se teje en los estudios sobre el *límite inferior* delimitado por la psicología racional y que la psicología experimental traduce como fenómenos fisiológicos del sistema nervioso. La explicación de las facultades intelectuales o del alma de los *mentalmente anormales* sería uno de los objetos de saber que permite comprender los métodos de enseñanza para anormales o de enseñanza especial.

Las anomalías mentales abarcan todas las alteraciones del desarrollo y del funcionamiento psíquico. Pueden ser de carácter transitorio o permanente; las primeras dejan un porcentaje de curación muy crecido; las segundas, llama-

das también radicales, requieren una asistencia prolongada [...] (Cadavid y Velásquez, 1921: 40).

La *concepción de aprendizaje* se puede entender mediante los conceptos *adaptación, evolución, desarrollo, capacidad y aptitud*, procedentes de la biología y la psicología experimental instrumentalista. Los niños anormales y normales aprendían mediante los mismos mecanismos biológicos e intelectuales. La diferencia estaba marcada por la *lentitud*. La anomalía mental consistía en un deficiente funcionamiento del raciocinio, de la atención o de la memoria, es decir, de las facultades del alma. Estas alteraciones o desequilibrios se percibían y observaban en el cuerpo u organismo. El retrasado pedagógico, mental, escolar o morbozo, el anormal educable y el débil intelectual son ejemplo fehaciente de la lentitud en la adaptación al medio, en la evolución del organismo, de la moral y del intelecto y el desarrollo de las capacidades, aptitudes y facultades (inferiores o superiores, morales, físicas e intelectuales).

La pedagogía de anormales se fundamentaba en una hibridez entre la psicología racional y la experimental, que divide el psiquismo en facultades superiores e inferiores y sustenta el funcionamiento desde una mirada fisiológica y orgánica. El psiquismo superior comprende la inteligencia, la voluntad, el juicio, el raciocinio y el sentido moral, y el psiquismo inferior agrupa las facultades receptivas y retentivas: la atención, la memoria y la imaginación.

Los niños anormales se caracterizan por su desatención, falta de concentración, lectura inatenta, la memoria tardía y fugaz, la imaginación limitada al simple recuerdo. Las observaciones efectuadas por los maestros de la Casa de menores y escuela de trabajo San José, de las escuelas especiales o de ciegos y sordomudos permiten apreciar las alteraciones, deficiencias, desequilibrios y limitaciones en sus facultades inferiores y superiores, lo cual imposibilitaba la enseñanza.

[...] debe darse cuenta de que la mayoría de sus esfuerzos en mejorar la condición de la escuela para que el niño la sienta más racional, son perdidos, si antes no presta su apoyo a la escuela "Uribe Uribe" o forma dentro de la misma escuela ordinaria agrupaciones especiales que cumplan el cometido de aquella, que es adaptar al niño a vivir en sociedad y ala lucha por la vida (Villegas, 1939:12).

El principal fin de la pedagogía de anormales estaba dirigido, entonces, hacia la disminución o eliminación de las anormalidades en los niños y la consecución de la adaptación escolar y social de la infancia anormal.

La *concepción de conocimiento* de la pedagogía de anormales se sostiene en la psicología experimental, en la fisiología y en la biología evolucionista. Se incrusta en la mitad de la transición entre la episteme racional y la episteme experimental en pedagogía. Esta concepción subyace también a los métodos experimentales de varios pedagogos activos: Claparède, Dewey, Kerschensteiner, entre otros.

La concepción de conocimiento de la pedagogía de anormales se puede elucidar desde el pedagogo belga Ovidio Decroly.² Tanto Javier Sáenz Obregón como Osear Saldarriaga Vélez plantean que esta concepción se encuentra a "media-agua" (Saldarriaga, 2003: 75) o a "mitad de camino" (Sáenz, 1999: 63) entre la conceptualización sobre la noción *actividad* de la pedagogía racional y de la pedagogía experimental. Es decir, entre las concepciones de actividad que subyacen a las *lecciones de cosas* y a los *centros de interés* y los *trabajos manuales*.

La pedagogía pestalozziana (racional) de finales del siglo XIX y principios del siglo XX

en Colombia se caracteriza porque está constituida "sobre la doble tradición aristotélico-escolástica y la herencia cartesiana", moviéndose en una teoría lógico-gramatical de la mente o de las facultades intelectuales o espirituales, concibiendo el conocimiento como representación de lo real, "[...] es decir que concebía [...] el conocimiento como una impresión de los objetos del mundo en la mente del sujeto a través del mecanismo físico de la observación sensorial" (Saldarriaga, 2003:46). Las pedagogías racionales "proceden primero postulando un conjunto de 'principios' o 'axiomas', y de allí derivan, deducen sus 'aplicaciones' [...] imponía lograr un 'método acorde a la naturaleza' a partir de esa noción mecánico-racional del psiquismo" (Saldarriaga, 2003: 52-53). Este método racional pedagógico era conocido como las *lecciones de cosas* o *lecciones objetivas*. La pedagogía pestalozziana intenta romper con las prácticas de enseñanza pasivas, con el verbalismo (palabras separadas de las ideas) y el memorismo (ideas separadas de las sensaciones), introduciendo unas prácticas "activas" para el aprender, paradójicamente sustentadas en una teoría pasiva del conocimiento.

La concepción del conocimiento de Ovidio Decroly [y por prolongación de la pedagogía de anormales] plantea una continuidad y una discontinuidad con esta concepción del conocimiento. Por un lado, incorpora algunos elementos de la teoría lógico-gramatical o empirismo sensualista (toma como base la observación y la sensación como origen de todo conocimiento de lo real) y, por otro, plantea que la investigación sensorial es inseparable de una sensación compleja y organizada, la cual no es fragmentaria sino globalizada. No serían las imágenes aisladas de los objetos las que se asociarían en la mente del alumno, sino un conjunto o situación sig-

Utilizamos este camino para analizar la concepción de conocimiento en la pedagogía de anormales por dos razones: 1) porque se cuenta con insuficiente documentación que permita su esclarecimiento; 2) porque disponemos con un análisis previo que la posibilitaría cercar. Estamos hablando de Sáenz (1999) y Saldarriaga (2003). No obstante, queda para próximas investigaciones delimitar la especificidad de la concepción del conocimiento de la pedagogía de anormales como práctica discursiva y no como dependiente de un "pedagogo".

cuentes y criminales, o el grupo de los impreparados para la vida que ocupan las casas de enajenados; así, procura la escuela porque de las sociedades venideras formen parte aquellos niños, que cuando hombres se encargarían de ser terrible azote (Villegas, 1939:9).

Las escuelas especiales son un espacio para la profilaxis de la degeneración y las anomalías infantiles, lugares privilegiado para la corrección y el tratamiento médico pedagógico de las anomalías, de los retrasos pedagógicos, de las degeneraciones, de las deficiencias, de los defectos y de los impedimentos. "Demostrado está el papel desempeñado por la escuela como profilaxis de la delincuencia infantil, cuando quiera que en ella encuentra el niño todas las comodidades y belleza a que está inclinado por naturaleza" (Bejarano, 1929: 24). Jorge Bejarano (criminólogo y psiquiatra colombiano de principios del siglo XX) sostendrá, después de analizar las diferentes causas de la criminalidad infantil, que "la única profilaxis que se puede realizar consiste en influir 'a tiempo' sobre la infancia abandonada y sobre los niños anormales o deficientes creando establecimientos como este de Fontidueño,¹ pues una pedagogía racional puede desviar y hasta destruir las tendencias criminógenas" (Bejarano, 1929: 36).

En aquella época, en Europa y Estados Unidos se discutía la eficacia de la creación de clases anexas a las escuelas ordinarias, por un lado, o de escuelas especiales, por otro. Ambas posturas tenían sus argumentos basados en experimentaciones o en observaciones. En Colombia funcionaron tanto las clases paralelas como las escuelas especiales. La necesidad de regenerar la raza y de educar para la producción justificaba la creación de estas instituciones y la reforma de instituciones carcelarias que asumían el modelo de pedagogía de anormales.

La mirada biomédica tiene gran ingerencia sobre las escuelas de anormales, en tanto "[...] son clínicas donde se reúnen los anormales, se estudian y se curan las anomalías de éstos" (Cadavid y Velásquez, 1921:40). Sin embargo, la pedagogía de anormales determinará la organización de la escuela de anormales:

Servirán éstas para dar cabida a individuos que por defectos o impedimentos físicos o espirituales, son incapaces de seguir con provecho la enseñanza regular de las escuelas corrientes, pero que parecen capacitados para recibir instrucción, ayudándoles de tal modo que puedan reintegrarse a la escuela o bien que lleguen a obtener en ella la preparación necesaria para la consecución de su vida ulterior (Villegas, 1939:1).

Las escuelas para anormales intentaron funcionar como talleres de trabajo y como laboratorios de estudio de las anomalías, ambos preceptos compartidos por la pedagogía activa y la de anormales.

Los fines educativos de la pedagogía de anormales, al mismo tiempo que eran similares a los asignados para la escuela primaria por la escuela activa experimental (Cf. Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997: vol. 2), contaba con otros más específicos. La cercanía con los discursos psiquiátricos y criminológicos impregnaban de terapéutica y corrección las prácticas médico escolares y de enseñanza especial. Enseñaba la adaptación del niño anormal a la vida, desarrollaba aptitudes y capacidades que permitieran aprender un oficio y valerse por sí mismo, corregía conductas anormales y comportamientos agresivos o asociales, y disminuía la degeneración de la raza y el problema de la delincuencia infantil.

En el caso de la Escuela Especial Rafael Uribe Uribe se aprecia cómo se solicita al gobierno que

¹ Se refiere a la Casa de menores y escuela de trabajo San José, fundada en 1914 y reformada desde 1921 sobre la base de una pedagogía de anormales, es decir, una *pedagogía experimental moderna*. Además, esta institución se convirtió en un espacio sistemático de institucionalización y apropiación de la educación para anormales en Colombia.

cionalización de las propuestas pedagógicas (prácticas y conceptuales) en torno a la educación del niño anormal entre finales del siglo XIX y principios del XX, delimitando el horizonte conceptual de la pedagogía de anormales y visualizando la configuración de las tecnologías médico-psico-pedagógicas que acompañan tal horizonte.

HORIZONTE CONCEPTUAL DE LA PEDAGOGÍA DE ANORMALES

En este apartado se retoma el trabajo adelantado por Osear Saldarriaga (2003) sobre el horizonte conceptual de la pedagogía pestalozziana, para circunscribir o delimitar el horizonte que corresponde a la pedagogía de anormales en Colombia durante las décadas del veinte al cuarenta del siglo XX. Para tal efecto, a continuación se describen las concepciones de *sujeto a formar, escuela, fines educativos, conocimiento, aprendizaje, lenguaje y maestro*.

El *sujeto que se pretendía formar* estaba representado en la figura del europeo o norteamericano varón, blanco, trabajador, saludable, disciplinado, culto y civilizado; en una palabra: un hombre normal. La pedagogía de anormales pretendía transformar al niño anormal en un "[...] hombre apto para la lucha y capaz de ser en la sociedad una unidad utilizable" (Cadavid y Velásquez, 1921:9), con capacidad para autosostenerse y autovalerse en la sociedad, elemento productivo que contribuyera con los ideales de progreso del Estado. El ideal de hombre a formar es un inverso perfecto de lo degenerado, lo anormal, lo salvaje, lo instintivo; precisamente todo aquello que representaban los niños anormales.

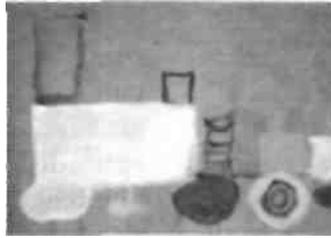
Esta concepción de hombre se encuentra delimitada por la psicología experimental o moderna (*instrumentalista*, al decir de Canguilhem, 1998) de finales del siglo XIX y principios del XX. El hombre es instrumento de los

órganos, por tanto, debe serle útil. El utilitarismo impregna esta psicología del comportamiento y de la reacción biológica. La biología fundamenta el estudio biométrico de las aptitudes, es decir, la *psicometría*. Al biologizar la inteligencia, la mente, el pensamiento, las aptitudes y las capacidades, se puede incluir el esquema de medición y cálculo de fenómenos naturales proveniente de la física y la química modernas. Valga aclarar que biologizar es "naturalizar". Estas mediciones establecidas mediante técnicas e instrumentos científicos instauraron completamente la visión utilitarista del ser humano: utilidad del hombre para el instrumento y para la sociedad. Como telón de fondo se hace visible cómo el examen pericial generalizado decanta la "utilidad" del hombre.

En la pedagogía de anormales, la psicología experimental utilitarista condiciona —en parte— el límite u horizonte del hombre a educar: utilidad, instrucción, educación, y enseñanza para un arte u oficio. Aunque la psicología utilitarista prescindía de una visión filosófica de hombre (Canguilhem, 1998), en el horizonte conceptual de la pedagogía de anormales se constituye como portadora y delimitadora de una concepción utilitarista del hombre a formar mediante las prácticas de enseñanza y los métodos de corrección.

La *escuela especial o para anormales* y las *clases especiales, anexas o paralelas* (Mejía, 1928) tienen como principal función social proteger los "niños normales", las "familias" y la "sociedad" de la degeneración, el atraso, el desorden y la improductividad generada por los niños anormales, retrasados, sordomudos, ciegos, contagiosos, díscolos. Era una protección y prevención del contagio mediante el aislamiento del elemento contaminante. La escuela especial

[...] redime de las escuelas aquellos niños que, por su constitución fisiológica y psíquica no debe seguir en ellas sin correr el inminente peligro de salir a engrosar el número de individuos delin-



HORIZONTE CONCEPTUAL Y TECNOLOGÍAS MÉDICO-PSICO-PEDAGÓGICAS DE LA "PEDAGOGÍA DE ANORMALES" EN COLOMBIA: 1920-1940*

Alexander Yarza de los Ríos**
Lorena María Rodríguez Rave***

Ni la Nación, ni el Departamento, ni los Municipios, se han preocupado lo necesario en favor de esos desheredados de la fortuna, que caen bajo el nombre genérico de niños anormales. Más de notarse es nuestra desidia, si tenemos en cuenta que en la mayor parte de ellos habríase evitado la desgracia con tratamiento Médico-pedagógico apropiado. Indispensable es hacer un esfuerzo en favor de estos seres, considerando que sus taras son fruto, ya de enfermedades de sus padres (tuberculosis, sífilis, alcoholismo), ora el resultado de matrimonios consanguíneos, o debido a la degeneración de sus progenitores. Es tiempo ya de que los maestros clasifiquen a los escolares, y para esto necesitan conocer las anormalidades. El ideal de la Pedagogía actual es el tratamiento individual, conforme a la capacidad del sujeto.

Asamblea Departamental de Antioquia (1923: 11-12)

En la investigación *El rastro de la diferencia. Historia de la práctica pedagógica en la educación especial en Colombia 1845-1886* se trata de establecer, mediante un análisis histórico-pedagógico, la emergencia del discurso pedagógico sobre la "educación especial" en Colombia, en particular, la confi-

guración del discurso pedagógico y la práctica pedagógica en torno a la "infancia anormal", para localizar las transformaciones, en el ámbito institucional, de los sujetos y de los discursos del saber pedagógico colombiano. Por ello, en este artículo se identifican y describen los procesos de apropiación e institu-

Este artículo hace parte de los resultados de la Investigación *El rastro de la diferencia. Historia de la práctica pedagógica en la educación especial en Colombia 1845-1886*, financiada por el CODI y la Universidad de Antioquia. Estudiante Licenciatura en Educación Especial. Integrante del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia GHFR Dirección electrónica: yacosume@yahoo.es
Estudiante Licenciatura en Educación Básica con énfasis en matemática. Integrante del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Dirección electrónica: lorena_rave@yahoo.com

RESUMEN

HORIZONTE CONCEPTUAL Y TECNOLOGÍAS MÉDICO-PSICO-PEDAGÓGICAS DE LA
"PEDAGOGÍA DE ANORMALES" EN COLOMBIA: 1920-1940

En este artículo se identifican y describen los procesos de apropiación e institucionalización de las propuestas pedagógicas (prácticas y conceptuales) en torno a la educación del niño anormal entre finales del siglo XIX y principios del XX, delimitando el horizonte conceptual de la pedagogía de anormales y visualizando la configuración de las tecnologías médico-psico-pedagógicas que acompañan tal horizonte.

ABSTRACT

CONCEPTUAL HORIZON AND MEDICO-PSYCO-PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF
"PEDAGOGY FOR THE ABNORMAL" IN COLOMBIA: 1920-1940

In this article, the processes of appropriation and institutionalization of pedagogical proposals around the education of the abnormal child between the late nineteenth century and the beginning of the twentieth century (practical and conceptual) are identified and described, marking the conceptual horizon of the pedagogy for the abnormal and visualizing the shaping of medico-psychopedagogical technologies that accompany that horizon.

PALABRAS CLAVE

*Pedagogía de anormales, Educación especial, Historia de la Práctica Pedagógica.
Pedagogy for the abnormal, special education, history of the pedagogical practice.*



Paulina Zapata, *Máquina de coser*, vinilo, 2005.

HORIZONTE CONCEPTUAL Y TECNOLOGÍAS MÉDICO-PSICO-PEDAGÓGICAS DE LA "PEDAGOGÍA DE ANORMALES" EN COLOMBIA: 1920-1940

Alexander Yarza de los Ríos
Lorena María Rodríguez Rave

_____, 1990, "Classroom Knowledge as a foundation for teaching", *Theacher College Record*, vol. 91, núm. 3, pp. 347-360.

FENSTERMACHER, G., 1989, "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en: WITTRICK, M., comp., *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos I*, México, Paidós.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M., 1986, *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid, Akal.

GARCÍA PASTOR, C., 1997, "Más allá de lo especial: la investigación sobre la educación para todos los alumnos", en: SÁNCHEZ, A. y TORRES, J., comp., *Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*, Madrid, Pirámide.

_____, 1999, "Diversidad e inclusión", en: SÁNCHEZ, A. y otros, eds., *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*, Almería, Universidad de Almería.

GIMENO SACRISTÁN, J., 2000, *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid, Morata.

HEGARTY, S., HODGSON, A. y CLUNIES-ROSS, L., 1988, *Aprender juntos. La integración escolar*, Madrid, Morata.

LERENA, A., 1980, *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel.

LITWIN, E., 1997, *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Buenos Aires, Paidós.

MARCHESI, A., 1999, "Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas", en: MARCHESI, A.; COLL, C. y PALACIOS, J., 1999, *Desarrollo psicológico y educación*, Vol. 3: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales, Madrid, Alianza.

PÉREZ DE LARA, N., 1998, *La capacidad de ser sujeto*, Barcelona, Laertes.

REFERENCIA

GGRANATA, Luisa María, "La respuesta educativa a la diversidad del alumnado. Discursos y prácticas", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVII, N.º 41, (enero-abril), 2005, pp. 41-53.

Original recibido: enero 2005

Aceptado: abril 2005

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

Frente a lo expuesto adherimos a la idea de que los educadores debemos implicarnos en la formulación de alternativas críticas. "Desde esta perspectiva hablar de diversidad debería suponer un modo alternativo de considerar las diferencias y la inclusión un modo alternativo de abordar la práctica educativa" (García, 1999: 27).

En el plano ético-político, la tarea debería ser afirmar los valores de efectiva igualdad, calidad para todos y solidaridad, en contraposición a la libertad y calidad para pocos, reguladas por el mercado y desde las perspectivas del individualismo.

En el plano pedagógico, el desafío que tenemos por delante es pensar en una situación didáctica que no aplane las diferencias, no niegue la singularidad, ni reduzca la diversidad, lo que significa reconocer que lo diverso no es sólo el punto de partida del proceso pedagógico, sino también el punto de llegada.

Como consecuencia de todos estos planteamientos, no sólo entra en crisis la educación especial sino que estamos cuestionando la misma educación general. Estamos hablando, entonces, de cambios profundos y no superficiales. Sólo así puede entenderse la existencia y el planteamiento de un currículo común que asegura el acceso a una cultura común para todos.

El carácter sociopolítico de estos argumentos es básico para llegar a entender la nueva educación especial que debemos construir entre todos, como una contracultura que pretende introducir valores, conocimientos y prácticas en las escuelas, alternativas a las tradicionales, que implican básicamente otro modo de ser, otro modo de estar con el otro, ese otro que es sujeto de conversación y no objeto de diagnóstico. Aquí lo singular, lo diverso, lo concreto no puede ser respondido desde la norma, la regla o la técnica.

Consideramos que será posible la idea de educar en la diversidad si apostamos a una edu-

cación capaz de recorrer un itinerario plural y creativo, sin patrones rígidos que estrechen el trayecto y enfatizen los resultados excluyentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁNGULO, J. F., 1995, "El espacio epistemológico y disciplinar de la didáctica", Universidad de Málaga, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Mimeo.

APPLE, M., 1986, *Ideología y curriculum*, Madrid, Akal.

BARRY, F, comp., 1996, *Interpretación de la discapacidad*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.

BOURDIEU, R y PASSERON, J. C, 1981, *La reproducción*, Barcelona, Laia.

BRAGA, A. M.; GENRO, M. E. y LEITE, D., 1998, *Universidad futurante*, Ficha de cátedra, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

BRONFENBRENNER, U., 1987, *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.

CARLBERG, C. y KAVALE, K., 1980, "The efficacy of special education versus regular class placement children: A meta - analysis", *The Journal of Special Education*, núm. 14, pp. 295-309.

CARR, W. y KEMMIS, S., 1983, *Becoming critical: Knowing through action research*, Victoria, Deakin University.

DOYLE, W, 1977, "Learning the classroom Environment: An Ecological Análisis", *Journal of Teacher Education*, vol. 28, núm. 6, pp. 51- 55.

_____, 1981, "Research on Classroom Contexts", *Journal of Theacher Education*, vol. 32, núm. 6, pp. 3-6.

alumnos con NEE precisa estar integrada en el propio proceso de enseñanza y de aprendizaje. Es importante plantearla de forma interactiva, es decir, durante este proceso y no al final.

La evaluación del progreso de estos alumnos en las escuelas ha sido siempre un tema sometido a debate que aún no alcanza consenso.

DESAFÍO DE LA ESCUELA INCLUSIVA

Promover cambios efectivos en las aulas y en los contextos más amplios donde se producen traslada con urgencia la reconceptualización de una nueva docencia que priorice la necesidad de incorporar la voluntad de mejora a la práctica educativa. Aquí nos proponemos enunciar algunos de los desafíos que la escuela deberá atender en el futuro.

- La situación de los docentes es uno de los factores decisivos para que se dé una escuela de calidad. Es muy difícil llevar a la práctica el cambio educativo sin la necesaria implicación de la administración educativa y de los docentes. La insatisfacción con que viven muchos docentes su trabajo en las escuelas obliga a pensar en la necesidad de atender a sus demandas y necesidades, si de verdad queremos que la situación de muchas escuelas experimenten un auténtico cambio.
- Las escuelas no pueden analizarse como si todas fueran idénticas. Si el objetivo de los cambios pretende conseguir una educación mejor para todos, sin exclusiones, las escuelas deben tratarse en forma diferenciada, entendiendo que las características contextuales, culturales y sociales de cada una obligan a atenderles mediante recursos, apoyos e infraestructura acorde con esas características.

- Atender a la diversidad en las escuelas actuales es una necesidad que nace de la misma sociedad multicultural en la que vivimos. Los centros educativos no pueden vivir al margen de esa realidad. Permitir que todos aprendan y tengan las mismas oportunidades es un reto importante, que debe ir acompañado de una diversificación de la enseñanza que permita y asegure que la calidad llega a todo el alumnado.
- Las reformas educativas suponen herramientas a partir de las cuales establecer un marco jurídico para legitimar las transformaciones. Sin embargo, ello sirve de poco si la administración educativa no pone a su disposición los recursos necesarios, los medios técnicos y humanos, así como la infraestructura adecuada para llevarla a cabo.
- Los distintos sectores sociales, entre ellos los padres, deben participar en la escuela, estableciendo canales de comunicación que permitan articular sus necesidades y demandas, así como sus intereses y deseos.

A MODO DE CONCLUSIONES ABIERTAS

Si bien es verdad que el movimiento de la integración y la inclusión ha generado cambios educativos importantes respecto a la atención a la diversidad, nos queda todavía un largo camino por recorrer. En la línea que venimos sosteniendo, el discurso de la diversidad y de la inclusión supone una ruptura con el modo en que investigadores y prácticos de la educación han afrontado las diferencias individuales. Como afirma Garría (1999: 27), el discurso de la diversidad retoma la perspectiva social y es precisamente desde esta dimensión social de construcción de la realidad, desde donde se plantea el debate entre fines y medios, replanteándose, por tanto, el papel de la escuela.

nos para elaborar las adaptaciones curriculares. Así, al redactar los objetivos será más fácil descubrir las semejanzas y diferencias que se deberán tener en cuenta al elaborar el plan de clase.

Lo importante a tener en cuenta es que la elaboración de unos objetivos diferentes para uno o unos pocos alumnos puede conducir a su aislamiento, a su segregación o ambas cosas dentro del aula. Preparar actividades adaptadas a las distintas capacidades de los estudiantes, manteniendo al mismo tiempo el contexto del grupo y hacer que cierto número de ellos se ocupe de distintos objetivos en momentos diferentes, dentro de un marco curricular de referencia común para todos, puede ayudar a evitar este posible problema.

Si bien podemos considerar distintos tipos de adaptaciones auriculares, la que más interrogantes plantea a los docentes es la referida a los contenidos, la cual siempre implica el recorte de los mismos tomando como base el diseño curricular. Éste debe ser el marco común de selección, y las necesidades educativas especiales del alumno determinarán el nivel de complejidad en el que los contenidos podrán ser abordados.

En muchos casos, las adaptaciones curriculares se redactan como si las necesidades educativas especiales de un niño tuviesen poco que ver con las de sus compañeros. Sin embargo, es importante prestar atención a las actividades o contextos más generales que son significativos para el alumno. Así, unos requerirán adaptaciones que les ayuden a aprender lo mismo que otros. Al mismo tiempo, otros requerirán adaptaciones más profundas para acercar sus necesidades de aprendizaje al currículo común.

Cuando el contenido del currículo se organiza en torno a una actividad más general y significativa es posible trabajar con los alumnos en diferentes niveles. Es decir que pueden trabajar sobre partes diferentes de una actividad

conjunta y realizar tareas diferentes dentro del grupo.

Otra forma de organizar el trabajo en el aula es con base en proyectos. Esta metodología permite que pueda participar activamente toda la clase, pequeños grupos o alumnos en forma individual. Estos enfoques alternativos a la enseñanza tradicional se adaptan mejor a las prácticas inclusivas. Lo importante es que cuando los maestros diseñan la enseñanza, combinen actividades o tareas relacionadas entre sí de manera tal que el aprendizaje resulte significativo para los alumnos.

Las adaptaciones curriculares constituyen un recurso esencial, pero también excepcional, para aquellos alumnos con NEE. En estos casos, las preocupaciones que surgen en el ámbito escolar están vinculadas a la evaluación y a la promoción. El proceso de enseñanza no termina en el propio acto didáctico, sino que se alarga hasta incluir, en el mismo, las acciones que se lleven a cabo para evaluarlo y para establecer las previsiones sobre los siguientes pasos.

Si este alumno no ha aprendido lo mismo que estos otros, ¿cómo se lo evalúa? Aquí planteamos que la evaluación debe ser sumativa, pero también formativa. Debemos poder distinguir qué aprendió, cómo lo hizo, qué estrategias y materiales resultaron más potentes para favorecer su aprendizaje. Enfatizamos, entonces, que los alumnos deben ser evaluados con relación a objetivos y criterios individualizados. La evaluación debe reflejar la capacidad de cada uno para lograr los objetivos de su adaptación curricular. No deben ser evaluados con base en una norma común establecida para todos.

El vínculo entre evaluación de las NEE, aprendizaje y enseñanza es una exigencia pedagógica que persigue fines formativos. Permite comprender la respuesta de los alumnos, los aspectos de su evolución y dificultades que puedan presentarse. La evaluación de los

de un modo distinto para hacer posible la necesidad del conocimiento, que es una necesidad común a todos y que define lo esencial de la escuela.

En estos momentos el desafío no pasa por potenciar iniciativas individuales, quizás meritórias, pero con pocas posibilidades de mejorar el progreso de los alumnos. Se torna entonces relevante abordar al mismo tiempo el desafío auricular, metodológico y organizativo.

Consideramos así que hay una serie de premisas que deben tomarse en cuenta a *la* hora de atender la diversidad del aula, entre las que destacamos:

- Considerar la totalidad del alumnado. La educación en la diversidad no sólo debe contemplar al alumno con dificultades, sino que debe tomar en cuenta a la totalidad de los alumnos de la clase y de la escuela. Las clases se organizan de forma heterogénea para que todos se beneficien.
- Alentar el trabajo cooperativo de los docentes. No será posible el cambio en la escuela si no se busca recuperar los espacios de reflexión entre docentes en ejercicio como lugares de reconstrucción y reelaboración del conocimiento profesional y de recreación de propuestas de innovación.
- Respetar los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Este respeto tiene que ver también con el replanteo de horarios, distribución de tiempos, etc.
- Respetar y atender los estilos de aprendizaje. Las personas no aprenden de la misma manera ni tienen las mismas habilidades lingüísticas, cognitivas, artísticas, etc.
- Comprender y respetar la diversidad de intereses, motivaciones, expectativas, capacidades y ritmos de desarrollo de los alumnos que componen un grupo (clase).
- Utilizar materiales curriculares diversos y potenciar los recursos del entorno.
- Propiciar la participación efectiva de los alumnos promoviendo la interacción entre alumnos, y entre docente y alumno;
- Adecuar objetivos y contenidos del currículo. Es importante considerarlos como elementos indicativos y de referencia, y no como metas cerradas a las que debemos conducir a todos los alumnos. Los contenidos y objetivos se deben adecuar a sus posibilidades reales.
- Seleccionar las actividades que tengan especial sentido e interés para los alumnos. Evitar aquellas actividades rutinarias y repetitivas que poco aportan a su aprendizaje y desarrollo.
- Flexibilizar los criterios de evaluación. No limitar los procedimientos de evaluación a criterios rígidos y homogéneos.
- Ofrecer un programa de trabajo rico en significados, que contemple las distintas necesidades de los alumnos dentro de un marco curricular de referencia común a partir del cual establecer las prioridades educativas.

MEDIDAS CURRICULARES ESPECÍFICAS

Planteamos entre las medidas curriculares más específicas, las adaptaciones curriculares. Llamamos *adaptaciones curriculares* a las modificaciones que hay que introducir en el currículo para adaptar la enseñanza a las características de un determinado alumno, con el fin de posibilitar su proceso de aprendizaje. Esta adaptación puede estar referida a los objetivos, a los contenidos, a la metodología y a los criterios de evaluación del currículo establecido para el resto de los alumnos. Es una estrategia de intervención didáctica que incluye planificación, ejecución, evaluación y mecanismos de revisión del proceso.

En todos los casos debe utilizarse un marco de referencia común a la totalidad de los alum-

Las modificaciones o cambios que necesitan los procesos de inclusión o la atención a la diversidad en la escuela incluye no sólo cambios auriculares, sino también nuevas ideas y concepciones, nuevas formas de intervención en el aula que rompan con las prácticas rutinarias. Así, las prácticas de la enseñanza apuntan a posibilitar mejores aprendizajes y el desarrollo de las habilidades cognitivas de los alumnos. Se trata de cambiar la forma de pensar la enseñanza, como también las maneras de organizar el trabajo en el aula. En síntesis, hablamos de nuevos modos de hacer en la cultura institucional.

Sin embargo, en la práctica no es fácil romper con el paradigma de la uniformidad y concebir el aula como espacio educativo de la diversidad. Si se pretende un proyecto de escuela que, en sus estructuras y funciones, en sus procesos, relaciones y prácticas organizativas, así como en la construcción de lo que enseñan, cómo lo hacen y para qué, asuma la parte que puede corresponderle en la profundización de los valores que plantea la inclusión y la escuela abierta a la diversidad, es imperioso proponerse abandonar la mera declaración retórica de intenciones y realizar los esfuerzos teóricos necesarios para desvelar los valores más profundos que subyacen a este planteamiento y contrastarlos con nuestras prácticas sociales y educativas. Esto requiere de un esfuerzo conceptual que no es sencillo, porque comporta una determinada opción ideológica. Como señalan Carr y Kemmis: "Las prácticas se cambian, cambiando la forma en que son conceptualizadas y comprendidas" (1983: 91).

EL PAPEL DE LOS DOCENTES

Sin duda que esta concepción de la escuela necesita de docentes comprometidos con la realidad social, buscando las estrategias más adecuadas a su propio contexto para llevar a cabo valores democráticos en sus prácticas sociales y educativas. Esto significa que los docentes se animen a cuestionar tradiciones,

rutinas, prácticas preexistentes, y se propongan diseñar y construir sus propias prácticas educativas, que promuevan nuevos vínculos, nuevos procesos de comunicación y de decisión inspirados en la cooperación y en la colaboración. En la escuela inclusiva, la colaboración, la solidaridad, la toma de decisiones participativa y la comunicación abierta entre sus miembros son retos inexcusables.

Así también el perfeccionamiento docente adquiere una visión diferente. La idea que prevalece es que el perfeccionamiento se construye. Esto requiere partir de una reconceptualización del aprendizaje del adulto en situación de trabajo. También supone partir de la experiencia del conocimiento disciplinario y del saber pedagógico construido por los docentes, reconociendo sus necesidades de aprendizaje y los problemas que les plantea su práctica cotidiana. Del mismo modo, resulta necesario conocer y favorecer su motivación para ampliar sus marcos teóricos e incorporar nuevos aportes en un proceso a la vez individual y colectivo. Esto implica trabajar desde los problemas de la enseñanza que plantean los docentes en contextos concretos.

De esta forma, la escuela se entiende como un lugar desde donde se puede hacer la propia formación. Aquí ella adquiere una modalidad más colaborativa, siendo los profesores los que participan en el diseño y elaboración de su propio currículo de formación.

En esta idea de currículo colaborativo las necesidades de los docentes adquieren nuevos sentidos.

ORGANIZACIÓN DEL AULA Y ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO

La escuela de la diversidad debería aprender que no hay una sola manera de comunicarse con el mundo y, por tanto, debe organizarse

estatal dirigido tanto e incluso más, a la regulación social que a la benevolencia" (1996:18).

Como venimos analizando, la escuela ha actuado durante mucho tiempo desde un modelo claramente selectivo y aún hoy, cuando se promueven movimientos de integración e inclusión, es preciso analizar el peso que sigue teniendo la concepción selectiva en la cultura imperante en la escuela, cuando entiende que atender a los alumnos en instituciones separadas favorece a los más capacitados y ayuda a los que tienen dificultades.

Asimismo, los puntos de vista no selectivos no deben llevarnos a pensar en una escuela igualitaria que enseña a todos las mismas cosas y al mismo ritmo. Más bien nos conecta con una perspectiva educativa consistente con principios democráticos para lograr un sistema más justo y equitativo, que promueva la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos. El planteamiento comprensivo de la educación conlleva a diseñar una enseñanza obligatoria que ofrezca a todos los alumnos las mismas posibilidades educativas, independiente de su posición social, económica, raza, sexo, capacidad o cualquier otra característica individual.

Por lo expresado, destacamos que la atención a la diversidad cuestiona el orden actual de la escuela y supone también acabar con el concepto prejuicioso de que el alumno con NEE es igual a su deficiencia diagnosticada, para pasar a verle como un ser humano completo, como un individuo social con quien convivir y verle como otro que pregunta (Pérez, 1988).

Por tanto, la respuesta educativa a la diversidad del alumnado desafía los límites existentes forjados en el paradigma dominante del conocimiento y crea otros nuevos. Se produce aquí lo que entendemos como *prácticas innovadoras*, para las que la diferencia no se convierte en un marcador del déficit, de la inferioridad o de la desigualdad; por el contrario, abre las posibilidades para construir

prácticas pedagógicas más justas y fundamentadas. Es éste un imperativo ético que une la escuela, la diferencia y la democracia, donde las diferencias se afirman y se interrogan, y no se rechazan porque se tiende a pensar que rompen la unidad o la uniformidad. Se trata, entonces, de producir rupturas a partir de las cuales sea posible desafiar y redefinir los límites que impone la homogeneidad.

DIVERSIDAD E INNOVACIÓN

La atención a la diversidad es claramente para nosotros una práctica innovadora.

Braga, Genro y Leite afirman que:

Una práctica innovadora no lo es por haber sido pensada del centro para la periferia, mas sí por haber sido trabajada en el contexto institucional de las relaciones que son relaciones de poder; una práctica innovadora no lo es por la introducción acrítica de lo nuevo en lo viejo y sí por guardar en si un germen de ruptura (1998:11).

Lo afirmado por estos autores es clave para entender que la innovación que implica la atención a la diversidad en las aulas es un cambio deliberado, que necesita de mucha intencionalidad, que no necesariamente debe constituirse en un cambio total y que puede darse en niveles diferenciados. Asimismo, es necesario comprender que las rupturas nunca son procesos lineales; son, antes que nada, procesos discontinuos. Toda ruptura surge en un contexto que es histórico, que es humano, y en un determinado tiempo, lugar y circunstancia, y en la tensión de los espacios micro y macro institucionales.

Desde esta perspectiva, la innovación implica una ruptura con el paradigma dominante y con las prácticas preexistentes, quiebra la estructura tradicional y hay avances en las formas alternativas de trabajo en la escuela.

to hace un llamado a la comunidad internacional a respaldar el acercamiento a la escolaridad inclusiva y apoyar el desarrollo de la educación para las necesidades especiales como una parte integral de todo programa de educación. Dicho programa plantea que la transformación más importante tiene que ocurrir en la escuela a nivel del currículo: qué se le enseña a los alumnos, por qué, cómo y, por último, el modo en que se observa su progreso.

Para esta perspectiva, el currículo ordinario sería para toda la población escolar y sobre él se harían las adaptaciones pertinentes en función de las NEE de cada alumno.

LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA. POSICIONES CRÍTICAS

De un modo u otro diversos autores, Fernández Enguita (1986); Apple (1986); Bourdieu y Passeron (1981), han expresado ideas y concepciones sobre la función social de la escuela.

Todas estas teorías señalan que la escuela no sólo reproduce la estratificación social, sino también el capital cultural, al transmitir y legitimar las formas de conocimiento, los valores, el lenguaje y los modos de vida de la cultura dominante.

Lo expresado por estos autores nos lleva a comprender mejor que históricamente la escuela no ha sido una institución inocente que se ha dedicado a educar para que cada uno ponga en juego, y en igualdad de oportunidades, lo mejor de sus capacidades para una adecuada inserción social, sino que ésta tiene algo que ver con la reproducción de nuestra estructura social y económica, y con la ideología dominante que la justifica, según la cual la desigualdad social es producto de las diferencias individuales, y lo que hace la escuela es dar lugar a que esas diferencias generen distintos procesos de desarrollo personal, realizando una selección justa de los más capacitados.

Sin embargo, ha quedado demostrado que la escuela acaba distribuyendo a los individuos de forma semejante a su posición de origen, legitimando que tal desigualdad es justa y natural porque corresponde a las verdaderas capacidades de cada uno. Al respecto Lerena (1980: 32) señala que, desde su constitución, el sistema de enseñanza ha consagrado la desigualdad de posiciones como orden natural, legítimo e incuestionable.

Desde esta perspectiva, la expresión "cada vez más amplios sectores de la población tienen igualdad de oportunidades" en realidad significa oportunidad de probarse y medirse, haciendo creer con ello que la desigualdad de posiciones es una consecuencia inevitable de la desigualdad de disposiciones y atributos individuales.

Bourdieu y Passeron (1981) sostienen que las clases dominantes imponen su definición del mundo social, su capital cultural, ejerciendo una *violencia simbólica*, ya que imponen mediante la acción pedagógica una serie de significaciones como legítimas y naturales. Para poder ejercer esa violencia simbólica de forma efectiva es esencial que se haga de manera sutil. Es claro que cuando las ideas se imponen hegemónicamente no se nos ocurre que la realidad pueda ser de otra manera.

Estas teorías que hablan de la función social de la escuela nos permiten comprender con mayor claridad cómo han funcionado las prácticas segregacionistas de la escuela pública moderna a partir de la definición de quiénes se pueden educar en ella. Es ahí donde aparece en escena la educación especial y crece hasta el punto de configurarse como un sistema diferente. En él serán atendidos los que quedan excluidos del sistema escolar ordinario.

También es importante señalar que, como lo afirma Barry, el surgimiento de la educación especial

no fue simplemente un esfuerzo humanitario de reforma sino que se trató más bien de un movimiento complejo y contradictorio de carácter

la responsabilidad de la enseñanza de dichos alumnos. En estos casos, el docente común no participa en la tarea de pensar y estudiar estrategias apropiadas para trabajar con todos los alumnos; más bien se piensa que ese alumno tiene problemas tan específicos que requiere una enseñanza completamente diferente y ésta debe brindársela un especialista. Así, las prácticas de integración no han revelado ser efectivas desde el punto de vista de su finalidad de proporcionar una educación que promueva la integración social.

Por otra parte, hay ya suficientes experiencias que demuestran que la situación de los niños con NEE en aulas diferenciadas a tiempo completo, aún estando éstas integradas físicamente en escuelas ordinarias, puede ser más segregadora que la situación en centros específicos de educación especial. García (1997:122) sostiene que no existen datos procedentes de investigaciones rigurosas capaces de delimitar el mayor o menor peso que pueden tener unas variables con respecto a otras, en orden a favorecer el proceso de integración del niño con NEE a la escuela común. A su vez, es posible afirmar que ninguna variable psicopedagógica por sí sola puede llegar a perjudicar dicho proceso. Sin embargo, los resultados de un buen número de investigaciones demuestran que el rendimiento escolar de los niños con NEE, situados en aulas ordinarias, suele ser superior al de los situados en aulas y centros de educación especial; también es superior el autoconcepto y la adaptación social, sobre todo después de un largo período de integración (Carlberg y Kavale, 1980).

En la actualidad, los distintos caminos a seguir parecen haber asumido que la investigación en la educación especial tiene que responder más a dar respuestas a una práctica

concreta, que a una posible generalización de sus resultados. En este sentido, resulta muy importante realizar una descripción rigurosa de las prácticas y sus resultados en contextos particulares. Lo fundamental es distinguir las "buenas prácticas" de integración de aquellas que no lo son.

Aquí asimilamos «buena práctica" al concepto *buena enseñanza* desarrollado por Litwin, cuando expresa que ésta implica:

La recuperación de la ética y los valores inherentes a la condición humana, que no se agota ni se inscribe en un planteo individual [...]. La buena enseñanza no implica guiar una práctica desde lo que es bueno para el hombre en un tiempo indiferenciado o de lo que es bueno desde la perspectiva del conocimiento, como si éste fuera el desarrollo de prácticas sin historias ni futuro (1997: 93).

En este caso, señala Litwin, la palabra *buena* tiene fuerza moral y sus alcances son diferentes del planteo de décadas anteriores, donde la "buena enseñanza" se asimilaba a enseñanza exitosa. Al respecto Fenstermacher (1989: 93) argumenta que preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales, y preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea, o lo entienda

Así, y a pesar de las controversias generadas, las prácticas de la integración han ido evolucionando hacia la *educación inclusiva*,⁴ tomando como hito histórico la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia). Este documen-

4 El concepto de educación inclusiva supone una manera más radical de entender la respuesta educativa a la diversidad de los alumnos y enfatiza la necesidad de realizar cambios profundos en las escuelas, que hagan posible una educación de calidad para todos sin ningún tipo de exclusión.

DE LAS PRÁCTICAS DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN ESCOLAR

La integración escolar de los alumnos con NEE, que comienza a plantearse en diferentes países europeos en la década del sesenta, es una política educativa que encuentra sus fundamentos en el principio de que todos son educables en alguna medida. La educación obligatoria es un derecho universal y a nadie se le puede negar. Esto significa que todo ser humano puede mejorar, puede ser educado y, por tanto, tiene que recibir educación. Tal como lo afirma Gimeno Sacristán (2000: 54), la escolaridad obligatoria, en tanto proyecto humanizador, ha reflejado —y lo sigue haciendo— una apuesta por el progreso del ser humano y de la sociedad. La universalidad de la educación obligatoria pierde sentido si no se piensa que todos pueden acrecentar sus habilidades y capacidades.

Sin embargo, esta visión integradora de la educación, que propone que niños con diferentes habilidades y capacidades aprendan juntos, encuentra barreras ideológicas y prácticas que evidencian que no es posible implementar estas nuevas orientaciones de la educación especial sin una profunda transformación del sistema educativo general. La investigación educativa viene demostrando que uno de los problemas que la práctica de la integración puso de manifiesto es la contradicción entre la filosofía que la anima y el mantenimiento de formas de intervención, en las aulas, que limitan las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, produciendo en la misma aula situaciones de segregación.

La *integración como colocación* es entendida como el cambio de lugar de los alumnos en la educación formal, de la escuela especial a la escuela común, sin modificar la organización escolar ni tampoco las estrategias pedagógicas; en síntesis, sin eliminar las barreras que impone la segregación. En cambio, la *integración como educación* debe asegurar la oportunidad de que los alumnos logren una socialización normal, a la vez que crear las condiciones para que tenga lugar el aprendizaje apropiado para todos.

Hegarty, Hodgson y Clunies-Ross (1988: 20) señalan que hay que realizar una distinción fundamental entre *integración como colocación* e *integración como educación*? Del mismo modo que otros alumnos, los que presentan NEE acuden a la escuela para que se les enseñe y para aprender; por tanto, la escuela debe promover el aprendizaje significativo de todos los alumnos y crear las condiciones para que éste tenga lugar. No basta con que los niños con NEE asistan a la escuela común, sino que han de recibir en ella la educación acorde a sus necesidades.

Aquí queremos llamar la atención sobre el modelo de integración que se ha venido generando, tanto en Argentina como en otros países del mundo, sobre las situaciones de trabajo en el aula, donde la responsabilidad del alumno con NEE recae en gran medida en el profesor de apoyo y las causas de las dificultades de aprendizaje se focalizan exclusivamente en el alumno. Asimismo, se asocia bajos resultados en el aprendizaje con bajo potencial intelectual. Es decir, el problema queda reducido en muchas ocasiones a la dificultad del niño para aprender, olvidando otros factores de interés que influyen en el aprendizaje. De esta manera, la creencia de que el origen de las diferencias radica en el sujeto no toma en cuenta la influencia de las diferencias sociales y culturales.

Por otra parte, se suele subestimar lo que los niños pueden aprender y lograr. Esto hace que los alumnos no participen del currículo general común, sino de uno diferenciado y reducido que no aporta actividades significativas y estimulantes para su aprendizaje.

Esta creencia enfatiza la necesidad de la intervención de los especialistas en los que recae

También es importante decir aquí que atender a la diversidad no consiste en reducirla a casos meramente individuales. Desde una perspectiva ecológica¹ a la que adherimos (Doyle, 1977,1981,1990; Bronfenbrenner, 1987; Pérez Gómez, 1983), la diversidad es expresión de una realidad global y sistémica. Por ello, la individualidad es un planteamiento insuficiente para comprenderla y explicarla; no puede quedarse en una respuesta individual a un alumno, sino que debe abarcar el sistema-aula del cual el alumno forma parte, adoptando una perspectiva de la enseñanza centrada en la atención a las diferencias presentes entre el alumnado.

VALORACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El cambio de paradigma de la educación especial —debido a la transición del modelo médico y psicométrico orientado al déficit, a un enfoque más educativa— se fundamenta en varios conceptos clave, de los cuales vamos a destacar aquí el de necesidades educativas especiales. Tal como argumenta Marchesi (1999: 27-28), este concepto convulsiona los planteamientos tradicionales de la educación especial a partir del informe Warnock, publicado en 1978. Este informe reconoce que agrupar las dificultades de los alumnos en términos de categorías fijas no es beneficioso, ni para los niños², ni para los docentes, ni para los padres.

Una característica importante del nuevo concepto es su carácter relativo y contextual. En cuanto a la relatividad, se pone de manifiesto que las dificultades de un alumno no pueden establecerse de forma definitiva, sino que dependen de las particularidades del alumno en un momento y en un contexto determinados. Por tanto, las NEE no tienen entidad en sí misma, ni se pueden valorar partiendo del déficit. Esto quiere decir que ellas tienen su origen en la interacción alumno-contexto, y que no nacen directamente del primero. Las causas y la magnitud de las dificultades de aprendizaje, como también las necesidades que presenten los alumnos, hay que buscarlas en la interacción del alumno con el contexto (escuela, currículo, familia, sociedad), superando así la antigua controversia entre las posturas centradas en el déficit y las centradas en el ambiente.

Si se comparte este enfoque, la evaluación de las NEE no puede ser concebida como una instancia para clasificar alumnos y averiguar lo que no saben y no pueden llegar a saber, sino que debe ser considerada como un proceso dirigido a apoyar la toma de decisiones sobre su situación de aprendizaje. En este sentido, se debe enfatizar el análisis de la singularidad de situaciones concretas y de todos aquellos factores cognitivos, motivacionales, emocionales, familiares y sociales que, siempre relacionados, permitan comprender y significar la problemática del aprendizaje, y valorar las necesidades educativas de los alumnos.

El modelo ecológico representa una perspectiva de orientación social en la investigación de la enseñanza. Es un enfoque que se desarrolla desde finales de la década del setenta y puede distinguirse por lo siguiente: supone una perspectiva naturalista por cuanto se propone captar las redes significativas de flujos que configuran la vida real del aula; se propone detectar no sólo los procesos cognitivos, sino también los relacionales entre el medio ambiente y el comportamiento individual y colectivo; las variables contextuales adquieren relevancia prioritaria; defiende una perspectiva sistémica, ya que la vida del aula se considera como un sistema social abierto de comunicación e intercambio.

El término genérico *niño* se refiere en este trabajo a los niños y las niñas.

do modelo único al que debían adaptarse los alumnos en la escuela tradicional, sin tomar en cuenta los conflictos de intereses, de necesidades y de valores, ha obstaculizado seriamente los intentos de transformación encaminados a dar respuestas a los nuevos retos que la sociedad actual plantea a la escuela.

En este sentido, nos interesa destacar uno de los elementos que se relacionan con esa política de exclusión que ha estado presente en nuestra forma de organizar y de pensar la educación de aquellos alumnos que han sido considerados diferentes de los demás. Nos referimos a la clasificación de éstos en categorías, porque resultan útiles y objetivas a los fines del diagnóstico y del tratamiento.

Este tipo de prácticas tienen sustento en el modelo clínico derivado en parte de la psicometría tradicional que apunta sobre todo a la detección del coeficiente intelectual como el valor más determinante en el diagnóstico. Dicho modelo ha resultado ineficaz, para orientar la respuesta educativa, y estigmatizador, desde el punto de vista social.

CATEGORÍAS EXCLUYENTES

Una de las consecuencias más negativas de los procesos de exclusión es el efecto de las categorías o etiquetas en la que los alumnos con discapacidad han estado implicados y que es un efecto que también puede tener sus consecuencias negativas para todo el grupo de alumnos de una clase.

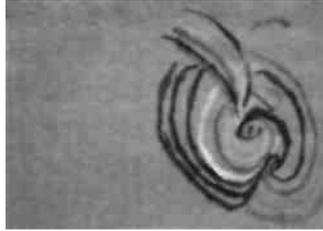
Tradicionalmente ha existido una preocupación exagerada por las categorías, es decir, por el diagnóstico, por el reconocimiento de cuáles son esos rasgos diferenciales de los alumnos, bajo el supuesto de que ese diagnóstico es el que nos va a conducir a una mejor respuesta educativa. Sin embargo, la realidad ha demostrado que esos diagnósticos han teni-

do más bien un resultado negativo en su conjunto, porque el efecto de la categorización condiciona las expectativas de los docentes y éstas terminan actuando precisamente en detrimento del progreso de las relaciones y de las integraciones que esos docentes establecen con sus alumnos. Este proceso de categorización tiene también un efecto negativo sobre las relaciones entre iguales. Los alumnos categorizados y diagnosticados corren el riesgo de ser excluidos, en la escuela, de sus relaciones sociales con sus iguales.

Sostenemos, entonces, que es necesario determinar las necesidades educativas de todos los alumnos, pero no como un fin en sí mismo y no por el mero diagnóstico. Las escuelas ordinarias pueden ser el mejor contexto para la educación y desarrollo integral de los alumnos con necesidades educativas especiales, siempre que se lleve a cabo una enseñanza que se adapte a sus necesidades.

Por lo expresado, es imprescindible revisar y organizar adecuadamente los modelos de intervención, como también los apoyos psicopedagógicos a los docentes, con la idea de reforzar la autonomía, la capacidad y la responsabilidad de los mismos en el aula, con todos sus alumnos, cualquiera que sean sus necesidades.

Si pensamos en otro tipo de respuesta para atender a la diversidad, en la que consideramos a la diferencia como un valor, como una característica de la realidad humana (diversidad de pensamientos, capacidades, creencias, intereses); si el valor que fundamenta estas opciones es una visión del hombre opuesta a la homogeneización; si lo normal y lo común pasa a ser el reconocimiento de la diversidad, la educación será verdaderamente un instrumento de promoción y desarrollo de personas diferentes y no un instrumento de clasificación y jerarquización.



LA RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO. DISCURSOS Y PRÁCTICAS

María Luisa Granata*

INTRODUCCIÓN

En primer lugar, debemos reconocer que el cambio comprensivo que encierra el discurso de la educación en la diversidad no ha producido aún, en la escuela, las transformaciones necesarias. La llegada de nuevas corrientes conceptuales sobre la educación especial y la aparición de nuevas necesidades sociales, culturales y políticas, como también el reconocimiento de los derechos civiles y de igualdad de oportunidades para todas las personas no son suficientes para suponer el abandono de viejas posiciones teóricas y prácticas en este campo.

En realidad, lo que ha ocurrido, a nuestro entender, es un "desplazamiento" discursivo (Ángulo, 1995). Este desplazamiento se ha llevado a cabo utilizando un recurso que en términos del autor mencionado se denomina de

apropiación según el cual una concepción o enfoque determinado —en nuestro caso las teorías y prácticas tradicionales— se "apropian" de elementos discursivos e incluso rivales, adaptándolos y conformando una estrategia que se propone como novedosa. De acuerdo con esta perspectiva, las viejas posiciones teóricas y prácticas siguen siendo, en muchos casos, las mismas, aunque parezcan renovadas en el discurso.

Todo esto se explica si pensamos que son muchos años de historia en los que el sistema educativo se ha regido por la lógica de la homogeneidad, pensando en un alumno promedio al que teóricamente todos se parecen. Esto tiene como consecuencia una enseñanza igual para todos y el que no es igual es marginado, segregado o expulsado. Este pretendi-

Licenciada en Ciencias de la Educación, egresada de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Especialista en Didáctica. Maestrando en Didáctica de la UBA. Profesora titular exclusiva, efectiva del Área Curriculum y Didáctica del Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Directora del Proyecto de Innovación Educativa "Las prácticas de la enseñanza y la diversidad en las aulas de la educación general básica (EGB)". Integrante del Proyecto de investigación N.º 28/H 216: "Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las ciencias humanas. Línea B". Cargo de gestión: Secretaria Académica de la UNSL. E-mail: granata@unsl.edu.ar

RESUMEN

LA RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO. DISCURSOS Y PRACTICAS.

En este artículo exponemos una serie de reflexiones relativas a los nuevos discursos y prácticas sobre la integración y la inclusión de las diferencias en educación. Ponemos de relieve las nuevas coordenadas de este debate para avanzar hacia los retos educativos que respondan a la diversidad del alumnado en las prácticas de la enseñanza. Esto significa preguntarse por la gestión y organización de la clase, el currículo, las estrategias para desarrollarlo, el fortalecimiento de los claustros docentes mediante proyectos de formación, la responsabilidad de la escuela al determinar la naturaleza de las experiencias que se ofrecen al alumnado y el compromiso político de la administración educativa.

ABSTRACT

EDUCATIONAL RESPONSE TO THE DIVERSITY OF THE STUDENT BODY. DISCOURSES AND PRACTICES

In this article we discuss a series of considerations related to the new discourses and practices regarding the integration and inclusion of differences into education. We highlight the new parameters of this debate to move forward towards the educational challenges that answer to the diversities of the student body in teaching practices. This means wondering about the effort made and the organization of the classes, the curriculum, developmental practices, strengthening of teaching institutions, through the formation of projects, the responsibility of the school in determining the nature of the experiences that are offered to the student body and the political commitment of the educational administration.

PALABRAS CLAVE

*Educación en la diversidad, necesidades educativas especiales, educación especial, prácticas de integración.
Education in diversity, special educational needs, special education, integration practices*



Paulina Zapata, *Madeja de hilo*, vinilo, 2005.

LA RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO. DISCURSOS Y PRÁCTICAS

María Luisa Granata

GUYOT, V, 1999, "La enseñanza de las ciencias", *Estudios sobre la enseñanza. Laboratorio de Alternativas Educativas*, San Luis, año IV, núm. 17.

KAPLÚN, M., 1992, *A la educación por la comunicación*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.

McLAREN, R, 1994, *La vida en las escuelas*, México, Siglo XXI.

MORIN, E., 2001a, *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

_____, 2001b, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

PERKINS, D., 1995, *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona, Gedisa.

POGRÉ, R y LOMBARDI, G., 2004, *Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la comprensión. Un marco teórico para la acción*, Buenos Aires, Papers Editores.

RATHS, L. E. et al., 1986, *Como enseñar a pensar. Teoría y aplicación*, Argentina, Paidós Studio.

TEBEROSKY, A. y SOLER GALLART, M., comp., 2003, *Contextos de alfabetización inicial*, Barcelona, ICE-HORSORI Universidad de Barcelona, Cuaderno de Educación núm. 39.

TEBEROSKY, A. y TOLCHINSKY, L., 1995, *MÁS allá de la alfabetización*, Buenos Aires, Editorial Santillana.

REFERENCIA

DIVITO, María Isabel, "Educación especial y comunicación. Una nueva mirada de las prácticas docentes", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVII, N.º 41, (enero-abril), 2005, pp. 25-37.

Original recibido: marzo 2005

Aceptado: abril 2005

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

- nes que van emergiendo. Esto permite comprender en forma holística y contextualizada los modelos educomunicacionales que subyacen a la prácticas educativas. También mediante entrevistas en profundidad a docentes y alumnos.
3. Para determinar la dimensión y el nivel de comprensión alcanzado por los estudiantes y docentes, se consideran tres cuestiones: 1. ¿qué quiero comprender?; 2. ¿cómo lo comprendo? y 3. ¿cómo sé que lo comprendo? Las técnicas que nos proporcionan información sobre los aspectos antes mencionados son: entrevistas no estructuradas a los docentes; diálogo con los alumnos; observaciones participantes y no participantes de las actividades propuestas y del tipo de desempeños que las mismas implican; producciones de los docentes: planificaciones, proyectos áulicos, portafolios, biografías educativas, trabajos de campo, ensayos, etc., y producciones de los alumnos: discursos, textos de uso social, carpetas y cuadernos, trabajos de campo, juegos y dramatizaciones, etc.
 4. Para conocer el grado de conocimiento y comprensión que poseen docentes y alumnos acerca de los lenguajes de los diferentes medios, se utilizan observaciones participantes y no participantes; entrevistas no estructuradas a docentes, alumnos y complementariamente a padres, y análisis de contenido en diferentes producciones.
 5. Para determinar qué tipo de competencias comunicacionales poseen docentes y alumnos, se trabaja con producciones de docentes y alumnos, y observaciones participantes y no participantes.
 6. Para indagar las significaciones que docentes y alumnos de educación especial atribuyen a las prácticas educomunicacionales, a partir de sus sentires y vivencias se trabaja con entrevistas en profundidad.

7. Se generan procesos de reflexión sobre las prácticas que se vienen implementando, de modo que, a partir de la comprensión lograda, se vaya avanzando hacia prácticas de alfabetizaciones múltiples mediante talleres con docentes y padres, y seminarios con docentes y directivos.

ANÁLISIS DE DATOS

En esta investigación, la obtención y análisis de la información son tareas complementarias, continuas, simultáneas e interactivas, que se desarrollan en un proceso espiralado. Esto dará la posibilidad de recoger datos complementarios y poner en juego nuevas "hipótesis" o "anticipaciones de sentido" que emergen durante el análisis.

La estrategia fundamental utilizada es el método comparativo constante, que implica conceptualizar, categorizar, encontrar relaciones y evidencias por vía inductiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLYTHE, T, 1999, *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*, Buenos Aires-Barcelona-México, Paidós.
- CASTELS, M. *et al*, 1994, *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona-Buenos Aires - México, Paidós.
- DADAMIA, M., 2001, *Educación y creatividad Encuentro en el nuevo milenio*, Argentina, Magisterio del Río de la Plata.
- DEUTSCH SMITH, D., 2003, *Bases psicopedagógicas de la educación especial*, 4.^a ed., Madrid, Prentice Hall.
- DIVITO, M. y PAHUD, E, 2004, *Las prácticas docentes en educación especial*, San Luis, Ediciones L.A.E. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

- involucran en el proceso educativo: alumnos, docentes y padres en la educación especial.
- Relación de alumnos, docentes y padres con la tecnología de la época.
 - Trayectos personales en la construcción de la relación con la tecnología.
 - Impacto en los modos de pensar, aprender y comprender generados por los diferentes modos de relacionarse con la tecnología.
2. Identificar los modelos educomunicacionales que subyacen en las prácticas docentes que se desarrollan en la educación especial.
 - Relación docente-conocimiento-alumno.
 - Tramas comunicacionales existentes.
 - Evidencias logradas en la relación educación-comunicación.
 3. Indagar la dimensión y el nivel de comprensión alcanzado por los sujetos que concurren a la educación especial, a partir de las prácticas educomunicacionales que se desarrollan.
 - Dimensiones de la comprensión: contenido, métodos, propósitos y formas de comunicación.
 - Niveles de comprensión: ingenua, de principiante, de aprendiz y de maestría.
 4. Analizar y evaluar el conocimiento y la comprensión que poseen docentes y alumnos de la educación especial acerca de los lenguajes de los diferentes medios.
 - Lenguajes: gestual, visual, auditivo, audiovisual y multimedial
 - Soportes: papel, cintas magnéticas, CD, DVD y otros
 5. Identificar y analizar las competencias comunicacionales de docentes y alumnos en la educación especial.

- Competencias lingüísticas y no lingüísticas
6. Comprender las significaciones que los sujetos de la educación especial involucrados atribuyen a las prácticas educomunicacionales, a partir de sus sentires y vivencias.
 7. Diseñar propuestas e implementar prácticas en alfabetizaciones múltiples transformadoras en la educación especial, basadas en la comprensión que se va alcanzando a partir del conocimiento producido en el marco de la investigación.

TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Coherentemente con los supuestos teóricos y epistemológicos asumidos en este trabajo, y en relación con los objetivos, las técnicas que aportan información necesaria para la comprensión del problema objeto de estudio son:³

1. Se realizan entrevistas en profundidad, observaciones participantes y no participantes. Estas técnicas de carácter interactivo permiten conocer y comprender los universos culturales de docentes y alumnos, y complementariamente, de los padres del régimen antes mencionado. La caracterización de los mismos constituye la base para la identificación y superación del obstáculo pedagógico en la construcción del conocimiento.

También se obtiene información a partir del análisis de las producciones de los sujetos (orales, escritas, etc.).

2. El análisis de las prácticas docentes se efectúa a partir de la información obtenida a través de observaciones participantes y no participantes: los investigadores, inmersos en la situación natural a estudiar, observarán e indagarán sobre las distintas cuestiones

utilizada como estrategia de validación del estudio.

3 La triangulación de las distintas técnicas empleadas es utilizada como estrategia de validación del estudio.

luz y comunicarse por medio de ella, el uso de hardware y del software para que a la enseñanza puedan acceder los alumnos que viven alejados de los centros educativos, el uso de la tecnología para comunicarse con las familias (cintas de video entre la escuela y el hogar, el uso de internet para una comunicación permanente, etc.), entre otras, ha sido de gran utilidad para trabajar con personas que tienen discapacidades múltiples.

Todas estas ayudas que permiten el acceso a una gran cantidad de información, están minimizando los efectos de la discapacidad, lo cual sin duda es uno de los objetivos que se persiguen como prioritarios en las nuevas concepciones de educación especial. Pero hay dos aspectos aún para resolver: el costo de las ayudas técnicas y la información que la población tiene sobre ellas (Deutsch, 2003: 515). Sin embargo, es importante facilitar el uso de las tecnologías en las escuelas, ya que muchas veces pueden ayudar a superar el problema de las diferencias culturales y socioeconómicas que generan el fracaso en la escuela. El uso de internet para conocer diversas culturas, el e-mail para relacionarse con personas de diferentes razas y costumbres, los proyectos de la radio en la escuela para abordar temáticas que surjan de las problemáticas comunitarias, el uso del grabador para realizar entrevistas, el envío de mensajes de texto a teléfonos fijos y móviles de cualquier operador desde el ordenador, etc., permiten superar el obstáculo pedagógico que genera el pertenecer a diversos universos culturales.

Los nuevos medios de comunicación inauguran nuevas formas de conocer, reestructurando la percepción y provocando fenómenos sociales y culturales novedosos. Los medios y nuevas tecnologías estarían provocando una alfabetización múltiple (Kaplún, 1992) o alfabetización posmoderna (McLaren, 1994), produciendo en la estructuración de la percepción una suerte de incapacidad para adoptar un único y fijo punto de vista con respecto a la realidad. Estos medios provocan nuevas

formas de conocimiento, a la manera de una *pedagogía perpetua*, no recortada, organizada, ni controlada por la escuela.

Así, deja de tener gravitación prevalente el volumen de contenidos que se entrega —sobre todo si tenemos en cuenta la rápida obsolescencia de los mismos— y ocupa, en cambio, un papel decisivo el modo en que son entregados, vale decir, la dimensión pedagógica y metodológica del accionar educativo. En lugar de persistir en la acumulación de información, la educación ha de formar para buscar, procesar e interpretar la información, sin perjuicio del soporte en que circule; formar asimismo para el trabajo en equipos, preparar para el manejo de lenguajes abstractos y de símbolos para expresarse y comunicarse, potenciando a los educandos como emisores, para constituir el educando-hablante que suplante al educando-oyente. En síntesis, educar para una sociedad que requiere ser alfabetizada en los múltiples lenguajes que la atraviezan y configuran. Estos lenguajes constituyen la intrincada trama de mediaciones que operan entre los sujetos y conocimientos a ser comprendidos.

UN NUEVO DESAFÍO: EL PLAN DE TRABAJO EN DESARROLLO

En el marco del nuevo proyecto y más específicamente en la Línea B del mismo: "Las prácticas educomunicacionales en educación especial", estamos haciendo un estudio de tres casos: una investigación de tipo longitudinal con niños que tienen NEE sordos, con síndrome de Down, y dificultades de aprendizaje; con los padres y con los docentes que los atienden tanto en los servicios especiales como en el aula común.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Indagar las características de los diversos universos culturales de los sujetos que se

nace; por eso la infancia es el centro para lograr los mejores aprendizajes.

Con estas ideas hemos de incluir a los padres en la propuesta de alfabetización, construyendo programas donde se pueda considerar el uso de las alfabetizaciones múltiples en las tareas y actividades cotidianas: leer, escribir, hablar y escuchar usando la radio, la televisión, la computadora, los celulares, los videos, el cine, las calculadoras y múltiples exploraciones que podrán compartir con otros padres y con los docentes en diversas instancias del proyecto, porque también éstas son usadas en las prácticas escolares.

Ya no se trata de aconsejar a los padres que le lean un cuento a sus hijos, o que los pongan en contacto con materiales de lectura y escritura. Se trata de hacer todo eso usando también las tecnologías de la información que han aportado cambios considerables en la lectura y la escritura. Estos cambios afectan no sólo al soporte e instrumento, sino también al texto, a las actividades de leer y escribir, a las relaciones entre estas actividades y a los procesos de aprendizaje implicados: se producen cambios en la forma gráfica de los mensajes escritos, en las diferentes formas de leer en papel y en pantalla, cambios por los recursos de multimedia que combinan medios visuales, animación, sonido y textos (los libros parlantes creados para mejorar la comprensión y reducir las dificultades de decodificación en los lectores principiantes), cambios en el procesador de textos y la escritura, el hipertexto como sistema de base de datos almacenados, cambios en la definición de lectura y escritura (Teberosky y Soler, 2003).

LA INCORPORACIÓN DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LAS PRÁCTICAS DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA Y PARTICIPATIVA

No es posible desconocer la relevancia que en el mundo actual tienen las tecnologías de la información y la comunicación para la vida

laboral y personal de todos los individuos. En el caso de alumnos con NEE, con o sin deficiencia, se hace imprescindible la formación en el uso de las tecnologías. Su ausencia en los proyectos educativos puede transformarse en un elemento de exclusión más que de inclusión. Además, muchas veces es el único medio de acceso al currículo y a la información general.

Ejemplo de su importancia es el uso del CD-Rom en los hogares y centros escolares para la intervención en los sujetos con discapacidades lingüísticas. Estas personas tienen problemas para procesar con suficiente rapidez los sonidos y atribuirles significados; con el uso del CD-ROM, las cintas de audio y los dibujos o las imágenes se puede modificar la velocidad de los sonidos, o estimular la producción de sonidos específicos y de determinadas palabras. Se trata de terapias innovadoras que pueden mejorar sustancialmente el desarrollo del lenguaje, una de las muchas barreras pedagógicas que tienen los niños para acceder al currículo y permanecer integrados en las escuelas comunes.

Al mismo tiempo, se está abriendo un mundo de posibilidades para las personas con discapacidad visual. Tal es el caso del libro hablado, los circuitos cerrados de televisión, el retroproyector para imprimir textos escritos en letras más grandes o la conversión de mensajes escritos en mensajes orales mediante un sintetizador de voz o una línea *braille*. Recientemente se ha desarrollado la audio descripción, lo que permite participar de manera activa, en diferentes situaciones sociales, a las personas con discapacidades visuales severas, ya que proporciona información complementaria, basada en claves no visuales, a las imágenes que aparecen en la pantalla (Deutsch, 2003: 470).

Los avances en la tecnología han cambiado la vida de personas con discapacidades severas. Tecnología asistida e instrucción asistida por ordenador, interruptores para prender una

CREATIVIDAD Y PENSAMIENTO CREATIVO

La *creatividad* es una cualidad del pensamiento que permite al individuo generar muchas ideas, inventar otras o combinar las existentes de manera novedosa, explorar, descubrir, etc. Su estudio interesa a los investigadores de los campos científico, educativo y artístico, y ha sido definida de diferentes maneras según se la vincule con la conducta investigadora, con la solución de problemas educativos, o con el arte.

Nos interesa especialmente acentuar su inclusión en todos los programas para atender a las personas que tienen NEE, con alta o baja capacidad intelectual. En general, ocupa un lugar relevante en las escuelas que atienden alumnos con altas capacidades: se ven programas para estimular la curiosidad, la imaginación, el pensamiento productivo, las expectativas de alcanzar el éxito, etc. Sin embargo, no ocurre lo mismo en los programas y escuelas que atienden alumnos con trastornos en el desarrollo, baja capacidad cognitiva o con discapacidades, quizá porque ocupa un lugar prioritario la discapacidad y no las potencialidades, tal vez por aquello de las "profesías autocumplidas", donde las expectativas del entorno determinan las posibilidades. Por el contrario, creemos que todos los individuos tienen potencialidades creativas si se da un lugar para que éstas se desarrollen. En el diccionario de Psicología de Sillamy se encuentra la siguiente definición:

La creatividad es la disposición a crear que existe en estado potencial en todos los individuos y en todas las edades dependiendo estrechamente del medio sociocultural. Esta tendencia natural a realizarse necesita condiciones favorables para que se exprese adecuadamente. El temor a desviarse y el conformismo social son el cepo de la creatividad. El niño pequeño que se asombra, se maravilla y se esfuerza para alcanzar las cosas nuevas que le presenta el mundo, pero que aún no ha pasado por la educación, es particularmente creativo (citado en Dadamia, 2001:47).

Para nosotros es importante pensar, por un lado, que todos los individuos pueden ser creativos; por otro, tomar conciencia de que una educación integral debe contemplar el desarrollo del pensamiento convergente y el pensamiento divergente. Sólo de esta manera lograremos que una persona se desarrolle plenamente.

Las propuestas tanto formales como no formales para las personas discapacitadas deben abrir cauces a la espontaneidad, la imaginación y la fantasía, para que fluya todo aquello que hemos adormecido al ubicarla en el lugar de la pasividad.

EDUCACIÓN FAMILIAR

Ningún recurso ni ayuda es más importante para un niño con discapacidad que la participación de sus propios padres en todas las actividades de su vida cotidiana. La aceptación que la familia haga de un hijo con discapacidad, es la primera integración de la cual deberíamos hablar cuando se abordan estos temas. Esto es siempre doloroso, con-flictivo y difícil de superar, pero si no se logra se verá en peligro la integración escolar y la integración social, porque de diferentes maneras perjudicará al niño.

La educación temprana de estos niños debe contemplar la participación de las personas de su entorno. En nuestro proyecto se toman temas de la psicología sociohistórica-cultural fundada por Vigotsky, de donde se desprende la importancia de los otros en la construcción de los procesos psicológicos superiores. A diferencia de los procesos elementales de la vida psíquica, que tienen un origen biológico, los aspectos humanos que se manifiestan en aquellos no se rigen por leyes biológicas, no son innatos, no existen a priori, no las construye el individuo solo, sino que responden a la internalización según la cual una operación interpsíquica se transforma en intrapsíquica a través de las relaciones sociales. El entorno interviene activamente desde que el niño

comprender y producir textos, y esto es lo que le ayudará a alcanzar los contenidos curriculares que exige la escuela y los conocimientos generales que exige la sociedad.

Los docentes de todas las áreas auriculares deberán enseñar a los alumnos estrategias de aprendizaje, lectura y resolución de problemas que les permitan desarrollar mejor su pensamiento para que tengan éxito en sus aprendizajes, y llegar a ser estudiantes autónomos y críticos en la medida de sus posibilidades.

LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PROCESOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL

El dominio de la lectura y la escritura como herramienta para insertarse en el mundo de la cultura es, sin duda, una meta imprescindible en la formación de las personas. La alfabetización, en sentido amplio, es formar lectores y escritores autónomos sin importar la edad, la condición social, física o intelectual. Desde esta perspectiva, la lengua escrita es considerada, entonces, un objeto social que sirve para comunicarse. Sin embargo, a pesar de su importancia para que nuestros alumnos tengan éxito en la escuela y en la vida, la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y de la lectura en la escuela sigue siendo un problema, justamente porque no es vista como un objeto social, sino como un objeto escolar, y esto es clave en la relación docente-alum-no-conocimiento.

Siempre el debate se basó en la búsqueda de los mejores métodos para solucionar el problema de la enseñanza, tomando lo que la psicología conductista determinaba como necesario para aprender: orientación espacial, discriminación visual, discriminación auditiva, coordinación viso-motriz, buena fonarticulación, ejercicio de la memoria, etc. El desarrollo de las funciones psicológicas básicas es importante en esta perspectiva, porque la escritura está asociada demasiado asociada a la copia y la lectura sólo a la decodificación.

En la actualidad, leer ya no se concibe como descifrado. Las investigaciones han demostrado que éste es un proceso activo donde el sujeto pone en juego estrategias perceptivas, cognitivas y lingüísticas para obtener una lectura con significado, siempre alejándose de aquella vieja visión de que la lectura se enseña en el siguiente orden: lectura mecánica, expresiva y comprensiva. Para leer es necesario dominar las habilidades de decodificación, pero simultáneamente se debe enseñar las estrategias que conducen a la comprensión.

La escritura por su parte, no es un modelo a ser copiado, porque aprender a escribir no es aprender a copiar. La escritura es "una actividad intelectual en búsqueda de una cierta eficacia y perfección, es un objeto social que sirve para comunicarse", señalan Teberosky y Tolchinsky (1995:30), y así debe mirarlo el niño para que comprenda cuáles son sus funciones.

Estamos convencidos de que enseñar a los niños con NEE a comprender y producir textos con sentido los ayudará a:

- superar obstáculos en el acercamiento a los diferentes contenidos curriculares;
- mejorar su autoestima, porque podrá comunicarse a través de la lengua oral y escrita;
- encontrar otros espacios para la recreación, buscando por sí mismo los textos de circulación social que le interesen;
- producir cambios profundos en el modo de pensar, porque podrá acceder en forma autónoma a todo tipo de información.

En función de estas concepciones teóricas, la propuesta es arbitrar los medios no sólo para alfabetizar, sino también para formar usuarios competentes, autónomos y críticos de la lengua escrita.

Comprender es poder llevar a cabo una diversidad de acciones o "desempeños" que demuestren que uno entiende el tópico y al mismo tiempo lo amplía. Implica ser capaz de asimilar un conocimiento y utilizarlo de manera innovadora (Blythe, 1999: 39).

Esta idea de comprensión incluye una doble dimensión: *pensamiento y acción*, dos caras de una misma cuestión, dos dimensiones que están presentes en todo acto humano (Pogré y Lombardi, 2004) El aprendizaje para la comprensión requiere aprender en la acción. No es posible comprender si sólo se reciben datos; aunque, por otro lado, es difícil hacerlo si no se cuenta con la información básica necesaria. Aprender para la comprensión implica comprometerse con acciones reflexivas, con desempeños que construyen comprensión. Para enseñar a pensar se necesita una nueva propuesta pedagógica y esto, a su vez, requiere otra organización de las aulas y de las instituciones educativas que de lugar a otros modos de enseñar.

ENSEÑAR A PENSAR. APRENDER A APRENDER

Desde nuestra experiencia, hemos puesto en juego todos los medios para que los estudiantes aprendan a relacionarse de otra manera con el conocimiento, porque el enseñar debe tener una dimensión distinta en educación especial: no se trata de seguir condicionando al mejor estilo conductista, ni de adiestramiento, como si ellos no pudieran movilizar estrategias de pensamiento. En realidad, muchas veces no lo hacen porque no se lo enseñamos, no lo hacen porque no damos tiempo y espacio para usar el pensamiento. Se trata de colocar en otro lugar al sujeto de la educación especial, no como un discapacitado, sino como una persona que puede pensar y aprender de manera diferente (Divito y Pahud, 2004: 29).

Estamos convencidos que *enseñar a pensar, aprender a aprender* es un medio eficaz para superar muchos de los problemas planteados

en los niños con NEE. Así lo exige hoy la sociedad tecnificada y competitiva del mundo laboral. Los alumnos necesitan aprender a usar herramientas para dar respuesta a problemas complejos de la escuela y de la vida, y ese es un objetivo que deberemos plantearnos si queremos lograr la integración o inclusión social de todas las personas sin discriminación.

No obstante las buenas intenciones, muchas veces se cae en el uso de programas de instrucción programada para condicionar a los alumnos que tienen necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, para modificar determinadas conductas en forma bastante automática: organizar ideas, memorizar, dirigir la voluntad y la atención, trabajar en grupo, obedecer órdenes, etc. No es tan simple lo que pretendemos. Enseñar a pensar, desde nuestra perspectiva, abarca cambios de conducta y el mejoramiento de los procesos intelectuales, pero también se trata de poder utilizar el pensamiento en muchas facetas de la vida en relación con los valores humanos, planteados en términos de elecciones y consecuencias.

Enseñar a pensar no se limita sólo a la esfera del conocimiento, sino que abarca también la imaginación. Incluye el pensar con algún propósito, fomenta la expresión de valores, actitudes, sentimientos, creencias y aspiraciones (Raths *et al*, 1986).

Desde esta perspectiva, se debe dotar a los alumnos con las suficientes herramientas para solucionar problemas; deben ser capaces de entender el significado de las actividades escolares e intentar sacar partido de ellas, teniendo en cuenta sus intereses, su adaptación social y su autoestima.

Estas herramientas, creemos, podrían ser uno de los objetivos primordiales, por no decir el más importante, en la integración educativa de los alumnos con NEE en la escuela. Ellos deben aprender a estudiar, deben aprender a

las teorías epistemológicas y las teorías de la subjetividad, introduciendo algunos ejes fundamentales para su análisis: la situacionalidad histórica, las relaciones de poder-saber, la relación teoría-práctica y la vida cotidiana (Guyot, 1999: 26).

Tal como se visualiza en la figura 1, la práctica docente es una situación muy compleja y no puede ser resuelta sólo desde la perspectiva pedagógica, sino que requiere, para su abordaje, de un modelo complejo entre la pedagogía, las ciencias sociales y la epistemología. Por estas razones, la práctica docente es una práctica social, humana, ética, que no se puede mejorar desde instrumentos técnicos predeterminados. Cada práctica es especial, única; por tanto, mejorarla implica un profundo análisis por parte de los profesores. Estas consideraciones son clave para poder pensar las prácticas docentes desde otro lugar, de tal modo que pierden valor aquellas que se llevan a cabo a partir de un método rígido y estandarizado para todos los sujetos, en todos los lugares.

En cada situación de enseñanza hay un entrecruzamiento de subjetividades donde cada uno de los actores aporta sus conceptos, representaciones y conocimientos que se confrontan y reformulan de acuerdo con la situación particular planteada.

El juego de intersubjetividades lleva a meditar acerca de los *preconceptos* que los docentes se forman de los alumnos que fracasan en la escuela, aquellos rotulados con el nombre de determinadas patologías, sin analizar todos los factores que inciden en el desarrollo de la práctica y que determinan el éxito o el fracaso en los aprendizajes.

Este planteo debe realizarse desde un enfoque que cuestione el paradigma de la simplicidad, teniendo en cuenta que la enseñanza en este ámbito ha sido siempre simplificada, en la creencia de que así se aprende con mayor facilidad, y desde una sola mirada: el alumno discapacitado como causa del proble-

ma y único punto a modificar. Esto no es así, y el paradigma de la complejidad es lo que nos permite reflexionar y reformular las prácticas docentes en educación especial.

Edgar Morin sostiene:

El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo, e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por ello la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad (2001b: 38).

Sin embargo, en el espacio del aula y la escuela especial, el paradigma de la simplicidad ha servido para dar respuesta a los determinados problemas de la enseñanza. Por el contrario, creemos que cada situación de enseñanza es una situación de incertidumbre que requiere siempre estrategias diferentes. Tal como señala Morin, una estrategia es "abierta, evolutiva, afronta lo imprevisto, lo nuevo mientras que el programa no improvisa, no innova. El método es obra de un ser inteligente que ensaya estrategias para responder a las incertidumbres" (Morin, 2003: 31).

LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN

La enseñanza para la comprensión ofrece un enfoque didáctico desarrollado en el Project Zero de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard, que posibilita un marco para enseñar a pensar. Poder pensar significa comprender en profundidad, lo cual sería una de las máximas aspiraciones de la enseñanza. La comprensión incumbe la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera.

El paradigma de la complejidad, para reformular las prácticas docentes en educación especial.

La enseñanza para la comprensión como enfoque didáctico que posibilita un marco para enseñar a pensar, lo cual implica poder actuar reflexivamente con el conocimiento (Perkins, 1995). El aprender a aprender, para facilitar la comprensión y los hábitos de estudio en lugar de memorizar y retener nociones. La educación familiar, ya que ningún recurso ni ayuda es más importante para un niño con discapacidad que la participación de sus propios padres o adultos significativos en los aprendizajes. La lectura y la escritura como procesos de comunicación social. El desarrollo de la creatividad y la imaginación como eje transversal de todas las actividades que se lleven a cabo. La incorporación de los medios de comunicación en las prácticas desde una perspectiva crítica y participativa.

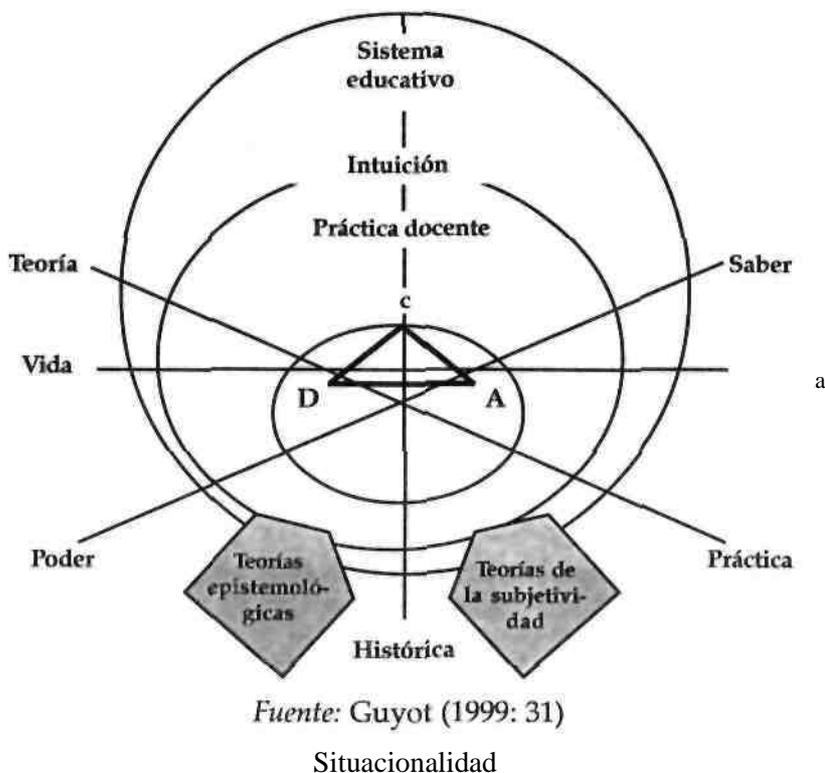
ELEMENTOS DEL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

EL MODELO COMPLEJO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

En la ruta que hemos venido construyendo hacia mejores prácticas, la consideración de la práctica docente desde un modelo complejo ha cubierto el espacio de necesidad para entender aquellas que realizamos en el ámbito de la educación especial. Este modelo surgió en el marco del proyecto de investigación anterior y continúa permitiendo realizar un profundo análisis de las prácticas, visualizando la complejidad que las mismas implican a partir de la relación docente-alumno-conocimiento (Proyecto de investigación consolidado N.º 419301).

El análisis de la práctica docente se realiza a partir de dos grandes vías de abordaje (véase figura 1):

Figura 1. Modelo de la práctica docente



En la misma línea de trabajo se creó, en la década del noventa, el Proyecto Cruz del Sur, subvencionado por la Fundación Bernard Van Lee. Fue una experiencia de educación no formal en cuatro barrios marginales de la ciudad, que se planteó con el objetivo de evitar la exclusión y marginación, atenuando los factores de riesgo que inciden en el fracaso escolar. Se enfatizó en el proceso de alfabetización temprana y se atendió a niños de dos a seis años con los adultos que interactuaban cotidianamente con ellos. Las actividades se realizaron durante cuatro años mediante talleres de trabajo con los niños, con la familia, con los docentes y las madres animadoras preparadas especialmente para el trabajo en los talleres de aprendizaje.

En el marco de los proyectos de investigación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL, buscando nuevas experiencias para mejorar las prácticas en educación especial, conformamos un grupo interdisciplinario que se fue constituyendo paulatinamente en una comunidad pedagógica y de investigación de referencia para el análisis de nuestras prácticas.¹ Filósofos, psicólogos, matemáticos, biólogos, historiadores y pedagogos que trabajan en los distintos niveles del sistema educativo y en la formación de docentes para el sistema, fuimos convocados para abordar una problemática común: la reforma de la enseñanza, bajo el convencimiento de que no sería sólo una reforma programática, sino sobre todo paradigmática, abordando la relación del docente con el conocimiento. Detrás de este desafío, inscribimos nuestra voluntad de cambiar las prácticas docentes en educación especial y así encontramos en el pensamiento de Edgar Morin una fuente de reflexión, cuando señala que en educación hay que "contri-

buir eminentemente al desarrollo del espíritu problematizador donde la filosofía adquiere significación, como un poder de interrogación y de reflexión sobre los grandes problemas del conocimiento y de la condición humana" (2001a: 25). En este punto trabajamos abocados al análisis de las prácticas en los distintos niveles del sistema educativo, siendo la enseñanza en educación especial una de las problemáticas abordadas.²

EN LA ACTUALIDAD

Varios de los integrantes del Proyecto anterior, en la actualidad, hemos constituido un nuevo proyecto denominado "Las prácticas educomunicacionales. Su impacto en la comprensión de los sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje", que dirige María F. Giordano. El propósito de este nuevo proyecto es seguir analizando las prácticas docentes, incluyendo la problemática de la educación y la comunicación, particularmente en educación especial, desde la Línea B dirigida por mí.

La fecundidad del *modelo complejo* de la práctica docente utilizado en diversas experiencias de investigación nos permitió incorporar nuevas categorías y atravesamientos. Nos proponemos investigar ahora, en el contexto del pensamiento complejo, la vinculación entre educación y comunicación, y su impacto en la comprensión humana e intelectual de los sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

Esta propuesta se encamina en la búsqueda de un dispositivo pedagógico que contemple:

Hacemos referencia al Proyecto de Investigación Consolidado N.º 419301: "Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las ciencias humanas dirigido por la Profesora Violeta Guyot en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL.

Hacemos referencia a la línea B del Proico 419301 que enfatiza en el análisis de las teorías y las prácticas en educación. La misma se encuentra coordinada por María F. Giordano, de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL.

El propósito de esta comunicación es compartir las experiencias que estamos llevando a cabo para el análisis de las prácticas docentes, teniendo en cuenta las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Es de nuestro interés revalorizar las prácticas en investigación y docencia que han contribuido a conformar una concepción epistemológica acerca de la educación especial a partir de la cual orientamos nuestra práctica.

UN BREVE RECORRIDO EN LA HISTORIA PERSONAL

Una breve síntesis del camino recorrido dará una pauta de las diferentes posturas teóricas que sustentaron nuestro trabajo en distintas épocas y la variedad de campos abarcados. Todo esto es el cimiento que sustenta las investigaciones que hoy llevamos a cabo, siempre en pos de conocer y mejorar la situación de aquellos que por distintas causas no tienen las mismas posibilidades de integrarse en la sociedad.

En la década del setenta, quien escribe este artículo trabajó como maestra y directora en escuelas rurales, especiales y grados de recuperación con alumnos discapacitados mentales, sensoriales y motores. Entonces la educación especial funcionaba como sistema paralelo a la educación común, con grados especiales para los que no se adecuaban a la homogeneidad esperada por la escuela, donde primaba una orientación funcionalista y tenía vigencia el conductismo como base en las tareas pedagógicas. Sin embargo, la escuela rural, con todas sus deficiencias, fue una experiencia distinta y digna de análisis, aunque éste no sea el espacio para hacerlo: la permanencia de todos los alumnos en el mismo grado (de primero a sexto), ricos, pobres, muy inteligentes, deficientes, eran atendidos por dos maestros de escuela común que con la ayuda de la comunidad, perseverábamos en la búsqueda de una enseñanza de calidad para

grupos totalmente heterogéneos. La atención a la diversidad, diríamos hoy.

Continuamos luego trabajando en la formación de los docentes especiales en los ámbitos universitarios. La teoría y la práctica estaban también marcadas por los efectos del enfoque pedagógico de la tecnología educativa: el docente trasmisor del conocimiento, el alumno pasivo, receptivo, obediente.

Sin embargo, con la instauración de la democracia en nuestro país en la década del ochenta, muchas cosas cambiaron en la educación especial: se comenzó un proceso de revisión de los planes de estudio del profesorado, la teoría y la práctica se fueron nutriendo de los debates que se daban en el campo educativo. Se planteó la necesidad de revalorizar la enseñanza en sus dimensiones filosóficas, políticas, ideológicas y pedagógicas. Autores como Apple, Carr, Kemmis, Diaz Barriga, entre otros, sustentaban esta concepción. Ya no se trataba de aplicar un método aséptico, en cualquier lugar y a cualquier persona, sino que tomaron vigencia planteamientos políticos y sociales que modificaron la concepción del sujeto de la educación especial, su lugar en la sociedad, sus deberes y derechos como ciudadanos, diferente manera de pensar la diversidad racial, religiosa, intelectual. Estas perspectivas intentaron consolidar nuevas líneas teóricas críticas para orientar prácticas educativas alternativas para la transformación social (Castels *et al*, 1994).

Con estos cambios sociales, políticos y culturales se extendió, desde la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), la práctica de los docentes especiales a lo que se llamó *rehabilitación comunitaria*: trabajo en los barrios, escuelas y centros comunitarios, para elaborar proyectos donde se atendiera a las personas con discapacidad en el contexto social y con la participación de distintos agentes sociales. Desde este ámbito se incentivó la actualización de los egresados a través de cursos de grado y posgrado.



EDUCACIÓN ESPECIAL Y COMUNICACIÓN. UNA NUEVA MIRADA DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

María Isabel Divito*

INTRODUCCIÓN

Profundas transformaciones ha vivido la educación especial en los últimos veinte años. Las reformas educativas producidas en América Latina, y los cambios políticos, sociales, económicos e ideológicos producidos en la sociedad contemporánea, han obligado a repensar los objetivos y las metas que la educación especial debe tener, no como un sistema paralelo que atiende los marginados de la educación general, sino como un sistema de apoyo que busca la integración de todas las personas en la escuela y la comunidad.

En el marco de los principios de integración e inclusión se busca, por todos los medios, facilitar el ingreso, la permanencia y el egreso de los alumnos con necesidades educativas es-

peciales (NEE), no sólo desde las patologías que el alumno presenta, sino mejorando la escuela y la enseñanza. Esta ha sido una preocupación que nos ha motivado a trabajar con discapacitados desde hace mucho tiempo, y un reto que hemos asumido enfocando la prevención, las estrategias para mejorar la calidad de vida y la integración social en igualdad de derechos.

Nuestro interés se ha mantenido durante tantos años, en la convicción de que muchas personas con discapacidad pueden lograr lo que se proponen si quienes le rodean pueden minimizar sus discapacidades y modificar las condiciones del contexto. Por esta razón, la tarea ha estado siempre orientada a trabajar con el niño, la familia y la comunidad en distintos ámbitos.

Licenciada en Psicología, Especialista en Didáctica y en Educación Especial. Profesor titular efectivo responsable de las cátedras Dificultades de aprendizaje e intervención pedagógica, Residencia Docente y Eje de la Praxis VII del Profesorado de Educación Especial en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Argentina. Directora línea B del Proyecto de Investigación "Las prácticas educomunicacionales. Su impacto en la comprensión de los sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje". E-mail: mdivito@unsl.edu.ar

RESUMEN

EDUCACIÓN ESPECIAL Y COMUNICACIÓN. UNA NUEVA MIRADA DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Partiendo de la experiencia particular de la autora en educación especial, este texto se centra en presentar el proyecto "Las prácticas educomunicacionales. Su impacto en la comprensión de los sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje". Su propósito es investigar, en el contexto del pensamiento complejo, la vinculación entre la educación y la comunicación como promotora de la comprensión intelectual y humana.

ABSTRACT

SPECIAL EDUCATION AND COMMUNICATION. A NEW GLANCE AT TEACHING PRACTICES

Based on the author's experience in special education, this text is centered in presenting the project: "educommunication practices. Its impact in understanding the subjects that interact in teaching-learning situations". It's purpose is to research, in the context of complex thoughts, the tie between education and communication as supporters of intellectual and human understanding.

PALABRAS CLAVE

Educación y comunicación, educación especial, modelo complejo, práctica docente, enseñanza para la comprensión, lectura y escritura

Education and communication, special education, complex model, teaching practice, teaching for understanding, reading and writing.



José Pablo Monsalve, *Sin título*, 2005.

EDUCACIÓN ESPECIAL Y COMUNICACIÓN.
UNA NUEVA MIRADA DE LAS
PRÁCTICAS DOCENTES

María Isabel Divito

RANCIÉRE, Jacques, 2003, *El maestro ignorante*, Barcelona, Editorial Laertes.

SKLIAR, Carlos, 2002, *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

SKLIAR, Carlos, 2002, La futilidad de la explicación, la lección de los poetas y los laberintos de una pedagogía pesimista. Notas acerca del Maestro Ignorante de Jacques Rancière. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Colombia, v. XV, n. 36, p. 69-82, 2003.

REFERENCIA

SKLIAR, Carlos, "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVH, N.º 41, (enero-abril), 2005, pp. 11-22.

Original recibido: septiembre 2004

Aceptado: marzo 2005

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

de esa discusión hábilmente puesta en juego por las reformas acerca de la formación especializada o generalista para los educadores. Me da la sensación que se trata de un debate que, frente a las nuevas dimensiones que apenas acaba de esbozar, acaba por ser superfluo, casi irrelevante.

ALGUNAS PALABRAS PARA UN DOCENTE QUE VA A INTEGRAR UN ALUMNO QUE VIENE DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL (SI EL DOCENTE ESTUVIERA, POR ACASO, INTERESADO EN MIS PALABRAS)

No hay cambio educativo en un sentido amplio sin un movimiento de la comunidad educativa que le otorgue sentidos y sensibilidades. Que pensar que los cambios se resuelven fuera de ese contexto es una falacia, una impostura. Que no se trata de esfuerzos personales, de actitudes filantrópicas, benéficas o de *boy-scout*. Que en su afán e interés por integrar al otro no se pierda en los laberintos de los nombres y los saberes inventados. Que se aproxime a las experiencias que son de los otros, pero que no reduzca al otro en la mismidad egocéntrica y hegemónica de la educación. Que no se trata sólo de una preocupación por "hospedar" al otro y de imponerle, como bien nos dice Jacques Derrida (2001), las leyes de la hospitalidad que la tornan hostilidad: la imposición de la lengua "única", el comportamiento considerado como "normal", el aprendizaje "eficiente", la sexualidad "correcta", etc. Le diría, si aún sigue interesado en mis palabras, que no se transforme en un típico *funcionario de aduana*, que apenas vigila —y entonces forma parte y, así, construye él mismo— aquella perversa frontera de exclusión e inclusión. Que cambie su propio cuerpo, su propio aprendizaje, su propia conversación, sus propias experiencias.

Que no haga metástasis, que haga metamorfosis. En fin, a ese docente le recordaría aquello que Nietzsche (2001) entendía por educación, es decir: *el arte de re-bautizarnos y/o de enseñarnos a sentir de otro modo*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUDRILLARD, Jean y GUILLAUME, Marc, 2000, *Figuras de la alteridad*, México, Taurus.

BHABHA, Homii, 1994, *The location of Culture*, London, Routledge [Hay edición en español: *El lugar de la cultura*, Buenos Aires, Manantial, 2002].

DERRIDA, Jacques. *Anne Dufourmantelle invite Jacques Derrida á repondre De l'hospitalité*, París, Calmann-Lévy, 1997 [Hay versión en español: *De la hospitalidad*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2001].

DERRIDA, Jacques y ROUDINESCO, Elizabeth, 2003, "Escoger su herencia", en: *Y mañana qué...*, México, Fondo de Cultura Económica.

FERRATER MORA, José, 1970, *Diccionario de filosofía abreviado*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

FOUCAULT, Michel, 2000, *Los anormales*, México, Fondo de Cultura Económica.

LARROSA, Jorge, 2002, "El arte de la conversación. Epílogo", en: SKLIAR, Carlos, *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

LÉVINAS, Emanuel, 2001, *Ética e infinito*, Madrid, La balsa de la Medusa.

NIETZSCHE, Friederich, 2001, *Todos los aforismos*, Buenos Aires, Leviatán.

en evidencia "nuestras" virtudes y vanidades, que un cambio en la ética de la relación con la alteridad; tolerar al otro, lo otro, es dejar claro que ese otro, eso otro, es moralmente censurable, detestable, y que nosotros somos generosos al permitirles seguir viviendo en esa "condición" de diversidad.

En cambio, al hablar de las diferencias en educación, no estamos haciendo ninguna referencia a la distinción entre "nosotros" y "ellos", ni estamos infiriendo ninguna relación o condición de aceptabilidad acerca de lo otro y de los otros. La diferencia, sexual, de generación, de cuerpo, de raza, de género, de edad, de lengua, de clase social, de etnia, de religiosidad, de comunidad, etc., todo lo envuelve, a todos nos implica y determina: todo es diferencia, todas son diferencias. Y no hay, de este modo, algo que no sea diferencias, algo que pueda suponerse como lo contrario de diferencias. Sería apropiado decir aquí que las diferencias pueden ser mejor entendidas como experiencias de alteridad, de un *estar siendo múltiple, intraducible e imprevisible* en el mundo. Por eso creo que en educación no se trata de caracterizar mejor qué es la diversidad y quién la compone, sino en comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias. Y no para acabar con ellas, no para domesticarlas, sino para mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio.

LA FORMACIÓN, LA " PREPARACIÓN" Y LA HOSPITALIDAD DE LA ESCUELA

No es que la escuela o los maestros no están preparados. Me parece que todavía no hay un consenso sobre lo que signifique "estar preparados" y, mucho menos, acerca de cómo debería pensarse la formación en términos de integración. Por una parte, cabe la pregunta

de si es necesario o no crear o reinventar y reproducir un discurso racional, técnico, especializado sobre ese otro "específico" que está siendo llamado a la integración. Mi respuesta es, con todo el énfasis que pueda darle, que no, que de ninguna manera: no hace falta un discurso racional sobre la sordera para relacionarse con los sordos, no hace falta un dispositivo técnico acerca de la deficiencia mental para relacionarse con los así llamados "deficientes mentales", etc. Por otro lado, tal vez haya una necesidad que es aquella de una reformulación sobre las relaciones con los otros en la pedagogía. No estoy de acuerdo con las ideas actuales de formación que conservan intactas las mismas estrategias y los mismos textos que criticamos desde siempre, acusándolas de ser invenciones, estereotipos, traducciones y fijaciones de la alteridad. Esos son modos coloniales que se refieren al otro, sea quien fuera ese otro, impunemente, como un otro incompleto, insuficiente, que debe ser corregido —a la vez que se afirma que es incorregible—, pues *"está mal, está equivocado en ser aquello que es"*. Me imagino una formación orientada a hacer que los maestros puedan conversar —conversar, en el sentido que expliqué anteriormente— con la alteridad y que posibiliten la conversación de los otros entre sí. Es por eso que entiendo que habría algunas dimensiones inéditas en el proceso de formación, más allá de conocer "textualmente" al otro, independientemente del saber "científico" acerca del otro: son aquellas que se vinculan con las experiencias que son del otro, de los otros, con la vibración en relación con el otro, con la ética previa a todo otro específico, con la responsabilidad hacia el otro, con la idea de que toda relación con la alteridad es, como decía Lévinas (2000), una relación con el misterio. Si continuamos formando maestros que posean sólo un discurso racional acerca del otro, *pero sin la experiencia que es del otro*, el panorama seguirá oscuro y esos otros seguirán siendo pensados como "anormales" que deben ser controlados por aquello que "parecen ser" y, así, corregidos eternamente. Por eso me distancio un poco

pada, a veces sutil, aunque siempre trágica, de una relación de colonialidad con la alteridad. Y es relación de colonialidad pues se continúa ejerciendo el poder de una lógica bipolar dentro de la cual todo lo otro es forzado a existir y subsistir. Al tratarse de dos únicas posibilidades de localización del otro —que en verdad, como mencioné, acaba por ser sólo un lugar— no hay sino la perversión del orden y el ejercicio de una ley estéril que persigue únicamente la congruencia. Llamo *perversión* a la delimitación, sujeción y fijación espacial y temporal del otro en esa lógica. La consecuencia de esta lógica perversa es que parece que sólo podemos entrar en relación con el otro de una forma fetichista, objetualizando al otro, o bien en términos de racismo —que es una de las modalidades más conocidas del diferencialismo— o bien en términos de tolerancia, de respeto, etc. Y acabamos reduciendo toda alteridad a una alteridad próxima, a algo que tiene que ser obligatoriamente parecido a nosotros, o al menos previsible, pensable, asimilable. Así es que hacemos del otro un simulacro, un espectro, una cruel imitación de una no menos cruel identidad "normal". Por ello creo que el binomio exclusión / inclusión no nos deja respirar, no nos permite vivir la experiencia de intentar ser diferentes de aquello que ya somos, de vivir la diferencia como destino y no como tragedia, ya no como aquello que nos lleva a la desaparición de todo otro que puede ser, como decían Baudrillard y Guillaume (2000), *radicalmente diferente* de nosotros. De algún modo en lo que estoy pensando es que el problema de la diferencia y la alteridad es un problema que no se somete al arbitrio de la división entre escuela común y escuela especial: es una cuestión de la educación en su conjunto; esto es: o se entiende la educación como una experiencia de "conversación con los otros y de los otros entre sí, o bien se acaba por normalizar y hacer rehén todo lo otro en términos de un "nosotros" y de un "yo" educativo tan improbable cuanto ficticio. Y no estoy sugiriendo algo así como una pedagogía del diálogo, de la armonía, de la empatía, del idilio

con el otro. Más bien pienso en una conversación que, como dice Jorge Larrosa (2002), sirva para mantener las diferencias, no para asimilarlas.

DIVERSIDAD Y DIFERENCIAS EN LA EDUCACIÓN

Sospecho del término *diversidad*. Sobre todo por su aroma a reforma y por su rápida y poco debatida absorción en algunos discursos educativos igualmente reformistas. *Diversidad* siempre me ha parecido *bio-diversidad*, esto es, una forma liviana, ligera, descomprometida, de describir las culturas, las comunidades, las lenguas, los cuerpos, las sexualidades, las experiencias de ser otro, etc. Y me parece, otra vez, una forma de designación de lo otro, de los otros, sin que se curve en nada la omnipotencia de la mismidad "normal". Homi Bhabha (1994) decía que la expresión *diversidad* implica una forma de remanso, de calma, que enmascara las diferencias. Hablar de *diversidad* parece ser una forma de pensar los torbellinos y los huracanes culturales y educativos desde un cómodo escritorio y, sobre todo, de mantener intacta aquella distancia, aquella frontera —inventada históricamente— que separa aquello que es diversidad de aquello que no lo es. Así, *diversidad* se parece mucho más a la palabra *diferentes* antes mencionada, que a una idea más o menos modesta de la *diferencia*. Además, recordemos que la *diversidad* en educación nace junto con la idea de (nuestro) respeto, aceptación, reconocimiento y tolerancia hacia el otro. Y esto es particularmente problemático: la diversidad, lo otro, los otros así pensados, parecen requerir y depender de nuestra aceptación, de nuestro respeto, para ser aquello que ya son, aquello que ya están siendo. Escribí acerca de ello, sobre todo en el libro *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia* (2002), refiriéndome en particular a la cuestión de la tolerancia hacia la diversidad: tolerar al otro supone mucho más poner

bería abrir sus puertas de un modo incondicional, sin administrar la entrada de aquellos que aún no están en ella; y debe hacerlo sin que una ley o un texto lo indique. Pero cuando el cambio ocurre en virtud de una *obediencia debida al texto*, ingresamos en aquello que puede ser llamado como la *burocratización* del otro y de lo otro. Por tanto, hay aquí una primera discusión que no se refiere al futuro (*¿qué haremos con los "diferentes"?*) sino mucho más al pasado (*¿qué hemos hecho con las diferencias hasta aquí?*). Ahora bien: ¿qué significa abrir las puertas para los alumnos llamados *especiales*? Esta pregunta puede responderse en dos planos sólo en apariencia diferentes: por un lado, significa que las escuelas no pueden volver a inventar un proceso de diferencialismo a su alrededor. Desde el mismo momento en que algunos alumnos, y no otros, son considerados y apuntados como "los diferentes" ya inscribimos ese proceso como separación y disminución del otro, contradictorio con aquello que los textos de la reforman anuncian y enuncian. He visto con demasiada frecuencia cómo la idea de integración/inclusión acaba por traducirse en una imagen más o menos definida: se trataría de dejar la escuela tal como era y como está, y de agregarle algunas pinceladas de deficiencia, algunos condimentos de alteridad "anormal". Sólo eso, nada más que eso.

Por otro lado, cabe aquí la pregunta acerca de quién es el problema pedagógico en relación con las diferencias, con todas las diferencias. La respuesta es muy simple: el problema es de todos, a cada instante. No es del "diferente", no es del maestro, no es de las familias, no es de los otros alumnos. Por tanto, estas propuestas deben suponer el hecho de repensar todo el trabajo —o la ausencia de trabajo— en torno de las diferencias, de las diferencias conocidas y de las desconocidas. Lo que ocurre es que tal vez haya matices de diferencias hasta aquí ignoradas o bien, que han estado siempre ocultas. Esas formas "novedosas" de diferencia —de cuerpo, de aprendizaje, de lengua, de sexualidad, de

movimiento, etc.— deben ser vistas no como un atributo o posesión de "los diferentes", sino como la posibilidad de extender nuestra comprensión acerca de la intensidad y la extensión de las diferencias en sí mismas.

EXCLUSIÓN SOCIAL *VERSUS* INTEGRACIÓN ESCOLAR! ¿ES ÉSTA, ACASO, UNA FÓRMULA VÁLIDA?

Soy de la idea de que la cuestión de la integración debería plantearse en otros términos y no, simplemente, como respuesta única a la exclusión más obvia, más directa. Está claro que el mismo sistema político, cultural, educativo, etc., que produce la exclusión no puede tener la pretensión de instalar impunemente el argumento de un sistema radicalmente diferente —llámase integración, inclusión, o como bien se llame—. A no ser que aquí la inclusión sea, como decía Foucault (2000), un mecanismo de control poblacional y/o individual: el sistema que ejercía su poder excluyendo, que se ha vuelto ahora *miope a lo que ocurre allí afuera* —y que ya no puede controlar con tanta eficacia— se propone hacerlo por medio de la inclusión o, para mejor decirlo, mediante la ficción y la promesa integradora. Al tratarse de un mismo sistema —reitero: político, cultural, jurídico, pedagógico— los procesos de exclusión e inclusión acaban por ser muy parecidos entre sí, siendo entonces la inclusión un mecanismo de control que no es la contra-cara de la exclusión, sino que lo substituye. La inclusión puede pensarse, entonces, como un primer paso necesario para la regulación y el control de la alteridad. Por ello es que notamos, sobre todo, la presencia reiterada de una inclusión excluyente: se crea la ilusión de un territorio inclusivo y es en esa espacialidad donde vuelve a ejercerse la expulsión de todo lo otro, de todo otro pensado y producido como ambiguo y anormal. La inclusión, así, no es más que una forma sola-

dad constante de inventar alteridad y de hacerlo para exorcizar el supuesto maleficio que los "diferentes" nos crean en tanto son vistos, como señala Nuria Pérez de Lara (2001), como una perturbación hacia nuestras propias identidades. El lenguaje de la designación no es más ni menos que una de las típicas estrategias coloniales para mantener intactos los modos de ver y de representar a los otros, y así seguir siendo, nosotros, *impunes* en esa designación e *inmunes* a la relación con la alteridad. La cuestión de los cambios de nombres no produce necesariamente ningún embate, ningún conflicto, ni inaugura nuevas miradas en nuestras propias ideas acerca de quién es el otro, de cuál es su experiencia, de qué tipo de relaciones construimos en torno de la alteridad y cómo la alteridad se relaciona consigo misma. Por el contrario: perpetúa hasta el hartazgo el poder de nombrar, el poder de designar y la distancia con el otro. Digamos, por un lado, que es un esfuerzo para matar la ambigüedad y la ambivalencia que la alteridad suele provocarnos. Y por otro, que asume esa función ilusoria de que algo está cambiando. Creo que a pesar de disponer de todos los términos mencionados, muy poco ha cambiado en torno de nuestra relación pedagógica con lo otro y con los otros. De hecho, no ha habido cambios radicales en los dispositivos técnicos y en los programas de formación que construyen discursos acerca de la alteridad, sea ésta denominada como "deficiente", "con necesidades educativas especiales", "discapacitadas", "diversidad", etc. Hay en todas ellas la presencia de una reinención de un otro que es siempre señalado como la fuente del mal, como el origen del problema. Y, también, permanece incólume nuestra producción del otro para así sentirnos más confiantes y más seguros en el *lado de lo normal*.

Y creo necesario recordar aquí, además, que la expresión *políticamente correcto* fue pronunciada por primera vez por Stalin, para justificar sus purgas —y sus masacres— de todo aquello que no convergiera hacia aquello que

podía considerarse como "normal político". En educación, lo "políticamente correcto" ha servido para cuidarnos de las palabras, para resguardarnos de sus efectos. Pero no para preguntarnos sobre aquello que dicen las palabras. Y mucho menos para comprender desde qué altura y cuál boca pronuncia esas palabras. Nietzsche tenía razón al decir que: "*no todas las palabras convienen a todas las bocas*".

REFORMAS, LEYES, TEXTOS Y MERCADOS EN LA EDUCACIÓN ACTUAL

Las reformas deben ser vistas como textos, sólo eso, y no como un punto de partida inevitable e inexcusable para repensar los cambios educativos. He visto una sobrevaloración de las reformas, al mismo tiempo que un cierto menosprecio por los movimientos sociales que deben estar en la base de los cambios educativos. Ingresamos en la era de la *mercadología* del cambio educativo. En todo caso, esos textos pueden ser mejor comprendidos, si acaso fuera ello necesario, como un punto de llegada, es decir, como la materialización de un largo proceso que se refiere a otro tipo de cambios, especialmente aquellos que se refieren a la metamorfosis de nuestras identidades y de nuestras miradas —en este caso, nuestras identidades y miradas en relación con lo normal y lo anormal, y a la mismidad y la alteridad—. Cuando de lo que se trata es de cambiar porque el texto, la ley, así lo dicen, estamos partiendo de una perspectiva equivocada, esto es, estamos entrando en la lógica de la ficción textualista y/o legalista. Esto, para mí, constituye una metástasis y no una metamorfosis educativa. Además: ¿son las reformas reflejos de movimientos sociales, culturales, comunitarios? ¿Son parte de aquello que llamamos *políticas del corazón*? Por ello creo que existe, en la idea de integración, un punto de partida por demás paradójico!. Por una parte, parece que la escuela, toda escuela, de-

Por eso creo que la educación especial podría ser pensada como un discurso y una práctica que torna problemática e incluso insostenible —y más bien imposible— la idea de lo "normal" corporal, lo "normal" de la lengua, lo "normal" del aprendizaje, lo "normal" de la sexualidad, lo "normal" del comportamiento, etc., acercándose de ese modo a otras líneas de estudio en educación, como lo son los estudios de género, los estudios culturales, el postestructuralismo, la filosofía de la diferencia. Si aquello que llamamos *de educación especial* no sirve para poner en tela de juicio "la norma", "lo normal", "la normalidad", pues entonces no tiene razón de ser ni mayor sentido su sobrevivencia.

EL "MALENTENDIDO" DE LAS DIFERENCIAS EN EDUCACIÓN

No temo en afirmar que la educación especial, así como la educación en general, no se preocupan con las diferencias, sino con aquello que podríamos denominar como una cierta obsesión por los "diferentes", por los "extraños", o tal vez en otro sentido, por "los anormales". Me parece crucial trazar aquí un rápido semblante sobre esta cuestión, pues se viene confundiendo digamos trágicamente *la/s diferenciáis* con los *diferentes*. Los "diferentes" obedecen a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar de *diferencialismo*, esto es, una actitud —sin dudas racista— de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades en relación con la vasta generalidad de diferencias. Éstas no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas, etc. Son, simplemente, diferencias. Pero el hecho de traducir algunas de ellas como "diferentes" y ya no como diferencias, vuelve a posicionar estas marcas como contrarias, como opuestas y negativas a la idea de "norma", de lo "normal" y, entonces, de lo "correcto", lo "positivo", de lo "mejor", etc. Lo mismo sucede con otras diferencias, sean és-

tas raciales, sexuales, de edad, de género, de lengua, de generación, de clase social, etc. Se establece un proceso de *diferencialismo* que consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas "diferentes" y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa. Y es ese diferencialismo el que hace que, por ejemplo, la mujer sea considerada el problema en la diferencia de género, que el negro sea considerado el problema en la diferencia racial, que el niño o el anciano sean considerados el problema de la diferencia de edad, que el joven sea el problema en la diferencia de generación, que el sordo sea el problema en la diferencia de lengua, etc. La preocupación por las diferencias se ha transformado, así, en una obsesión por los diferentes. Y cabe sospechar de esta modalidad de traducción pedagógica que se obstina desde siempre en señalar quiénes son los "diferentes", banalizando al mismo tiempo las diferencias. De hecho, el problema no está en qué son las diferencias, sino en cómo inventamos y reinventamos, cotidianamente, a los "diferentes". Por ello hay que separar rigurosamente la *cuestión del otro* —que es un problema filosófico desde siempre, relativo a la ética y a la responsabilidad por toda figura de alteridad— de la *obsesión por el otro*. Y me parece que la escuela no se preocupa con la *cuestión del otro*, sino que se ha vuelto obsesiva frente a todo resquicio de alteridad, ante cada fragmento de diferencia en relación con la mismidad.

SOBRE LOS EUFEMISMOS Y LOS DIFERENCIALISMOS EN LA PEDAGOGÍA: "DISCAPACIDAD", "DEFICIENCIA", "NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES" Y OTROS NOMBRES IMPUESTOS A LOS OTROS

Es justamente en ese recambio de eufemismos donde más se advierten los reflejos del diferencialismo. Parece que hay una necesi-

Dicho lo anterior, la pregunta que me gustaría plantear en este momento del texto es la siguiente: ¿constituyen los argumentos de la diferencia, de la preocupación con el otro, del respeto, la aceptación y la tolerancia hacia los demás, en verdad un nuevo argumento educativo? ¿Un nuevo argumento que cambia de raíz los argumentos educativos anteriormente mencionados? ¿O se trata, una vez más, del viejo y conocido argumento de la oposición binaria entre exclusión e inclusión? Además: ¿de quién o de quiénes resulta ser el argumento de la diferencia? ¿Y de quién o quiénes el argumento de la tolerancia, el respeto, etc., hacia el otro? ¿Es la integración educativa un argumento que derrumba otros argumentos, o viene simplemente a sostenerlos aún más?

El propósito de este escrito es el de analizar, con una muy relativa profundidad, las posibles derivaciones de estas preguntas, pensando, antes que nada, en el complejo problema que se nos plantea alrededor de la cuestión del otro, por una parte, y la obsesión por el otro, por la otra, en relación con el argumento de las diferencias y la inclusión educativa.

ACERCA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA CRISIS DE LA "NORMALIDAD"

Parece haber un cierto consenso alrededor de la idea que ya no hay un único modo de entender qué es la educación especial y, entonces, de definir cuáles son sus paradigmas. Más aún: no hay tal cosa como la "educación especial", sino una invención disciplinar creada por la idea de "normalidad" para ordenar el desorden originado por la perturbación de esa otra invención que llamamos de "anormalidad". Supongo que los *especialistas* estábamos demasiado acostumbrados a simplificar el problema e identificar la educación especial con las instituciones especiales y referir-

nos a una oposición estricta entre paradigmas terapéuticos y antropológicos. Sin embargo, a poco que entramos en sus prácticas y en sus discursos se nos hace más evidente que se trata más bien de fluctuaciones, de una suerte de vaivén permanente entre aquellos "modelos" pero no su separación textual, su distinción conceptual. De todos modos creo que hoy en día más que de una cuestión de paradigmas se trata de una verdadera disputa, consciente o no, que creo intenta resolver la siguiente paradoja: la *perpetuación* o la *implosión* de aquello que llamamos de educación especial "tradicional". Más específicamente, me parece que habría que considerar la existencia de una frontera que separa de modo muy nítido aquellas miradas que continúan pensando que el problema está en la "anormalidad" de aquellas que hacen lo contrario, es decir, que consideran la "normalidad" el problema. Las primeras —sólo en apariencia más *científicas*, más *académicas*— siguen obsesivas por aquello que es pensado y producido como "anormal", vigilando cada uno de los desvíos, describiendo cada detalle de lo patológico, cada vestigio de anormalidad y sospechando de toda deficiencia. Este tipo de miradas no es útil para la educación especial ni para la educación en general: lo "anormalizan" todo y a todos. Las otras miradas —tal vez menos vigilantes, pero también menos pretenciosas— tratan de invertir la lógica y el poder de la normalidad, haciendo de esto último, de lo normal, el problema en cuestión. Esas miradas tienen mucho que ofrecer a la educación: por ejemplo, la desmitificación de lo normal, la pérdida de cada uno y de todos los parámetros instalados en la pedagogía acerca de lo "correcto", un entendimiento más cuidadoso sobre esa invención maléfica del otro "anormal", además de posibilitar el enjuiciamiento permanente a lo "normal", a la "justa medida", etc. Estas miradas, entonces, podrían socavar esa pretensión altiva de la normalización que no es más que la imposición de una supuesta identidad única, ficticia y sin fisuras de aquello que es pensado como lo "normal".

trabajos —Larrosa, 2004, Skliar, 2003—, a propósito del libro *El maestro ignorante* de Jacques Rancière) no es más que la invención y la construcción constitutiva de la incapacidad del otro. Se explica, pues se ha creado antes un incapaz que necesita de la explicación. La invención —y la construcción y la producción— de la incapacidad del otro es aquello que posibilita el nacimiento de la figura del explica-dor. Y justamente es el maestro, la maestra, el explicador que ha inventado al incapaz para justificar su explicación. Por tanto, el explicador y el incapaz constituyen un binomio inseparable de todas las presuposiciones argumentativas de la pedagogía, actuales y pasadas. No hay maestro explicador sin alumno incapaz previamente construido. Y en la misma medida en que el maestro torna más amplia la magnitud de su explicación, el cuerpo del alumno se va haciendo cada vez menor: es *empequeñecido* por la explicación. Así, la explicación es un constante y perverso proceso de *empequeñecimiento* del otro o, en las palabras de Rancière, de *embrutecimiento del otro* (2003: 72).

Hasta aquí, tres de los argumentos más potentes y más reveladores que configuran aquello que podríamos llamar de *herencia educativa*. Sin embargo, y a diferencia de otras herencias de las cuales sería posible escoger qué es lo que se hereda y qué es lo que no,¹ da la sensación que el argumento de la completud, la fabricación del futuro y la lógica de explicación/comprensión, resisten a todas sus formas de descendencia, se mantienen rígidos, nos dejan rígidos, nos hacen reinventar y repetir cada vez los mismos argumentos.

Pero detengámonos un instante en nuestras palabras.

He utilizado, de propósito, el término *argumento*. Quisiera volver a mirar más de cerca

esa expresión. Como ya bien se sabe, el argumento es un razonamiento que prueba o refuta una proposición (*Diccionario de la lengua española*, 1993); es el asunto de que trata una obra literaria, una película (y también, entonces, de que trata la pedagogía). Lo interesante de esta definición es que un argumento se traduce rápidamente en una prueba con la que se defiende una acción o una afirmación. Argumentar, así, es probar. Si adoptásemos la propia lógica del diccionario, de cualquier diccionario (esto es: buscar las palabras familiares a la palabra en cuestión) notaremos que *argumentar* supone el hecho de presentar razones en contra de una idea y/o de un hecho a través de una figura retórica; por tanto, habría aquí ya una fórmula del argumento a ser considerada: es una prueba esgrimida contra algo. Aún más interesante resulta la expresión *argüir*, pues ella supone contradecir específicamente a alguien y no tan sólo a algo. Y aún más: deberíamos considerar el término *argucia*, es decir, aquella argumentación falsa presentada con sutileza e ingenio.

Los cambios en la educación se encuentran, creo yo, en un territorio que se extiende entre el argumento y la argucia, entre el razonamiento, la prueba, la falsedad, la sutileza y la retórica. Desde la perspectiva de los cambios burocráticos, de los cambios que se ponen en juego en sitios oscuros y medrosos, alejados del pulso de la vida de las escuelas, hay una tendencia a mezclar la prueba con su demostración.² Parece que aquello que importa realmente es el hecho de que al argumentar se utilice con energía el convencimiento y/o la persuasión, y que éstos ocupen el lugar del argumento. Cualquier diccionario filosófico, por más mínimo, por más abreviado que sea, nos dirá que, en ese último caso, en el convencer y/o en el persuadir, "ha de enfatizarse la importancia que tiene el logro del asentimiento a lo argumentado" (Ferrater, 1970).

1 Véase, por ejemplo, en "Escoger su herencia", en: Derrida y Roudinesco (2003: 9-28).

2 A este propósito, recuerdo la definición que de *argumento* nos ofrece Millor Fernandes: "Si el interlocutor cree que sabe más que usted porque es más viejo, dígame que usted está más cerca del sol porque es más alto" (1994).

saber, como poder institucional? ¿Son los argumentos pétreos de las leyes, argumentos incólumes de los textos pedagógicos? ¿O bien están en medio de nuestras identidades de educadores y educadoras? ¿En nuestra más profunda y misteriosa intimidad pedagógica?

Diré, sólo provisoriamente, que se trata de aquellos argumentos que si bien respiran cómodamente en las leyes y en los textos, ellos también suelen hablar en nosotros mismos, nos conminan a argumentar siempre acerca de la imperiosa necesidad de la escuela, nos obligan a ser, nosotros mismos, argumentos vivos de esos argumentos.

Consideraré apenas algunos de esos argumentos, los más visibles, aquellos que tal vez más nos irriten, aquellos que, sin duda, más revelan el carácter de colonialidad del proceso educativo, aquellos que más reflejan el tipo de vínculo habitual que se establece en relación con el otro para, enseguida, abordar con mayor detalle el argumento de la diferencia en la idea de integración educativa.

Hay por ejemplo, y cómo negarlo, un *argumento de completud* en la educación: la escuela está allí pues algo debe, puede y *merece* ser completado. Si considerásemos, por ejemplo, la imagen tradicional de la infancia y/o de la juventud como algo incompleto, como algo que aún no es, como algo que no es en sí misma (sino a través de una fútil y soberbia comparación con aquello que se supone el ser adulto); si entendiésemos la alteridad deficiente como algo incompleto, como algo que aún no es, como algo que no es en sí misma (sino por medio de una burda y obstinada comparación con aquello que se piensa como normal); si mirásemos a los niños y niñas de clases populares, o a los jóvenes, o a los indios, o a las mujeres, o al extranjero, entre muchas otras figuras de alteridad, todas ellas como incompletudes, entonces, el argumento de la completud es aquello que sirve para argumentar para qué sirve la escuela: sirve para completar al otro, sirve para completar lo otro.

Hay aquí, por lo menos, un doble movimiento que podemos percibir: por un lado, el movimiento de pensar al otro como incompleto, de hacerlo incompleto, de fabricar y producir más y más su incompletud; por otro lado, el movimiento de completamiento, la necesidad de completamiento, la violencia del completamiento. El cambio de argumento, si es que lo hay, quizá se encuentre en el pensarnos como incompletud, en percibirnos como humanos en tanto y en cuanto somos incompletos, en que la incompletud, la finitud, el límite, la frontera, etc., son aquello que nos hace humanos. Y no lo contrario.

Existe, además, a no dudarlo, un *argumento de futuro* en la educación: todo lo que el otro está siendo en este momento no es sino un pretexto, muchas veces insoportable, para alguna otra cosa que el otro deberá ser en el futuro por obra y gracia de la educación. La infancia, así, no es pensada como una edad, ni como un *estado*, ni como una condición de existencia, sino más bien como una suerte de temporalidad que deberá ser sobrepasada sin más ni más; los niños y niñas no son nada en ese presente, sino que lo serán en un futuro, etc. ¿Y qué decir, entonces, del futuro de la promesa de trabajo, del futuro de la promesa de la ciudadanía, del futuro de la promesa de la lectura, del futuro de la promesa profesional, entre otras promesas puestas en el futuro? Creo que aquí el cambio de argumento bien podría significar pensar cómo se está postergando el presente, cómo estamos postergando nuestro presente, que es el único tiempo con el que contamos; pero también, poder pensar cómo se prefabrica el futuro, cómo se inventa un tiempo que no está ni aquí ni ahora y que, tal vez, nunca reaparezca en la vida del otro en cuanto fabricación hecha desde fuera, en cuanto modelaje improbable e imposible.

Y hay, todavía, un *argumento de una lógica de explicación* (de los maestros y maestras) y *de comprensión* (de los alumnos y alumnas). La explicación (como ya se ha planteado en otros

decir acerca del argumento mismo del cambio, es decir, del cambio como argumento, como razón primera y como finalidad última de la educación? ¿La educación más, mucho más como cambio que como educación?

Hoy parece que el argumento del cambio se instala en algunas —y sólo algunas— regiones de la educación: cambian los parámetros curriculares nacionales, regionales, estatales y municipales; cambian las leyes de accesibilidad de la población a las escuelas de sus comunidades de origen; cambian las ideas acerca de la universalización de la enseñanza; cambian las fuerzas de la obligatoriedad de la educación; cambian los planos para la formación de maestras y maestros; cambian las imágenes de escuelas excluyentes volviéndose, casi por fuerza de ley, casi por fuerza de texto, imágenes de escuelas inclusivas, etc.

Aquello que nos resta por saber —por pensar y por sentir— es si cuando cambia la educación cambia el argumento mismo de la educación, cambian los argumentos de la pedagogía, se renuevan, se vuelven inéditos, se hacen casi posibles. La cuestión no es banal, ni siquiera es ociosa, y quisiera plantearla más precisamente en los siguientes términos: ¿a cada cambio en educación hay un cambio de argumentos en educación? ¿Cambia el/los argumento/s o cambia de eje, de perfil, de silueta, simplemente, el propio cambio? ¿Hay, digamos, una experiencia de cambio, o apenas una nueva desorientación pedagógica, un desorden que es rápidamente puesto bajo la luz de los textos canónicos de la pedagogía y bajo la fuerza de la ley, de las leyes educativas? ¿Se cambia, entonces, por el orden o por el desorden educativo? ¿Fetichismo o pura vitalidad de los cambios educativos?

Antes de intentar responder estas cuestiones (intento que supongo, desde ya, más que vano y pueril) me gustaría profundizar un poco acerca del problema del *argumento* o, mejor aún, de los *argumentos* de la educación, en la educación.

La expresión *argumento/s de la educación* es problemática, pues ya supone un primer dilema del todo insoluble: ¿se trata acaso de los argumentos de la educación, que son de la educación, que son propiedad de la educación, que son inherentes a toda institución y a toda pedagogía? ¿Argumentos que, por tanto, no habitan en nuestros cuerpos, en nuestras mentes? ¿Argumentos que, entonces, recibimos casi que pasivamente durante toda nuestra formación? ¿O bien, por el contrario, se trata de argumentos que son nuestros? ¿Argumentos que (nosotros) le damos a la educación? ¿Argumentos nuestros que *argumentan* la educación? ¿Nuestros argumentos en relación con la educación? ¿Los argumentos con que hacemos y pensamos —y sentimos y vivimos— la educación?

Para aquello que me propongo en este texto, baste con decir que hay argumentos educativos que parecen ser perennes y que conforman una cierta realidad distante, por cierto que abstracta, del mundo educativo; argumentos que sólo pueden explicitarse a través de una cierta mirada perdida, como quien mira desde fuera, con algo de desconfianza en los ojos. Aun cuando esta suerte de distancia, esta mirada ajena, nos resuene como imposible —pues *educación* debería ser, está claro, sinónimo de *relación*, sinónimo de *conversación*— ella aparece en la desazón que compartimos, con mucha frecuencia, al ver la escuela y al vernos en la escuela.

Hago aquí una referencia puntual a aquellos argumentos que parecen probar que la escuela es algo más que necesaria, digamos que insubstituible, indelegable en otra institución; argumentos que, en síntesis, configuran la tautología que la propia escuela hace de sí misma, en sí misma, por sí misma.

Una cuestión que me parece crucial es aquella de volver a preguntarnos: ¿de quién son, entonces, esos argumentos? ¿Son nuestros argumentos? ¿O son los argumentos de la educación entendida como disciplina, como