



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO  
ÁREA: EDUCACIÓN

**UNA PROPUESTA EMERGENTE DESDE LA  
INTERPRETACIÓN DEL DISCURSO EN  
EDUCACION ESPECIAL**

Autora: Prof. Mariela Cabello

Caracas, octubre de 2009

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO  
ÁREA: EDUCACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN  
**UNA PROPUESTA EMERGENTE DESDE LA INTERPRETACIÓN DEL  
DISCURSO EN EDUCACION ESPECIAL**

Autora: Prof. Mariela Cabello

Trabajo que se presenta para optar  
al grado de Doctor,  
Mención: Educación.

Tutora:

Dra. Zorelys León de Aspúrua.

## **AGRADECIMIENTO Y DEDICATORIA**

A mi tutora por acompañarme en este camino.

A los profesores del Departamento de Educación Especial de la UPEL-IPC por permitirme vivir con ellos esta experiencia.

A mis compañeros del Núcleo de Infancia y Educación de la UPEL-IPC, por confrontarme constantemente.

A mi hijo por ser el impulso de mi vida.

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Autor: Prof. Mariela Cabello S.

Tutor: Dr. Zorelys León

Fecha: Octubre, 2009

**RESUMEN**

El discurso autorizado de la Educación Especial, como parte de la estructura de poder social que se ha encargado de controlar *la diferencia*, ha tenido gran influencia en la configuración de un imaginario colectivo sobre la discapacidad y la atención pedagógica de quienes han sido marcados como *portadores* de la misma. El propósito del estudio que se presenta es la interpretación discursiva de la Educación Especial desde la perspectiva de un grupo de expertos en esta área. La revisión teórica muestra que la cartografía de las representaciones sociales levantada por la Modernidad en torno a las personas marcadas con el estigma de la discapacidad, se ha fundamentado en el discurso hegemónico de la norma y ha sostenido la existencia de la Educación Especial como dispositivo de control y de vigilancia de la diferencia en el entorno escolar. La ruta metodológica escogida es de carácter cualitativo y emergente, y utiliza como mecanismos para obtener la información las conversaciones informales y la entrevista en profundidad. El proceso de interpretación se realiza siguiendo el Método Comparativo Constante propuesto por Glasser y Straus (1967) con apoyo del programa computacional ATLAS-ti<sup>®</sup>. El análisis que realizamos nos permitió develar que la criticidad, las tensiones y las ficciones del cambio son las marcas que dan identidad propia a este sistema discursivo. El recorrido nos condujo entender que el progreso de la hasta ahora denominada Educación Especial está en su propia recreación, que abra las posibilidades para des-territorializarse, dejando de ser un espacio diferenciado, que conduce a la indefinición, a la liminidad y que se concentra en la normalización los cuerpos diferentes.

Palabras claves: Educación Especial, discurso autorizado, diversidad, diferencia, discapacidad.

## ÍNDICE

|                                                                                                                                                            |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| INTRODUCCIÓN.....                                                                                                                                          | 1         |
| CAPÍTULOS                                                                                                                                                  |           |
| <b>I. PUNTO DE PARTIDA E INTERESES DE EXPLORACIÓN.....</b>                                                                                                 | <b>4</b>  |
| La reflexión sobre las representaciones sociales de la Educación Especial a través del discurso de los especialistas como epicentro de la exploración..... | 5         |
| Las expectativas que dirigen la exploración.....                                                                                                           | 13        |
| <b>II. ENTENDIENDO LOS MAPAS.....</b>                                                                                                                      | <b>17</b> |
| La demarcación del territorio de lo anormal.....                                                                                                           | 19        |
| Normatización/normalización.....                                                                                                                           | 20        |
| La normalidad humana y la discapacidad como anormalidad.....                                                                                               | 25        |
| El espacio limitado: La Educación Especial.....                                                                                                            | 31        |
| La segregación en la región: el discurso y práctica de la Educación Especial.....                                                                          | 35        |
| La suposición de minoridad de la persona con discapacidad .....                                                                                            | 36        |
| La ortopedia del cuerpo y de la mente .....                                                                                                                | 37        |
| El lenguaje de la etiqueta .....                                                                                                                           | 41        |

## ÍNDICE (cont.)

|                                                                                                                                                             | pp.       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Los dueños del territorio: los profesionales de la Educación Especial.....                                                                                  | 44        |
| La indiferencia de los vecinos del territorio.....                                                                                                          | 46        |
| Los rituales para la preservación del territorio: la práctica de la Educación Especial.....                                                                 | 50        |
| La Escuela Especial: aparato de poder para el límite.....                                                                                                   | 50        |
| La movilidad de las fronteras del territorio: nuevos discursos y rituales sobre la discapacidad y la Educación Especial.....                                | 58        |
| La gran paradoja: la inestabilidad del paradigma pedagógico moderno como causante de la expansión y el ¿ocaso? del territorio de la Educación Especial..... | 59        |
| ¿Nuevas fronteras en el territorio?: Los discursos emergentes sobre la discapacidad.....                                                                    | 66        |
| ¿Los nuevos rituales?: los discursos emergentes sobre Educación Especial.....                                                                               | 78        |
| <b>III. BITÁCORA DEL VIAJE.....</b>                                                                                                                         | <b>84</b> |
| Fijando el rumbo de la exploración. Orientación paradigmática de la investigación.....                                                                      | 84        |

## ÍNDICE (cont.)

|                                                                                                 | pp. |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Coordenada ontológica.....                                                                      | 86  |
| Coordenada epistemológica.....                                                                  | 91  |
| Coordenada metodológica.....                                                                    | 96  |
| La ruta seguida.....                                                                            | 100 |
| Las decisiones tomadas.....                                                                     | 105 |
| El escenario de estudio.....                                                                    | 105 |
| Los participantes de la exploración.....                                                        | 109 |
| Los procedimientos desarrollados en el viaje.....                                               | 111 |
| INTERPRETANDO EL PAISAJE: LOS HALLAZGOS DE LA<br>EXPLORACIÓN.....                               | 123 |
| Educación Especial cuestionada y por cuestionar.....                                            | 125 |
| La territorialidad de la Educación Especial: ¿con pertinencia<br>social?.....                   | 126 |
| El status de la Educación Especial: ¿conocimiento legítimo?.....                                | 127 |
| La Educación Especial y la educación regular: ¿dos terrenos<br>paralelos?.....                  | 135 |
| Las luchas en el territorio: Un discurso lleno de tensiones sobre la<br>Educación Especial..... | 143 |

### ÍNDICE (cont.)

|                                                             | pp.        |
|-------------------------------------------------------------|------------|
| Dependencia necesaria vs. Búsqueda de la independencia..... | 144        |
| Interés focalizado vs. Ampliación de intereses.....         | 150        |
| Educación Especial transformadora o ¿por transformar?.....  | 156        |
| <b>IV. MIRANDO EL HORIZONTE: HACIA LA DES-</b>              |            |
| <b>TERRITORIALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.....</b>     | <b>165</b> |
| REFERENCIAS.....                                            | 180        |
| ANEXOS.....                                                 | 198        |
| Anexo A.....                                                | 199        |
| Anexo B.....                                                | 213        |



## ÍNDICE DE FIGURAS

|                                                                                | pp. |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. Ruta metodológica de la investigación.....                                  | 101 |
| 2. Reducción de la información a través del programa ATLA-ti <sup>®</sup> .    |     |
| Asignación de categorías.....                                                  | 119 |
| 3. Reducción de la información a través del programa ATLA-ti <sup>®</sup> .    |     |
| Clasificación de los incidentes.....                                           | 119 |
| 4. Ordenamiento de la información a través del programa ATLA-ti <sup>®</sup> . |     |
| Estructuración de redes de sentido.....                                        | 120 |

## INTRODUCCIÓN

Desde su nacimiento, la Educación Especial ha sido uno de los dispositivos de importancia en la construcción de las representaciones sociales en torno a las personas *diferentes*. Como parte de la estructura de poder social que se ha encargado de controlar *la diferencia*, ésta ha tenido gran influencia en la configuración de un imaginario colectivo sobre la discapacidad y la atención pedagógica de quienes han sido marcados como portadores de la misma. En esencia, las imágenes, signos, símbolos y sentidos sobre la discapacidad que se han gestado en la sociedad actual devienen principalmente del seno del discurso autorizado de los expertos de la Educación Especial.

En nuestra experiencia como profesionales de este sector educativo, hemos sido testigos y protagonistas de un discurso pedagógico que aún apoyado en la fórmula mágica de *equidad, justicia y respeto a la diversidad* delata signos de segregación, represión e irrespeto hacia las personas en situación de discapacidad. Este reconocimiento, nos hizo detenernos en el camino que hasta ahora recorriamos con comodidad y que se centraba en la obsesión por el *diferente* –la persona catalogada con discapacidad- y voltear la mirada a los senderos de la confrontación de la mismidad<sup>1</sup>. Entendimos así, que sólo la reflexión sobre el *Yo* aporta las

---

<sup>1</sup> Este término alude, en esta investigación a la noción filosófica que refiere a la “condición de ser uno mismo”.

posibilidades de interrelacionarse de forma efectiva con el *Otro*, esa alteridad representada por las deficiencias corporales.

A partir de estas cavilaciones decidimos emprender un viaje al interior del discurso autorizado que da forma a la atención pedagógica especializada, en la búsqueda de una interpretación intersubjetiva sobre la verdadera existencia y justificación de la Educación Especial. En un esfuerzo por recorrer este camino desarrollamos la experiencia investigativa que sistematizamos a continuación.

El reporte que desplegamos aquí da cuenta de los principales episodios de esta exploración, de manera tal que sea posible al lector reconstruir la experiencia de manera organizada. El mismo se estructura en cinco apartados fundamentales, bajo la denominación de capítulos.

El primero de ellos, declara las motivaciones e intereses de la indagación. Ofrecemos en éste, una reflexión fundamentada en la experiencia sobre las ideas que dan origen al viaje y que establecen el rumbo final del mismo.

En el segundo apartado se levanta, gracias a la revisión de la literatura científica, la cartografía de las representaciones sociales que se han construido en la Modernidad en torno a la discapacidad y su atención pedagógica. Estos mapas teóricos permiten una aproximación sistemática a las condiciones que presenta el territorio perteneciente a la Educación Especial.

Dedicamos un tercer capítulo a la explicación de las diferentes coordenadas paradigmáticas que sirvieron para fijar el rumbo de la investigación, y los aspectos fundamentales de la metodología seguida para cumplir con el propósito trazado.

Seguidamente, en el cuarto capítulo, presentamos la interpretación sustantiva de las condiciones de la topografía discursiva estudiada, resultante de este proceso de indagación científica. Mostramos allí, una aproximación -de las tantas que pudiesen crearse al sumergirse en esta realidad- a la red de sentidos contenida en el discurso que sobre la Educación Especial se teje en el imaginario de los profesionales que participamos en el estudio.

Finalmente, el quinto capítulo tiene por finalidad argumentar las diferentes reflexiones a las que nos orilla este viaje, en búsqueda de deconstruir las fronteras y *re-crear(nos)* con nuevos paisajes sobre la educación de las personas que se enfrentan a situaciones discapacitantes.

## **CAPÍTULO I**

### **PUNTO DE PARTIDA E INTERESES DE EXPLORACIÓN**

*Sin una fuerte dosis de demencia, no hay iniciativa alguna, ni empresa, ni gesto. La razón: herrumbre de nuestra vitalidad (...) Es el loco que hay en nosotros el que nos obliga a la aventura; si nos abandona, estamos perdidos: todo depende de él, incluso nuestra vida vengativa; es él quien nos invita a respirar, quien nos fuerza a ello, y es él también el quien empuja la sangre a pasearse por nuestras venas. ¡Si se retira, nos quedamos solos!*

**Emile Ciorán**  
***Adiós a la filosofía y otros textos***

Toda exploración nace en las intenciones, en las motivaciones de los exploradores, por lo que emprender cualquier indagación es consecuencia de algún interés especial de quienes son protagonistas. El objeto de este capítulo es declarar estas razones, lo cual resulta fundamental para comprender la naturaleza, orientación y fines del periplo investigativo cuya exposición ocupa estas páginas. Por ello, a continuación, esbozaremos las ideas fundamentales que dieron origen al viaje y que establecieron el rumbo final del mismo.

***La reflexión sobre las representaciones sociales de la Educación Especial a través del discurso de los especialistas como epicentro de la exploración***

La preocupación por la atención educativa de los *diferentes* ha sido bandera hondeada por los discursos pedagógicos recientes. Dentro de lo *políticamente correcto*, en la actualidad, se considera obligante centrarse en quienes por siglos han sido marginados por diferencias étnicas, sexuales, lingüísticas, culturales, religiosas o funcionales.

Equidad, justicia, autonomía, respeto y tolerancia, se convierten en comodines de la red discursiva que se teje en torno a la educación de las *minorías sociales*<sup>2</sup> que han sido objeto de segregación e invisibilización dentro de los sistemas escolares modernos. Estas palabras rondan con velocidad vertiginosa alrededor del diseño, implementación y evaluación de las políticas educativas de la mayoría de los Estados en el mundo. Los planteamientos, por lo menos en teoría, tratan de orientarse hacia la búsqueda de importantes cambios cualitativos para generar una educación de calidad para todos. En esencia se destaca en ellos, la necesidad de transformar los sistemas educativos de manera tal que tiendan a ser menos segregacionistas, más accesibles y con mayores niveles de eficacia.

---

2 En esta investigación cuando hacemos referencia a *minorías sociales* no aludimos al criterio estadístico generalmente asociado al término. Está claro para nosotros que, algunos segmentos sociales a los que se le ha tildado como tales no representan estadísticamente minorías absolutas e invariables, que esta condición es dependiente del contexto y enfoque de análisis. Entendemos este concepto como categoría política (Silberkasten, 2006a), que señala a los grupos que no pueden acceder a ciertos espacios sociales, debido a los procesos de distribución de poder en la sociedad moderna, y cuya identidad está restringida a una marca corporal que resulta tan perturbadora que quiere forzarse dentro del rango estadístico inferior al promedio. Convencidos de que el uso de este término puede ser considerado por algunos como *políticamente incorrecto*, consideramos pertinente aclarar que su referencia alude no a la condición particular del conglomerado social en cuestión, sino a la representación social hegemónica que de ellos circula.

Comienzan a protagonizar en la reflexión política y pedagógica, otros sujetos tradicionalmente ignorados: los indígenas, los afrodescendientes, los inmigrantes, las mujeres y las personas con discapacidad. Se aglutinan de esta forma, esfuerzos por construir nuevos discursos que indiquen la existencia de cambios trascendentes en las representaciones sociales<sup>3</sup> en torno a estos grupos.

La educación de calidad para los *diferentes* se ha vuelto, en consecuencia, punto de discusión habitual en casi todos los rincones del planeta. En consecuencia, cada vez son mayores los retos que se le plantean a la educación de los diferentes países, a fin de lograr la atención educativa de calidad de todos sus ciudadanos por igual.

La Educación Especial, se perfila en este marco como un espacio disciplinar de gran importancia que ha ido apuntando parte de estos nuevos rumbos discursivos. Este campo es uno de los sectores científicos que ha intentado sembrar en el imaginario social las ideas de respeto a la diversidad, el reconocimiento de los derechos humanos de *los distintos* y la propulsión de una educación inclusiva.

En el caso de Venezuela, el reconocimiento constitucional de los derechos de las personas en situación de discapacidad (República Bolivariana de Venezuela,

---

<sup>3</sup> Las Representaciones Sociales (Moscovici 1984a, 1984b, 1989, 1991; Jodelet, 1984) son consideradas dentro del marco de este estudio como los sistemas de valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que moldean la conciencia colectiva, y se constituyen como una fuerza normativa en la actuación de los individuos de una sociedad. Como sistemas cognitivos están constituidos por estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. En otras palabras, las representaciones sociales sintetizan las explicaciones que los individuos dan sobre aspectos específicos de su entorno y en consecuencia, hacen referir a un tipo específico de conocimiento crucial sobre el que los miembros de una sociedad organizan su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común.

Constitución Bolivariana de Venezuela, 1999), la aprobación de una ley específica (Asamblea Nacional de la República de Venezuela, 2007. Ley para las Personas con Discapacidad), y la existencia de una directriz cuyo discurso rige los patrones de intervención en el campo (Ministerio de Educación, Dirección de Educación especial, Conceptualización y Políticas de la educación Especial, 2004 y 1976) son representaciones ciertas de los esfuerzos de los actores de este sector educativo por superar una visión segregadora en torno a quienes enfrentan realidades discapacitantes.

Desde la percepción general, tal como hemos descrito, la Educación Especial exhibe un discurso transformador que apunta a la eliminación de las representaciones colectivas estigmatizantes hacia estas personas. La imagen social que se tiene sobre este campo disciplinar se ha visto realizada a partir de la existencia de los movimientos sociales que cada día son más frecuentes y tienen mayor fuerza.

Ahora bien, queda claro que para que este discurso tenga verdadero impacto en la sociedad moderna debería ser fiel reflejo de las acciones que en el propio campo disciplinar se desarrollan. Discurso y acción deberían armonizar a tal punto que, para el resto de la sociedad, sea evidente la certeza de esas ideas y la cercanía a su propia realidad. No obstante, al profundizar en el devenir diario de la Educación Especial nos encontramos con un panorama lo suficientemente complejo como para convertirse en preocupante por sus contradicciones.

En el transitar, como profesionales, por los distintos escenarios de reflexión científica que han provocado estos novedosos senderos discursivos, observamos que



dentro del propio campo disciplinar los desencuentros y contradicciones internas son evidentes. Pareciera que las representaciones sociales que se manifiestan dentro de la Educación Especial no responden fielmente a este discurso vanguardista que se exhibe para el mundo.

En nuestra experiencia hemos sido testigos de grandes desencuentros entre el repique incesante de un discurso pedagógico especializado que se apoya en la fórmula mágica de *equidad, justicia y respeto a la diversidad* y la exhibición de una praxis tradicionalista que delata signos de segregación, represión e irrespeto a las personas en situación de discapacidad. Pareciera ser lugar común la existencia de contradicciones entre el discurso novedoso que está declarándose como pilar de la Educación Especial y lo que realmente exhibe la praxis en el campo, la formación profesional y la exploración científica.

Se nos comenzó a desvelar un territorio disciplinar no tan plácido como creíamos, no tan coherente como declarábamos, ni tan humanitario como justificábamos. Nos descubrimos así, en medio de un terreno desconocido realmente, signado por las interrogantes. Y es que, al parecer, luego de mucho andar en el campo de la Educación Especial nuestros avances han sido superfluos, pues desconocemos nuestra propia realidad, la verdadera esencia del territorio del que nos creíamos especialistas. Hasta ahora, nuestra preocupación principal ha sido traspasar la esencia del *diferente*, la construcción de un mundo desde la perspectiva de la normalidad, lo que nos ha conducido por senderos que tienden a ser circulares y que no conducen a nuevos territorios sino que nos anclan en el mismo lugar.

Desde la investigación tradicional de la Educación Especial nos hemos empeñado en intentar catalogar al Otro como *diferente* –la persona clasificada con discapacidad- con pocos esfuerzos por confrontarnos desde la mismidad, desde la posibilidad cuestionar el área disciplinar. El punto de partida de la mayoría de las exploraciones científicas, ha sido el individuo portador de la diferencia y las correspondientes propuestas didácticas para *normalizar* su situación.

Escasos han sido los intentos por reflexionar sobre la propia existencia de la Educación Especial y sobre el papel que ha jugado, y juega en la sociedad moderna. La mayoría de estas iniciativas de investigación han terminado por proponer reformas del sistema centradas en debates superficiales y reduccionistas: la determinación de los emplazamientos educativos, de estructura administrativa, por ejemplo; lo cual da cuenta de lo corto que ha sido el viaje para revisar los basamentos epistemológicos del campo.

Como consecuencia de estas reflexiones, en cierto sentido, surgió la necesidad de buscar otros prismas para mirar la realidad de la Educación Especial, ya no sobre el Otro diferente, sino sobre el Yo Mismo, que al parecer desconocíamos. Ha sido ahora cuando se nos ha hecho evidente que los intentos de reflexión científica que hemos desarrollado han cargado con un equipaje lleno de anquilosados presupuestos sobre *el diferente*, y ha viajado sobre la creencia de la inefabilidad de nuestros juicios y de una especialización imprescindible para la sociedad. Hemos aprendido a etiquetarlos, a buscar nuevas categorizaciones que los expliquen, pero no hemos aprendido a mirarlos dentro de nosotros mismos. Se nos presentó como insoslayable,

Con formato: Fuente: 12 pto

en consecuencia, volcar la atención hacia las representaciones sociales propias de la Educación Especial, hacia la búsqueda de la comprensión de la esencialidad del discurso construido en torno a la atención educativa de las personas que se consideran portadores de discapacidad como manifestación de las acciones de nuestra sociedad con respecto a la diversidad humana.

Se manifestó, como premisa fundamental de la reflexión investigativa especializada la obligatoriedad de:

Volver la mirada hacia uno mismo, repensar todo lo que nos ha sido pensado desde la academia, desde los textos de los expertos desde los discursos políticamente correctos, desde las acomodadas conciencias de quienes se saben formando parte de la normalidad, de lo racional, de lo democrático, de lo verdaderamente humano... (Pérez de Lara Ferré, 2005, p.12)

De la argumentación precedente se desprende que en esta exploración no hayamos focalizado la atención en las diferencias que exhibe aquel etiquetado con discapacidad, o sobre las condiciones de excepcionalidad de los procesos didácticos que deben desarrollarse para él; por el contrario, el epicentro estuvo en una mirada crítica sobre el propio sistema de creencias de la Educación Especial el cual le ha dado sentido a su existencia, pertinencia y permanencia en la sociedad moderna.

La posibilidad de voltear la mirada sobre sí misma, representa para la Educación Especial la oportunidad de evolucionar realmente, de responder a las necesidades de una población que ha sido su razón de ser. En consecuencia,

desarrollar viajes interpretativos que den cuenta del universo simbólico de quienes con su discurso y su práctica otorgan identidad a la etiqueta de la discapacidad y a las condiciones necesarias para la educación de quienes la portan, representa un poderoso instrumento para la reflexión que conduzca a puertos más cercanos a los requerimientos para el desarrollo pleno de estos ciudadanos. De allí que el punto de partida de esta exploración sea la discursividad, como manifestación y regulación de las representaciones sociales presentes en la Educación Especial.

Partimos de la suposición de que, el mundo de las relaciones simbólicas y el lenguaje conforman un sistema que funciona de manera interdependiente. De esta forma, el análisis del discurso como práctica, permite comprender elementos fundamentales de la cognición social existente, pues denota evidencias ricas de tales representaciones y procesos colectivos, y a su vez delatan la transformación de ese mismo discurso como consecuencia de esas creencias compartidas.

En esta relación simbiótica el status de autoridad que puede asumir el discurso toma radical protagonismo. La humanidad otorga a determinados agentes sociales la autorización para dirigir la gestación de imágenes, signos, símbolos y sentidos en torno a los objetos sociales. La sociedad ejerce el poder de configurar el imaginario colectivo a través del discurso de determinados grupos considerados como *especialistas*, lo cual es evidente en el caso de la discapacidad como representación social. De esta forma, la red discursiva que se genera en el seno de los peritos en un área disciplinar específica es considerada como un *discurso autorizado*.

Es la discursividad autorizada que surge desde un grupo social específico -los especialistas en Educación Especial desde su posicionamiento como grupo de poder-, la que da forma y se transforma en torno a las creencias, ideas y conocimientos de la sociedad sobre la discapacidad y la atención educativa correspondiente. Por ello, nos es imposible negar la importancia que ha tenido el discurso autorizado de la Educación Especial en las creencias en torno al Otro diferente, por su esencia es la que da cuenta de la atención educativa que la sociedad está dispuesta a proporcionarle.

Dar cuenta del universo simbólico presente en el discurso de los expertos en Educación Especial fue el interés de esta investigación, pues entendimos que sólo la reflexión sobre el Yo aporta las posibilidades de interrelacionarse de forma efectiva con el Otro, esa alteridad representada por las personas que han sido catalogadas con discapacidad. Viajar al interior del discurso que da forma y rumbo a la atención pedagógica especializada, permite ir en la búsqueda una interpretación intersubjetiva sobre la verdadera existencia y justificación de la Educación Especial.

### ***Las expectativas que dirigen la exploración***

*...parece que hay una vuelta constante a las preguntas: ¿quién es el otro?, ¿cómo es el otro?, ¿qué hacemos con el otro?, ¿cómo nos preparamos para trabajar con el otro? A la vez que no pareciera haber demasiado lugar para poner en tela de juicio y bajo sospecha la pregunta acerca del "nosotros".*

*Carlos Skliar.*

*La pregunta por la identidad y la respuesta por la alteridad.*

En cualquier viaje se presentan diversas interrogantes sobre el territorio que se va a explorar. Estas incógnitas marcan las expectativas sobre los posibles hallazgos que surjan en el proceso.

En el caso particular que nos ocupa, las interrogantes se plantearon en términos de un *Nosotros* y no en función de un *Ellos*, por considerar que el estudio intentaba una mirada hacia adentro de la percepción social de quienes laboramos en la Educación Especial. Intentamos con ello, romper con esa *obsesión con el Otro* (Skliar, 2008), esa necesidad de saber sobre la particularidad del Otro que ha sido la marca fundamental en el desarrollo de la investigación sobre la discapacidad y sobre su atención pedagógica y que ha contribuido poco a la reflexión profunda de la propia disciplina de la Educación Especial.

La consideración del *Nos-otros* en las incógnitas de la exploración y en el estilo de escritura de este texto, obedece igualmente, al reconocimiento de que si se intenta desarrollar un proceso reflexivo verdadero es necesario reconocerse como parte de

esa realidad a abordar. Esta orientación conduce a una implicancia directa de la autora en todos los aspectos del estudio, iniciando con los intereses del viaje.

De manera concreta, las interrogantes que se presentarán son las siguientes:

¿Cuáles son las características del discurso que tenemos los especialistas en torno la Educación Especial en la sociedad moderna?

¿Cuál es la visión que demostramos a través del discurso, sobre las características fundamentales de la atención pedagógica de las personas *con* discapacidad?

En suma, estas incógnitas marcarán la intencionalidad del estudio, y colocarán como guía el propósito del mismo, el cual se centra en la *interpretación discursiva de la Educación Especial desde la perspectiva de un grupo de expertos en esta área*. De allí que el norte de la investigación estuviera dirigido hacia una aproximación teórica a las redes discursivas construidas colectivamente entre los especialistas en la atención educativa de las personas que la sociedad moderna ha catalogado con discapacidad.

Clara ya la direccionalidad del viaje, podemos establecer la importancia del mismo. En primer lugar, desde nuestra perspectiva, es necesario apuntar que la escasez de investigaciones venezolanas en el área, justifica plenamente el desarrollo de estudios interpretativos sobre la propia realidad del campo, para así comenzar a establecer los cimientos de líneas de investigación sólidas y sistemáticas que contribuyan a la construcción de una disciplina científica ciertamente fortalecida.

En otro orden de ideas, debemos reconocer que la Educación Especial se ha convertido en un área con gran fuerza y de gran importancia dentro de la educación en general. En este sentido, la indagación sobre temas relacionados con la *Pedagogía diferencial* comienza a crecer y diversificarse. En la actualidad, son muchas las aportaciones que, desde distintas perspectivas, han otorgado mayor trascendencia a la indagación científica dentro del campo mencionado. Sin embargo, estas contribuciones han estado marcadas, tal como mencionamos anteriormente, por reduccionismos que no han ayudado a generar perspectivas amplias sobre el sector.

Por eso, realizar investigaciones como la que aquí presentamos contribuiría de alguna manera al desarrollo de una visión menos reducida de la realidad de la educación de quienes han sido etiquetados por la sociedad como *diferentes* por su funcionalidad corporal. Representa una posibilidad cierta de ampliar la mirada de la indagación disciplinar y desviarnos del camino del reduccionismo como carga de nuestras exploraciones sobre esta temática.

Finalmente, resalta como aporte la construcción teórica de nuevas sendas pedagógicas, nuevas ambiciones que conducen hacia una educación adecuada a las necesidades de la población escolar venezolana y en particular, de aquella que por enfrentar situaciones discapacitantes no ha sido considerada parte integral del colectivo de educandos de nuestra sociedad. Con esta investigación aportamos un espacio de debate que permite la reflexión sobre el papel que cumple la Educación Especial en la geografía educativa de nuestro país. Dejar la obsesión por el Otro y colocar bajo sospecha el Nosotros, se presenta como la opción que realmente



propiciaría cambios sensibles y que se vuelvan tangibles a la población escolar venezolana.

Abrimos con todo esto, caminos hacia la construcción cierta de una Pedagogía de encuentros, una Pedagogía del *Nos-otros*, en la que la diferencia sea reconocida como parte de *Todos* y no solo de los *Otros*. [\(Morales, 2008\)](#) (Morales, 2008)

## **CAPÍTULO II**

### **ENTENDIENDO LOS MAPAS**

Iniciar cualquier exploración obliga a dedicar un espacio a la comprensión de los mapas que existan sobre el terreno. El conocimiento general de la conformación del territorio permitirá una interpretación adecuada de la realidad que intentamos abordar. En este segundo capítulo trataremos de trazar una cartografía general sobre los diferentes discursos que giran en torno a la Educación Especial.

Cabe señalar en este punto que emprender una exploración de carácter crítico sobre la Educación Especial no es tarea fácil. La mayoría de la producción intelectual en el área ha sido resultado de la aplicación del paradigma tradicional de la investigación, por lo que los caminos parecieran estar cerrados en torno a miradas menos positivistas sobre el tema. Se encuentra que la vastedad de estudios sobre la cuestión resulta ser una larga lista reiterativa de visiones reduccionistas, poco abarcativas de este fenómeno de la realidad educativa. Se establecen perspectivas meramente psicológicas o médicas, y los pocos intentos de carácter pedagógico parecieran convertirse en simples recetarios que limitan la labor educativa sólo a la aplicación de actividades académicas. Por ello, en este trabajo intentaremos romper con esta línea fronteriza de los estudios sobre el área, estableciendo una mirada

crítica en torno los marcos generales de interpretación sobre este sector educativo en el marco de la Modernidad<sup>4</sup>.

Como hilo conductor de esta revisión entrecruzaremos las ideas de autores que se han dedicado al estudio de la temática en el marco temporal mencionado. Principalmente se articulan los planteamientos de Foucault (1993, 1997 y 2001) - quien concentra gran parte de su obra a discutir sobre la anormalidad y las acciones de la sociedad en torno a ella-, con los trabajos que desde la sociología crítica europea han contribuido a presentar nuevas perspectivas sobre la discapacidad desde finales del siglo pasado (por ejemplo: Carrier, 1986; Sleeter, 1986; Barnes, 1998; Barton, 1998; Oliver 2000 y Thomas y Loxley, 2006). Igualmente sirven de base para esta reflexión los aportes recientes de autores de habla hispana y portuguesa (Arnáiz Sánchez, 2000; Skliar, 1998, 2000, 2003, 2005, 2008; González Castañón, 2001; Dutschazky y Skliar, 2001; Veiga-Neto, 2001, Echeita, 2006; entre otros) que intentan construir nuevas formas de mirar la alteridad y deconstruir el discurso moderno sobre la discapacidad y su Pedagogía.

Se contempla en el desarrollo del capítulo establecer consideraciones críticas en torno a la Existencia de la Educación Especial en la sociedad moderna y se desganan los aspectos fundamentales que caracterizan los rituales pedagógicos que

---

<sup>4</sup> Usamos el término *Modernidad* como concepto histórico filosófico que se ha constituido en un criterio caracterizador y normativo sobre el espacio temporal que inicia en el siglo XV y se alarga hasta nuestros días. Como rasgos definitorios básicos se le atribuyen la creencia en el progreso social infinito y en la preeminencia de la *razón* como norma social. Así, su advenimiento integra tanto una forma de organización política y económica, como la valoración de las cosas y los ideales del hombre moderno.

han dado forma a la praxis de esta área educativa y que es objeto de la investigación que presentamos.

### ***La demarcación del territorio de lo anormal***

*Estamos frente a un siglo contradictorio donde es rechazado tanto lo diferente como lo normal. ¿Han reparado en el hecho de cómo ciertas ideas han sido trastocadas con el fin de "legalizar" lo "anormal"? Es que sin duda han confundido cantidad con normalidad. Que una gran cantidad de sujetos sean corruptos no significa que ser corrupto sea "normal". ¿Estamos de acuerdo? Y esto, que parece ser una perogrullada, se convierte en una de las tuercas flojas del desajuste de esta época.*

Cintia Vanesa Días.  
Los tiempos de la posModernidad

Es importante resaltar que la existencia de la Educación Especial se ha justificado a partir de un discurso y un entramado de prácticas sociales sobre el binomio normalidad/anormalidad, cuyas raíces son profundas. Estas raíces, han hecho crecer un bosque que ha demarcado un espacio disciplinar rico y fértil, muy difícil de abandonar. En consecuencia, es obligante que reflexionemos sobre los márgenes y condiciones de esta territorialidad analizando las distintas construcciones discursivas y prácticas que sobre la *normalidad* y la *anormalidad* que la sociedad moderna ha construido y reproducido.

La Modernidad irrumpió en la humanidad con cambios profundos en los significados sociales edificados en etapas históricas anteriores. Trajo consigo la

necesidad de la construcción de otros hilos discursivos y prácticas que respondieran a los requerimientos de las nuevas sociedades en gestación.

Esta estructura práctico-discursiva se apoya en significaciones sobre la naturaleza humana y su relación con el entorno construidas alrededor de tres conceptos: progreso, trabajo y razón científica, y guiadas por los ideales de libertad, igualdad y fraternidad (Perdomo, 2000). En dichas concepciones juegan un importante papel las nociones del Yo y la *Norma*.

Con respecto a la propia naturaleza humana, los miembros de los colectivos emergentes comienzan a establecer nuevos puntos de referencia sobre el Sí Mismo, sobre su propia condición y lugar dentro de la organización social, además de las posibilidades de alcanzar y lograr el progreso dentro de ella. Se establece así, que la nueva referencia social parte del Yo, de la Mismidad, del individuo reconocido en su propia existencia. Esta referencia es la que, al modo de ver de la nueva organización humana, garantiza el mantenimiento de las condiciones exitosas de los conglomerados sociales. En consecuencia, lo que estuviese fuera del Yo genera incomodidad, dificultades en el desarrollo de este éxito.

Por otro lado, a partir de los nuevos requerimientos para el logro de las expectativas del pensamiento moderno, adquiere importancia vital la necesidad de mantener el orden dentro de la humanidad y de escapar del caos, como elemento desestabilizador. Surge, lo que Foucault (2001) denomina el discurso normatizador/normalizador. Sobre este punto merece la pena que nos detengamos un

poco, a fin de comprender mejor la representación social que se ha construido en las sociedades actuales en torno a la anormalidad.

**Normatización/normalización.** En el entramado del discurso de la sociedad moderna entra en juego una relación especular de gran importancia: lo normal como lo apegado a los modelos establecidos y lo anormal como aquello que no logra apegarse a ellos. Se construye, a partir de la *lógica binaria* (Dutschazky y Skliar, ob.cit.), una suerte de oposiciones que marcan la distancia entre el *Yo Mismo* y el *Otro*, entre la *mismidad* y la *alteridad*, entre la *norma* y lo *anormal*, lo *normal* y lo *patológico*, entre lo regular y lo *diferente*, lo idéntico y lo *diverso*.

Canguilhem (1991) hace un análisis importante respecto a esta representación mental colectiva. El reconoce la existencia de la *polaridad*, como las dos caras que definen la normalidad. Desde el pensamiento del autor, la vida es polaridad, no existe esa oposición binaria. Hay una polaridad dinámica en la vida, pues una anomalía no es necesariamente patológica. Sin embargo, como él lo plantea, el pensamiento científico moderno ha asumido que la anomalía es una desviación estadística, desconociendo el hecho de que el propio interés científico en torno a cualquier aspecto de la vida fue generado a partir de la desviación de la normativa. En consecuencia, "...únicamente la existencia de anomalías patológicas ha suscitado una ciencia especial que tiende normalmente, por el hecho de que es ciencia, a expulsar de la definición de la anomalía toda huella de de noción normativa" (p. 101). Para él queda claro que la diversidad no es la enfermedad, lo anómalo no es lo patológico, a

pesar de que la creencia generalizada de nuestra sociedad, gracias a la ciencia moderna, así lo establezca. Se ha sembrado en el imaginario colectivo la creencia de que lo patológico es ausencia de norma biológica.

La condición de regularidad se instaura en el sentido común como modelo a seguir y la variabilidad comienza a verse como representativa del caos, del desorden, de la posible destrucción. Así entendida, la *mayoría*, como tendencia estadística de frecuencia, será la que determine de manera ilegítima, la norma con que comparamos a cada individuo de la sociedad, de tal suerte que *lo normal* es lo frecuente<sup>5</sup>.

“De alguna manera, la sociedad moderna como estructura y la cultura, como compendio de normas y valores, tienden a responder y a construirse para la mayoría” (Pantano, 2001, s/p.). En consecuencia, una individualidad encarna una desviación de una norma cuando se manifiesta *diferente* a las otras en alguna dimensión significativa que puede ser considerada como valor negativo. De tal suerte que, estamos hablando de una valoración negativa de *la diferencia* (Arnáiz Sánchez, ob. cit.). En consecuencia, lo normal como condición positiva, existe en función de la presencia de lo anormal, de lo diferente como valor negativo: entre lo normal y lo patológico se establece de una relación especular, lo primero se afirma en la existencia del otro: si algo es querido como valor (lo normal) su contrario será

---

<sup>5</sup> La opinión de Durkheim sobre el par normal/patológico es representación clara de esta estructura del pensamiento social. Desde su perspectiva, un fenómeno (social o biológico) es normal si es frecuente y es esa frecuencia la que le otorga un valor moral (deseable, natural). Normalidad y patología están indisolublemente vinculadas con las estadísticas, las medias, las frecuencias. La media es a través de lo cual la norma se exhibe, se hace explícita e indica la regla: pero es, al mismo tiempo, lo que permite que ésta se multiplique en la medida en que representa un modelo concreto que puede y debe ser perseguido por otros. Así las constantes estadísticas exhiben las normas sociales, y establecen un nexo entre el “ser” y el “deber ser”.

rechazado como disvalor (lo anormal). En este contexto, orden y justicia son definidas como igualdad y se identifica al *Nosotros* por la semejanza y por la negación de la diferencia (Ribetto, 2005).

En este marco imaginario, desde la perspectiva de Foucault, las sociedades modernas poseen condiciones disciplinarias y regulatorias, que devienen en una estructura discursiva de *normalización*, destinada de igual forma al cuerpo y a la población. El elemento central de este discurso es la *norma*, que puede aplicarse tanto a un cuerpo que se quiere disciplinar, como a una población a la que se pretende regularizar.

Las sociedades logran la disciplina del cuerpo y la regulación de la población a través de la construcción de modelos normativos como estructuras de poder. La norma, en consecuencia tiene carácter prescriptivo, es condición primaria para la aplicación de las estructuras de poder social. Ésta se convierte entonces, en la garante del triunfo y la perdurabilidad de la organización social moderna, y en el elemento diferenciador entre lo deseado y no deseado, entre lo ideal y lo rechazado. Por ello, el empeño que han tenido, en lograr alcanzar la norma a través de la implementación la llamada normalización.

La normalización es uno de los procesos más sutiles a través de los cuales el poder se manifiesta en el campo de la identidad y de la diferencia. Normalizar significa elegir –arbitrariamente una identidad específica como parámetro en relación a la cual otras identidades son evaluadas y jerarquizadas. Normalizar significa atribuir a esa identidad



todas las características posibles, en relación a las cuales las otras identidades solo pueden ser evaluadas de forma negativa. La identidad normal es natural, deseable, única. La fuerza de la identidad normal es de tal magnitud que ella ni siquiera es vista como una identidad, sino simplemente como la identidad. (Da Silva, 2000, citado en Skliar, 2003, p.141)

Para Jérez Jiménez (1997), esta actuación social está representada en las relaciones de *negación fallida* o pretendida negación que se establecen desde la norma hacia lo atípico con la intención de que la diferencia entre ambos se olvide o desaparezca. Estas relaciones son el resultado de una de las formas históricas desarrolladas por las sociedades para la eliminación de la alteridad, denominada por este mismo autor como la *reflexión cognoscitiva*. La *reflexión cognoscitiva*, consiste en el empeño de la sociedad moderna en cosificar la desviación de la norma, con los intentos de conocerla, explicar sus causas y explorar formas para aliviarlas o paliarlas. Como forma de actuación y discurso social, los grupos científicos modernos representan los protagonistas de dicha *reflexión cognoscitiva* y son los responsables de la implementación de los distintos dispositivos sociales<sup>6</sup> construidos para lograr la normalización. Aclara además, que las relaciones establecidas entre lo

---

<sup>6</sup> El término dispositivo social alude al conjunto heterogéneo de discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, que se conforman como una estructura (Foucault, 1995). Estos dispositivos pueden considerarse estructuras de poder, pues poseen la cualidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes (Delouze, 1990).

*normal* y lo *atípico* se basan en las diferencias que guardan entre sí ambas nociones, diferencias que son detectadas desde la norma gracias a los grupos científicos como “expertos”.

Como lo afirman Coddou Méndez y Maturana (2004): “A través de su modo particular de operar, cada sistema social, otorga a determinadas persona poder para definir la normalidad o anormalidad, la salud o la enfermedad, otorgándoles el derecho a ser escuchados y obedecidos en estos dominios”. (p.159)

Es la normalidad la que marca la diferencia y a partir de su visión se entablan dichas relaciones. “Egocéntrica normalidad cuya infame tentación es la invención de lo anormal” (Skliar, 2003, p.117). En suma, con la normalización los miembros de la sociedad ambicionan que lo diferente se iguale a la norma, intentando negar la alteridad (o conciencia de la diferencia). La noción de *normalidad* adquiere significación de homogeneidad e igualación. Ahondemos un poco sobre esta noción.

***La normalidad humana y la discapacidad como anormalidad.*** En torno al cuerpo también se tejió la red de representaciones sociales anteriores. La sociedad volcó la mirada hacia el cuerpo, partiendo del mismo imaginario en torno a la valoración positiva de la norma y la consideración de negatividad de la diferencia.

*La diversidad* humana, en consecuencia, pasa a convertirse en un conjunto de dicotomías no simétricas que implican una jerarquización, por ejemplo:

masculino/femenino<sup>7</sup>, racionalidad/irracionalidad, mente/cuerpo, capacidad/discapacidad, riqueza/pobreza, culturas civilizadas/culturas étnicas, en las cuales las últimas nociones de cada dupla siempre refieren a la desviación de la norma (Skliar, 2003), a la diferencia estadística, que termina por convertirse en el disvalor. Esta diferencia es rechazada, pues desde la perspectiva de la visión de la Modernidad, atenta contra la homogeneidad necesaria en la sociedad.

Es en este mapa de binomios opuestos jerarquizados, en el que la humanidad se preocupa por la existencia del Otro, del llamado *diferente*, del considerado *diverso*. Predomina, la obsesión por el Otro, expresada desde los mecanismos de exclusión que operan institucionalmente desde la partición normal/anormal.

Se establece un *diferencialismo* (Skliar, 2005) que conduce a actitudes de *racismo*<sup>8</sup> (Veiga-Neto, ob. cit.), evidentes en la búsqueda de las estrategias disciplinarias que conduzcan al control del caos que genera la diferencia. Bajo estas consideraciones, como plantea Foucault (1993), la norma se convierte en

---

<sup>7</sup> Pérez de Lara Farré (2001), plantea que esta dicotomía es la cuestión fundamental en el discurso de la diferencia. Desde su perspectiva, la alteridad constitutiva del ser humano es el sexo, la diferencia sexual es la diferencia fundamental humana y que su tratamiento a lo largo de la historia se ha fundamentado en la suposición de un ser humano "único", o sujeto humano hombre, y el femenino es una "resta", una "diferencia". Por ello la inferioridad de la imagen femenina y la posición secundaria y opuesta de la misma a la figura masculina, a partir de allí se comienzan a crear los falsos binarios que igualan la diferencia a la diversidad.

<sup>8</sup> La opinión de Durkheim sobre el par normal/patológico es representación clara de esta estructura del pensamiento social. Desde su perspectiva, un fenómeno (social o biológico) es normal si es frecuente y es esa frecuencia la que le otorga un valor moral (deseable, natural). Normalidad y patología están indisolublemente vinculadas con las estadísticas, las medias, las frecuencias. La media es a través de lo cual la norma se exhibe, se hace explícita e indica la regla: pero es, al mismo tiempo, lo que permite que ésta se multiplique en la medida en que representa un modelo concreto que puede y debe ser perseguido por otros. Así las constantes estadísticas exhiben las normas sociales, y establecen un nexo entre el "ser" y el "deber ser".

instrumento para marcar, clasificar y señalar las individualidades consideradas peligrosas para el progreso de la humanidad, y en consecuencia deben ser vigiladas y controladas por los mecanismos de poder. Estos mecanismos "...se tornan en agentes de separación y jerarquización social, definiendo a unos de otros y avalando relaciones de dominación y decisiones hegemónicas, es decir macando diferencias" (Browne, 2006, p. 10).

La sociedad manufactura categorías que sirven para designar en cada momento a aquél que "rompe" los límites del esquema clasificatorio, trasgrediendo las fronteras de tal esquema (...) En cada momento la comunidad tiende a censurar algún acto de desviación, desarrollando una ceremonia formal para actuar sobre el transgresor responsable y restaurar la validez y plausibilidad de los límites." (Ericsson, 1966, citado en Beriain, 2006, p.13)

Surgen así, prácticas disciplinarias de distribución de cuerpos, que se convierten en demarcación de territorios sociales especiales a los que serán confinados los diferentes. Se fabrican espacios marginales, lugares de destino segregados, territorios diferenciados y hasta apartados. Foucault (1993) establece que la distribución de los cuerpos implica el uso de un *principio de localización elemental* o la división en zonas. "A cada individuo su lugar y en cada emplazamiento un individuo" (p. 147).

Se entiende que "...como *diferentes*, necesitan un sistema diferente y unos trabajos diferentes, creados exclusivamente para ellos" (Rubio Arribas y Soria Brena,

2003, pp. 2-3). Se demarcan de esta manera, las parcelas de los subsistemas sociales en que se acepta la participación controlada de los diferentes. La hegemonía impuesta por la norma termina por lograr que esta discriminación sea aceptada tanto por la mayoría como por los propios *diferentes* que deben considerar su condición de marginación como natural y asumible.

En el caso de las personas cuyo funcionamiento corporal mostraba algún tipo de distinción del esperado en la *norma* se establece un despliegue práctico-discursivo de alcance importante. Se inventa una agrupación etiquetada como *deficiente*, *discapacitado*, *minusválido*, que surge de una díada confrontada entre el individuo completo (el ideal) y el reflejo incompleto del mismo (el discapacitado). Se establece la categoría de la discapacidad como imagen especular de ideal, la condición de incompletud, de ausencia de partes o capacidades en el individuo. El Yo *completo* se presenta como la imagen acabada que pone en evidencia la falla del Otro *incompleto*.

El proceso productor de categorías humanas como la discapacidad, puede explicarse a través de los planteamientos fundamentales de la denominada *Teoría de la Etiqueta* (Becker 1963). A pesar de que el origen de dicha teoría está en el estudio del delito, a través de ella se ha podido explicar muy bien las condiciones necesarias para la categorización de la anormalidad corporal en la sociedad moderna. Desde esta perspectiva, para resultar etiquetado, es necesario que se presenten los siguientes elementos:

1. La desviación primaria, como posesión de atributos sociales específicos, que en este caso es un funcionamiento corporal diferente a la mayoría estadística.

2. La desviación secundaria, las conductas o roles sociales que son medio de defensa, ataque o adaptación por parte de la sociedad frente a los problemas de la desviación primaria y que depende de: (a) el nivel de compromiso con la desviación, (b) el grado de visibilidad social y (c) la fuerza y naturaleza de la reacción social. En lo referente a la discapacidad, es la creación de los mecanismos disciplinarios y regulatorios propios de la normalización, que se han ajustado a la existencia particular de esta categoría humana y sobre las cuales se profundizará más adelante.

Esta perspectiva plantea en consecuencia que hay ciertas características o roles sociales que van a tener mayores posibilidades de ser etiquetados, y que en los casos que esta etiquetación provenga de un *agente de control social*, como los grupos científicos modernos, pasa a formar parte del estatus de individuo (Thomas y Loxley, ob. cit.). El funcionamiento corporal evidentemente distinto condujo fácilmente a la etiquetación por parte de los expertos en la cosificación del cuerpo y esto trajo como consecuencia la estigmatización social.

Como portadora de un *estigma*, de una forma de *abominación del cuerpo* (Goffman, 2001), la discapacidad hace referencia a un atributo profundamente desacreditador, que denuncia imperfecciones y que materializa estereotipos. Así el concepto de estigma, abordado por Goffman, es un atributo asignado socialmente a una persona diferente y que la convierte en alguien menos deseable e inferior con respecto a la mayoría. Es una noción relacional, pues no sólo es posiblemente

desacreditadora del *estigmatizado* sino también es ratificadora de la normalidad de las otras personas. El estigma tiende a imponerse sobre la atención anulando el resto de atributos coexistentes en el individuo.

Como consecuencia del estigma, se crean *estereotipos* (Moscovici, 1981). El estereotipo establece una creencia generalizada, exagerada, simplificada de quienes reciben un estigma, y conduce a la adjudicación de papeles sociales desde las características atribuidas a este grupo. La discapacidad como estereotipo se convierte en un todo homogéneo, la sociedad a través de la acción de estereotipar a los conglomerados con discapacidad igualó a los *anormales* y los separó aún más de los *normales*.

El individuo catalogado con discapacidad pasa a convertirse en un sujeto estigmatizado y estereotipado en el imaginario social. Su imagen se simplifica y generaliza a tal punto, que se muestra como una limitación y distorsión de la diversidad en el funcionamiento corporal humano. Es la marca del cuerpo la que delimita la identidad que se le otorga a quien vive en situación de discapacidad, se establece lo biológico como único origen de caracterización, "...como imagen representacional que construye la significación identitaria del ser". (Vanoni, 2007)

En este punto, queda establecida una frontera entre lo normal y lo anormal, entre la mayoría estadística encarnada por un sujeto completo, perfecto y su opuesto como grupo minoritario representado por un sujeto incompleto e imperfecto, estigmatizado y estereotipado, que finalmente será destinado a mantenerse dentro de estas fronteras impuestas por la etiqueta de la discapacidad.

Es lógico que como consecuencia de este discurso alrededor de la normalidad/anormalidad humana se implementaran acciones de normalización en búsqueda de disciplinar la diferencia y evitar que la tan ansiada homogeneidad social fuese destruida. Son estos intentos de normalización la que han dado sentido a la existencia de la Educación Especial y serán discutidos a continuación.

### ***El espacio limitado: La Educación Especial***

*Y surge una nueva aunque más gastada Pedagogía sin utopías, sin esperanzas, sin grandes pedagogos. Y nace una época de incertezas, para la que educar no tiene por qué llegar a ser un acto liberador. Y no tiene por qué restituir una esencia genérica perdida.*

Mariano, Narodowsky

El final de las utopías educativas. Un adiós sin pena ni olvidos.

La imagen descrita hasta ahora sobre la discapacidad y los sujetos portadores de esta etiqueta, además de las tecnologías de poder disciplinar que la sociedad moderna ha utilizado para su control, tiene incidencias relevantes en su condición particular como miembros de los conglomerados humanos. Vallejos (2007) explica que la sociedad moderna convierte a esta diferencia en un problema que va a afectar al individuo en dos dimensiones:

1. Como tragedia personal, pues se asume a la discapacidad como una situación que enluta la vida del individuo y de su familia, y que convierte al diferente



en enfermo que está obligado a buscar ayuda profesional para igualar la condición de normalidad.

2. Como desviación social, porque la discapacidad es representada como una ciudadanía devaluada y la persona con discapacidad es considerada con minoría de edad permanente que tiene el ejercicio de sus derechos sometidos a la tutela de otros, en eterna dependencia.

A partir de estas dimensiones, la sociedad propone intervenciones de normalización que suplan las necesidades y cubran las limitaciones impuestas por la discapacidad a fin de controlar la desviación y evitar la propagación de la tragedia.

Desde este punto de partida, surge una explosión de tecnologías políticas que comienzan a violentar cuerpo, salud, condiciones de vida y espacios de existencia. Se insinúa, entonces, una sociedad normalizadora como producto de una tecnología de poder enfocada en el cuerpo. (Browne, ob. cit. p.9)

Los apoyos en sus distintas intensidades, sirven así como ortopedia que permite restituir la imagen amorfa del discapacitado. Se le destina a desenvolverse en una red de espacios sociales, territorios particulares, entornos de curación y rehabilitación, en los que por una variedad de medios se intentaría que volvieran a ser parte de la norma, de la homogeneidad de la sociedad moderna. Estos territorios diferenciados, no terminan por ser localización cierta, tienden a ser ubicaciones intermedias, no son completamente excluyentes, pues no convierten a las personas con discapacidad en colectivos completamente rechazados, pero tampoco en colectivos aceptados

plenamente. Se presentan como umbrales, que conducen a la indefinición, a la liminidad.

Dichos espacios, estarían bajo la vigilante mirada de la Medicina y la Psicología, y se convertirían en los guetos necesarios para lograr que las disfunciones corporales, gracias a las terapias rehabilitadoras, pudiesen evolucionar hacia las capacidades esperadas para el progreso social. Se entabló la vigilancia científica en los diferentes entornos que rodean al diferente: la familia, la salud, la educación, el trabajo.

Esta vigilancia propició que en la educación se estableciese una demarcación entre lo regular, y *lo especial*, entre la atención educativa de las personas normales y la atención educativa de aquellos que tenían marcas de una diferencia de funcionalidad corporal. Se hizo necesaria la existencia de un espacio disciplinar que mantuviese una línea divisoria entre una Pedagogía centrada en la normalidad establecida por la estadística y la Pedagogía cuya misión sería la de *rehabilitar* las funciones corporales de los individuos que no cumplían dichos estándares. No procede, en estas líneas aproximarse a un tratamiento profundo de la evolución histórica de la Educación Especial como campo disciplinar, pues este tema ha sido abordado por diferentes autores en todas las latitudes del planeta. Sin embargo, es pertinente apuntar que fueron los aportes de científicos de la Medicina como Philippe Pinel (1745-1826), Gaspard Itard (1774-1836), Etienne Dominique Esquirol (1772-1840), Edouard Seguin (1812-1880), Willian Ireland (1832-1909), Jhon Down (1812-1896), Johann Guggenbühl (1816-1863), entre otros, los que lograron

otorgarle legitimidad disciplinar a la Educación Especial en la Modernidad. Igualmente, es importante acotar que es en el siglo XX, cuando la sociedad se plantea la necesidad de un sistema escolar diferenciado al margen del sistema ordinario, para la búsqueda de la normalización de individuo considerado discapacitado.

La Educación Especial se erige como uno de los territorio de liminidad, en la que el foco de atención es la posibilidad de normalizar a los cuerpos diferentes, surge como “...una invención disciplinar creada por la idea de *normalidad* para ordenar el desorden originado por la perturbación de esa otra invención que llamamos *anormalidad*” (Skliar, 2005a).

De esta manera, cuando en la sociedad moderna nace la Educación Especial, realmente se crea uno de los dispositivos de control más exitosos de la hegemonía impuesta por la norma como noción fundamental de progreso. Esta porción de la geografía social construye una red discursiva que da forma, sostiene y fomenta su prestigio gracias al panoptismo<sup>9</sup> que se afirma en la existencia de distintas prácticas de vigilancia, control, distribución y corrección en los subsistemas sociales. Así,

---

<sup>9</sup> Bertham acuña este término y es asumido por Foucault, como representación del ejercicio del poder en las sociedades disciplinarias. El panóptico, es una construcción de encierro (sin rejas, ni cadenas, ni cerraduras formidables) en forma de anillo y con características tales que un vigilante pueda observar desde una torre central todas las acciones de quienes se encuentren en la estructura periférica. Para Foucault (1993), el panoptimo responde a un modelo de poder centrado en la peste, el cual funciona por exclusión, donde el espacio es recortado, cerrado, continuamente controlado y vigilado a partir de la división lo normal y lo anormal. Se centra en la existencia de un conjunto de técnicas y de instituciones que se atribuyen como tarea medir, controlar y corregir a los anormales a través del ejercicio de un poder visible pero inverificable.

la parcela de la Educación Especial representa, en el contexto educativo, un claro ejemplo del uso del poder de las sociedades modernas sobre las personas *diferentes*.

En suma, la Educación Especial, es una invención del imaginario moderno, en la cual se cristalizan los supuestos básicos de una sociedad cuyo discurso está centrado en la jerarquización y oposición de la dupla normalidad/anormalidad y que ha establecido territorios segregadores para quienes exhiben diferencias a lo establecido por las expectativas estadísticas.

Ahora bien, esclarecidas ya las representaciones sociales que dan origen a la Educación Especial, es necesario que nos adentremos en los aspectos característicos de esta parcela social, a través del análisis del discurso y la práctica *¿pedagógica?* que ha diferenciado a esta disciplina de manera particular, como mecanismo de poder de la Modernidad.

### ***La segregación en la región: el discurso y práctica de la Educación Especial***

Como dispositivo de poder de la sociedad moderna, la Educación Especial hace uso de un discurso y una práctica hegemónica que reproduce los elementos fundantes del imaginario colectivo sobre la discapacidad. Esta red práctico-discursiva, ha sido interpretada como “segregacionista” por sus marcas de racismo y diferencialismo evidentes a través de los siguientes componentes: (a) la suposición de minoridad de las personas con discapacidad, (b) la ortopedia del cuerpo y de la mente, (c) el lenguaje de la etiqueta, (d) la presencia de profesionales preocupados por la

diferencia y (e) la consecuente indiferencia de la educación general. Sobre estos mecanismos, se hace necesario penetrar a continuación para seguir en la intención de comprender mejor la geografía que circunda el objeto de este estudio.

***La suposición de minoridad de la persona con discapacidad*** .Una marca de gran importancia en el discurso y la práctica segregadora de la Educación Especial lo representa la suposición de minoridad del sujeto en situación de discapacidad, manifiesta a través de la sobreprotección y el establecimiento de barreras para su actuación. La norma, en su intento de dominación, otorga al Yo mismo la paternidad sobre el Otro, sobre aquel que es inferior a partir de su diferencia. Sólo desde la mismidad se permite al diferente a traspasar algunos límites del territorio impuesto.

Se parte de la suposición de que las personas marcadas como *diferentes* por su funcionamiento corporal, no están en condiciones reales para ejercer sus derechos civiles y políticos sin el control directo de la sociedad. Este control, principalmente, ha sido ejercido a través de la Educación Especial como vigilante de estos individuos.

Este sector educativo, fundamentado en prejuicios sobre la imposibilidad de alcanzar fronteras fuera de *la anormalidad* sin el consentimiento de la experticia disciplinar, niega a estos sujetos distintas opciones de desarrollo individual y colectivo. Sólo los expertos pueden dar permiso para que las personas con discapacidad actúen libremente dentro de los márgenes de lo considerado normalidad, independientemente de su edad cronológica.

La autoridad sobre las acciones de estos ciudadanos no se atribuye a ellos mismos de manera natural como al resto de la sociedad, sino que se recurre a la *objetividad subjetiva* de los expertos para seleccionar los ámbitos y alcances de las mismas. Es desde la Educación Especial que se otorga los permisos para actuar en contextos personales, académicos y laborales sólo en aquellos casos que se ha impuesto el comportamiento normal sobre la diferencia.

De esta forma:

La educación especial conserva para si una mirada iluminista sobre la identidad de sus sujetos, esto es, se vale de las oposiciones de racionalidad/irracionalidad y de completud/incompletud, como elementos centrales en la producción de discursos y prácticas pedagógicas. Los sujetos son infantilizados y, al mismo tiempo, naturalizados y humanizados, recurriendo a representaciones sobre aquello que está *incompleto* en sus cuerpos y sus mentes. (Da Silva, 1998, en Dutschazky y Skliar, ob.cit., pp.4-5)

Ante los ojos de la sociedad, las personas con marcas de diferencia en el funcionamiento corporal serán considerados menores de edad, sin la independencia sobre sus propios actos y sin el ejercicio pleno de sus derechos y deberes civiles mientras la Educación Especial como instrumento de poder no determine lo contrario.

***La ortopedia del cuerpo y de la mente.*** La educación para *anormales* se ha sustentado en la suposición de que la anormalidad es una inadaptación social, y en consecuencia, se debe recurrir a prácticas correctivas y ortopédicas que permitan a los individuos adherirse al modo de vida de una sociedad determinada y adaptarse a ella para su propio bien (Ruíz, 2007).

La Educación Especial se sustenta en un aplaudido reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad a tener una vida *normal*. Se declara que el papel fundamental de la atención educativa especializada es la normalización de las condiciones de vida de aquellos que, por azares del destino, poseen condiciones funcionales distintas a la mayoría de los sujetos de la sociedad.

El *Principio de Normalización*, dentro del contexto de la Educación Especial se asumió formalmente al proponerlo Bank-Mikkelsen en 1969, seguido por los trabajos de Nirje (1969) y Wolfensberger (1972) y reafirmado de manera general alrededor del mundo. El mismo, supone que la vida de un individuo catalogado con discapacidad debe ser *igual* que la de cualquier ciudadano en cuanto a ritmo, oportunidades y opciones. En el discurso de la Educación Especial se planteó inicialmente la normalización como el objetivo a seguir y cuyo método era la integración. Como consecuencia de su aceptación se consideró que era objeto de la atención especializada aproximar los sujetos con discapacidad a las condiciones de vida común del resto de la sociedad, propiciar el ascenso de los anormales a los parámetros establecidos por la normalidad. Aunque surgieron planteamientos que intentaron orientar de manera distinta este principio (hacia la normalización de los

entornos y no del individuo), la tendencia ha sido centrar la normalización en la corporalidad, a suponer que es un problema individual y no colectivo.

Lejos de representar un respeto por los derechos humanos de las personas con marcas de discapacidad, este principio enmascara intentos por cambiar *la desviación* del ser humano, queriendo homogeneizar lo heterogéneo. La normalización representa, como dispositivo de control, la posibilidad de obligar al diferente a ser parte de los estándares estadísticos que dan forma a los ideales de los conglomerados sociales modernos.

En este marco, aparece la *ortopedia del cuerpo y de la mente*, como instrumento para operativizar la normalización de los diferentes. En un afán instrumentalista la Educación Especial se concentra en la creación y validación de prácticas medicalizadas y terapéuticas que están orientadas al cuidado y al tratamiento de lo patológico en un esfuerzo para que los individuos puedan traspasar los límites del territorio impuesto a las diferencias de funcionamiento corporal. En otras palabras, la Educación especial se convierte en un espacio importante para la creación y ratificación de rituales médico-psico-educativos que intentan cambiar las condiciones *diferentes* de la individualidad, para tratar de convertirlos en parte de la mayoría conocida como normal.

Si estos ritos pseudos-educativos se estudian desde una perspectiva crítica, se evidencia que los mismos no conducen necesariamente al mejor desarrollo de la persona en la sociedad, como se declara; sino que poseen algunas condiciones negativas que merecen particular atención para el análisis que estamos realizando. En



primer término puede afirmarse que se inclinan de manera exclusiva al control del cuerpo y no hacia la regularización de los entornos sociales para adaptarse a la variabilidad de las condiciones funcionales del cuerpo. Representan la intención de combatir la alteridad peligrosa cargando la responsabilidad al individuo y no a la sociedad. Silberkasten (2006a y 2006b) puntualiza al respecto lo costoso del trabajo sobre el cuerpo y no sobre el contexto, y afirma que:

...por un ratito de armonías normalizantes, se realizan tantos esfuerzos, tantos sufrimientos... Las obras sociales, como efectora de la cultura, intervienen, muy ideológicamente, sobre el cuerpo, sobre el YO, no sobre el hábitat en el que está inserto, donde el cuerpo tiene que desplazarse (2006a, s/p).

En segundo lugar, estas metodologías e instrumentos marcan sus orígenes mayormente en los campos de la medicina y la psicología, lo que ha restado identidad educativa a dichas prácticas y le ha otorgado connotación terapéutica, principalmente. En ningún caso dichas prácticas son resultado de una reflexión pedagógica real; al contrario, se muestran como resultado de una preocupación meramente instrumentista que intentan equiparar las condiciones corporales de cada individuo a las exigencias de las normas sociales. Se observa, nuevamente la influencia de la reflexión científica sobre la discapacidad, la medicina y la psicología asumen el protagonismo en la búsqueda de mecanismos de normalización de esta diferencia. Skliar, plantea interesantes ideas sobre la influencia de la medicina en estas prácticas de la Educación Especial:

La historia nos muestra un determinado momento en que la medicalización se establece como discurso de poder y que lleva, en la práctica, a una transformación sistemática de espacios escolares en laboratorios clínicos (escuelas que se destruyen y re-construyen como hospitales), de estrategias pedagógicas en recursos metodológicos, de maestros en reeducadores, etc. La medicalización genera una particular ideología y arquitectura educacional. (1998, s/p.)

Y continúa, exponiendo: "Así, la medicalización capturó a la Pedagogía, en el sentido de obsesionarla por la curación, por el remedio, por la naturalización de la deficiencia" (s/p).

En consecuencia, los ritos ortopédicos del cuerpo y de la mente han sido elementos fundantes de la existencia de la Educación Especial en la sociedad moderna, sustentan el prestigio de la práctica especializada y perviven a pesar de las fuertes críticas de que han sido objeto.

***El lenguaje de la etiqueta.*** La existencia y progreso de la Educación Especial, se ha apoyado principalmente en la utilización de dispositivos de marcado (labelling) para categorizar el mundo de lo diferente, para designar a aquellos que rompen los linderos de la norma, a través del uso de un lenguaje considerado técnico y especializado, que se ha justificado tras la asignación de un status científico para esta área. Este lenguaje representa el *discurso de autoridad* desde el cual se decide quién está fuera de la normalidad y se convierte en objeto de una educación

diferencial, funciona como instrumento ideal para la viabilización de la condición de selectividad del sistema escolar, y en particular de la segregación de la Educación Especial.

Como bien se afirmó con anterioridad, dicho lenguaje deviene de un afán de la sociedad moderna en segregar islas, provincias de sentidos, conformando *guetos sociometales* (Beriaín, ob. cit.) a través de la creación de *etiquetas*. Tiene funciones panópticas claras: el de la división binaria a través del marcado y la distribución diferencial en espacios segregados.

Se establecen en consecuencia, largas categorizaciones de las discapacidades a fin de atribuirle a cada cuerpo un lugar en las casillas de los desvíos y las patologías (Veiga-Neto, ob. cit.). Como baluarte de este empeño clasificatorio está la famosa categorización de las enfermedades mentales de la American Psychiatric Association (APA), en sus cuatro versiones del Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM), en la que se asumen etiquetas de trastornos para distintas condiciones de la funcionalidad humana. Igualmente, al revisar la producción intelectual sobre la Educación Especial se encuentra una tendencia clara hacia la creación de nuevos sistemas clasificatorios propios de cada discapacidad, además de una intencionalidad de incluir novedosos constructos que etiquetan otras marcas de diferencia funcional en el ser humano.

Gracias al marcado, se logran las distancias necesarias entre quienes se encuentran dentro de los márgenes estadísticos normales en su funcionamiento corporal y aquellos que se hallan fuera de estos parámetros. Igualmente se ejercen

mecanismos de control de *la diferencia* a través del distanciamiento entre los propios diferentes<sup>10</sup>. El proceso clasificatorio de la funcionalidad corporal asume gran importancia y la rotulación cada vez más específica permite establecer diferenciaciones entre quienes ya son considerados distintos a la mayoría. Denominaciones contraídas en entornos medicalizados y psicologistas asumen protagonismo en el campo.

Otra de las funciones del etiquetado es contribuir con la tan perseguida cientificidad del área. Para satisfacer los parámetros científicos establecidos en la sociedad moderna, se hizo necesario evitar las indefiniciones, la ausencia de bordes claros, la liminalidad, lo cual es indicador del caos que tanto se quiere evitar. Es posible referir como ejemplo de esto, el gran revuelo internacional que ocasionó Samuel Kirk, en 1963, cuando acuña el término *Dificultades de Aprendizaje* como etiqueta nueva para la heterogeneidad de *problemas* que se presentan en el aprendizaje escolar, lo cual condujo a muchos países a movilizar su estructura de la Educación Especial hacia la creación de políticas, servicios y formación de profesionales en función de esta nueva isla cognoscitiva. Además, existen por lo menos diez denominaciones (dislexia, discalculia, disortografía, disgrafia, trastornos del desarrollo, por ejemplo) que han sido utilizadas también para referirse al

---

<sup>10</sup> Un ejemplo ilustrativo de ese lenguaje etiquetador como mecanismo de distanciamiento entre los propios *diferentes*, es el famoso criterio de exclusión en las definiciones de las dificultades de aprendizaje. En estas conceptualizaciones se colocan cláusulas que, excluyen a otras discapacidades como la deficiencia visual, la deficiencia auditiva o el retardo mental, como parte de esta clasificación. Igualmente las distintas categorizaciones por nivel en torno Retardo Mental, representa una demostración clara de la necesidad de la Educación Especial de hacer diferencias entre lo ya considerado *diferente*.

fenómeno de la diferencia en el aprendizaje escolar como intentos de dar connotación científica al estudio de esta realidad.

El lenguaje de la etiqueta representa la incesante búsqueda de la homogeneidad dentro de la diversidad, del control dentro del mismo caos, la *norma* como estrategia de dominación. Tal y como hemos descrito, la Educación Especial esgrime este lenguaje como uno de sus principales mecanismos de poder para la vigilancia de las individualidades que no forman parte de la regularidad estadística por su funcionamiento corporal atípico.

***Los dueños del territorio: los profesionales de la Educación Especial.*** Bajo el amparo de esta estructura práctico-discursiva sobre la atención pedagógica de las personas con discapacidad, como parte del grupo de la diferencia, se ha requerido de la participación de *expertos* que mantengan los desvíos dentro de los límites del territorio asignado. Se requiere del vigilante en el centro del panóptico que pueda marcar, establecer la distribución diferencial y vigilar a quienes han sido excluidos al anillo de la periferia por considerarse anormales. Es obligante, en este territorio, la presencia de profesionales preocupados por la diferencia al extremo de buscar su orden interno. Peritos en el lenguaje de la etiquetación y en la ortopedia del cuerpo y de la mente.

Un mar de expertos ha inundado el campo de la Educación Especial, desde los profesionales de la medicina, cuya influencia ha sido trascendental, hasta los docentes con un alto grado de especialización en cada uno de los sub-tipos de la

anormalidad. Profesionales, cuya misión es la búsqueda incesante de la homogeneidad y la heterogeneidad dentro de la propia diferencia y la ascensión al status de la normalidad de aquellos considerados fuera de la hegemonía de la regularidad. Ellos han tenido un papel importante en el proceso de *fabricación de diferentes*, pues son clasificadores y rotuladores legitimados.

Gracias al discurso de autoridad otorgado por el lenguaje de la etiqueta, estos profesionales han logrado mantener la demarcación de las fronteras entre la llamada educación regular y la especial, un distanciamiento prudente entre quienes participan de la educación normal y los que han tenido a bien, *sacrificarse* por la atención educativa de este grupo de diferentes. Igualmente, estos profesionales han hecho uso de la *ortopedia social* como soporte fundamental de su labor. La invención de nuevas maneras de la ortopedia de los cuerpos y de la mente conocidas como *metodologías especializadas* para la normalización de *los distintos*, ha sido la marca de la praxis de aquellos que han dejado huellas en este campo, muchas de ellas contradictorias en sí mismas, pues parten de la suposición velada de la imposibilidad real de normalizar a dichos individuos. Por otro lado, la autoasignación de la paternidad social sobre los individuos etiquetados con la discapacidad, amparada en los altos niveles de experticia de los profesionales, ha facilitado el ejercicio de un poder sin limitaciones en la vida de estos seres y ha colocado bajo vigilancia el ejercicio de sus derechos humanos.

A tenor de estas condiciones, los profesionales que laboran en el campo son formados con enfoques parcelados y mutiladores, clasificaciones nosológicas y

prácticas de división de cuerpos y de mentes. Pérez de Lara Farré (ob. cit.), expone que se pretende la formación de identidades profesionales técnicas o expertas, un profesional seguro, con respuestas certeras, definido por la normalización, por la ocultación de la inclinación, compensación del déficit y la corrección de la desviación.

Gracias a este contexto paradigmático, la sociedad otorga importancia a la existencia de peritos cuya misión sea la vigilancia, control y rehabilitación educativa de los cuerpos disfuncionales. Como se observará, la Educación Especial no es un territorio sin dueños, todo lo contrario es una parcela con terratenientes que han ejercido un poder social sin precedente, bajo la premisa de la autorización otorgada por la sociedad moderna para controlar la existencia de los seres con cuerpos y mentes *diferentes*.

López Melero (1997) recuerda que el discurso hegemónico de la Educación Especial se sostiene sobre la necesidad de un *experto*, cuya función primordial es la etiquetación y la búsqueda de modos de intervención específicos. Por ello, la sociedad moderna le ha otorgado tanta importancia a su existencia, pues cumplen la función primordial del control de la diferencia.

***La indiferencia de los vecinos del territorio.*** La demarcación clara de los límites del terreno de la Educación Especial sugirió a la sociedad moderna la utilización de vías paralelas de atención educativa de las personas consideradas normales y las marcadas por la diferencia corporal. Se crearon sistemas vecinos entre

la educación *regular* y la *especial*. Cada parcela educativa tiene sus dueños que han respetado y se benefician de las cercas instaladas. Tanto los expertos de la diferencia, dueños del territorio de la Educación Especial, como los expertos de la Pedagogía de la normalidad, dueños de la zona correspondiente a la educación regular, mantienen una relación simbiótica en beneficio del mantenimiento del status quo de la sociedad moderna. Desde cada campo, se actúa de manera tal que las condiciones de segregación, estigmatización y minoridad del sujeto con discapacidad se mantengan.

La presencia de peritos reconocidos en el campo de la Educación Especial, ha generado en la educación regular una actitud acomodaticia en la que sus responsabilidades sobre la atención pedagógica de las personas marcadas por su discapacidad están salvadas. En la praxis se desarrollan dos posturas evidentes:

1. En primer lugar, la falta de preocupación por la búsqueda de alternativas pedagógicas dentro de la escuela común para los educandos con discapacidad. Echeita (ob. cit.) y Thomas y Loxley (ob.cit.) argumentan al hilo de este planteamiento, que mientras más fuerte es el campo de la Educación Especial, se tiende a dejar de reflexionar sobre la propia práctica pedagógica del profesorado regular y a mermar la confianza en sus propias condiciones para atender la diversidad en el aula.

2. Como consecuencia, se instaura la exigencia de una enseñanza completamente diferente. El contexto escolar, cierra fronteras en torno a la



homogeneidad, creando un espacio expulsor en el que la heterogeneidad debe ser desterrada a otros espacios. Igualmente, Echeita (ob. cit.) explica:

...lo que ocurre con suma frecuencia es que el profesorado del aula encuentra en estos y otros apoyos la oportunidad y la justificación para cederles el paso a ellos la responsabilidad en la educación de aquellos alumnos considerados especiales, toda vez que su formación no le ha cualificado para desarrollar una enseñanza atenta a la diversidad de necesidades educativas, ni la organización de sus centros lo facilita.  
(p.35)

Estas últimas palabras delatan otro elemento caracterizador de esta indiferencia de la educación regular, producto de la visión moderna de la normalización y su aplicación como principio de la Educación Especial. La pretendida ascensión de *los diferentes* a los sistemas regulares de enseñanza ha dejado toda la responsabilidad al propio individuo para el logro de su integración efectiva en contextos considerados normales. No es responsabilidad de los centros escolares, ni de los docentes en consecuencia, la acomodación del contexto a las necesidades derivadas de la diferencia corporal de estos educandos. Esta indiferencia ha marcado el fracaso del la pretendida *integración* como mecanismo de normalización.

Se ha generado en la llamada educación común, un desinterés por mirar más allá de la homogeneidad propia, por considerar que lo que está fuera de esas fronteras exige altos niveles de especialización y sacrificios. Se deja, como efecto, en manos *expertas* la organización del mundo del diferente por discapacidad hasta que,

desde ese mismo mundo, se autorice su ascenso a la norma. Se mira con indiferencia su existencia en el contexto educativo sin querer participar o responsabilizarse del apoyo que necesitan.

La educación regular, construye así un muro a su alrededor, con una puerta muy visible y accesible para salir de su propio contexto, pero con una puerta muy pequeña, poco visible y sin llave para reingresar nuevamente a él. Claramente, se reafirma el estatus de autoridad a la Educación Especial sobre un territorio con límites claros y de gran fertilidad.

Sintetizando, el discurso moderno de la Educación Especial posee una condición segregacionista y colonialista a través de la imposición de la minoridad a los individuos considerados con discapacidades, el lenguaje creador de *diferentes*, la ortopedia social, el protagonismo de los expertos y la indiferencia de la educación general. Queda demarcado el terreno de actuación de manera clara, sin posibilidades de transgresión a la norma. La Educación Especial cumple el papel para la que fue creada: el control del caos, la segregación de la diferencia y el distanciamiento entre los opuestos: *normalidad/anormalidad*.

***Los rituales para la preservación del territorio: la práctica de la Educación***

***Especial***

*¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino la ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso: sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y sus saberes?*

Michael Foucault  
El orden del discurso

El esbozo supra sobre las características práctico-discursivas que han justificado y han dado forma a la existencia de la Educación Especial en la sociedad moderna, nos permiten a continuación profundizar en un análisis crítico sobre la operativización de estas representaciones sociales en los entornos escolares. Para ello, se presenta una revisión sobre la existencia de la Escuela Especial como instrumento de poder y su relación con el mantenimiento del status quo de los sistemas escolares modernos.

***La Escuela Especial: aparato de poder para el límite.*** Como se desprende de lo analizado en las páginas anteriores, el discurso de la Modernidad sobre la dupla normalidad/anormalidad trajo consigo la necesidad de creación de aparatos administrativos e instituciones de socialización y resocialización que pudieran garantizar el mantenimiento del orden en los elementos fundantes de la estructura social ideal. La estructuración de un aparato de poder compuesto por distintas

instituciones garantizaría, de esta forma, el sostenimiento de los baluartes de la Modernidad. Esta red de dispositivos administrativos e institucionales, principalmente, se encarga del control del comportamiento humano dentro de los entornos sociales en que se desenvuelve.

Desde la perspectiva de Foucault (1993, 2001), algunas de estas organizaciones como parte del poder, actúan a través de la diferenciación social en búsqueda del mantenimiento de la norma. Se parte de la consideración de que la única forma de evitar los estragos de las inevitables enfermedades (físicas, psíquicas y sociales) son las clasificaciones y la corrección de los desvíos. Es decir, están destinadas a la intervención y transformación del ser humano, gracias a los principios de calificación y corrección para el mantenimiento de la norma.

Surgen de esta manera los hospitales, las cárceles, los manicomios y la escuela como espacios para el ejercicio del poder sobre grupos sociales que necesitan mantenerse dentro de los parámetros de normalidad aceptados. Cada una de estas estructuras debería cumplir la función específica de establecer los límites para los sujetos que, ya no considerados individuales sino sociales, podían transgredir o transgredían reglas impuestas, poniendo en peligro el funcionamiento óptimo de la humanidad en tiempos modernos.

El papel asignado a la Escuela, fue lograr la preservación y multiplicación del *status quo* del sistema. Lo escolar es un ámbito de transmisión y manifestación cultural, el cual a través de sus lógicas, contenidos y acciones impulsa la conservación de los aspectos esenciales de la sociedad. Ugas Fermín, (2003)

puntualiza que la educación escolarizada se puede considerar un proceso de reproducción guiado, en el que se valoran y seleccionan distintos componentes culturales. Las funciones de la Educación y por ende de la escuela, son la legitimación del poder estatal, la formación de cuadros dirigentes, reproducción de la fuerza de trabajo y transformación de los medios de producción.

El paradigma de las sociedades modernas privilegia los procesos de educación formal, a través de la conformación de sistemas educativos que se valen de la Escuela como centro de acción. Esta última, se constituyó en un pilar para el desarrollo y la preservación de los valores fundantes que sostendrían la organización social y permitiría su desarrollo dentro de los parámetros esperados. La racionalidad escolar responde al fiel reflejo de los elementos fundantes de la sociedad que la sostiene, son sus principales construcciones colectivas las que dan forma a sus rituales, costumbres y hábitos.

El concepto moderno de *igualdad* entre los seres humanos condujo a la expansión y democratización de estos sistemas educativos bajo la creencia de que todos deberían ser socializados según un patrón único, sin distinción de su raza, sexo, origen social o religión. La universalización de la educación, como utopía totalizadora, se convirtió en el norte de las organizaciones escolares a partir de lo establecido por el discurso comeniano de: “es posible enseñar todo a todos” (Comenius, 1984).

El paradigma comeniano, como núcleo del discurso pedagógico moderno se opera en la escuela a través de los dispositivos fundamentales que Barquero (2003) considera pueden resumirse en:

1. La inclusión universal del colectivo de individuos que forman parte de la sociedad,
2. la creación de un colectivo de educandos, en el que se asumió a la infancia y se consideró “el lugar del no saber”,
3. la presencia de un régimen de trabajo, de regulación de espacios y tiempos relativamente homogéneos,
4. la creación de un método único de enseñanza y
5. la detección, en consecuencia de la ineficacia del método, de los *no educables*.

Frente a esto, la escolaridad asume la uniformidad de los ritmos de aprendizaje de todos los alumnos, establece una trayectoria lineal de los itinerarios formativos uniformes a través de la simultaneidad sistémica. La igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, la diferencia se cristalizó como alteridad respecto a la homogeneidad.

En este sentido, la institución escolar ha establecido niveles-promedio de rendimientos y de ritmos de trabajo que convierten a cualquier alumno en *distinto* por no seguir esos estándares. Los modelos educativos modernos se apoyaron en los aportes de las denominadas *Pedagogías psicológicas* (Ugas Fermín, ob. cit.), que proporcionaron nociones generales sobre las condiciones que debían cumplirse en el

proceso escolar atendiendo a los preceptos etapísticos del aprendizaje. Las Pedagogías psicológicas propusieron tipos y niveles de inteligencia que permitieron etiquetar y jerarquizar sujetos. La homogeneización de la práctica escolar conduce a la creación de la categoría de *fracasados escolares* los cuales no pueden cumplir con el estándar de cultura y de rendimiento o no son capaces de progresar de acuerdo con su ritmo de funcionamiento.

Todo este pelotón de inadaptados, de retrasados, fueron englobados bajo la rúbrica de niños anormales (...) Para estos niños y jóvenes, catalogados como anormales y delincuentes, se crearon instituciones totales de control, de carácter híbrido entre las cárceles, los manicomios y las escuelas: los correccionales y los institutos psicopedagógicos.

(Dussel, 2004, pp. 103-104)

La escuela común se declara incompetente para educar a la totalidad del grupo humano creado para ella (la infancia, el estudiantado) y recurre a la formación de un régimen alterno que sustituya sus funciones y que mantenga los niveles necesarios de ficción de homogeneidad de la población escolar. En consecuencia, el límite de la utopía pedagógica crea una utopía paralela: *educar a los no educables*. El sistema escolar, de esta forma, halla nuevos dispositivos para el mantenimiento de la racionalidad del sistema: nace entonces, la Escuela Especial, como lugar de los diferentes en el contexto escolar. Surge a partir de las limitaciones de la escuela moderna para cumplir la utopía fundante: *enseñar todo a todos*. Por ello, sin abandonar los dispositivos cardinales de la organización escolar ya existente, se

construye esta otra institución que debe velar, desde lo educativo, por la consolidación de la sociedad moderna, por la preservación de los valores fundamentales de las organizaciones sociales que atendiendo a la Modernidad, establecen niveles de competitividad y éxito meritocrático.

La Escuela Especial se desarrolló bajo la convicción de que a los niños *diferentes* les convenían espacios escolares diferentes. Se convirtió en un sistema paralelo, altamente especializado y segregador. Se basó en un modelo centrado en el sujeto como única causa de sus problemas cognitivos y de aprendizaje, apoyado médica y psicológicamente.

Distintos autores (Arnáiz Sánchez, ob. cit.; Barquero, ob. cit; Blanco, 1999; López Melero, ob. cit.) coincidentemente caracterizan a la institución especial en la sociedad moderna de la siguiente manera:

1. Se ha concentrado en el bajo rendimiento y en el déficit, como determinismo científico. La oposición normalidad/anormalidad es exacerbada bajo la consideración de que lo establecido fuera de la norma debe ser corregido aunque sea incorregible.
2. Ha tenido como eje de trabajo la clasificación de los alumnos con características de déficit semejantes. Mantuvo el lenguaje de la etiqueta como determinante de los emplazamientos de permanencia de los alumnos.
3. El apoyo prestado se ha centrado en la exclusión de los alumnos del aula regular para impartirles ayuda especial por cortos o largos períodos. El aula especial



se convierte en el panóptico que permite la vigilancia, el control y la rehabilitación del excluido del sistema escolar regular.

4. El abordaje del déficit se estableció desde una concepción rehabilitadora, individualizada y reeducativa, con una marcada influencia de la medicina y la psicología. Se sustenta el trabajo en la reflexión científica capaz producir tecnologías de ortopedia social realmente *efectivas* para la normalización de las discapacidades.

5. El centro de la acción está en el experto que busca un modo de intervención específico. Se magnifica la existencia de peritos que puedan ejercer la vigilancia efectiva como dispositivo de poder para el control de la diferencia.

6. Se generan acciones compensatorias, con un currículo paralelo e incompleto, orientado hacia las incapacidades. Estas prácticas tienen de base la desigualdad y están asociadas fuertemente a la escuela como mecanismo de selección.

Este modelo pseudoeducativo, denominado por estos y otros autores como *Modelo del Déficit*, orientó las acciones de la institución escolar hacia la segregación de los diferentes, hacia su separación de la *normalidad*, generando la denominada *cultura del hándicap* (López Melero, ob cit.). Se estableció un territorio nuevo no sólo del sistema escolar, sino de las Ciencias de la Educación, generando el nacimiento de un nuevo campo de estudio paralelo, denominado Educación Especial y cuya característica principal era, en opinión de Hegarty y Evans, (1998), su carácter marcadamente positivista y unidireccional, con procedimientos experimentales controlados, destinados a validar y confirmar los principios teóricos y que parte de la condición deficitaria de los sujetos.

Aiscow (2001) realiza un análisis bastante claro sobre las características de esta perspectiva, y bien vale la pena detenerse un poco en sus ideas. En primer lugar, el autor expone que el enfoque mencionado se maneja sobre el siguiente esquema:

1º. Es posible identificar a un grupo de alumnos como diferentes a la mayoría y dividir, en consecuencia, a la población escolar en dos grupos diferenciados, uno de los cuales resulta entonces ser *especial*.

2º. Sólo este pequeño grupo de alumnos necesita ayuda *especial*, el resto de alumnos permanecerá en los centros educativos sin ningún tipo de apoyo adicional.

3º. Los problemas de estos alumnos son el resultado de sus propias deficiencias o limitaciones que deben diagnosticarse y tratarse.

4º. Las ayudas especiales se prestan mejor en grupos homogéneos de niños con idénticos problemas que asisten a clases o establecimientos *especiales*.

Igualmente, este autor establece como consecuencias inintencionadas, pero reales de esta perspectiva:

1.El condicionamiento de las expectativas hacia el alumno, por efectos de la etiquetación,

2.el encasillamiento de las actuaciones didácticas,

3.el establecimiento de limitaciones de actuación al estudiante,

4.el reforzamiento de la percepción de la Educación Especial como una cuestión sólo de recursos,

5.la segregación escolar y la invisibilidad de las personas con discapacidad y

6. el mantenimiento del "status quo" de un sistema educativo con relación a su limitada capacidad para atender a la diversidad del alumnado.

Gracias a la amalgama de todos estos dispositivos, la Escuela Especial crece y se fortalece en el transcurso de gran parte del siglo XX. Recorre la mayoría de los años de esa centuria con sus dispositivos de poder casi inamovibles, con el reconocimiento mundial de su existencia y su importancia como dispositivo para el mantenimiento del status quo de la sociedad moderna.

***La movilidad de las fronteras del territorio: nuevos discursos y rituales sobre la discapacidad y la Educación Especial***

*El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro lugar de imaginarlo, así practica el crimen, y así lo recomienda. En su escuela, escuela del crimen, son obligatorias las clases de impotencia, amnesia y resignación. Pero está visto que no hay desgracia sin gracia, ni cara que no tenga contracara, ni desaliento que no busque su aliento. Ni tampoco hay escuela que no encuentre su contraescuela.*

Eduardo Galeano  
Patas arriba. La escuela del mundo al revés.

Si bien es cierto que lo que se ha abordado hasta ahora ha sido un mapa general del vasto territorio de la Educación Especial, es necesario reconocer la existencia de nuevas perspectivas que han tratado de deconstruir las fronteras impuestas y pugnan por imponer otros rituales en torno a la atención pedagógica de la discapacidad. Este

reconocimiento obliga a que en lo sucesivo se dedique espacio al análisis de estas miradas alternativas.

***La gran paradoja: la inestabilidad del paradigma pedagógico moderno como causante de la expansión y el ¿ocaso? del territorio de la Educación Especial.***

La crisis del paradigma educativo moderno han sido documentada ampliamente en los últimos años. Diversas disciplinas y perspectivas han focalizado su atención en las limitaciones y perversiones que la escuela moderna ha desarrollado a lo largo del siglo XX. Los distintos dispositivos de la utopía pedagógica están bajo la lupa crítica y se analizan a profundidad hasta el punto de desmontarlos casi en su totalidad.

Uno de sus críticos más consistentes en habla hispana ha sido Narodowsky (1994, 1996, 1999), quien ha establecido fundamentalmente las limitaciones evidentes del aparato escolar. Plantea al respecto que la promesa comeniana no se ha podido cumplir, la escuela no logra enseñar todo a todos, no genera justicia e igualdad. La necesidad imperante de la Modernidad de una Pedagogía homogeneizante como vía para lograr la igualdad tiene poco alcance. La pretensión igualadora ha conducido también a la exclusión, ha hecho posible marcas autoritarias de la escolarización.

Aunque parezca contradictorio, las limitaciones expuestas de las ideas fundantes de la escuela común generó una gran expansión del sistema paralelo de la Educación Especial. Mientras más limitaciones para educar a todos eran evidentes en la escolaridad general, más eran las posibilidades de la Escuela Especial de capturar

en sus espacios individuales que no encajaban en la normatividad escolar. Se expande el territorio a través de nuevas arquitecturas discursivas. Largas lista de categorías de la anormalidad fueron surgiendo, sendos estudios sobre la población anormal fueron difundidos, personal especializado tuvo que formarse aceleradamente, matrícula con crecimiento sostenido fue obligante y la creación de una gran cantidad de instituciones fue necesaria, todo para cumplir con las necesidades establecidas por la sociedad moderna.

La Educación Especial, operativizada en los institutos psicopedagógicos, obtuvo un acelerado crecimiento a partir de la imposibilidad del cumplimiento de la promesa de la Pedagogía moderna. Fue ganando espacio dentro del sistema escolar y dentro del imaginario social como una alternativa válida para atender las necesidades de los estudiantes que la escuela general consideraba fuera de la norma.

A pesar de las fallas que en el propio recinto especial eran evidentes y de las discutidas debilidades científicas de los estudios emprendidos con la población especial, ante la sociedad, esta institución se erigió con orgullo como la salvadora del sistema, al atender de manera diferenciada a los niños que terminaban por convertirse en un problema por requerir una atención distinta de la que se daba de manera homogénea en las aulas regulares.

El crecimiento de la Educación Especial, desde la perspectiva de algunos autores, puede examinarse a la luz del crecimiento de la necesidad del control social (Kivirauma y Kivinen, 1996; Lazerson, 1983; Sarason y Doris, 1979), La escuela especial representó, ante los vaivenes del paradigma comeniano, la posibilidad de

mantener las ficciones del propio sistema escolar: la creencia de una homogeneidad totalizadora y de una invisibilidad de *los diferentes*.

Se logra tejer, en la mayoría de los países del mundo, redes de atención altamente tecnificadas y con diversos horizontes de acción que le otorga niveles de prestigio bastante satisfactorios. Se fue fortificando, potenció sus acciones hasta lograr la generación de políticas públicas a favor de su diversificación y la profundización de su labor. Ganó prestigio y respeto a tal punto de que aunque. “... empezó ocupando en un primer momento una posición marginal y secundaria en relación a la Pedagogía de la infancia, terminó por triunfar y por transformar en profundidad todo el ámbito de la Pedagogía escolar.” (Álvarez-Uria, 1996, p. 105). Sin embargo, este protagonismo ya no pareciera ser el mismo, esas condiciones que contribuyeron a darle brillo en el espacio educativo a la Educación Especial, ponen en duda su propia función como institución y su contribución al desarrollo del colectivo social para el que fue creada.

En otra vertiente crítica a la subjetividad pedagógica moderna se plantea que la realidad de los conglomerados sociales y sus constantes transformaciones han puesto en duda los dispositivos de la utopía pedagógica de manera radical.

El espacio escolar, su discursividad y sus actores han sido afectados en términos de su legitimación. Las categorías fundantes de la cultura moderna son percibidas como carentes de crítica y enfrentan su inoperancia. La escuela ya no es el epicentro de los saberes epocales, de ello deviene que “ir a la escuela” es hoy una operación cognitiva no

esencial para vivir, aunque siga siéndolo para un orden social (...) Si en el pasado la escuela se adelantó a la sociedad, hoy la sociedad se adelantó a la escuela; la escuela se diluye; la escolaridad exige ser redimensionada y la escolarización tiende a fenecer. (Ugas Fermín, ob. cit. , pp. 16-17)

Scialabba (2004) explica en detalle los cambios que ha sufrido la mayoría de estos dispositivos. En primer lugar expresa que en cuanto a la infancia se ha modificado la creencia de la misma como “lugar de no saber”. La relación asimétrica se ha dirigido hacia dos polos totalmente distintos: la infancia “hiperrealizada” (los niños y niñas realizan su infancia a través de la realidad virtual) y la “desrealizada” (adquieren autonomía por la negación directa, porque viven en la calle y trabajan a muy temprana edad). Ambos polos entran en conflicto con la institución educativa. Agrega que la alianza escuela-familia también ha cambiado, pues la cultura escolar ha dejado de ser monopólica, tiene competidores en los medios de comunicación y medios informáticos, que erosionan el conocimiento escolar. Finaliza la autora con el reconocimiento de que el docente ha dejado de ser el adulto que sabe y la única fuente de transmisión de conocimientos, se ha deslegitimado su lugar, y peligra la relación asimétrica que sustentaba la escuela.

Otros dos dispositivos de la utopía educativa moderna se han puesto de manera evidente en tela de juicio, gracias a los altos niveles de exclusión, repitencia y bajos niveles de rendimiento de la mayoría de los sistemas educativos en el mundo. Esos dispositivos son la *inclusión universal* (a través de la denominada *igualdad de*

*oportunidades*) y la *simultaneidad sistemática*, ambos relacionados directamente con la condición homogeneizante del recinto escolar.

Muchos estudios han demostrado la fragilidad de la igualdad de oportunidades. Los procesos de segregación y exclusión dentro y fuera del sistema escolar no han permitido la realización de ese ideal. La propuesta de brindar igualdad de oportunidades educativas a todos los ciudadanos consideraba que las diferencias eran secundarias respecto a la especificidad humana por lo que ésta última terminó por convertirse en un problema central en el entorno educativo.

En la actualidad se reconoce a la escuela como el espacio de convivencia de la heterogeneidad humana, lo cual entra en conflicto real con la premisa homogeneizadora de la empresa educativa. La institución escolar es el foro de reunión de la diferencia, fruto de las experiencias previas, el contexto sociocultural y otros aspectos relacionados con el desarrollo de cada uno. Por eso, en la escuela:

...es una realidad que lo diverso es habitual, lo excepcional es lo uniforme. Así, el conjunto de familias y alumnado que conviven en la escuela, forman un mosaico con características diferenciadas cuya negación solo tiene sentido desde la comodidad o el interés por favorecer a algunos grupos concretos.

(...) la diversidad cultural y las diferencias de aprendizaje ponen constantemente en jaque la citada utopía moderna de normalización y homogeneización cultural, basada en rotulaciones y en la neutralización



de las diferencias como forma de asegurar la identidad cultural (Ducart, Farias y Sbrolini, s/f, s/p).

El sistema escolar, que ha sido diseñado para atender a poblaciones supuestamente homogéneas, se encuentra en problemas para poder seguir considerando el asunto de la diversidad como un aspecto exclusivamente perteneciente a colectivos socialmente desfavorecidos y/o con singularidades notorias. El agotamiento del modelo es evidente en la aplicación cada vez más frecuente, de acciones compensatorias en búsqueda del mejoramiento de la calidad, equidad y eficiencia escolar. Como bien dice Ugas-fermín (ob. cit.):

Las prácticas pedagógicas generan una inquietante sensación de fracaso; en consecuencia, plantear la necesidad de un nuevo pensamiento pedagógico es evidenciar que en el campo educativo hay “verdades puestas en cuestión” por un juego de sentidos que reclama otra manera de pensar las lides pedagógicas. (p.8).

Se derrumba la utopía pedagógica moderna y en consecuencia la escuela, con su condición homogeneizadora, comienza a tambalearse. La posición totalizante de la institución escolar y su modelo único de estructuración ya no encuentra cabida en la sociedad actual.

El papel que la escuela especial juega en este paisaje, también comienza a transformarse. La posibilidad de considerar la diferencia como condición humana obliga a la reconsideración de la existencia de un sistema alternativo para la atención de los alumnos catalogados como diferentes.

El concepto de la diferencia supone que todos los alumnos tienen una necesidad educativa propia y específica para poder acceder a las experiencias de aprendizajes necesarias para su desarrollo y socialización. Está claro que, un gran número de desigualdades en los progresos escolares de los alumnos tiene su raíz en la respuesta educativa que no contempla la diversidad. Concretamente, se quiebra el esquema educativo que considera que todos los estudiantes son iguales en capacidades, motivaciones, estilos y ritmos de aprendizaje, y que ha generado un alto porcentaje de alumnos que sin tener discapacidad presentan problemas escolares, pasando a formar parte de las altas tasas de repitencia, deserción escolar o de la matrícula de la Educación Especial.

Para algunos, esto representa la crisis contemporánea de la Educación Especial, pues se comienza a cuestionar sus prácticas escolares en los siguientes aspectos fundamentales:

1. La intencionalidad de la reproducción del orden social en beneficio de quienes ya tienen poder y capital cultural como justificación de la existencia de la Educación Especial (Thomas y Loxley, ob, cit.)
2. La “normalidad” de la existencia de un sistema bipartito -escolaridad regular y otra especial- y que ha devenido en una relación simbiótica (López Melero, ob. cit.; Festa, 1999, 2001; Festa y Giraudo, 1990; Skliar, 1998; Parrilla, 1996; Skirtic, 1996).
3. La negación a abandonar la influencia médica y psicológica, sin la búsqueda de nuevos sistemas de enseñanza. Esta negación se manifiesta en los intentos de entrar en moldes teóricos que no se le ajustan, que tienden a convertirse en dogmas, y

que se usan para reclamar legitimidad epistemológica (López Melero, ob. cit, Skirtic, ob. cit.).

4. Las dificultades de los profesionales para aceptar las críticas teóricas y prácticas. (Skirtic, ob. cit.).

5. La ineficiencia de las instituciones especiales para atender las condiciones particulares de sus alumnos y propiciar verdaderos cambios en la calidad de vida de las personas catalogadas con la marca de la discapacidad (Thomas y Loxley, ob. cit., Skirtic, ob. cit., Echeita, ob. cit.).

Lo descrito hasta ahora obliga a repensar la Educación Especial y su práctica escolar. Es evidente la necesidad de refundar los dispositivos que han caracterizado los sistemas escolares que precisan la existencia de un sistema paralelo de atención educativa a los diferentes. Sobre esta reformulación se pondrá la atención del siguiente apartado.

**¿Nuevas fronteras en el territorio?: Los discursos emergentes sobre la discapacidad.** Se presenta lo que algunos han llamado *PosModernidad*<sup>11</sup>, con nuevas redes discursivas, con nuevos imaginarios para la sociedad. Entre estos cambios de

---

<sup>11</sup> Entendemos aquí este término, como la tendencia del pensamiento filosófico, que agrupa las ideas de pensadores como Jean F. Lyotard, Fredric Jameson, Augusto del Noce, Norbert Lechner entre otros, caracterizada por el escepticismo y que integra un conjunto de proposiciones críticas y denuncias acerca de las consecuencias del proyecto moderno. De esta forma, en la controversia en torno a la suposición del final de la modernidad y el inicio de una nueva era social, asumiremos que la posmodernidad no representa un nuevo modelo de sociedad ideal o utópica, por lo que no conduce necesariamente a una ruptura temporal en el desarrollo de la humanidad. Desde nuestra perspectiva, la misma es un marco de referencia para interpretar determinados fenómenos sociales actuales.

pensamiento, comienza a mirarse de una manera distinta la condición humana. Los movimientos sociales y las reflexiones teóricas se vuelcan hacia la transformación de los esquemas rígidos de clasificación social, hacia la flexibilización de las delimitaciones tradicionales impuestos y el rompimiento de identidades sociales inamovibles. Se hacen visibles quienes en la sociedad moderna habían sido objeto de segregación por ser considerados *diferentes* a lo que la norma había establecido a través de los estándares estadísticos.

Aparece en el horizonte nuevas percepciones, nuevas interpretaciones sobre la naturaleza humana. En estas nuevas rutas discursivas surge: la celebración de *la diversidad*. Se plantea a *la diversidad*, como parte natural de las relaciones entre los individuos de la sociedad. Surgen otros elementos en la urdimbre discursiva sobre la naturaleza humana: tolerancia, igualdad, derechos humanos, respeto, inclusión. Todas estas nociones intentan tejer nuevos hilos en esa red en búsqueda del reconocimiento de la complejidad de las condiciones humanas como entidad natural dentro de las estructuras sociales. La variabilidad cultural, lingüística, sexual, religiosa y funcional empieza a verse aparentemente de manera distinta, comienza a asimilarse como algo natural de las agrupaciones humanas.

Estas ideas tiñen la actualidad de la reflexión científica y política de los Estados y sirven de base a las líneas estratégicas de acción para el reconocimiento de los derechos de los grupos sociales hasta ahora invisibilizados. Han intentado servir de puntal en el camino hacia la fundación de nuevos imaginarios en torno a la diferencia humana y en especial sobre la discapacidad.

Priolo-Sánchez (2006) refiere al respecto:

Parecieran existir acuerdos sociales respecto a que la diferencia nos constituye como sujetos. Los discursos acerca de la diversidad y su riqueza, de que todos somos diferentes, de que cada sujeto es único adquieren un lugar preponderante en “lo políticamente correcto” y se erige con fuerza de verdad. (p.2).

A pesar de lucir este discurso como salvador de la *sociedades de esquema clasificatorios rígidos* (Berian, ob.cit.), han surgido voces de alerta en torno a los peligros que éste tiene de interpretar la diferencia desde los mismos marcos intersubjetivos que intenta superar. Autores como, Veiga-Neto (ob. Cit.); Skliar, (1998, 2002, 2003, 2005); Dussel (ob. cit.); Corcini López y otros (2007) apuntan que, tal como se presenta los discursos de *la celebración de la diversidad o la atención a la diversidad* pueden considerarse en esencia un travestismo, un eufemismo más que no conduce a grandes transformaciones (Duchatsky y Skliar (ob. cit.).

En el fondo de esta red interpretativa, se esconde una igualación diferencia-diversidad, pues se parte de la consideración de que ambas representan a la alteridad, por lo tanto el Otro es el diverso, el diferente. Se sustenta de igual modo este discurso en una oposición binaria centrada en la normalidad del Yo, con el sutil cambio de que ya no se intenta el panoptismo como mecanismo de control, sino la tolerancia como telón para permitir el *hospedaje del Otro* (Derridá, 2006), a través de la inclusión.

La separación del Yo y del Otro se mantiene. El primero que pertenece a la norma, debe *tolerar* la presencia del Otro *diferente*, incluyéndolo en la espacialidad de la normalidad, sin pertenecer realmente a ella. Persiste un problema básico en este nuevo viraje discursivo, *la construcción del nos-otros*, por lo que el uso del término diversidad deja una sensación de tópico vacío (Pérez de Lara Farré, ob. Cit.). De esta forma se aboga por la reinterpretación de la diferencia humana, despegándose de la mismidad, reconociéndola como una relación de doble vía entre el Yo y el Otro, y negándose a su simplificación y atribución exclusiva a ciertos grupos humanos.

La coexistencia de estas dos líneas discursivas (la primera que podemos considerar la políticamente correcta y la segunda como problematizadora), han conducido a la generación de nuevos caminos de reflexión sobre la discapacidad. Como consecuencia, se observan otros horizontes de análisis en el imaginario social sobre ella, producto de la contribución de la científica y de la presión ejercida por los movimientos sociales. Tanto, las acciones emprendidas por las organizaciones civiles (no sólo de los padres y asociaciones de las personas adultas que reclaman sus derechos, sino también por movimientos más amplios que defienden los derechos civiles de *las minorías* raciales, culturales o lingüísticas), como el aporte de la sociología han propiciado la generación de modos alternativos de mirarla y de desafiar las distintas formas de discriminación consecuente.

Son muchos los estudios que desde la perspectiva sociopolítica han contribuido a una reinterpretación de la discapacidad. (Oliver, 1989, 1990, Barnes, ob.cit., Barton, ob.cit., Shakespeare, 1994, Peters, 1998, Skliar, 1998, 2002, 2003, 2005;

entre otros). Estas nuevas perspectivas de teorización parten de la influencia de corrientes como el interaccionismo, el funcionalismo estructural y el materialismo crítico.

Estos estudios sociopolíticos ha dirigido la mirada hacia distintos puntos de análisis que intentan romper con las estructuras representacionales existentes sobre la discapacidad en la sociedad moderna y, si bien por separado pueden ser objeto de críticas importantes por ciertos niveles de simplismo, todas en conjunto contribuyen a establecer un marco de análisis que reconoce la multidimensionalidad y complejidad de la temática de la discapacidad. Partiendo de la imbricación entre estas líneas de discurso científico podemos afirmar que la visión actual sobre la discapacidad muestra una tendencia a inclinarse desde la concepción bipolar anormalidad/normalidad hacia el reconocimiento como condición humana, social, personal y política.

Sin llegar a creer que estas interpretaciones resulten ser ya las representaciones colectivas que nuestras sociedades adopten, a continuación podemos realizar un acercamiento a los planteamientos fundamentales de las mismas.

*La discapacidad como condición humana.* Egea García y Sarabia Sánchez (2004) plantean: que “...desde de su vertiente fenomenológica, la discapacidad es un hecho presente e inherente a la persona humana” (p. 1), en consecuencia parte de la diferencia que la caracteriza. De esta afirmación se desprende que una de las posibilidades de diferencia humana se manifiesta en las funciones corporales, así

como en lo conductual o cultural. El ser humano es Yo y Otro a la vez, es completud e incompletud al mismo tiempo, es mayoría y minoría, es mismidad y alteridad eternamente.

En las nuevas perspectivas en torno a la discapacidad se reconoce que todos los seres humanos son diferentes entre sí, con discrepantes formas de actuar de pensar y de sentir, y en algunos casos, con diferentes funcionamientos biológicos. Estos contrastes son parte de la propia naturaleza, sin ellos no existiría la vida

De esto se desprende dos aspectos ampliamente discutidos en el entorno de la discapacidad y por ende de la Educación Especial: una posible resignación ante la diferencia materializada en la discapacidad y la errada consideración de la inversión de la regla sobre la normalidad.

Con respecto al primer aspecto, podemos afirmar que reconocerla como condición humana no parte de la resignación a la condición discapacitante, y mucho menos de la negación de las posibilidades de los avances científicos para la mejoría de la calidad de vida quienes se encuentran enfrentando situaciones discapacitantes. Este reconocimiento lo que intenta subrayar es que la discapacidad no puede condicionarse a una valoración negativa y mucho menos a una tragedia personal. Ésta es parte de la diferencia humana y de ella es posible el enriquecimiento mutuo entre quienes la viven y quienes no la viven. Igualmente, la consideración de la discapacidad como condición humana reconoce el papel de los avances médico-científicos ya no para la eliminación de la diferencia a través de mecanismos de ortopedia, ni para la igualación a la normalidad; se reconoce su importancia como



parte de un entramado de ciencias que contribuirían al desarrollo de mecanismos para mejorar la calidad de vida de las personas que pasan por realidades discapacitantes.

El segundo aspecto obliga a detenerse sobre una suposición errada de que entonces es posible homologar la discapacidad a todos los seres humanos. No se trata aquí de hacer afirmaciones simples y superfluas como: "todos tenemos una discapacidad"; en ningún caso se trata de igualación negativa, estableciendo relaciones inversas, pero igual de homogeneizantes y negativas que las descritas anteriormente. En consecuencia, la sola presencia de una diferencia corporal no puede conducir a la suposición de la existencia de una anormalidad, y mucho menos conducir a la asignación de estigmas y construcción de estereotipos.

La consideración de la discapacidad como condición humana destruye la visión de tragedia personal y plantea el enriquecimiento humano gracias a la valoración positiva de la diferencia como parte de la condición humana.

*La discapacidad como producto de una relación social.* Una limitación funcional humana, en cualquier área, para ser considerada discapacidad debe ser sancionada por la sociedad por ser *minoritaria* y presentarse en un área valorada dentro de la cultura donde el individuo habite. Las culturas pueden penalizar algunas distinciones humanas según la importancia de sus propios rituales culturales (González Castañón, ob.cit.). Queda expuesto entonces que algunos comportamientos diferentes serán más importantes que otros y pueden ser

considerados discapacitantes según sean las posibilidades de participación en dichos ritos.

La sola existencia de la limitación funcional, aunque sea estadísticamente menos representativa, no es suficiente para producir una discapacidad, es necesario que exista un mecanismo social que la sancione como minusvalía. Es en el imaginario social que existe la *discapacitación*, y su atribución a un grupo de personas es un ejercicio de poder por parte de la sociedad<sup>12</sup>.

La discapacidad, en tanto construcción social, existe sólo en torno a dinámicas de interacción del individuo con relación al rol y al espacio social y físico que le es asignado en el grupo humano al cual pertenece y en las interacciones del individuo con relación a sus propios atributos (Coriat, 2003).

En este sentido, es de gran importancia el viraje conceptual que ha aportado la Organización Mundial de la Salud (2001), al otorgar un tratamiento relacional a la discapacidad en su Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF). En esta clasificación se asume a la discapacidad como un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Sin olvidar lo clínico de este instrumento y su afán clasificatorio de la condición humana, debemos admitir que la misma reconoce que ésta es resultante de una interacción inadecuada entre las condiciones de salud de un

---

<sup>12</sup> Son diversas las teorías que han tratado de dar explicación a las variantes culturales en las percepciones de la insuficiencia funcional; sin embargo, ninguna de ellas ha podido dar cuenta de todas las posibilidades de respuestas sociales a la discapacidad y aún persisten grandes debates en el campo sociológico sobre el tema. Para profundizar ver: Abberley, P (1998), Barnes, C. (ob.cit.).

individuo y los factores ambientales que lo rodean. Así, pasa a convertirse en las limitaciones en la actividad y restricciones en la participación a partir de un estado o condición de salud de una persona en interacción con el contexto.

Es posible que surjan, en torno a esta perspectiva, interrogantes sobre si se estaría conduciendo el camino hacia una visión determinista sobre la influencia del entorno cultural en las personas con discapacidad. Al respecto, debemos puntualizar que la mirada se enfoca en interrelaciones que involucran reciprocidad entre los diferentes componentes que constituyen el entorno vital del individuo, desde su individualidad hasta los contextos culturales en que se desarrolla. Por ello, la adjudicación de nuevos niveles de responsabilidad asignados a la sociología como parte del entramado científico responsable de propiciar mejores niveles de calidad de vida de quienes viven en situación de discapacidad.

En suma, "...la diferencia y la identidad se interpretan en las relaciones sociales y a través de ellas" (Thomas y Loxley, ob. cit. p.134). De tal forma que, en las nuevas perspectivas sobre la discapacidad se asume que la misma no se restringe a un estado de salud determinado, sino que se amplía a una diferencia en el funcionamiento a partir de la interacción entre este estado y el entorno familiar, social, económico o cultural.

En este marco de interpretación, la discapacidad no es realmente individual sino una condición que puede más bien considerarse socio-cultural (González Castañón, ob. cit.). Es pues, producida por las interrelaciones entre las estructuras

económicas, sociales, culturales y las expectativas que sobre el desempeño de los seres humanos se generan.

*La discapacidad como categoría política y social.* También ha sido posible identificar en los discursos actuales, una tendencia a interpretar la discapacidad y sus problemas como un asunto de identidad y condición social devaluada, que surgen de una visión negativa conduciendo a una ciudadanía depreciada y minoridad eterna. Así, surge la reflexión sobre la discapacidad desde una visión emancipadora, que argumenta que más que definiciones periódicas, se amerita una mirada crítica en tanto concepto con el fin de hacer visibles sus posibles formas de representación no solo para las personas con discapacidades, sino también para los ciudadanos en general.

Como lo expone Garzón Díaz (2007), estos discursos intentan identificar el sentido que se le otorga a la discapacidad, como condición diferenciadora entre los seres humanos, mediada por situaciones de desventaja o de exclusión y que marca comportamientos sociales frente a las personas en condición de discapacidad. El concepto de discapacidad por sí mismo denota más que una simple categorización, un sentido de "disminución" que no se vincula con capacidad u oportunidad; de ahí que las relaciones que marca en contextos sociales se asocien con procesos de exclusión. Este eje discursivo califica el tema de la discapacidad como tema frontera pues hace visible las diferencias, pero no se hace visible en sí mismo, poniendo además límites a las condiciones humanas. Se hace necesario fomentar diálogos para generar polisemias en la discapacidad, ampliar discursos susceptibles de ser interpretados de

diferentes maneras que no generen dependencia y la sensación de bajo control, condición de dependencia y sensación de falta de autonomía personal.

Esta corriente tiene sus raíces en los movimientos sociales de las propias personas con discapacidad,

“...es la voz de quienes no tenían voz, es la expresión de quienes se perciben como oprimidos socialmente, excluidos sin necesidad de la sociedad; ahora reclaman el lugar que les corresponde dentro de ella, de donde nunca debieron haber sido marginados” (Aramayo Zamora, 2005).

La discapacidad es vista entonces, como una forma de opresión, de manera tal que los individuos marcados son considerados inferiores respecto a los miembros sin la marca, y se encuentran a merced de una ideología hegemónica que los coloca en desventaja. Este reconocimiento supone que los individuos etiquetados con la marca de la discapacidad han sido excluidos de la toma de decisiones de su contexto social, incluso los relacionados con su propia calidad de vida.

Nociones como normalización y normalidad se intuyen como formas de tiranía, que han marcado negativamente el desarrollo individual y social de estas personas. En consecuencia, se aúpa un cambio fundamental en el que la voz de los considerados anormales se levante y contribuya a mayores niveles de participación efectiva en una lucha por el ejercicio pleno de sus derechos como ciudadanos. Entra en juego la negación de la dependencia, la necesaria emancipación para el desarrollo de alternativas dignas de vida, la solidaridad colectiva, la identidad positiva y la conciencia política.

*La discapacidad como fenómeno personal.* Otro de los elementos que se intenta reconceptualizar sobre la discapacidad es su condición de interpretación personal, pues ésta no otorga identidad única, colectiva ni homogénea. Si bien es posible considerar que existe un conjunto de personas que experimentan situaciones sociales, políticas y económicas que pueden ser desventajosas, su experiencia subjetiva forma parte de esa realidad cotidiana. (Crow, citado en López González, s/f)

La discapacidad genera experiencias personales distintas y en consecuencia posibilita la construcción de identidades diferentes. No puede asumirse a las personas en situación de discapacidad como un colectivo homogéneo con necesidades iguales y expectativas de logro idénticas. No deben establecerse respuestas, acciones o suposiciones únicas para este colectivo, esto se convertiría en otro tipo de opresión. Son distintos los aspectos vivenciales, situacionales que requieren miradas que respeten la heterogeneidad y riqueza de sus experiencias y subjetividades.

De manera más sintética, parte de los discursos actuales intenta ver a la discapacidad no como un fenómeno biológico sino como una retórica cultural, no como problema del individuo, ni su familia o de los expertos, sino una problemática compleja ligada a las relaciones culturales, sociales y económicas (Skliar, 2005). Aparentemente, existe una tendencia a aceptar una valoración más positiva de la discapacidad y su reconocimiento como constructo social y no como condición de negatividad humana. Entra a protagonizar en este discurso, nuevas actitudes hacia la diferencia, en especial hacia la discapacidad. Se muestra una transición

paradigmática que permite evolucionar del esquema de regulación de la diferencia de la sociedad moderna hacia la *aceptación y tolerancia* de la diferencia. Esta transición involucra de manera profunda a la Educación Especial.

***¿Los nuevos rituales?: los discursos emergentes sobre Educación Especial.***

Muchos autores han tocado de múltiples maneras el cambio necesario en el paradigma educativo, a partir de estas recientes interpretaciones sobre la condición humana comentadas anteriormente. Este ha sido tema de grandes debates desde finales del siglo anterior y ha conducido a la creación de un nuevo discurso pedagógico que se orienta hacia la búsqueda de transformaciones realmente sensibles del sistema escolar. Como sugieren Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992), la adecuada atención a las desigualdades

...plantea un reto a la organización de todo el sistema de educación, exigiendo una reconversión de estructuras, curriculum, funcionamiento y mentalidad que arroja el sistema vigente, porque la idea de la obligatoriedad y del currículo común se inserta en un sistema que no fue pensado para eso, sino para responder a la diferenciación social existente.

(p.19)

La idea que mantiene más fuerza, resultante del discurso políticamente correcto sobre la diversidad humana, es el de *educar en y para la diversidad*. Este paradigma ha declarado ser un intento por desviar la mirada hacia la construcción de sistemas

educativos que se reconozcan como excluyentes y en consecuencia apliquen mecanismos inclusivos que atiendan las desigualdades generadas por ellos mismos.

Aquí aparece un marco pedagógico nuevo que ha movido importantes esquemas alrededor del mundo de *La Educación Inclusiva*. El movimiento de la Educación inclusiva, es el resultante de la interpretación reciente sobre los mecanismos de exclusión social que han signado la vida de ciertos colectivos minoritarios en diferentes partes del mundo, y que reconoce que los sistemas escolares son en sí mismos fuente de exclusión social y multiplicadores de acciones de expulsión de las minorías, pues han tendido a profundizar las diferencias.

Es por ello que, dentro de este marco discursivo, se apuesta que una mirada distinta en torno a los procesos escolares que se fundamente en la *inclusión* y mayor participación de los grupos estigmatizados en los procesos educativos, contribuiría realmente a equiparar sus oportunidades para favorecer el bienestar personal y social. En esta dirección se ha reflejado la preocupación internacional, a través de los esfuerzos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), con apoyo en los esfuerzos de las Conferencias de Jomtiem, Dakar y la puesta en marcha del proyecto *Educación para Todos*. Desde esta perspectiva, la prioridad educativa se orienta hacia la búsqueda de mecanismos que garanticen mayores niveles de acceso a educación de calidad para cada individuo.

Desde la perspectiva de la UNESCO (2008) la Educación Inclusiva implica el desarrollo de políticas que se concentre principalmente en: a) el desarrollo propuestas curriculares pertinentes y relevantes, b) la implementación de estrategias



pedagógicas que atiendan las especificidades de cada alumno, c) la disposición de infraestructura física y recursos didácticos adecuados y d) el apoyo permanente al docente de aula para un desarrollo efectivo del curriculum.

En escenarios internacionales y nacionales se aborda esta perspectiva que, ha dado un marco normativo de relevancia para la implementación de políticas educativas sobre la Educación Especial en distintos países del mundo. Entre los acuerdos y normativas que han sido más recientemente aprobadas en contextos internacionales, se pueden mencionar: la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (Organización de Estados Americanos, 1999), la Declaración de Québec, (Cumbre de las Américas, 2001), la Declaración de Salamanca (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. MEC, 1994) y las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 1993). En el ámbito nacional se destaca la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (República Bolivariana de Venezuela, 1999) y Ley para las Personas con Discapacidad (Asamblea Nacional, 2007).

Aparentemente se intenta un desplazamiento importante en el discurso sobre la orientación de la atención pedagógica del conglomerado de alumnos catalogados con discapacidad. Sin embargo, esta orientación discursiva también ha generado voces disidentes que intentar alertar sobre la inconsistencia de sus planteamientos. La siguiente cita de Skliar (2003) resume los aspectos fundamentales de estas críticas:

La diversidad es presentada como algo reciente y siempre problemático; (b) la diversidad y la deficiencia se confunden en un mismo espacio y tiempo; (c) la diversidad y heterogeneidad se vuelven sinónimos; (d) la diversidad siempre es otro, que asume diferentes rostros, nombres, colores, cuerpos: por ejemplo, el inmigrante; el que no domina la lengua nacional; el deficiente, etc.; (e) la diversidad es todo y a la vez no es nada, ya que "todo es diversidad" y/o "todos somos diversos"; (f) aunque se habla de una pluralización heterogénea, la atención a la diversidad está individualizada en los sujetos considerados problemáticos; (g) se reiteran hasta el cansancio las cuestiones se vuelven sólo curriculares, en tanto son abordadas como temáticas a ser desarrolladas, observadas y evaluadas puntualmente –la tolerancia, por ejemplo, es entendida como el resultado de un conjunto de técnicas de adaptación a la comunicación o bien de una consciencia del acto comunicativo-; (i) las expectativas vuelven a centrarse en un mejoría del rendimiento escolar, esto es, en el avance en el dominio del conocimiento curricularizado. (p.154)

Como se observará, hasta ahora hemos dado elementos fundamentales para poder interpretar los mapas que representan los territorios pertenecientes a la Educación Especial. Alcanzamos comprender aspectos de gran importancia para el desarrollo de la investigación que nos ocupa y que pueden resumirse de la siguiente manera:

1. La Educación Especial ha fundamentado su existencia en un discurso de la sociedad moderna centrada en la creencia de la bipolaridad opuesta y jerárquica normalidad/anormalidad, y que ha devenido en prácticas de normalización como instrumento de poder. Dicho discurso ha demarcado los márgenes de su territorio: la anormalidad.

2. El discurso y las prácticas sociales de la Educación Especial han dado muestras fehacientes de segregacionismo. Estas prácticas denuncian la presencia de terratenientes, de vecinos indiferentes y de acciones colonialistas, excluyentes y diferencialistas.

3. La Escuela Especial ha sido instrumento de ejercicio de poder social en búsqueda del mantenimiento del *status quo* de los sistemas escolares y de la sociedad en general. Es un instrumento de control para el mantenimiento de los límites del territorio.

4. Las limitaciones de los sistemas escolares modernos han propiciado la expansión del territorio de la Educación Especial. Sin embargo, estas mismas limitaciones han contribuido a que las barreras limítrofes se vean en peligro de ser derribadas.

5. Los nuevos discursos sociales anuncian nuevos horizontes en los imaginarios sociales sobre la discapacidad como condición humana, personal, relacional, social y política. Sin embargo, en el intento de tejer estas nuevas redes están quedando dudas importantes sobre la posibilidad real de transformación del sistema de

representaciones imperantes sobre la *diferencia* y las condiciones necesarias para respetarla como condición humana.

Hasta aquí hemos paseado la mirada por el mapa de representaciones sociales que envuelven a la Educación Especial. Logramos dar cuenta tanto de los discursos como de las prácticas que la sociedad moderna ha construido en torno a las personas con discapacidad y a su atención pedagógica

### **CAPÍTULO III**

#### **BITÁCORA DEL VIAJE**

*No existe un método científico como tal (...); el rasgo distintivo de proceder del científico ha sido el utilizar su mente de la mejor forma posible y sin freno alguno.*

***P. Bridman***

El estudio precedente sobre la geografía del territorio nos permitió emprender ciertamente el viaje en búsqueda de la interpretación del universo simbólico presente en el discurso de los expertos en Educación Especial. Describir los aspectos más relevantes implicados en el desarrollo de esta exploración es la finalidad de este capítulo.

Así, en las siguientes secciones, establecemos las diferentes coordenadas paradigmáticas que sirvieron para fijar el rumbo, reconstruimos el proceso llevado a cabo y describimos las decisiones tomadas en torno al espacio y tiempo, los participantes y procedimientos utilizados.

#### ***Fijando el rumbo de la exploración: Orientación paradigmática de la investigación***

El concepto de *Paradigma*, generalizado a partir de la obra de Kuhn (1981), ha sido objeto de innumerables reflexiones en distintos entornos. Desde la visión de vaguedad declarativa y polisemia, hasta la consideración de la fundamentalidad de dicho término, se ha recorrido un sinuoso camino en torno a esta construcción

teórica. A pesar de ello, tal como lo expone Sandín Esteban (2003), la noción mencionada se ha impuesto en las ciencias sociales y humanas, y fundamentalmente en la investigación educativa.

En la delimitación del concepto de paradigmas de investigación los aportes de Guba y Lincoln (Lincoln y Guba, 1985; Guba, 1990 y Guba y Lincoln ,1994) han sido de gran importancia. Ellos plantean que los paradigmas conforman la visión de un investigador en torno a tres dimensiones fundamentales: la ontológica, la epistemológica y la metodológica. La dimensión ontológica representa la creencia que mantiene el investigador respecto a la naturaleza de la realidad que intenta investigar; la dimensión epistemológica, establece la relación entre el investigador y lo investigado y la dimensión metodológica, plantea la manera en que se puede obtener el conocimiento sobre esa realidad. La consonancia entre dichas dimensiones orienta la toma de decisiones durante el proceso indagatorio; en otras palabras, estas dimensiones conforman un complejo sistema de creencias que soportan las resoluciones del investigador, y en consecuencia reflejan la coherencia entre los elementos fundamentales que orientan una investigación y los resultados obtenidos.

Queda claro de esta manera que el paradigma constituye el conjunto de directrices que desvela una visión del mundo, del ser humano, de la ciencia, y que condiciona el proceso de teorización. Se presenta como el modelo de referencia para la elaboración teórica.

Reflexionar sobre la postura paradigmática que rige una investigación, en particular de tipo educativa, conforma un pilar fundamental para la construcción de

un proceso indagatorio, cuyos aportes den cuenta de una interpretación realmente coherente del hecho educativo como acontecer social. Es por ello, que en esta sección planteamos las principales coordenadas paradigmáticas que guían la experiencia que aquí reportamos.

De frente a esto, consideramos necesario exponer que en lo que sigue no se intenta la asignación de etiquetas de tendencias sobre la realidad social, el conocimiento o los métodos de investigación que termine convirtiéndose en un vano ejercicio teórico que no se corresponda finalmente con las decisiones tomadas en el desarrollo del estudio. Se pudieran llenar páginas y páginas en las que se describa una postura estereotipada de algún paradigma ya etiquetado en el entorno científico y sin embargo, presentar el desarrollo de un proceso que no es coherente con la imagen que se quiso representar. En este caso, estimamos que lo obligado realmente, es desgranar las distintas representaciones que se tienen sobre lo que es el proceso educativo como acontecimiento humano, la construcción del conocimiento pedagógico y sobre las posibilidades de aproximarse al mismo, y que éstas sean la guía del rumbo tomado por el estudio. De alguna forma, lo que intentamos es mostrar la imbricación existente entre el discurso paradigmático y la práctica investigativa realizada.

Procedamos pues a ver en detalle dicho discurso.

***Coordenada ontológica.*** La posibilidad de explorar nuevas rutas en el conocimiento educativo implica, primeramente, poner en descubierto la concepción

que se asume de la Educación como hecho colectivo. En las líneas siguientes, se devela la perspectiva teórica sobre la realidad social, -y en particular, sobre el hecho educativo-, que tiñe el rumbo que se decidió tomar en la investigación que aquí se reseña.

Desde los aportes de Dilthey en 1890, sobre la distinción entre *ciencias naturales* y *ciencias del espíritu*, ha quedado claro que el objeto de estudio de las últimas, es la realidad social. Adentrarse en la naturaleza de esta realidad ha sido harto difícil para aquellos que lo han intentado, quedando clara, en consecuencia, la complejidad del fenómeno a definir. Los hechos humanos revierten una complejidad investigativa ya discutida largamente, y en el caso particular de los hechos educativos, tal naturaleza continúa siendo objeto de debate.

Ya las ideas expuestas por muchos autores (Dilthey, Weber, Husserl, Schutz) han permitido concebir la realidad social como un fenómeno en extremo complejo, que requiere del análisis de distintos aspectos para poder aproximarse adecuadamente a su comprensión. Esta visión sobre la complejidad de los hechos colectivos parte de planteamientos como el de Weber:

...la realidad social considerada en un momento dado es infinita tanto extensiva como intensivamente. Es decir, la realidad social es el resultado de un conjunto infinito de procesos que se articulan en el presente y que han sido a su vez el resultado de momentos infinitos que se han encadenado en el pasado. (1978, p. 156)



De esta manera, es posible entender su condición de infinitud e historicidad, lo que el autor declara abiertamente como la inexhaustiva complejidad de toda realidad social. “No es una totalidad monolítica, se presenta, viceversa, siempre diversa y problemática...” (Damiani, 1994).

Entre las condiciones que la mayoría de estos autores atribuyen a la realidad social, consecuentes de dicha complejidad, están: *la multiplicidad, la historicidad, la subjetividad, el dinamismo y la construcción compartida*.

Cada proceso de la sociedad es consecuencia de un conjunto infinito de situaciones pasadas y presentes que tejen un entramado de multiplicidad de realidades. Esto, ocasiona que el dinamismo sea condición fundamental de lo real. En consecuencia, la realidad es percibida, gracias a las experiencias pasadas y el conocimiento acumulado culturalmente. Los hechos sociales se interpretan a partir de la conciencia que los sujetos han desarrollado a lo largo de su vida en contacto con otros actores, el sentido de las cosas sociales no se descubre, se construye, tiene carácter *intersubjetivo*. La acción social como plantea Alfred Shutz está gobernada por las significaciones subjetivas que le otorgan los sujetos en interacción.

Podría decirse pues que, la realidad no es más que una construcción social, generada a partir de las experiencias de los individuos en su accionar con otros (Berger y Luckman, 1968). La realidad social es el resultado de las relaciones entre los hombres, son los entramados consecuentes de las distintas interacciones que se logran en la convivencia de la humanidad.

Es en este marco referencial que entendemos a la Educación. Tomamos como punto de partida la asunción de que la misma es un proceso esencial de la vida humana, un fenómeno característico de la existencia del hombre en tanto ser social. Desde esta perspectiva, el objeto y meta de la Educación ha sido y es, el desarrollo del hombre como parte de una comunidad que requiere preservar y evolucionar los productos de su cultura. "La Educación coincide con el concepto genérico de la asimilación de la cultura (la apropiación de los bienes comunales)" (Larroyo, 1961, p.40). En suma, a través de ella, el individuo se apropia de los elementos culturales que le permiten desenvolverse adecuadamente en su sociedad. Es una práctica social que, presenta distintas funciones, como lo expone Castiñeiras (2003):

Por un lado se muestra como reproductora de estados culturales conseguidos, y por otro lado se muestra como innovadora de la cultura, tanto desde una perspectiva social, como desde un punto de vista individual. Pero además la educación es la síntesis y la condensación consciente de la cultura históricamente dada que transmiten los grupos sociales (P.1).

La educación es un proceso inherente a la sociedad, en el cual "...las nuevas generaciones se apropian los bienes culturales: un hecho gracias al cual niños y jóvenes entran en posesión de conocimientos científicos y formas de lenguaje, costumbres morales y experiencias estéticas, destrezas técnicas y normas de vida." (Larroyo, ob. cit. p.39). En otras palabras, ésta satisface una necesidad básica de las sociedades: la difusión, preservación e innovación de su cultura. De ello se

desprende que los procesos educativos cumplen una función cultural y social, por lo que responden a aspiraciones particulares de los grupos sociales.

Estas aspiraciones son las que otorgan direccionalidad a la Educación, por lo cual esencialmente adquiere una condición que ha sido reconocida como la politicidad (Freire, 2003), pues carece de neutralidad. Está ligada a los anhelos de sectores sociales, es producto de las tensiones entre grupos que conforman una sociedad, por lo que se convierte en escenario de lucha de poderes. Dicho de otra forma, como producto de una *construcción socialmente compartida*, responde a requerimientos de cada estructura social por lo que se hace diversa, *múltiple*, nunca homogénea ni imparcial.

La condición de *historicidad* del fenómeno educativo queda clara también en los planteamientos de Dilthey (1944), quien expone que las sociedades crean, como medios de la educación, los sistemas de enseñanza para garantizar, de manera formal, la difusión, conservación y desarrollo de su cultura. En consecuencia, las sociedades evolucionan en la medida que pueden llevar a cabo un proceso educativo que efectivamente preserve sus bienes culturales; sin embargo, este progreso educativo depende, en igual manera, del desarrollo de la estructura cultural de los pueblos. Así, de alguna forma, una sociedad, su cultura y su educación, nacen, crecen y perecen juntas. Por otro lado, el proceso identitario que pueda asumir la educación de una sociedad deviene principalmente de las relaciones entre sus miembros que se hayan desarrollado a lo largo de la historia; en consecuencia,

educación y evolución histórica de las sociedades están íntimamente ligadas. Por ello, la realidad educativa también es *dinámica*, cambiante, nunca estable.

Como derivación de esto, desde la perspectiva que asumimos queda clara la condición dinámica, colectiva, multidimensional y multiespacial de la Educación como fenómeno social a abordar. La forma de mirar el proceso educativo, en particular lo referido a la Educación Especial en nuestro estudio, responde a esta concepción de la realidad social en toda su complejidad, producto de las interacciones sociales, del devenir histórico, de las creencias y juicios culturales.

***Coordenada epistemológica.*** La reflexión epistemológica es otra dimensión importante de la postura paradigmática, pues nos permite asegurar la legitimidad de una investigación.

Como punto de partida para esta reflexión podemos asumir lo expresado por Heidegger (1974) sobre la naturaleza humana. El ser humano es un ser *interpretativo*, porque la verdadera naturaleza de la realidad humana es *interpretativa*. En consecuencia, el conocimiento es interpretación. De tal forma que cualquier intento de aproximación científica a ella tiene como fin último la interpretación de las relaciones entre los elementos fundamentales que le otorgan identidad.

En este sentido, y considerando lo que expusimos ya sobre la naturaleza del hecho educativo, es posible suponer que la interpretación de éste no es ni será un proceso cuya condición sea la simplicidad de una aproximación individual. En

consonancia a sus condiciones de complejidad, el acercamiento a él replicará de manera especular dicha complejidad consecuente de la interacción constante entre agentes, contextos y estructuras sociales.

En la búsqueda del conocimiento pertinente sobre el proceso educativo se debe reconocer la multidimensionalidad, que contemple el contexto, lo global, lo local y lo complejo. Es decir ubicar las informaciones y los elementos en su contexto, en palabras de Morin (2000): "enfrentar la complejidad".

Entre los aspectos que otorgan complejidad a la construcción del conocimiento educativo está la convicción de que el mismo no es registro ni reflejo de lo existente, sino construcción del pensamiento de los individuos a partir de su interacción social. Todo cuanto podamos decir acerca de la realidad educativa está dicho desde un sujeto que en interacción con otros observa, interpreta y conceptúa. La fuente de conocimiento no consiste simplemente en la percepción que se tiene de la realidad; sino en el proceso de construcción y asimilación activa e intersubjetiva de ella. Por consiguiente para describir e interpretar cualquier actividad educativa, es necesario comprender los motivos y las concepciones del mundo que orientan las acciones de los sujetos involucrados. Se hace obligatorio entonces, entender el sentido que los actores atribuyen a las situaciones desde los roles que desarrollan en las diferentes relaciones sociales que se dan en el contexto educativo.

Este sentido se busca y construye fundamentalmente en el lenguaje, pues no se puede:

...dejar de notar que los seres humanos somos lo que somos en el serlo, es decir somos conocedores y observadores en el observar y que al ser lo que somos, lo somos en el lenguaje. Es decir, no podemos dejar de notar que los seres humanos somos en el lenguaje, y al serlo, lo somos haciendo reflexiones sobre lo que nos sucede.” (Maturana, 2001, p. 3).

En consecuencia, la mayor posibilidad del conocer, y en especial del conocer científico, está en la necesidad de encontrar el sentido que los individuos atribuyen a los hechos a través del lenguaje<sup>13</sup>. Berger y Luckman (ob. cit.) subrayan esto de la siguiente manera:

La vida cotidiana, por sobre todo es vista través del lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él. Por lo tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana (p. 23)

De allí, la importancia de mostrarse de acuerdo con la consideración de que para hacer aproximaciones científicas a los hechos educativos, en toda su complejidad, es el discurso de los distintos actores involucrados que se torna vital. El análisis profundo del discurso pedagógico, con las distintas relaciones de poder

---

<sup>13</sup> Asumimos en esta investigación la visión del discurso como una *instancia dinámica productora de sentido* (Sime Poma, 2008), en la cual las palabras se organizan no por un significado sino por la búsqueda de un *sentido*. Diferenciamos así, *sentido* de significado, pues un mismo significado o designación puede tener diferentes *sentidos* según determinaciones específicas del texto o del contexto. No existe una sola formación de sentido, pues las mismas son manifestaciones claras de las diferencias humanas, no se presentan de manera estática.

implícitas se convierte entonces en el mejor soporte para realizar interpretaciones adecuadas de los hechos educativos.

El término discurso no es interpretado por nosotros desde una concepción *restringida* (VanDijk, 1998), que lo asume como un producto exclusivamente verbal del acto comunicativo. Nuestra perspectiva se centra en una orientación *extendida* (ob. cit.) en la cual se le considera como un evento comunicativo de altos niveles de complejidad que involucra dimensiones verbales y no verbales, actores sociales con intencionalidades propias y hechos específicos contextuales que lo connotan histórica y culturalmente<sup>14</sup>. Entendemos que el discurso pedagógico, es un evento comunicativo complejo, que materializa en gran medida las interpretaciones que hacen los actores del hecho educativo en un espacio y tiempo determinado. Estas interpretaciones otorgan entidad social y dinamizan el propio proceso educativo, le dan forma y lo modifican otorgándole lógica en el sentido común de una sociedad determinada.

En consecuencia, como hemos venido reconociendo aquí, el hombre interroga la realidad desde unos marcos de referencia específico que están dados por un proceso histórico circundante. Aceptamos, como lo afirma Ander-Egg (2001), que el sujeto cognoscente, está inserto en un determinado entorno sociocultural y pertenece a una determinada época histórica. Siempre estará influido por los valores, normas

---

<sup>14</sup> El carácter histórico del discurso, es otro elemento clave a distinguir en esta investigación. La condición de historicidad del discurso lo denota producido y productor. Es *producido* en tanto existen una serie de condiciones históricas que le dan forma y *productor* en la medida que éste le otorga sentido a los procesos sociales.

culturales y estilos de pensamiento y de vida, por lo que su aproximación está impregnada por sus propias expectativas y prejuicios acerca de esa realidad, por lo que su aprehensión carece de *objetividad absoluta*. Además, la propia realidad adquiere forma y dinamismo en ese espacio y tiempo específico, por ello, no es posible construir hipótesis de validez universal, sino por el contrario ha de suponerse la validez de los enunciados teóricos en función de un tiempo y un espacio determinado. Así, resulta de gran importancia, en cualquier aproximación a la realidad educativa, como construcción social, el reconocimiento de los valores históricos y culturales implicados en dicho proceso que le otorgan una identidad particular, por lo que la validez se torna situacional.

Miramos con este cristal a la Pedagogía, como instrumento de la sociedad para reflexionar sobre la educación en toda su complejidad. A través de ella, es que el hombre intenta construir un conocimiento científico sobre la Educación como hecho social. La interpretación de los hechos educativos, en contextos espaciales e históricos determinados debe ser el fin de la Pedagogía.

La Pedagogía, como ciencia autónoma<sup>15</sup> apunta a una visión pluridisciplinaria (Calzadilla, 2004) que le permite integrarse a otras disciplinas en un escrutinio más amplio del fenómeno educativo, que dé cuenta de su condición dinámica, multidimensional, multinivel y multiespacial. Desde este punto de vista, la interpretación pedagógica va más allá del cerco impuesto por la división artificial de

---

<sup>15</sup> Una simple revisión de algunos autores (Luzuriaga, 1947; Larroyo, ob. cit.; Piaget, 1980; Not, 1983; Prieto Figueroa, 1985; Florez Ochoa, 1994) demuestran este reconocimiento en la literatura a lo largo de casi todo el siglo pasado.



ciencias de la educación (Sociología de la Educación, Administración educativa, por ejemplo) o tipos de Pedagogía (Pedagogía de las ciencias, Pedagogía de la lectura, psicoPedagogía, entre otras) que deviene en divisiones artificiales de la totalidad de la realidad del hecho educativo.

Es de esta forma que la Pedagogía construye un conocimiento educativo resultante de la conjunción de valores, ideologías, actitudes y prácticas construidas a partir de la interacción en el contexto histórico cultural determinado. Visto así, el conocimiento pedagógico se convierte en una entidad compleja y dinámica, no acabada, que evoluciona y se reestructura en las relaciones que se construyen entre los involucrados.

***Coordenada metodológica.*** Al tomar como fundamento lo expuesto hasta ahora en este capítulo, la posibilidad de operativizar una investigación educativa debe implicar un cuidadoso y detallado análisis relacional de las distintas dimensiones que conforman la realidad estudiada. Como lo expone Martínez Miguélez (2004):

Toda acción humana puede poseer varias "dimensiones" que es necesario explorar e interpretar en su verdadero significado, si queremos descubrir su real naturaleza en el contexto concreto en que se da. (p. 114)

Desde la perspectiva del autor que mencionamos, estas dimensiones no se dan o descubren antes de la estructura del todo: emergen o aparecen en una dialéctica entre el todo y las partes, a medida que progresan la exploración y el análisis. Poder

desentrañar el sentido de cualquier actividad social implica metodológicamente la búsqueda de las condiciones que tienen estas dimensiones de lo estudiado. Así, intentar embarcarse en la interpretación de los fenómenos educativos como hechos sociales conduce a una perspectiva procedimental que permita escrutar dicha realidad en su complejidad.

En este sentido, los *cánones* metodológicos expuestos por autores como Gadamer, Shleiermacher, Dilthey, Kockelmans, Heidegger, entre otros, ayudaron a orientar nuestra investigación desde el punto de vista metodológico.

De las proposiciones presentadas por estos autores y que son resumidas por Martínez Miguélez (2004) podemos señalar como principal eje orientador en lo metodológico el denominado *Círculo Hermético*, propuesto por Dilthey, el cual se considera como el procedimiento por excelencia de la hermenéutica dialéctica.

Desde esta perspectiva, el principio de *comprender* es moverse en un *círculo*, en un constante retorno y vaivén entre el todo y las partes y de éstas al todo. Cada movimiento permite ampliar la comprensión del sentido contenido en el discurso. Este círculo implica contrastar de manera dialéctica, la interpretación provisional de las partes con el sentido global del discurso como un todo. Kockelmans (citado por Martínez Miguélez, 2004, p. 113) lo describe como:

...un modo muy general de desarrollo de todo conocimiento humano, es decir, el desarrollo a través de un procedimiento dialéctico (...) La anticipación del significado global de una acción, una forma de vida, una institución social, etc., se articula a través de un proceso dialéctico en el que el significado de las

“partes” o componentes está determinado por el conocimiento previo del “todo”, mientras que nuestro conocimiento del “todo” es corregido continuamente y profundizado por el crecimiento en nuestro conocimiento de los componentes.(p.80)

En este contexto metodológico, es necesario tratar de comprender mejor a los actores de lo que ellos mismos se habrían comprendido. En otras palabras, el intérprete debe hacer conscientes algunas cosas que a los protagonistas originales pueden haberles quedado inconscientes, debe tratar de comprender el fenómeno estudiado en forma aún más profunda que las personas involucradas en ellos.

Por otro lado, se debe otorgar importancia al contexto social. Es necesario enfocar los eventos particulares ubicándolos en el amplio contexto social e histórico en que se dan. El intérprete debe mostrar el sentido del fenómeno que estudia desde la situación en que se genera. En este sentido,, reconocemos la necesidad de utilizar técnicas de recolección de datos que propicien una aproximación entre el investigador y el sujeto, que permitan interpretar y comprender mejor la complejidad de la realidad abordada. Se hace obligante que se logre una relación cara a cara con los actores, en la cual el compartir su vida cotidiana sea el centro de la acción.

Además, la visión descrita hasta ahora no conduce sino a la consideración de que el diseño de cualquier intento de abordar la realidad social deba tener carácter *emergente*.

El diseño de investigación emergente (Erlandson, Harris, Skipper y Allen, ob. cit., Strauss y Corbin, 2002; Sandoval Casimilas, 1996) implica el reconocimiento de

la complejidad de las situaciones sociales, y en consecuencia la necesidad de establecer una proyectividad de la labores investigativas con suficiente *flexibilidad*, de manera tal que, el mismo se ajuste a las condiciones que se van presentado. Si bien es necesario el establecimiento de un plan inicial de trabajo, éste debe ser lo suficientemente flexible como para modificar su estructura conforme se vaya avanzando en el proceso indagatorio.

Siguiendo estas orientaciones metodológicas en las que la interpretación dialéctica, la profundización en la comprensión de los fenómenos, el reconocimiento de la importancia del entorno sociocultural, el protagonismo del investigador y su relación con los actores y la flexibilidad de un diseño emergente son fundamentales, se emprendió la exploración que nos ocupa.

### ***La ruta seguida***

*Para llegar al punto que no conoces, debes tomar un camino que tampoco conoces.*

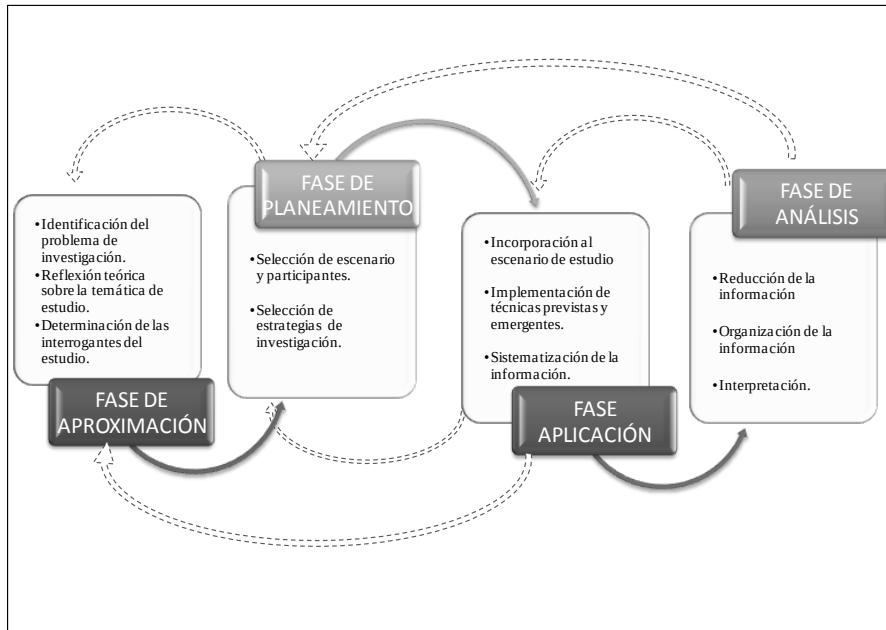
San Juan de la Cruz

Tal como se refirió anteriormente, esta investigación fue desarrollada de manera emergente. No existieron caminos preestablecidos a seguir, se partió de una planificación flexible que fue reajustándose a medida que se iba avanzando en el proceso. La ruta de viaje fuimos trazándola atendiendo a un proceso de reflexión

constante sobre la temática a abordar, las condiciones del campo de estudio y las eventualidades propias de un proceso de indagación en contextos sociales.

El desandar el camino recorrido con el fin de repórtalo en este apartado no fue fácil, por diferentes razones. Se destacan entre éstas: (a) la complejidad del proceso seguido debido a la condición multidimensional de la realidad abordada (b) la condición recurrente de los distintos procedimientos llevados a cabo y (c) la necesidad de contextualización y adaptación contante a los avatares de la propia investigación. Atendiendo a esto, reconocimos como punto neurálgico del proceso indagatorio lo expuesto por Glaser (1969) como *crecimiento continuo*, en el cual los diferentes estadios se transforman en los siguientes, y permanecen operativos a lo largo de la investigación y proporcionan desarrollo continuo al estadio siguiente hasta que el análisis se termina. Ello implica que, exista un entrelazamiento de las diferentes operaciones llevadas a cabo a lo largo de todo el proceso. De tal manera que, si bien es cierto, como lo exponen Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996), es posible establecer una delimitación de diferentes fases de la ruta que desarrollamos, debemos hacer notar que las mismas no poseen un inicio y un final claramente delimitado, sino que interactúan entre ellas, aunque avanzando hacia la búsqueda de las respuestas a las interrogantes planteadas.

En este sentido, como representación de la ruta metodológica que se desarrolló podemos presentar la siguiente imagen:



**Figura 1. Ruta metodológica de la investigación**

*Nota:* Esquema realizado por la autora.

Como se observará el inicio del proceso lo marcó lo que podemos denominar la *Fase de Aproximación*. En ésta, realizamos el abordaje reflexivo de la naturaleza del fenómeno objeto de estudio, estableciendo el área sustantiva de referencia.

Se construyó así, una idea básica sobre los elementos contextuales de la situación generadora a través de una reflexión profunda desde la experiencia y desde la literatura existente en torno a la temática, tal como es sugerido por Strauss y Corbin (ob. cit.). Se destacan, en efecto, las experiencias profesionales como el empuje que dio marcha a esta investigación y la familiarización con *estado de la*

*cuestión* a través la lectura de diversos materiales como apoyo en la reconstrucción del objeto de estudio. Reconocemos con esto la importancia de que el investigador se vea reflejado en el problema de manera cercana (Erlanson, Harris, Skipper y Allen, ob. cit.) y la obligatoriedad de la revisión bibliográfica en la delimitación del territorio a indagar (Valles, 2003).

Conjugando estos aspectos fuimos capaces de concretar las ideas iniciales sobre la temática hasta enfocar en el punto específico de interés. Como resultado de estas acciones, identificamos el problema de estudio, determinamos las interrogantes fundamentales del mismo y nos fue posible construir un marco referencial preliminar que sirviera de soporte para las fases siguientes.

Sobre esta base dimos inicio a una *Fase de Planeamiento*, en la cual se fijó como norte el establecimiento de una estrategia de trabajo coherente con el paradigma de investigación que profesamos. Para ello, iniciamos un proceso reflexivo sobre las fuentes y métodos que pudiesen generar la información de manera apropiada y sobre los distintos elementos que deberían estar involucrados en la indagación. Esta fase implicó básicamente, tal como lo expone Valles (ob. cit.) la toma de decisiones preliminares sobre el contexto, los participantes, la cronología del trabajo a desarrollar y las técnicas de recolección de la información y de análisis.

Es importante resaltar, que como consecuencia de la condición de recurrencia mencionada anteriormente, el desarrollo de esta etapa obligó a volver al proceso reflexivo sobre la situación de estudio y las interrogantes del problema, con la intención de afinar aún más las ideas preliminares. Fue necesario que realizáramos,

además, nuevas lecturas de materiales escritos de relevancia que nos permitieron focalizar más nítidamente la temática generadora.

Establecido un esquema preliminar de trabajo, se pasó a desarrollar la *Fase de Aplicación*. La misma estuvo marcada por la inmersión directa en el escenario de estudio, la aplicación de las técnicas de recolección y sistematización previstas en el plan inicial.

En esta fase fue necesario que atendiésemos a los criterios de adaptabilidad y contextualización propio de las investigaciones cualitativas (Lincoln y Guba, ob. cit.), lo cual devino en la necesidad de: (a) replantear las características de los acompañantes del proceso indagatorio y (b) sustituir algunas de las técnicas de recolección propuestas por otras que se ajustasen más a las condiciones existentes. Para realizar estos reajustes fue preciso recurrir nuevamente a la reflexión sobre el problema de estudio a través de la consulta de la literatura actualizada relacionada con algunos elementos específicos de la temática y a la planeación de nuevas opciones de trabajo atendiendo a criterios del diseño de investigaciones de esta naturaleza.

En suma, en este lapso se obtuvo y sistematizó la información adecuándonos a la dinámica de la situación estudiada. Este proceso implicó tanto la entrada en el escenario, la interacción entre los participantes, la implementación de la toma de decisiones sobre los protocolos de recolección como la atención a los procesos sistemáticos de registro y transcripción.



Finalmente, podemos señalar que la investigación cumplió con una Fase de Análisis, cuya sentido fue organizar y sintetizar la información, además de buscar sus regularidades con el fin de construir una visión lo más completa posible de la realidad abordada. La condición fundamental de esta parte del proceso fue el carácter cíclico de las acciones desarrolladas, pues supuso un ir y venir entre las diferentes acciones del análisis (Miles y Huberman, citados en Rusque, ob. cit.): la reducción, la organización y la interpretación de la data cualitativa.

Resalta también en este caso, la interacción entre la fase de recolección y la de análisis, pues con ello fue posible enriquecer ambos procesos. El proceso de interpretación de los datos lo iniciamos aún cuando el proceso de recolección no había culminado, lo cual permitió implementar nuevos ajustes en el plan de aplicación que nos trazamos inicialmente y esto a su vez, nos condujo a desarrollar mejores condiciones para la interpretación final de la información.

Una vez descrita la ruta seguida durante la exploración, creemos pertinente en este punto detenernos en algunas de las características del viaje resultantes del desarrollo de estas fases. Estas características son: la dimensión tempo-espacial escogida, los actores que se involucrarían en el proceso y las estrategias de recolección y análisis de la información utilizados.

### ***Las decisiones tomadas***

Es bien sabido que desde el inicio de cualquier proceso investigativo se hace primordial la toma de decisiones. Desde la delimitación del objeto de estudio, son las resoluciones de los investigadores las que les permiten llegar a puerto seguro. En este sentido, vale distinguir a continuación un grupo de decisiones metodológicas, que ayudan a describir mejor la investigación que nos ocupa.

***El escenario de estudio.*** Establecer el contexto de estudio y los acompañantes de la exploración se convirtió, en nuestro caso, en un proceso bastante complejo. Dada la naturaleza de la temática escogida, se abrió un abanico de opciones que fue necesario estudiar detenidamente para llegar a la selección final. En lo que corresponde a la determinación del contexto para desarrollar la investigación se presentaron como alternativas posibles de trabajo dos espacios donde se construye la discursividad autorizada sobre la Educación Especial.

En primer lugar, estaban las diferentes unidades operativas y servicios de apoyo del área en las cual hacen vida un grupo importante de profesionales *expertos* en el fenómeno en cuestión. Allí laboran docentes especialistas, psicólogos escolares, terapistas de lenguaje, orientadores, trabajadores sociales y en algunos casos, médicos, cuyas funciones están referidas a la evaluación y atención pedagógica de los educandos que son catalogados con algún tipo de discapacidad..

En segunda opción, otro grupo de escenarios posible lo representaban los centros universitarios donde se da la formación inicial y permanente de los profesionales del campo. Aquí se encontraban las universidades y colegios universitarios de carácter público o privado que imparten la carrera de Educación Especial, en sus diferentes especialidades. Allí los peritos que comparten espacio son mayormente, docentes universitarios en la Educación Especial, la orientación educativa, y en algunos casos, de la Medicina y la Psicología.

Dado este panorama amplio de opciones, fue necesario la aplicación de algunos criterios que nos permitieran una selección lo más adecuada posible a la naturaleza del estudio. Así, se consideraron los criterios de heterogeneidad y accesibilidad propuesto por Valles (ob.cit.). El primero de éstos, refiere la posibilidad de que el o los contextos elegidos proporcionen oportunidades de obtener información amplia y variada sobre el objeto de estudio. El segundo, señala una consideración pragmática sobre las posibilidades de acceso real a esos entornos.

La evaluación de los contextos mencionados bajo el tamiz de estos criterios arrojó una situación bastante compleja.

Ambos espacios tenían altos grados de posibilidades de proporcionar información variada sobre la discursividad en torno a la Educación Especial, dada la heterogeneidad de profesionales que allí laboran. Sin embargo, en este aspecto existían unas diferencias fundamentales que debían sopesarse. Estas diferencias se referían a la diversidad de niveles de formación y funciones desempeñadas de los profesionales involucrados en cada contexto.

La diversidad de niveles de formación profesional (bachilleres docentes, técnicos superiores, profesores, licenciados, especialistas y magister) evidente en las unidades operativas y en los servicios de apoyo, representaba la posibilidad de encontrar la variabilidad máxima (Patton, 1990) para la recolección de datos. Por otro lado, en el contexto universitario los grados de formación tendían a ser mucho más altos que en las unidades y servicios de apoyo y las funciones de investigación que se desarrollan en los contextos universitarios de manera obligatoria, conduce a la generación de un discurso, desde la perspectiva de la sociedad moderna, con mayores niveles de autoridad científica. Estos espacios están caracterizados por la reflexión cognoscitiva en torno a sus áreas de conocimiento, lo cual se presentaba como idóneo para el estudio. De esta forma, la aplicación de este criterio parecía inclinar la balanza hacia el entorno universitario como escenario de indagación.

En lo que respecta al acceso, también fue evidente una diferencia entre ambos contextos que orientaba la decisión hacia los entornos universitarios. Fundamentalmente, fue la dificultad para acceder a algunos de las unidades operativas y los servicios de apoyo la que influyó en la decisión final. Se requería de la ubicación de varios centros escolares de distintas zonas para contactar a diferentes equipos de trabajo en el área, pues dada la distribución de los mismos no era posible encontrar un grupo representativo en una sola institución o en instituciones cercanas.

El caso contrario se revelaba en el contexto de formación profesional. El contacto con la comunidad universitaria tenía carácter permanente debido a la condición de miembro de la investigadora principal de estudio. EL desarrollo de la

funciones de Docencia, Investigación y Extensión que son menester obligado para los profesionales que laboran en estos espacios propiciaba un proceso de interacción constante que posibilitaba obtener los datos de manera natural y con mayor confianza.

Como consecuencia de este análisis fue evidente que el escenario más adecuado para el desarrollo del estudio lo encarnaba el contexto universitario, por sus condiciones de heterogeneidad y accesibilidad.

Otro elemento ligado a la temporalidad de estudio funcionó como elemento de peso para la selección del contexto. El desarrollo de esta investigación coincidió con la implementación de un proceso de revisión curricular en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), como centro formación profesional de docentes en el país. Esta universidad, desarrolla, desde el año 2005, el *Proyecto de transformación y modernización del currículo de pregrado de la UPEL*, el cual abrió los espacios para la discusión sobre aspectos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de la formación inicial de los docentes en las diferentes especialidades que administra. Así, a partir de esa fecha se desarrollan, en los diferentes institutos pedagógicos que conforman esta universidad, procesos de reflexión colectiva de gran importancia sobre distintas áreas de la Pedagogía, entre las que se encuentra la Educación Especial.

Ahora bien, para la selección del escenario específico de exploración se tomó en consideración el criterio de relevancia histórica (De tezanos, 2002). Dentro de la UPEL, se encuentran 5 instituciones que administran la especialidad de Educación

Especial: El Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), El instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM), Instituto Pedagógico de Barquisimeto (IPB), Instituto Pedagógico de Maracay (IPMAR) y el Instituto Pedagógico de Maturín (IPM). Entre éstos, el IPC se erige como el pionero en la formación de especialistas en ésta área, al abrir el departamento de Educación Especial en el año 1976. De esta forma, fue pertinente la selección de este contexto específico para el desarrollo del estudio, por ser la primera casa de estudios formadora de profesionales en el área de carrera larga en el país.

***Los participantes de la exploración.*** La clarificación del contexto específico de investigación condujo obligatoriamente al reconocimiento de quienes serían los acompañantes necesarios en el viaje. La delimitación del escenario al Departamento de Educación Especial del Instituto Pedagógico de Caracas, dejó al descubierto un grupo de profesionales cuya participación resultaría de gran relevancia para el estudio.

Los docentes universitarios que se encuentran adscritos al Departamento en cuestión, están directamente relacionados con la atención pedagógica de las personas con discapacidad, desde el desarrollo de sus labores de Docencia, Extensión e Investigación. Se desenvuelven en diferentes áreas de conocimiento relacionadas con la formación inicial y permanente de docentes especialistas en la Educación Especial en Venezuela. La especialización de los conocimientos de estos profesionales está dirigida principalmente a la atención pedagógica de las personas etiquetadas con

retardo mental, con deficiencias auditivas y con dificultades de aprendizaje. Sin embargo, algunos profesionales adscritos también a este departamento poseen grados de experticia importantes sobre el apoyo a las personas con otras categorizaciones de la discapacidad como son las deficiencias visuales, el autismo, y la discapacidad motora.

Este amplio espectro de expertos, dadas las intenciones preliminares del estudio y la condición de complejidad y de multidimensionalidad de la realidad social, permitió recoger la multiplicidad de percepciones disponibles en este contexto. Por otro lado, debido la condición emergente y de recursividad del diseño metodológico no delineamos un grupo de participantes preestablecido, sino más bien nos obligamos a una aproximación progresiva y variada a los informantes del estudio. Esta consideración nos orilló a propiciar el contacto con la mayor variedad de informantes a fin de evitar los reduccionismos que han marcado la historia de la investigación en Educación Especial. La posibilidad de oír las voces de diferentes profesionales sobre la temática de estudio nos permitiría acercarnos de manera adecuada a la complejidad del objeto de estudio. Al hilo de estas reflexiones, propiciamos la colaboración de diferentes *informantes representativos* (Gorden, 1975), que forman parte del Departamento de Educación Especial, a fin de mantener una visión amplia para el desarrollo de la investigación y el análisis de la información.

La interacción constante con estos informantes y la recursividad del proceso de análisis fue la que determinó la composición final del grupo de acompañantes de la

exploración. Así, fueron 29 los profesionales de la Educación Especial, que nos embarcamos en esta exploración.

***Los procedimientos desarrollados en el viaje.*** Ya de manera reiterada hemos resaltado las condiciones de complejidad, emergencia y recursividad de la exploración que emprendimos, por lo que la selección de los procedimientos de recolección y de análisis de la información debía ajustarse a los vaivenes consecuentes del viaje. Durante la fase de diseño de la investigación estuvimos conscientes de que las posibles técnicas y recursos no podían responder a un plan establecido de manera inflexible, pues la propia realidad nos iba a conducir a la variación de los protocolos establecidos en un inicio. La recurrencia entre las fases de recolección y análisis de la exploración marcaron la necesidad de establecer técnicas relacionadas de manera simbiótica, que logran el enriquecimiento mutuo a fin de producir información verdaderamente relevante para el estudio.

***Procedimientos de la fase de aplicación.*** En reconocimiento de la importancia de la interacción comunicativa para aproximarse a la realidad estudiada, tanto en el planeamiento inicial como lo largo de la investigación consideramos la necesidad de utilizar procedimientos de recolección que fundamentalmente permitiesen interpretar a profundidad el discurso -como acción humana en la que se construyen los significados de la vida cotidiana-, de los especialistas de la Educación Especial.



En este sentido, quedó claro desde el inicio que era necesario emplear *las técnicas conversacionales*<sup>16</sup>(Valles, ob. cit.) como eje central de la recolección de la información, por lo que fueron las conversaciones informales y la entrevista la que se convirtieron en los procedimientos básicos de trabajo. Nos detendremos un poco en la descripción de cada uno de estos procedimientos a fin de exponer mejor las características de la investigación desarrollada.

1. *Conversaciones informales.* La posibilidad de utilizar las conversaciones informales para aproximarnos al discurso de los especialistas que acompañaron este estudio, surgió como resultado de las circunstancias que se estaban viviendo en el contexto de investigación seleccionado y que ya describimos anteriormente. Como mencionamos supra, en la UPEL-IPC se había iniciado *Proyecto de transformación y modernización del currículo de pregrado*, que obligaba a procesos de reflexión centrados en aspectos ontológicos, epistemológicos y metodológicos relacionados con las diferentes especialidades de la formación docente en el país.

El desarrollo de estos procesos reflexivos nos hizo tomar conciencia que, de manera natural, se estaban realizando interacciones orales entre los diferentes miembros del Departamento de Educación Especial, en las cuales emergía el imaginario compartido sobre la discapacidad y su atención pedagógica, lo cual

---

<sup>16</sup> Esta denominación es utilizada por Valles (ob. cit) para señalar aquellos procedimientos de recolección de información cuyo centro es la interacción verbal. El autor considera dentro de esta categoría a técnicas como: las conversaciones informales, las entrevistas, las narraciones biográficas y los grupos de discusión.

formaba parte del foco de interés de la exploración que emprendimos. Dada la riqueza de la intersubjetividad puesta en evidencia en estas interacciones tomamos la decisión, luego de obtener el consentimiento compartido, de llevar un registro digital de diferentes encuentros colectivos en los que el intercambio oral se centraba en dichos temas.

Por razones de claridad expositiva, consideramos pertinente aquí, a partir de las ideas manejadas por Goffman (1970) sobre *encuentros cara a cara*<sup>17</sup>, establecer las características principales que nos hicieron denotar estas reuniones como *conversaciones informales* y que permitieron su selección como alternativa de recolección de la información:

1. Resultaban ser episodios de la vida cotidiana en los que la interacción comunicativa establecía el eje central del intercambio personal permitiendo emerger las interpretaciones discursivas de los actores.
2. Es posible catalogarlos como una unidad de análisis pues son fácilmente observables y delimitables, y están determinadas por la presencia o ausencia recíproca de los actores sociales involucrados.
3. La interacción estaba regida por cierto grado de normatividad establecida de manera implícita por los actores, lo que permitía mantener el foco de atención discursiva y la disposición de la comunicación de manera voluntaria.

---

<sup>17</sup> Goffman (ob. cit) refiere los *encuentros cara a cara* como la unidad fundamental de la vida social. Desde su perspectiva estos encuentros, son en las interacciones entre los individuos que les permiten otorgar sentido a la práctica social. Los considera microsistemas sociales que se producen cuando las personas están unas en presencia de otras y responden a cierta normatividad implícita, que implica una constante negociación y cooperación para definir el sentido de la realidad.

De esta forma, estos encuentros entre profesionales fueron considerados como una opción válida para la recogida de información relevante para el estudio. Dichos intercambios orales se desarrollaban, principalmente, en el marco de las reuniones departamentales (Consejos Asesores, reuniones de programa y de cátedra<sup>18</sup>), a las que los especialistas debían asistir con carácter de obligatoriedad. Se tomaron en cuenta para el registro, las reuniones en cuya agenda de discusión estaban aspectos relacionados con el mencionado proceso de transformación curricular, y que en consecuencia generaban intercambios en torno a los tópicos de interés de esta investigación.

En este sentido el corpus final de encuentro colectivos de este estudio fueron 9 reuniones departamentales que fueron registradas durante el período académico 2008-II, del calendario académico de la UPEL-IPC.

2. *Entrevistas a profundidad.* Con el propósito de contrastar y profundizar la información obtenida a través de los encuentros anteriormente descritos, recurrimos al uso de los intercambios orales individuales como técnica de recolección alterna. Atendiendo a las ideas de varios autores, valoramos en esta técnica, la positividad de

---

<sup>18</sup> La estructura administrativa de la UPEL-IPC, contempla 3 formas de organización para la toma de decisiones dentro de los departamentos. La primera de ellas, es el Consejo Asesor departamental, en los que participan, en el caso específico que nos ocupa, todos los profesores Tiempo Completo y Dedicación Exclusiva que se encuentran adscritos a esta unidad académico-administrativa. En segundo lugar, las reuniones de los programas académicos, a las cuales asisten los docentes que administran cursos de una especialidad de pregrado en particular, y en este caso son tres: Deficiencias Auditivas, Dificultades de Aprendizaje y Retardo Mental. Finalmente, las reuniones de cátedra que logran convocar a los docentes cuyas competencias profesionales se aglutinan en una misma área de conocimiento, y que en el Departamento de Educación de la UPEL IPC se contabilizan 9 de ellas.

la co-construcción del discurso entre los interlocutores, la intersubjetividad que se convierte en esencia de la misma (Alonso, 1994), y la posibilidad de de uso combinado de ésta con otras técnicas (Valles, ob. cit.).

Al igual que la técnica descrita anteriormente, esta opción permitía generar un espacio de interacción cuyo centro es la comunicación oral. En nuestro caso, la entrevista nos daba la posibilidad de realizar aproximaciones más profundas acerca de las distintas representaciones que se manifestaban en los intercambios anteriores.

Dada la necesidad de rigurosidad científica de esta exploración, dichos encuentros fueron planificados a partir de la consideración de algunos criterios a saber:

1. Se realizaron de manera individual con aquellos especialistas que participaron en las reuniones anteriores y que de manera voluntaria aceptaron este tipo de colaboración.

2. Los encuentros se realizaron en fechas posteriores a las reuniones departamentales para poder realizar la contrastación y profundización pertinente de la información recabada en dichos intercambios colectivos.

3. EL guion empleado atendió a los temas sustantivos de la investigación, por lo que se plantearon previamente algunos campos temáticos a fin de focalizar los intercambios (ver ejemplo ANEXO B). Estos campos temáticos fueron definidos a partir de los encuentros colectivos mencionados anteriormente, de los cuales emergieron algunas *líneas de indagación* (Weiss, citado en Valles, ob. cit.)

importantes para el estudio y que ameritaban en consecuencia un tratamiento particular.

4. A fin de garantizar el registro fiel de la información se efectuaron grabaciones de audio de cada uno de los encuentros.

5. La conformación final del corpus de estos encuentros se determinó a partir de la saturación de la información obtenida.

Atendiendo a esto, se realizaron 4 entrevistas a profundidad durante el período 2009-I del calendario académico de la UPEL-IPC.

***Procedimiento de la fase de análisis.*** Para llevar a cabo el examen de la información obtenida, se recurrió a dos herramientas de la investigación cualitativa que resultaron ser de gran valor para la interpretación de las interacciones verbales. Estos recursos de análisis son: EL Método de Comparación Constante (MCC)<sup>19</sup> (Glaser y Strauss, 1967) y el programa computacional ATLAS-ti<sup>20</sup>. Ambas herramientas, la primera de orden teórico-metodológico y la otra de carácter práctico,

---

<sup>19</sup> El MCC se centra en la búsqueda de la teoría que está *implícita* en la realidad estudiada. Metodológicamente, asume que el investigador reconoce el papel activo que los individuos tienen en la formación del mundo en el que viven y por esto, otorga una gran importancia al significado y a la acción de las personas. Sobre la base de materiales de entrevista, de observación o documentales, el MCC opera siguiendo diversas estrategias analíticas y de interpretación basadas principalmente en la codificación, entendida como una técnica de conceptualización de la información.

<sup>20</sup> Este programa fue desarrollado por Thomas Mühr, de la Universidad de Berlín, en 1997, basándose fundamentalmente en la proposición metodológica de la Teoría Fundamentada. Junto con otros programas como el *Nud\*dst*, y el *QRS Nvivo* forma parte del grupo de herramientas tecnológicas desarrolladas para acompañar el proceso de análisis en la investigación cualitativa. En nuestro país, el ATLAS-ti ha sido altamente popular entre los investigadores, básicamente, por su facilidad de manejo.

contribuyen a la estructuración de un proceso analítico de alto nivel de rigor metodológico que conducen a la construcción de redes de sentido del discurso que se analice.

De manera previa, la aplicación de estos mecanismos requirió de la preparación del corpus. Como ya se apuntó antes, los distintos intercambios orales que se desarrollaron durante la fase de aplicación, fueron registradas a través de grabaciones de audio, que luego fueron transcritas en formato Word<sup>®</sup> (ver ejemplo, anexo A). Durante la transcripción, fue necesario identificar las distintas reuniones y entrevistas con una numeración que indicase el orden en que fueron recogidas<sup>21</sup>. Igualmente, las intervenciones de cada uno de los participantes se señalaron a partir de la secuencia de cada interacción<sup>22</sup>. Los archivos digitales resultantes fueron convertidos a formato WordPad<sup>®</sup> a fin de poder ser utilizados en el programa ATLAS-ti<sup>®</sup>.

Una vez preparado el corpus se inició el proceso de inmersión en la información obtenida haciendo uso de los dos mecanismos de análisis mencionados. De manera integrada, las herramientas seleccionadas consideran en el proceso de análisis cualitativo tres etapas que se desarrollan de manera recursiva. En forma resumida podemos describir estas etapas de la siguiente manera:

---

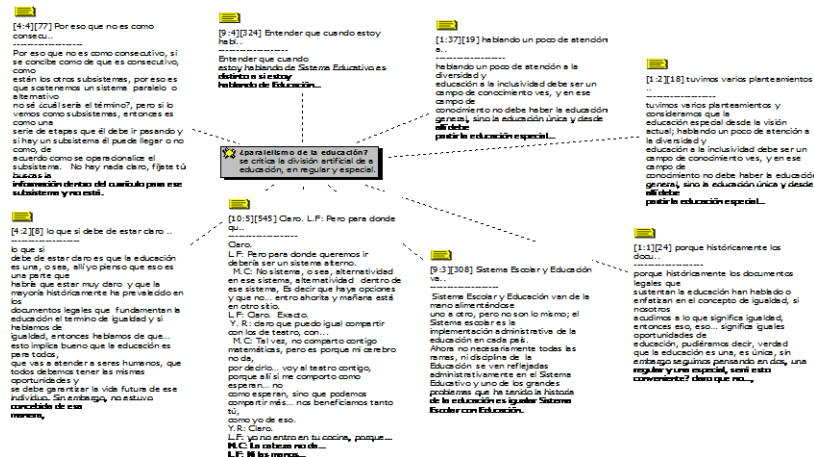
<sup>21</sup> Se utilizó la numeración arábica desde el uno (1) al nueve (9) para las reuniones departamentales de acuerdo a la fecha de registro. En el caso de las entrevistas fue desde el uno (1) hasta el cuatro (4), siguiendo el mismo criterio.

<sup>22</sup> Cada participante fue identificado con la letra *p* seguida de un punto y el número según el orden de aparición en el registro de audio. Se omitieron igualmente, en el texto escrito las alusiones a nombres de los miembros del grupo y algunos segmentos en los que se discutían aspectos personales entre los mismos.

1. *La reducción*. En esta etapa, a través del *diálogo constante con los datos*, se clasificó la información a través de la asignación de categorías conceptuales. La construcción de estas categorías obedecía a los procesos básicos de análisis de comparación y formulación de preguntas durante el sub-proceso de *codificación abierta* propuesto por el MCC (Strauss, 1987 y Strauss y Corbin, 2002). A través del programa computacional seleccionado y atendiendo al propósito del estudio, se catalogaron los diferentes incidentes de la información tal como lo muestran la figura 2 y 3.

**Figura 2. Reducción de la información a través del programa ATLA-ti®.**

**Asignación de categorías.**

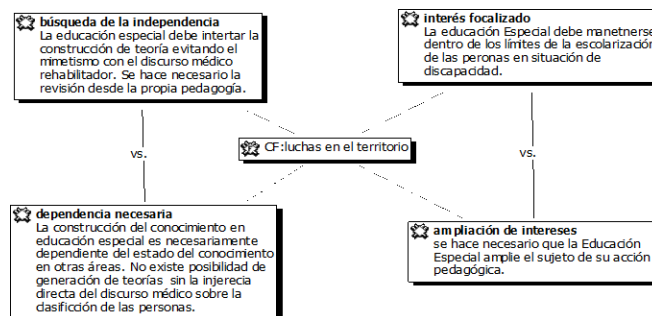




**Figura 3. Reducción de la información a través del programa ATLA-ti®.**

**Clasificación de los incidentes.**

2. *La organización*, como segunda etapa permitió el establecimiento de las relaciones existentes entre las categorías y la determinación de las distintas dimensiones y propiedades de cada una de ellas. Para lograr tejer esta red de relaciones y poder caracterizarlas a profundidad se recurrió a la *codificación axial* y la *codificación selectiva*, como lo propone el MCC (Strauss, ob. cit. y Strauss y Corbin, ob. cit.). En consecuencia, se procedió a la búsqueda de *categorías centrales* a través de un proceso de fusión entre categorías primarias o transformación de las mismas en otras de nivel superior. Este proceso puede ilustrarse a través de la figura 4 que se muestra a continuación:



**Figura 4. Ordenamiento de la información a través del programa ATLA-ti®.**

**Estructuración de redes de sentido.**

3. *Interpretación*. Esta etapa final del análisis consistió en la sistematización de los distintos resultados de las etapas anteriores y su conformación en la estructura teórica sustantiva. La delimitación teórica se logró a través del tercer nivel de codificación *selectiva* (Strauss, ob. cit. ), sugerido igualmente por el MCC.

Los resultados finales del desarrollo de las etapas descritas se muestran en los capítulos subsiguientes.

***Procedimientos para garantizar la calidad del estudio.*** En esta exploración reconocimos, desde el inicio, la importancia de mantener criterios de rigurosidad científica que otorgasen al estudio altos niveles de *credibilidad* (Goetz y LeCompte, 1998). Este concepto lo entendemos como la aplicación de reglas de disciplina metodológica que permitan estimar el grado de confianza en el valor de *verdad* de la información obtenida. Asumimos además que, la credibilidad o veracidad de un estudio cualitativo no refiere a la existencia de una verdad objetiva contra la cual deban contrastarse los hallazgos del estudio; sino más bien a las acciones emprendidas para evitar las conclusiones no válidas (Maxwel, 1986, citado en Bonilla Castro y Rodriquez Sehk, 1995). De esta forma, durante el proceso de indagación atendimos a la necesidad de controlar algunos eventos o procesos particulares que podían atentar contra la validez de la información y conducir a interpretaciones poco cónsonas con la realidad.

Fundamentalmente, abordamos este problema de la credibilidad a través de (a) la presencia continuada en el campo, (b) la selección de los participantes evitando

sesgos y riesgos específicos (Sabiron, 2006). y (c) el uso de la triangulación. En el primer caso, como se refirió en secciones anteriores de este capítulo, el intercambio entre los participantes del estudio se desarrolló de manera sostenida, no sólo porque el proceso de las reuniones así lo obligaba; sino también por la condición de nuestra pertenencia profesional al contexto de estudio.

En cuanto al segundo aspecto, debemos recalcar que tratamos de evitar algunos sesgos de importancia en la selección y abordaje de los participantes. De esta forma, la selección de varias técnicas de recolección de datos, permitió evadir el *sesgo de disponibilidad* de los informantes. Por otro lado, atendiendo a la posibilidad del *sesgo de ilusión holística*, en el cual corríamos el riesgo realizar interpretaciones más allá del contexto histórico-social del estudio, restringimos las dimensiones del análisis exclusivamente a las aproximaciones que los participantes hacían del tema a través de sus patrones discursivos.

La triangulación se llevó a cabo no sólo entre las dos técnicas de recolección de datos descritas anteriormente, sino también a través de la confrontación constante con otros investigadores<sup>23</sup>, lo cual permitió la verificación sistemática de las interpretaciones hechas a partir de la información obtenida.

---

<sup>23</sup> Este estudio forma parte de las investigaciones inscritas en el Núcleo de Infancia y Educación de la UPEL-IPC, al cual pertenecen reconocidas investigadoras en el área y que de manera constante y sistemática intercambian opiniones sobre el desarrollo de los distintos proyectos inscritos.

## CAPITULO IV

### INTERPRETANDO EL PAISAJE: LOS HALLAZGOS DE LA EXPLORACIÓN

*La necesidad de la razón no está inspirada por la búsqueda de la verdad, sino por la búsqueda del sentido. Y verdad y sentido no son una misma cosa.*

Arendt, Hannah.

Hombres en tiempo de oscuridad.

El análisis de las distintas interacciones comunicativas que se tomaron en este estudio reporta elementos importantes sobre la visión que tenemos los expertos en cuanto a la existencia de la Educación Especial en la sociedad moderna y sobre la atención pedagógica de las personas en situación de discapacidad. Como campo poblado de sentidos, el discurso analizado, denota evidencias ricas de diversas representaciones sobre la propia esencialidad de esta área de la Educación, sus posibilidades de transformación y de transformar el imaginario social.

Poder comprender el *sentido* del discurso de los profesionales de la Educación Especial nos condujo por caminos sinuosos, a través de los cuales surgieron interpretaciones disímiles y complejas que requirieron profundos procesos de reflexión para estructurar explicaciones adecuadas de lo encontrado. Durante el

análisis no perdimos de vista lo aseverado en el capítulo precedente sobre el *discurso como instancia dinámica productora de sentido* (Sime Poma, ob. cit.). Nuestra interpretación no se restringió a la significación de las incidencias lingüísticas obtenidas, sino que fuimos en búsqueda del entramado de *sentidos* que se tejían en las mismas.

El objetivo principal de este cuarto capítulo es presentar la interpretación sustantiva de las condiciones de la topografía discursiva estudiada, resultante de este proceso reflexivo. Se intenta aquí mostrar, una aproximación -de las tantas que pudiesen crearse al sumergirse en esta realidad- a la red de sentidos contenida en el discurso que sobre la Educación especial se teje en el imaginario de los profesionales que participamos en el estudio.

Para ello, estructuramos los hallazgos en diferentes categorías que posteriormente sirven de plataforma para dar respuestas a las interrogantes planteadas en este estudio y en consecuencia a cumplir con propósito previsto. Estas categorías son: (a) Una Educación Especial cuestionada y por cuestionar (b) Las luchas en el territorio: Un discurso lleno de tensiones sobre la Educación Especial, y (c) Una educación Especial transformadora o ¿por transformar? A continuación profundizaremos en cada una de ellas.

***Una Educación Especial cuestionada y por cuestionar***

*La pregunta es sobre la educación o mejor, por el tipo de relaciones educativas o por la urdimbre de relaciones que se establecen con el otro, con los otros, conmigo mismo y contigo.*

Gregorio Valera-Villegas

¿Y si el sujeto anormal no existiera? Lectura, Pedagogía, diferencia.

Como primer aspecto de importancia que surgió en el análisis se encuentran las manifestaciones críticas sobre la propia existencia de la Educación Especial y el papel que hasta ahora cumple en la sociedad moderna. Emergió de esta forma, un discurso que delata conciencia sobre la crisis contemporánea de este campo disciplinar que ya fue expuesta con anterioridad. Los expertos no parecieran estar conformes con la incidencia de las acciones de la Educación Especial en el contexto social, y comienzan a establecerse interrogantes sobre su finalidad y sobre los rituales que se desarrollan en ella.

Esta condición de criticidad connota un reconocimiento importante de la necesidad de que desde la Pedagogía comience a interpelarse como parte del orden social. Valera-Villegas (2008) expone que el pedagogo especial no debe dedicarse a justificar, apuntalar y legitimar un orden del discurso, sino que debe practicar el arte de la crítica, cuestionar lo consolidado.

Evidentemente, no podemos dejar de señalar que, como *discurso producido* estas dudas han sido alimentadas por el contexto científico en el que nos

desenvolvemos los participantes. El discurso que ha sido considerado *políticamente correcto* sobre la Educación Especial ha dejado en entredicho su pertinencia en la sociedad en sus condiciones actuales. Como lo expusimos anteriormente, la necesidad de reorientar las acciones de esta área educativa ha sido ampliamente documentada, por lo que de alguna forma las representaciones emergentes en esta exploración se encuentran teñidas por estas ideas.

En consecuencia, se encontró un grupo importante de incidencias que podrían interpretarse como intentos de censura a ciertas condiciones pasadas y actuales de este terreno educativo. En adelante, observaremos un despliegue discursivo que demuestra insatisfacción respecto a la legitimidad y fundamentación de la Educación Especial. El proceso de categorización de estas incidencias condujo a la consideración de tres grupos de críticas importantes sobre: (a) su pertinencia social, (b) la legitimidad de su status en el contexto científico y (c) el paralelismo en el sistema educativo.

***La territorialidad de la Educación Especial: ¿con pertinencia social?*** La crítica al valor social que tiene en la actualidad la Educación Especial, formó parte del discurso emergente en este estudio. Durante el análisis se presentaron distintos episodios en los cuales los expertos intentan refutar la pertinencia de esta área educativa en la sociedad moderna. Como ilustración, mostramos algunos fragmentos de las reuniones:

*P. 4.... no estamos dando respuesta a una población, ni siquiera en el campo laboral ¿ok? Lo estamos viviendo, ¿cuántos estudiantes nuestros llegan a la educación superior?, ¿por qué sucede eso?, ¿es culpa de los estudiantes con discapacidad?, ¿es culpa porque sean diferentes? ¡No!, es culpa de un sistema que fue concebido de una manera homogénea, donde nosotros mismos entre comillas considerados “normales”, ¿cuántas veces fracasamos en una situación de aprendizaje precisamente porque está concebido desde esa visión? Entonces yo creo que es una... es bien complejo donde estamos montado, porque es ¿hacia dónde nosotros queremos vernos como educación especial? y ¿qué queremos nosotros formar?, para dar respuesta a esa población que nos lo exige ya que los formemos distinto y que... exige una visión inclusiva de lo que es el ser humano no solo educativo, una visión inclusiva social, porque nosotros pertenecemos a un contexto ¿no (R1; 92-102)<sup>24</sup>*

*P.2. Yo particularmente comparto esa posición porque... o sea, para mí la Educación Especial, está demasiado, demasiada criticada, o sea, no tiene sustento... (R9; 144-16)*

---

<sup>24</sup> Establecemos como rótulos que permiten identificar los fragmentos en las transcripciones la siguiente secuencia: tipo de intercambio oral (R, reunión; E, entrevista) y el número asignado; líneas que abarca el fragmento en la transcripción.



En el episodio, se evidencia en nuestro marco de representación común, que la Educación Especial no está respondiendo a las necesidades de la población en situación de discapacidad. De manera coincidente con los planteamientos revisados en las secciones precedentes, la inquietud se centra en la ineficiencia que ha demostrado hasta para atender las condiciones particulares de sus alumnos y propiciar verdaderos cambios en su calidad de vida.

De manera reflexiva, el discurso delata la autocrítica en torno a las condiciones básicas que han dado sentido a la atención educativa especializada. Se orienta el interés ya no en las aspiraciones del control social que representaba este campo educativo, sino hacia la posibilidad de potenciar el éxito de las personas catalogadas con discapacidad. Surge así, una conciencia sobre la visibilidad de los individuos que hasta ahora han sido segregados a este sistema paralelo.

Los distintos interlocutores parecieran estar poniendo en duda la legitimidad de la Educación Especial como aparato social que intenta generar justicia y equidad en la sociedad moderna. Sin embargo, llama la atención que, de manera constante, durante las conversaciones la mayoría de estas reflexiones quedaron en incógnitas sin una respuesta que pudiese orientar hacia dónde propulsar los cambios. Veamos tres ejemplos de ello:

*P.5. ¿Hasta qué punto nosotros debemos seguir viendo a la educación especial como está en este momento? No es que va a desaparecer, pero si su misión y concepción tiene que ser distinta, distinta porque sabemos que hay personas con una condición específica*

*que va necesitar un sistema de apoyo permanente, intermitente o que simplemente va a necesitar que ese proceso de inclusión sea en su inicio y no a lo largo de toda su vida, entonces yo creo que la discusión va más allá de un subsistema, ¡va hacia eso!, o sea ¿cómo se tiene qué concebir la educación especial?*

*P.3. Es segregadora, eminentemente ¿qué nos conviene? Lo que es no puede ser, eso es ¿hacia dónde queremos ir como educación especial?, ¿cómo nos debemos llamar? (R1; 84:90 y 107:109)*

*P.7. ¿La Educación Especial en la sociedad actual? No sé, hasta ahora hemos logrado muchas cosas, ¿pero hasta dónde eso es lo que necesitan ellos? (E2; 25:26)*

Queda en el tapete de este modo, una discursividad que comienza a cuestionar los resultados de su acción social, pero que aún pareciera no encontrar caminos certeros para cambiar. Registramos así, intentos de reinterpretar las ideas que hasta ahora se han socializado en torno a la educación de aquellos considerados *deficientes*.

**El status de la Educación Especial: ¿conocimiento legítimo?** Otra representación social que se refuta en el discurso que estamos analizando está referida al status científico de la Educación Especial. En dos de las reuniones grabadas podemos notar el interés por razonar al respecto:

*P. 8. Bueno yo de lo que parto es que si la educación especial,... si se analiza como una rama más de la didáctica o se debe asumir como un campo de conocimiento más amplio. La gente debe investigar y proponer teoría y práctica de manera que pueda darles la oportunidad a las personas que tienen algún tipo de discapacidad para... en su formación para la vida. No concebirla como una educación especial para segregar a las personas, o para atenderlos desde el punto de vista pedagógico como que fuera el otro, o sea, fuera de lo que es el resto de la población...*

*P 4. Lo que ha pasado en Venezuela... porque la educación especial se convirtió en una modalidad y se hizo énfasis en el conocimiento teórico, es porque no ha habido suficiente investigación que te dieran las herramientas... que era lo que hablábamos la semana pasada, si hay unas herramientas distintas de abordaje, si hay una forma que tú puedas hacer para que él salga adelante que no la tiene el maestro, esa forma no la tiene el maestro, tiene información, pero... ¿de qué? Nos hemos agarrado de la rama de la didáctica, de la didáctica en general, pero no hemos hecho investigaciones de la didáctica especial, o sea, en que herramienta es realmente distinta, volvemos entonces con el mismo, de si por lo menos en retardo decimos hay dos postura la emotiva y la estructural, la emotiva dice que es más lento su aprendizaje pero*

*eso lo podemos decir si tiene menos compromiso cognitivo, pero si hablamos de la estructural, la estructural dice que no que su funcionamiento es completamente diferente, entonces es otra forma de abordarlo. (R3; 63:72 y 88:94)*

*P.2. Porque lo conocimientos que supuestamente maneja, en la práctica parecen no existir, o sea, la Educación Especial no determina que hay un retardo mental, eso lo determina otra ciencia.*

*P.1 ¡Exacto!.*

*P.2. Ciertamente ¿Cuáles son los conocimientos que determina la Educación Especial? Técnicas y recursos especializados, según. Que se han demostrado que no son ningún especializada, que no son ningunas técnicas especiales, porque son aplicable a los niños que no tienen ninguna discapacidad...*

*P.1. ¡Exacto!*

*P.2. Como área todo lo que supuestamente está montado sobre la logopedia, la Pedagogía especial se deconstruye el análisis que no son tan especiales... no son avances que realmente de esta disciplina como tal... La prueba está que los primeros avances ¿quienes lo hacen? Frostig por ejemplo, que lo que hace es hacer una serie de avances sobre los procesos de aprendizaje en la implementación de eso y se trae esta tecnología a la Educación*

*Especial de manera idéntica, pero no es que se crea un planteamiento especial a la Educación, el resultado es una didáctica psicologista... De hecho, queda claro que todo eso que fue traído directamente de otras ciencias o disciplinas, fueron deformando en la Educación Especial y entonces las consecuencias son las peores, por lo que se tienen que formar otro modelo en función de eso. Entonces lo que es la tecnología entendiendo tecnología como la producción de planteamientos específicos de la didáctica y a Pedagogía, no han estado presentes. (R7; 146:170)*

Estos intercambios ponen en evidencia la preocupación que existe por el status científico de la Educación Especial. La calidad de la investigación y sus aportes prácticos se convierten en los puntos focales de esta inquietud. Como nudos críticos aparecen dos aspectos puntuales:

Se percibe como ajeno el conocimiento que ha contribuido al desarrollo de la atención pedagógica especializada. Se reconoce que los aportes de ciencias como la Medicina, la Psicología y la Lingüística, han sido trasladados de manera directa al trabajo educativo destinado a las personas en situación de discapacidad.

Se presentan serias dudas sobre si el conocimiento que se genera en el seno de la Educación especial está centrado en la didáctica, y particularmente en la didáctica especial. Se resalta la condición de *generalidad* de las prescripciones didácticas que se han y se están aplicando con esta población.

Al igual que en las discusiones en el contexto teórico del campo, el asentamiento como disciplina didáctica de la Educación Especial, ha sido objeto de preocupaciones importantes. Dichas preocupaciones se insertan en un contexto de mayor amplitud referido a la desarticulación conceptual del *modelo de cientificidad* de las Ciencias de la Educación (Zuloaga, Echeverri, Martínez, Restrepo y Quiceno, 2003). Básicamente, esta desarticulación ha conducido a una de las más serias problemáticas en torno a la Educación, que se materializa en la disgregación de los saberes. Las diferentes disciplinas se apropian de sectores del saber generando atomización de los conocimientos y, fundamentalmente, subordinación de la Pedagogía a la simple aplicación de teorías nacidas en otros campos. Como consecuencia final, se ha logrado convertir a la Pedagogía en:

Un saber instrumental que ha dado lugar a toda suerte de confusiones y ambivalencias, pues se ha llegado a considerar como equivalentes, como situados en el mismo nivel la Pedagogía, educación, la instrucción, la enseñanza y la didáctica, haciendo del campo de la Pedagogía una verdadera torre de Babel. (ob. cit. P.26)

La suposición de la delimitación de la Educación Especial a la didáctica, conforma en el imaginario de los expertos -y en consecuencia futura en el marco de representaciones de la sociedad en general-, su declaración como disciplina aplicada, por lo que tiene fundamentalmente un papel pasivo y debe esperar los avances de otras ciencias de la educación. Si ahondamos en el tema de la investigación y su incidencia en el campo práctico, que conforma una dimensión importante de esta

problemática, encontramos que autores como García Pastor (1992), en su libro *La investigación sobre la Integración*, han reconocido la supeditación de su producción a las bases teóricas de otras disciplinas y a la investigación educativa general.

Reflexionando al interior de las fronteras mismas de la Pedagogía, debemos reconocer que parte de esta problemática responde a su propia crisis de finales del siglo XX, que ha generado un distanciamiento con la realidad. Los cambios en las organizaciones humanas, han dado cuenta de un decaimiento del pensamiento pedagógico, y de su posibilidad de establecer prescripciones certeras sobre la preservación y transformación de los procesos culturales. El debilitamiento del pensamiento pedagógico moderno la ha colocado muy cerca del anacronismo y de la pérdida de autoridad científica en torno a la Educación, y ha permitido la reducción de su radio de acción.

Enfrentamos entonces en el discurso un problema territorial todavía no resuelto: la delimitación fronteriza entre las diferentes ciencias de la Educación. El modelo de científicidad y el debilitamiento de la Pedagogía de las postrimerías del siglo XX, generaron una constante lucha de poderes entre todos estos sectores disciplinarios, y puso en el tapete los límites de cada uno para interpretar la multidimensionalidad del fenómeno educativo.

Quizás sea pertinente aquí detenernos en unas reflexiones que elevan la discusión y la apartan de la simplicidad de la lucha entre los alcances de cada una de

estas ciencias. Algunas voces autorizadas<sup>25</sup> se elevan para solicitar la reconceptualización de las ciencias de la Educación. En esta solicitud se propone deslizarse desde un *campo intelectual de la Educación* hacia un *campo pedagógico* (Echeverri, y Zuloaga, 2003; Echeverry 2003; Álvarez Gallego, 2003; Díaz, 1994), en el cual la Pedagogía se conforma como un espacio abierto con fronteras permeables, que reconoce que no existen barreras epistemológicas y que no propicia la hegemonía de visiones unidimensionales de la realidad educativa. De esta forma el saber pedagógico se erige como un *espacio de contribuciones* (Zuloaga y Echeverri, 2003), de composición múltiple y resultante de la articulación entre distintos campos conceptuales. Esta perspectiva no anda en búsqueda de la unicidad teórica como podría pensarse, sino apunta hacia un nuevo horizonte donde reine la pluralidad reflexiva. Lo crucial de esta nueva configuración es el entretejido confeccionado gracias a la interlocución entre los vecinos interesados en la Educación, en igualdad de condiciones.

Como veremos a continuación esta discusión no acaba aquí, las nuevas categorías emergentes en este estudio permiten retomar otros puntos de la misma.

**La Educación Especial y la Educación regular: ¿dos terrenos paralelos?** La división artificial de la educación formal en un sistema escolar bipartito, en el que el

---

<sup>25</sup> Muchas de estas voces confluyen en el Grupo Historia de la Práctica de la Pedagógica, en Colombia. Este grupo de investigación ha concentrado sus esfuerzos, desde hace 30 años, de promover la discusión científica en torno a la Educación y la Pedagogía. Para conocer mejor este grupo puede consultarse el sitio web <http://www.grupohpp.com/>.



área Especial se erige como la posibilidad de mantener la segregación de los grupos sociales *diferentes*, representó otra categoría de cuestionamientos a la misma.

La consideración de que la “*educación es una*”, que su división en regular/especial no es adecuada, se mostró de manera consistente en los distintos intercambios orales, como ejemplificamos a continuación:

*P.2. tuvimos varios planteamientos y consideramos que la educación especial desde la visión actual; hablando un poco de atención a la diversidad y educación a la inclusividad debe ser un campo de conocimiento ¿ves?, y en ese campo de conocimiento no debe haber la educación general, sino la educación única y desde allí debe partir la educación especial...*

*P.8....porque históricamente los documentos legales que sustentan la educación han hablado o enfatizan en el concepto de igualdad, inclusión si nosotros acudimos a lo que significa igualdad, entonces eso, eso... significa iguales oportunidades de educación, pudiéramos decir, verdad que la educación es una, es única, sin embargo seguimos pensando en dos, una regular y una especial, será esto conveniente? claro que no..., (R1;14:18 y 20:23)*

Vuelve a surgir en este discurso la conciencia sobre uno de los laberintos en los que se encuentra de la Educación Moderna, resultante de la generación del modelo de cientificidad anteriormente mencionado. En éste, el tema de la instrumentación (a través del sistema escolar) ha superado la visión del proceso educativo como

categoría sociológica. El interés de estas discusiones no gira en torno a la concepción de un proceso esencial en la vida humana con fines reproductores e innovadores de la cultura, sino que se restringe a la operatividad de las aspiraciones formales de control social por parte del Estado. El eje discursivo lo encontramos pues en la estructura escolar y no en los fines de la Educación.

La demarcación fronteriza entre los dos sistemas forma parte de la preocupación en este y otros intercambios. La recurrencia de la preocupación en el resto de las grabaciones, pareciera indicar que se tambalea en nuestro imaginario *la normalidad* de la existencia de estructuras escolares paralelas que distancien grupos de estudiantes a partir de sus diferencias funcionales. La unidad de la educación como proceso humano es usada para enfrentarse con las ideas tradicionales de un aparato escolar segmentado, en el que la lógica del orden y la clasificación aportó los basamentos para la conformación del sistema de atención pedagógica especializada para las personas en situación de discapacidad.

Reflexionamos de esta manera, sobre la lógica estructural de la educación formal. Se asoma un horizonte que obliga a la desconstrucción del concepto y de los fines de los sistemas escolares. Es obligante que desde la Pedagogía, principalmente desde la catalogada como *especial*, poner bajo sospecha este dispositivo social, que se limita a responder a las necesidades de un Estado en búsqueda del control social, y que deja de lado las necesidades y exigencias de sus actores principales: los alumnos.

La influencia del discurso considerado *políticamente correcto*, es evidente en esta preocupación. Términos como *igualdad*, *inclusión* y *diversidad*, sostienen la

argumentación principal de dicho cuestionamiento a la arquitectura escolar.

Brevemente podemos observarlo en el siguiente fragmento:

*E: En las discusiones hablamos constantemente de los sistemas o subsistemas con condiciones paralelas ¿tú qué crees?*

*P: No vale, el asunto no es de tener un sistema escolar paralelo que replique lo regular pero con diferencias para, no sé, porque al final las diferencias en los dos es que el nuestro es menos... menos, libre ¿será?. Se decide por los padres y por los alumnos, ellos no toman decisiones. No hay tratamiento igualitario, o se respeta la diversidad, en suma no hay equidad.( E4; 68:72)*

En suma, es evidente un patrón compartido de interpretación que problematiza al sistema escolar actual. Se está reflexionando sobre la operativización de la atención educativa, a partir de la crítica a la estructura tradicional de segregación escolar que ha sostenido a la Educación Especial.

El siguiente registro sirve de ilustración de un punto interesante en este cuestionamiento:

*P.1: Entonces cerremos la idea... ¡ajá!..Viendo la Educación Especial desde su misión ¿Verdad? La vemos como una alternativa de Educación para las personas que de alguna u otra manera han sido excluidas del sistema y se ha generado como un sistema paralelo o alternativo, que lo decía (...), me gusta más esa palabra “Alternativo” que ha permitido generar estos procesos para la*

*inclusión de... entre la sociedad y la persona, ¿No? Poder entrar en ese equilibrio.*

*P.2: ¿Será que estamos hablando de alternativo? porque en alternativo, tú tienes las opciones.*

*P.1: Exacto, si me gusta esto me voy para allá. Si no me gusta la normal me voy a la especial. Ellos no tienen opciones.*

*P.1: No, no, perdón desde una nueva visión debería tener la opción. Y no una opción para hacer lo mismo que se hace ahora, para ir a hacer cosas diferentes por sus potencialidades o debilidades.*

*P.2: Pero tú estás hablando lo que han generado el sistema, o sea, que esos dos sistemas existen. La Educación Especial si la vemos así no es un sistema alterno... aunque debería serlo, ¡imagínate! una alternativa no una obligación,*

*P.1: ¿Es paralelo?*

*P.2: No, no, o sea, que la sociedad se ha creado como un sistema paralelo, o sea, él es así, ahora la visión que tú estás construyendo no tiene nada que ver con el sistema como tal, sino que es la posibilidad de... o sea, si seguimos avanzando esos sistemas paralelos desaparecen como sistemas paralelos, es decir que una escuela considere que la atención del niño con Dificultades de Aprendizaje, con Retardo Mental, lo que sea, no es una cosa paralela, donde el niño va ir... va cursar niveles, va a*

*cursar, porque se convierte en otro... el problema de subsistema y sistema.*

*P.1: Y no es que es salón para los que tengan retardo; sino que ellos van a estar allí un momento determinado, por sus necesidades.*

*P.2: Por lo tanto significa que todos forman parte del mismo sistema, o del misma elemento, no una cosa paralela igualito al parasistema, Educación de Adulto que es lo mismo pero en otro lado.*

*P.1: Bueno, pero por eso te lo digo desde lo que somos ahora... se puede ver como un sistema paralelo.*

*P.2: ¡ Claro!.*

*P.1: Pero para donde queremos ir debería ser un sistema alterno.*

*P.2: No sistema, o sea, alternativa en ese sistema, alternancia dentro de ese sistema, Es decir que haya opciones y que no... entro ahorita y mañana está en otro sitio. Que hayan tantas opciones en la escuela que se puedan compartir espacio y también estar en espacios particulares según las necesidades.*

*P.1: Claro. Exacto. Yo me imagino algo así como variedad de cosas en las escuelas que el niño pueda hacer. Si bien puedo estar en la clase de lectura o taller de lectura porque necesito aprender eso, y comparto con otros que se parecen a mí en eso, en otra parte comparto con otros que no se parecen a mí en eso sino en otra cosa.*

*P.3: claro que puedo igual compartir con los de teatro, con...*

*P.2: Tal vez, no comparto contigo matemáticas, pero es porque mi cerebro no da, por decirlo... voy al teatro contigo, porque allí si me comporto como esperan... no como esperan, sino que podemos compartir más... nos beneficiamos tanto tú, como yo de eso. (R9; 510:555)*

La discusión sobre el opuesto *opcionalidad/obligatoriedad* llama la atención en el fragmento anterior. Se coloca en el tapete otro aspecto de amplia discusión en la Educación: *el principio de localización elemental o la división de zonas* (Foucault, 1993) que mencionamos en el segundo capítulo de este texto. Se observa un intento de flexibilización en este principio, pues se plantea la posibilidad de compartir emplazamientos escolares a partir de criterios distintos de la dicotomía normalidad/anormalidad. Puede considerarse que se pone en entredicho la concepción de *minoridad* de la población *especial*, en la que es desde el discurso autorizado que se decide la permanencia o no del educando en este sistema diferenciador. Surge una visión distinta de la atención pedagógica especializada, no desde la separación, sino desde la variabilidad de entornos de aprendizaje.

Esta línea discursiva pone el acento en la pertinencia de la escuela especial, como dispositivo panóptico que permite la vigilancia y control del excluido del sistema regular. Se apunta a una perspectiva que se valga de la heterogeneidad del ser humano y la diversidad como valor positivo que enriquece el aprendizaje. Surge de esta forma, una visión alternativa a la *integración homogénea* de los educandos en

situación de discapacidad, sobre la que ya existe una línea crítica importante. En este sentido, es necesario apuntar hacia fórmulas pedagógicas, capaces de abordar la diferencia sin formar guetos, resaltando la heterogeneidad sin ceder al facilismo de los caminos únicos (Merieu, 1988). En fin, re-territorializar la Educación Especial, reconociendo que las instituciones escolares son foros de reunión de la diferencia.

La posibilidad de que la separación entre grupos de estudiantes esté dada no por las deficiencias que demuestren algunos, sino por las necesidades de construcción de conocimientos de manera colectiva, abre nuevas brechas en el discurso profesional en el área. Como discurso producido estas preocupaciones se hacen eco de debates plasmados ya ampliamente por teóricos del área (López Melero, ob. cit.; Festa, 1999, 2001; Festa y Giraudo, 1990; Skliar, s/f; Parrilla, 1996; Skirtic, 1996). Partiendo de la condición de productor de cualquier discurso, estas interpretaciones de la organización escolar pueden contribuir a nuevas reflexiones en el imaginario social sobre el paralelismo del sistema escolar, y la necesidad creada por la sociedad de separar a los *diferentes*.

Sintetizando estos hallazgos, queda clara la asunción de una orientación crítica dentro del propio campo. En las categorías descritas, encontramos cuestionamientos sobre las prácticas de la Educación Especial y las suposiciones que la fundamentan. Sin embargo, es necesario resaltar que esta línea de criticidad no ha alcanzado aún niveles de problematización (Foucault, 1973) suficiente que permita superar el espacio de las refutaciones y deslizarse hacia la edificación. La problematización implica reflexiones más allá de la determinación de las debilidades de un campo

científico, obliga a la conformación de nuestras estructuras discursivas capaces de superar los límites que estas debilidades imponen y construir nuevos caminos.

Ya ha quedado claro en el segundo capítulo de este trabajo que son muchas las voces autorizadas que se han levantado en cuestionamiento a la esencialidad de la Educación Especial; sin embargo, por provenir mayormente éstos de áreas de conocimiento vecinas y poseer una fuerte carga retórica, no han logrado incidir de manera permanente sobre la atención pedagógica de las personas en situación de discapacidad. Si sumamos a esto una condición de criticidad dentro del propio campo que no apunte cuáles son los senderos a recorrer, difícilmente podrán lograrse una deconstrucción de la Educación Especial moderna.

***Las luchas en el territorio: Un discurso lleno de tensiones sobre la Educación Especial.***

*Todos los sistemas de educación son una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican.*

Michel Foucault.  
El Orden del Discurso.

La Educación Especial, como en cualquier campo científico, se presenta un sistema de relaciones entre posiciones adquiridas, es el lugar de luchas en aras de monopolizar la autoridad científica (Bourdeu, 2006). En su condición de producida y



productora la estructura discursiva que analizamos aquí, se muestra como lugar heterogéneo habitado por tensiones, en el cual se movilizan instrumentos de interpretación que pugnan por el capital simbólico de crédito o descrédito. Ésta, se debate constantemente entre *sentidos* contradictorios sobre algunos aspectos específicos de esta área del conocimiento pedagógico. Sobre estos desencuentros y cruzamientos dedicaremos las siguientes páginas.

***Dependencia necesaria vs. búsqueda de la independencia.*** La problemática de subordinación y atomización de la Pedagogía se ve nuevamente reflejada a través de una tensión discursiva sobre la necesidad de atar o no las bases de nuestro discurso a otras ciencias o a los discursos oficiales. Las confrontaciones en esta categoría se encuentran marcadas por la búsqueda del discurso fundante de la Educación Especial, marcándose así, la incesante lucha entre discursos hegemónicos y periféricos.

Veamos un ejemplo muy representativo de estas contraposiciones:

*P.3 Yo pienso que quizás el análisis debe comenzar, ¿parece paradójico, no? Por... la revisión de CIF y la revisión de que si hay la alteración de una función específica en este caso ¡el aprendizaje!*

*P.3 Yo no estoy de acuerdo con esa afirmación, fíjate que el problema (...) que si nosotros seguimos cooperando en función de un paradigma que de alguna manera reduzca lo que hacemos al campo biomédico como al enfoque clínico o al campo*

*estrictamente pedagógico ¡nos estamos cambiando la camisa pero no nos bañamos! y seguimos oliendo mal en pocas palabras. Entonces yo creo que hay que dar el paso y abrirse a una consideración social con todas las implicaciones que esto tiene ¿entiendes? (R2; 72:75; 126:132)*

*P.4. En el caso nuestro, independientemente de que exista una discapacidad, la pregunta es que nuestra concepción pedagógica tiene que mediar... esa es la pregunta que yo me hago al oír (...) en un sentido total de que nosotros tengamos que manejar lo que dice la CIF. Ojo, una cosa es manejar lo que dice la CIF y otra cosa es que cuando yo voy a definir mi sujeto parte de la clasificación de la CIF, es lo que yo quiero llamar a la atención ¿no sé? ... Tampoco pienso que hay que dejar de un lado las investigaciones que sobre el tema se han realizado eso hay que tomarlo en cuenta, ¿pero cuanto nos cuesta a nosotros crear la teoría?, ¿cuánto nos cuesta a nosotros crear una definición sobre algo? y ¿cuánto nos cuesta a nosotros entender que podemos asumir que esa definición es nuestra y punto al margen de otras definiciones y al margen de otras concepciones que manejen otras disciplinas?*

*P. 6 ...por favor vamos a definir entonces lo humano a merced de lo que son subsistema, vamos a definir entonces lo humano a merced de lo*

*que piensa Piaget de lo que es la evolución humana, vamos a definir nosotros a merced de lo que son planteamientos de otras personas lo que tiene que ver con la definición de Dificultades de Aprendizaje o Educación Especial, ¡no! Yo creo que, nosotros tenemos que partir, muy bien, desde contexto investigativo, producciones, investigaciones, creaciones de paradigmas etc. Formar y hacer, diseñar nuestros propios paradigmas de la concepción de lo que significa Dificultades de aprendizaje, de, lo que significa Educación Especial. Entonces desde ese mar yo llamo un poco y me llamo a la reflexión de tratemos de definir una buena vez ¿qué es Educación Especial para nosotros acá?*

*P.5 nosotros no podemos olvidar que la definición que nosotros propongamos tiene que estar inmersa en algo como lo es las leyes ó los tratados que Venezuela es dignatario, o sea llámese la constitución, la LOPNA, la ley para las personas con discapacidad, la ley orgánica de educación, la ley de universidades, la CIF ...(R2; 200:206, 242:251, 270:281 y 694:699)*

Aquí encontramos tres líneas discursivas diferentes:

1. La visión que aboga por sostener el patrón de interpretación sobre la Educación Especial a partir de fundamentos provenientes de la Medicina. Desde esta perspectiva es a partir de los constructos biomédicos que se puede mirar la Educación

Especial, y la posibilidad de establecer un patrón discursivo al respecto. Como eje se defiende la dependencia de las construcciones y categorizaciones que sobre la discapacidad que se encuentra sistematizada en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF).

2. Complementa esta postura, aunque con menor fuerza, el llamado a considerar como fundacional en la Educación Especial el discurso público oficial, impuesta a través de acuerdos y normativas legales. Se expone así, la necesidad de apegarse a los lineamientos jurídicos, a los planteamientos del Estado para poder conformar el tejido de la narrativa especializada.

3. Se contrapone a esto, otra postura sobre el tema que se niega a mantener esa subordinación y alerta sobre la necesidad de la construcción de un discurso con identidad propia, cuya matriz generadora sea de manera casi exclusiva, la propia Pedagogía.

La primera línea, como de manera reiterada ya expusimos en capítulos previos, puede considerarse dentro de la tendencia tradicional de concebir el acercamiento al *otro diferente* en nuestra sociedad. No es posible aproximarnos a aquel que es nuestro reflejo incompleto sin acudir a la sospecha, a la necesidad de visibilizar la ausencia o el desvío. Como ideología dominante, la medicalización ha acaparado el sentido común y ha figurado como la perspectiva válida en torno a las personas catalogadas como *deficientes*.

Sobre la segunda, consideramos pertinente detenernos un poco más, pues surge como un hilo que no habíamos tejido anteriormente. Abordar el tema de la normativa

en nuestro discurso es un reconocimiento que las transformaciones en el conocimiento científico no se dan en el vacío. Como *asignación autorizada* o, en algunos casos, *autoritaria de valores* (Thomas y Loxley, 2007), los discursos oficiales han contribuido a darle forma y contenido a la Educación Especial. La categorización y atención social de las personas *especiales* ha sido establecida y justificada mediante el grupo de normativas que *hablan* de ellos. Ahora bien, este reconocimiento no puede dejar de lado que ninguna norma es neutral, que fundamentalmente responden a las relaciones de poder que se establecen entre los diferentes sectores sociales, y se constituyen en moldeadoras de la vida pública. En este sentido, la Educación especial, arrastrada por las políticas educativas, asume un doble papel en la sociedad, pues puede reproducir o transformar las diferentes relaciones de poder que se tejen en torno a las personas en situación de discapacidad.

La tercera perspectiva, pareciera plantearse como una salida lógica al problema de la base fundante de la discursividad sobre la Educación Especial. Encerrarse en la Pedagogía, limitar las acciones de ciencias como la medicina cuyo protagonismo ha tenido consecuencias importantes en la atención especializada se convierte en una salida fácil al problema. Exiliar a las otras ciencias y a otras influencias, como las políticas sociales, se convierte en un llamado deslizarse desde una hegemonía externa hacia una interna.

Analicemos detenidamente el sentido que tienen las tensiones entre estas tres posturas en el discurso. Inicialmente, debemos resaltar que las dos primeras posturas, en tanto complementarias, se inclinan hacia la reproducción del orden establecido

socialmente. Ambas pugnan por establecer la primacía de discursos de otras áreas de saber sobre el saber pedagógico. La primera desde la normatización y categorización de los individuos a partir de su funcionalidad corporal, justifica la existencia de una ideología científica medicalizada en la educación de las personas en situación de discapacidad. La segunda, intenta anteponer la visión del Estado al de la ciencia pedagógica, marcándose principalmente como reproductora de las estructuras de control y vigilancia sobre las personas consideradas *diferentes*. De alguna manera, estas estructuras discursivas conducen a la Educación Especial a entrar en el *lecho de Procusto*, utilizando moldes teóricos que no se le ajustan, en aras de reclamar cierto grado de legitimidad y dar valor explicativo a sus ideas y proposiciones.

Finalmente, en aparente contrasentido, la tercera tendencia discursiva mencionada llama a imponer la óptica de una Pedagogía incólume de otros saberes, tratando de delinear un discurso aséptico de otras miradas sobre la educación. De alguna forma representa tender cercos al conocimiento que terminarían por aislar el discurso de Educación Especial sin incidencia real en torno a la construcción social de la discapacidad.

Abrimos espacio aquí para algunas reflexiones en torno a la diferenciación entre las ciencias sociales y las físicas sobre la base de su status paradigmático que nos permite profundizar en el análisis de este aspecto. A partir del concepto de paradigma de Kunt, Masteman (1970) establece que las ciencias sociales son diferentes a las ciencias físicas por ser multiparadigmáticas, pues en ellas compiten entre sí, múltiples paradigmas sin lograr la hegemonía definitiva del conocimiento

por no poderse considerar a ninguno inherentemente correcto. Estas ideas son particularmente útiles para rebatir la argumentación que intenta sostener la visión reduccionista sobre la Educación Especial. Dada la multidimensionalidad del fenómeno educativo y de la construcción social en torno a la discapacidad, no existen argumentos que justifiquen una Educación Especial que base su conocimiento en interpretaciones reduccionistas.

De esta forma, las tensiones descritas, lejos de generar posibilidades prospectivas de transformación se erigen en sostenedoras de la lucha tradicional por lograr la hegemonía discursiva sobre la Educación. Cada una de las tendencias reproduce el *status quo* del campo de las Ciencias de la Educación. Recorre nuevamente nuestra narrativa, las mismas esquinas sin salida de la subordinación y atomización de la Pedagogía y que reafirma la necesidad de conducirse hacia la resignificación del campo pedagógico. Todas estas tensiones representan una idéntica mirada, recorren un único camino, resultan de una misma lógica, forman parte de un único terreno representacional. De allí su peligro, pues estos caminos conducen a los mismos reduccionismos que han marcado el devenir histórico del discurso especializado en torno a la discapacidad y su atención pedagógica.

***Interés focalizado vs Ampliación de intereses.*** De manera menos evidente que la confrontación anterior, surge en el análisis una dicotomía importante sobre los puntos de interés de la acción de la Educación Especial. Dos posturas se develan sobre el tema en las diferentes conversaciones. La primera relacionada con la

restricción de la praxis educativa especializada a la escolarización de las personas en situación de discapacidad y la segunda, orientada hacia la ampliación del sujeto pedagógico.

Ejemplifiquemos la primera perspectiva:

*P: ¿Sabes? Si no logramos escolarizarlos con eficiencia, como nivel o subsistema como sea ...si no los mantenemos en las escuelas, allí hay un punto importante. Sabemos todo el problema que está alrededor de la inclusión, pero si no nos enfocamos en eso seguimos fallando. ( E2;25-27)*

*P: Definitivamente, la integración escolar como eje de la Educación especial es importante....(E1;33-34).*

En esta línea flotan binomios opuestos restringidos al emplazamiento escolar. La relación escuela regular/escuela especial, integración escolar total/ integración escolar selectiva, modalidad/subsistema, surgen de manera reiterada en las diversas conversaciones. La reincidencia en estos temas en la mayoría de los intercambios marca una sentida preocupación por la problemática que se genera en torno a las personas en situación de discapacidad dentro del sistema educativo formal.

Llama la atención como podemos notar en las diferentes categorizaciones descritas hasta ahora, la marcada preocupación por la relación educación y sistema escolar, en la que no parecieran reconocerse intersecciones sino superposiciones entre ambos. Así, la escolarización sigue siendo eje de interés sobredimensionado en el



contexto científico de la Educación Especial, lo que se manifiesta en el encierro de nuestro discurso dentro de los límites del problema de la *localización*.

Si pudiese ponderarse la literatura del área que aborda esta dimensión del asunto, es posible pensar que la solución mágica está en focalizar las acciones dentro de los sistemas educativos. La historia ha demostrado que es allí, en la dimensión escolar, que se han inventado las fórmulas de *solución final* en las que, con la misma mirada de homogeneización con que se instauró la escuela moderna, se pretende acabar con el problema de la presencia (o ausencia) incómoda del diferente. De allí, las grandes discusiones sobre inclusión/integración, en las que se ha llegado al punto de poder calificar como *salvajes* algunas de estas prácticas de esquemas totalizadores, y de *convenientes* aquellas propuestas que pretenden ser selectivas.

Como segunda perspectiva encontramos un llamado a la ampliación de las fronteras de la acción de la Educación Especial más allá de la escolarización. Ejemplo de ella lo encontramos en el siguiente segmento de conversación:

*P.8. Yo creo que uno de los puntos que debemos tratar de... no perder el norte porque ha sido uno de los más, como una de las características que más daños le ha hecho al desarrollo de la educación especial es igualar la educación especial a sistema educativo. Casi todas las discusiones sobre educación especial se giran en torno a ¿qué si es una modalidad?, ¿si es un sistema?, ¿si va escuela regular o instituto especial? (...) parece mentira pero caemos después, siempre hablamos de la diversidad, de no sé qué*

*pero ¿es instituto?, ¿escuela regular?, ¿es sistema educativo?, ¿es modalidad? Eso es circunstancial, eso es política de estado y la política de estado nunca se ha adaptado; no es consecuencia de un pensamiento científico, eso es la operacionalización... y uno de los grandes problemas que tenemos nosotros como formadores de docentes que tenemos en la UPEL, es que cuando estamos formando al docente no estamos hablando de Pedagogía, sino de sistema escolar... (R2;132:150)*

Dentro de este patrón de sentidos encontramos que la preocupación gira en torno al ejercicio de derechos sociales, la ciudadanía, la ética y la autonomía. Se aboga así, por extender el foco de interés hacia el desarrollo del individuo como parte de la sociedad y no sólo como un elemento más del sistema escolar.

*P.3 Aquí hay una cosa que a mí me llama mucho la atención cuando nosotros hablamos de educación especial, y es la pérdida de la definición de autonomía creo que hay un eje ¿verdad? Entre más, menos discapacidad; mientras más discapacidad, menos autonomía, ¿verdad? Entonces, ese sistema de pérdida de autonomía es lo que hace de alguna manera los sistemas de apoyo se potencien ¿no?, esos sistemas que... los estados de alguna manera elaboran en función de proteger, porque siempre a través de la proyección lamentablemente y no necesariamente desde de la atención de los derechos de los sujetos por la vía de la*

*protección ¿no?, el problema cultural está dado también en que algunas sociedades el uso de esos sistemas de apoyo o de ayuda... pues estás de alguna manera permeado por la creencia de que esa persona no es autónoma, entonces en vez de crear en ellos autonomía, el uso del sistema se transforma en esa persona en una imagen de dependencia.*

*P2. ..en la discusión que tuvimos hubo consenso que la misión de la Educación Especial era la de formar de manera integral a un ciudadano, promover autonomía en esa persona. (R1; 80:88 y 179-180)*

Ampliar las fronteras del accionar educativo especializado es el centro de este marco interpretativo. En él se aboga por desplazar el eje crítico de interés desde el lugar del sujeto en la estructura escolar hacia el reconocimiento de las condiciones que le permiten el pleno ejercicio de su ciudadanía. Marca esta línea un reconocimiento de la alteridad sin devaluaciones, en relación especular con la mismidad, sin ausencias y sin defectos.

De manera singular surgen algunas ideas que llaman a la reflexión sobre el foco de interés de la Educación Especial.

*P: Nuestro sujeto pedagógico ¿qué es? de repente nuestro sujeto pedagógico es la sociedad total, hacer que la sociedad entienda definitivamente de que somos diversos, que somos diferentes....(E3; 45:47)*

El *sentido común*, se erige aquí como posible sujeto pedagógico, ya no el individuo, en su condición de diferente. “Cosas como organizaciones, instituciones y sistemas de creencias serían objetivos para la intervención, y no solamente los niños y jóvenes” (Skrtic, 2003, p. 35). Esta perspectiva se orienta hacia la necesidad de transformar las representaciones sociales que sobre la persona en situación de discapacidad circulan en nuestra época. La Educación Especial, en reconocimiento de la discapacidad como construcción cultural, se erige como uno de los sectores que deben apuntar hacia la transformación que de las ideas imaginario social, en las cuales la diferencia debe ser cuestionada, puesta bajo sospecha y mantenida bajo control.

Como parte del entretejido de sentidos de este discurso autorizado las categorías anteriores, aunque tensionadas, abordan dimensiones distintas del mismo problema: las acciones sociales frente a la discapacidad. La respuesta escolar ante la discapacidad es el resultante de las representaciones sociales que sobre la diferencia se han forjado en la Modernidad y que establecen a la primera como parte de la *alteridad deformada*. Es necesario reconocer que la conformación de los sistemas escolares resulta de una traducción pedagógica de los discursos que circulan en la sociedad, en consecuencia su estructuración segregadora y selectiva responde directamente a las redes de interpretación que en nuestro contexto cultural y epocal construimos sobre lo normal y lo anómico.

De esta forma, el foco problemático de la Educación Especial, no se restringe a la estructura del sistema escolar, sino también a los marcos interpretativos de la

sociedad en general en torno a la diferencia. Escolaridad y representaciones sociales se encuentran tan directamente relacionadas, que obligan a dejar de lado las miradas que tienden a presentar el problema educativo de manera simplificada. Las verdaderas posibilidades de responder a las necesidades actuales de la población en situación de discapacidad requieren marcos de análisis que reconozcan la multidimensionalidad y complejidad de la temática de la discapacidad.

***Una educación Especial transformadora o ¿por transformar?***

*Uno no sabe nunca lo que resulta si las cosas cambian de repente,  
¿pero sabe no lo que resulta si no cambian?*

E.Canetti  
Apuntes 1973-1984

Una de los aspectos del discurso analizado que se muestra con gran fuerza está relacionada con las posibilidades de transformación de la atención educativa especializada. Si hay algo que hemos podido ir hilvanando a lo largo del análisis hasta aquí desarrollado es, sin dudas, es la necesidad de *cambio* en la Educación Especial.

Las categorías críticas y tensionadas mostradas anteriormente dejan entrever destellos de negación a una cosmovisión estática y estructuralmente fija. El *cambio*, se convierte entonces, en un concepto unificador del discurso analizado hasta ahora. Tomaremos a continuación tres ejemplos representativos de esto:

*P. ¿Qué es lo que podemos hacer en este momento como cambio significativo consensuado? Y ¿Qué vamos a dejar para cambios sucesivos?, ¿Qué vamos a dejar para lo que ha de venir?, porque por su puesto que los cambios han de venir... (...) Yo veo que debe verse diferente, el cambio para mejorar la educación especial es necesario, no podemos vernos igual...(E1;96:99 y 101:103)*

*P. El cambio es importante y necesario, debemos cambiar como Educación Especial (E4; 7:8)*

Como vemos, de manera constante, en nuestra subjetividad discursiva se cuela una certeza sobre la necesidad transformación de la Educación Especial, lo cual orientan nuestro discurso a un proceso autoreflexivo en aparente oposición a lo inamovible. La proyección de una necesaria *metamorfosis* educativa emerge claramente. Si asumimos la noción de *cambio* como elemento transversal de la evolución de las ciencias, y que tiene múltiples dimensiones y escenarios de manifestación, encontramos en esta discursividad autorizada posibilidades ciertas de transformar los procesos de conformación del imaginario social en torno a la educación del hasta ahora considerado *diferente*.

A pesar de encontrar pocas las referencias discursivas que hagan mención a los caminos y formas que debe adquirir este *cambio educativo*, al profundizar en el análisis podemos decantar dos categorizaciones de importancia al respecto, como lo

son: (a) la obligatoriedad de su selectividad y progresividad, (b) el reconocimiento de las tensiones entre los actores y con el contexto durante el proceso transformacional.

La primera de estas categorías se materializa en la referencia constante a reflexionar que los procesos de transformación de la Educación Especial deben adecuarse al contexto histórico. Veamos un ejemplo de ello:

*P1. ...sin embargo consideramos que no es un momento histórico como para irnos de un extremo a otro ¿no? Consideramos que muy probablemente en este momentos vamos a tener que tomar decisiones conciliadoras...Bueno porque es el camino y hay que respetar los procesos ¿no? (R1; 202:205)*

La segunda categorización se manifiesta en los llamados de atención a considerar, en cualquier propuesta de cambio, no sólo la opinión pública sino también la de quienes han sido objeto y sujeto de la Educación Especial,

*P.4. No debemos guardar las ideas para después... irlas trabajando que hacia allá vamos a ir ¡sí!, pero de golpe y porrazo una propuesta que desmonta, que desmonta todo el sistema, pues nadie nos va a escuchar, van a decir estos son los locos del pedagógico. Entonces, si nosotros somos unas personas... que cada quien conoce bien su campo creo que debemos ir con paso seguro, no guardarlas sino a paso seguro, una cosa tras otra. (R1;342:346)*

*P1. Difícilmente, si nosotros decimos en este momento a una comunidad la que es determinada con discapacidad y nosotros nos pronunciamos y decimos abiertamente: ¡No estamos de acuerdo con eso ustedes no tienen discapacidad!, por supuesto, lo que vamos es a recibir un rechazo de las comunidades diferentes, sean los de dificultades, sean los ciegos, sean los sordos. Porque por primera vez en la vida están siendo tomados en cuenta, por primera vez en la vida aunque nos falta mucho están recibiendo un beneficio... Por fin, cuando no pago pasaje, ¿tú me vas a decir que yo no tengo discapacidad?, Por fin cuando pago la mitad de un pasaje aéreo ó pago la mitad de un pasaje en barco ó por fin cuando tengo equis beneficio, ¿tú me vas a decir que no tengo discapacidad?... y es un proceso que es lento. (R2; 251:260)*

Ambas categorías demuestran que como discursividad autorizada no se deja de lado la multidimensionalidad, complejidad y colectividad de los procesos de transformación educativa. La Educación en general marca su evolución tanto a partir de los procesos históricos, como gracias a las tensiones que se manifiestan en la sociedad. Por ello, cualquier cambio en las concepciones y rituales de formación de los ciudadanos es producto de una construcción socialmente compartida, y responde finalmente, a los requerimientos de cada estructura cultural. El discursivo histórico, y



las creencias y juicios culturales son elementos cruciales en el proceso de *metamorfosis* educativa.

Visibilizar a los colectivos en situación de discapacidad como resistentes a posibles cambios impuestos, manifiesta esfuerzos por superar la visión de minoridad de los mismos, pues se les reconoce con posibilidades contestatarias, conductas de oposición y resistencia. Estas consideraciones nos instalan ante una discursividad autorizada que no solo manifiesta la reproducción de las relaciones de poder que circulan en la sociedad, sino que muestra sus posibilidades de incidir en el imaginario social abriendo puertas a la emancipación de los oprimidos.

Otro aspecto de igual importancia en esta dimensión discursiva del *cambio* que emergió en el análisis, nos obligó a pensar en la duplicidad metafórica de *la metamorfosis* y de *la metástasis educativa*, expresada por Skliar, (2007) de la siguiente manera:

¿...cómo sería posible diferenciar entre aquellos cambios cuyos movimientos son más bien desprolijos, movimientos de acontecimiento y desasosiego, cambios que se producen en nuestra experiencia, dentro de nosotros mismo y que nos cambian a nosotros mismos (decimos aquí, entonces: argumentación de la *metamorfosis*), de aquellos otros cambios que sólo se crean en la ficción retórica de su propio argumento, cambios que no se salen nunca de su sitio –ni desean hacerlo- dejándonos a nosotros siempre en un mismo lugar, ese, su lugar propio, cambios que también se producen dentro de nosotros, pero que nos quitan toda

posibilidad de cambiar, que nos matan en el no devenir del cambio, en medio de cada cambio (y decimos aquí, aunque fuera deslizado un poco antes, argumentos de la *metástasis*) (p. 133).

Estas dudas se hicieron presentes al tratar de entretrejer los sentidos de nuestro propio discurso sobre la prospectiva de transformación que le otorgamos a la Educación Especial. Aunque pudiera ser riesgoso afirmarlo, pareciera que la noción de cambio educativo, en el caso nuestra discursividad, trae consigo la posibilidad de la *metástasis*. Se proyecta un cambio que no pareciera afectar ciertamente al No-sotros.

Dos elementos sustanciales permiten llegar a esta afirmación. El primero está circunscrito a la constante negación de la posible desaparición de la Educación Especial:

*P.5. ¿hasta qué punto nosotros debemos seguir viendo a la educación especial como está en este momento? No es que va a desaparecer...(R1;84:90)*

*P: Bueno, no sé si el asunto es que tenga que desaparecer la Educación Especial por eso. (E3; 40)*

*P: Y ¿entonces? ¿acaso eso supone que vamos a desaparecer? No creo...(E1; 33-34)*

El segundo se refiere a la necesidad de justificar el status quo de la territorialidad, en el cual el especialista es el terrateniente y el maestro de aula regular mantiene actitud de un vecino indiferente:

*P: Tú sabes que los maestros no están preparados para eso, siempre  
hará falta el especialista que les diga qué debe hacer...*

*....bueno y ¿quién es que supone que sabe si hay alguna alteración  
y cómo atenderla? No es el maestro regular, es el especialista, y en  
eso consiste el apoyo... Siempre será necesaria la Educación  
Especial, porque la escuela no puede atenderlos...(E1; 25;26 y  
40;47)*

*P: Al maestro regular no le va a interesar cosas como aprender lengua  
de señas o Braille, por ejemplo...(E4;115-116)*

Ambos elementos, la justificación del mantenimiento del *status quo* de la Educación Especial y la negación a su desaparición, permite suponer que en la perspectiva de *cambio* que se maneja en este discurso, se asume que las transformaciones posibles no modificarán la esencialidad de esta área educativa. Si sumamos a esto, las diferentes tensiones descritas supra, en las que parte de las luchas se debaten en el terreno de lo instaurado y la renovación, la hegemonía y la resistencia, la perspectiva de inamovilidad se hace presente.

Al respecto podemos recordar que sea voluntario o impuesto, el *cambio educativo*, involucra pérdida, ansiedad y lucha; sea deseado o no, representa una seria experiencia personal y colectiva caracterizada por la ambivalencia y la incertidumbre (Fullan, 2002). Y

en este deambular entre incertidumbres y ambivalencias creamos novedades que son para los Otros, pero difícilmente para Nos-otros.

Nos ponemos de esta forma, frente a la posibilidad de construir discursos que responde a lógicas residuales, con sedimentos de las mismas concepciones que nos impelen al cambio, pero que realmente no logran transformarse ni transformarnos. Así, las perspectivas de *metamorfosis* del campo de la Educación Especial, pudiesen desviarse hacia una *metástasis* que en vez de hacernos transitar nuevos senderos, nos deje en el mismo lugar, creyendo en la ficción de un movimiento que nunca sucedió.

A manera de recopilación de todo lo analizado en este capítulo podemos presentar a continuación los principales hilos que sostienen el tejido de nuestro discurso autorizado sobre la Educación Especial:

1. Muestra una visión crítica en torno a elementos importantes de la esencialidad de lo que ha sido la atención educativa de las personas en situación de discapacidad. La pertinencia social, la legitimidad de su conocimiento y el paralelismo que representa en el sistema educativo se convierten en focos de cuestionamientos. Construimos de esta forma un discurso crítico en torno a los resultados de su acción social, que intenta reinterpretar algunas de las ideas que hasta ahora se han socializado en torno a la educación de aquellos considerados *deficientes*. Sin embargo, en esta criticidad no se evidencia niveles de problematización tales que permita traspasar los linderos de las refutaciones y pasar al terreno de las superaciones.

2. Se presenta como lugar heterogéneo habitado por tensiones, en donde se debaten y entrecruzan distintas interpretaciones del hecho educativo especializado. En aparente contrasentido, lidiamos ideas sobre las condiciones que creemos debe tener su conocimiento fundante, sin darnos cuenta que nos mantenemos en los peligrosos caminos del reduccionismo que no puede materializarse en las ciencias sociales. Reflexionamos sobre los límites de nuestro sujeto pedagógico, sin percatarnos de su carácter multidimensional, y sin entender que en la sociedad moderna la escolaridad y las representaciones sociales están fuertemente imbricados.

3. Se muestra con certeza sobre la necesidad de un cambio educativo. Admitimos la urgencia de las transformaciones sin atinar a delinearlos definitivamente. Caminamos en búsqueda de la educación del futuro, sin darnos cuenta de que estamos enfrente a una bifurcación entre la *metamorfosis* que proponga nuevos caminos y la *metástasis* que nos mantenga la ficción de un movimiento que realmente no ha ocurrido.

Son estos hilos los que nos permiten nuevos procesos reflexivos sobre la llamada Educación Especial. A partir de las distintas tramas que se presentaron en este tejido discursivo, podemos a continuación re-crear algunos marcos interpretativos sobre la educación de las personas que enfrentan situaciones discapacitantes

## CAPÍTULO V

### MIRANDO EL HORIZONTE: HACIA LA DES-TERRITORIALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

*La Pedagogía no es la educación y no podría reemplazarla. Su papel no consiste en sustituir a la práctica, sino guiarla, en aclararla, en ayudar, llegado el caso, a llenar lagunas que se produzcan, a remediar las insuficiencias que se comprueben.*

Emile Durkheim  
Educación y Sociología

La exploración que emprendimos con este trabajo nos condujo a recorrer con detenimiento el terreno de la discursividad autorizada sobre la Educación Especial. Los caminos que seguimos nos permitieron apreciar su paisaje y nos coloca ahora frente a los linderos interpretativos que el mismo se ha impuesto, *re-creándo(nos)* con el horizonte que se encuentra más allá de ellos. El capítulo que abrimos aquí, tiene por finalidad argumentar las diferentes reflexiones a las que nos orilló este viaje, en búsqueda de deconstruir las fronteras y *re-crear(nos)* con nuevos paisajes sobre la educación de las personas que se enfrentan a situaciones discapacitantes.

En este capítulo, intentaremos superar *el argumento de la educación (im)puesta en el futuro* por la educación abierta al porvenir (Skliar, 2003). Por ello, no asumimos la sugerencia de *recreación* como mero fetiche, como simple alusión al culto de cambio perenne en educación. La posibilidad de recrear(nos) es entendida aquí como la posibilidad de *crear* nuevos espacios de interpretación del hecho

educativo, a partir de la revisión del Nos-otros. Ambicionamos dejar de mirar nuestra propia sombra y de acomodarnos en el mismo lugar, reconfigurando el despliegue discursivo que desde la autoridad hemos construido sobre la educación del *Otro* que creemos incompleto.

Por otro lado, es obligante aclarar que, en este apartado no estamos apuntando las llamadas *conclusiones*, pues evitaremos correr el peligro de establecer veredictos que se asuman como encerramientos de la verdad. Hacemos el llamado a considerar estas líneas como los intentos por enhebrar nuestras reflexiones en el marco de la incertidumbre.

Consideramos que la reconstrucción de los episodios más importantes de este viaje allana el camino para comenzar *recrear(nos)*. Por ello, a continuación dedicaremos espacio a repasar la experiencia desarrollada.

Volviendo a los comienzos de esta exploración hallamos el motivo de la misma en la necesidad de reflexionar sobre el universo simbólico de los expertos en Educación Especial. Ir en la búsqueda una reconfiguración de esa interpretación intersubjetiva en nuestra franja epocal constituyó el epicentro del viaje. Intentábamos con esto, dar respuestas a diferentes incógnitas relacionadas específicamente con las interpretaciones colectivas de los especialistas en el campo sobre la atención pedagógica de las personas etiquetadas con discapacidad.

La revisión teórica emprendida posteriormente, nos permitió interpretar los diferentes mapas del terreno que exploramos. La cartografía de las representaciones sociales que ha levantado la Modernidad en torno a la educación de las personas

marcadas con el estigma de la discapacidad se ha fundamentado en el discurso hegemónico de la norma. Normalidad/anormalidad se convirtió en la bipolaridad jerárquica sobre la cual se establecen las relaciones humanas, y que deviene en la demarcación de una frontera entre la mayoría estadística simbolizada por un sujeto completo, perfecto y su opuesto como grupo minoritario lleno de incompletudes e imperfecciones, que será estigmatizado y estereotipado, gracias a la asignación de la etiqueta de la discapacidad.

La traducción educativa de estos discursos generó la creación de la Educación Especial como dispositivo de control y de vigilancia de la diferencia en el entorno escolar. Como espacio disciplinar, marca fronteras entre una Pedagogía de la normalidad y la Pedagogía cuya misión sería la de *rehabilitar* a la *anormalidad*. Como área educativa es corresponsable en los procesos de marginación hacia las personas con discapacidad que ha desarrollado la sociedad moderna. La Educación Especial ha sido precisamente uno de los pilares fundamentales sobre los que se ha construido los mecanismos de exclusión social de los diferentes.

Las ficciones creadas por el sistema escolar moderno sobre la homogeneidad humana y la invisibilidad del diferente propiciaron la expansión de su territorio y a la vez, desencadenó su propia crisis. Esta crisis abrió las fronteras a los nuevos discursos que aparentemente están en búsqueda de nuevas representaciones sobre la discapacidad y la educación de quienes han sido señalados como portadores de esta condición. Sin embargo, estos marcos de interpretación proponen caminos difusos



que parecieran cosificar la diversidad y convertirla en fetiche de *lo políticamente correcto*.

El reconocimiento de esta representación geográfica nos condujo a emprender el viaje hacia el universo simbólico de la discursividad autorizada, no sin antes marcar las respectivas coordenadas que guiarían dicha exploración. Como coordenada ontológica asumimos las condiciones dinamismo, colectividad, multidimensionalidad y multiespacialidad de la Educación como fenómeno social. Desde este eje, tratamos de adentrarnos en el terreno de la Educación Especial considerándola en toda su complejidad y reconociéndola como producto de las interacciones sociales, del devenir histórico, de las creencias y juicios culturales.

En su coordenada epistemológica, la exploración se apegó a la creencia de que la Pedagogía, como instrumento de la sociedad para reflexionar sobre el acontecimiento educativo construye su conocimiento gracias a la conjunción de valores, ideologías, actitudes y prácticas que interactúan en el contexto histórico cultural determinado. Por ello, el conocimiento pedagógico es una entidad compleja y dinámica, no acabada, en constante evolución y reestructuración.

Estas coordenadas marcaron una ruta metodológica emergente. En la cual, los diferentes pasos que dimos se entrelazaron de manera continua y recurrente con la suficiente flexibilidad que permitía realizar los reajustes necesarios a fin de responder a los avatares propios de la investigación social. En ese recorrido las diferentes decisiones tomadas en torno al espacio y tiempo, los participantes y

procedimientos representaron la posibilidad un cuidadoso y detallado análisis relacional de las distintas dimensiones que conformaban nuestro objeto de estudio.

Penetrar en el terreno nos permitió encontrar los principales hilos que sostienen el lienzo de nuestro discurso autorizado sobre la Educación Especial. El análisis que realizamos nos permitió develar el entramado de *sentidos* que se tejían en el mismo. La criticidad, las tensiones y las ficciones se nos develaron como las marcas que dan identidad propia a nuestro sistema discursivo.

La condición crítica este discurso autorizado, intenta reinterpretaciones sobre la esencia de la atención educativa de las personas en situación de discapacidad, pero requiere avanzar rápidamente hacia la problematización de nuestro accionar educativo para construir un discurso verdaderamente edificador. Aunque los principales cuestionamientos giran en torno a la pertinencia social, al status científico del campo y al paralelismo en el sistema educativo, no se plantean opciones concretas sobre estos aspectos.

Por otro lado, observamos en nuestro discurso que las luchas territoriales pugnan por la hegemonía del conocimiento y por la identificación de un sujeto pedagógico que por su multidimensionalidad se vuelve escurridizo. El reduccionismo se marca de manera profunda en la red de esta interpretación y las relaciones entre escolaridad y representaciones sociales se tensionan fuertemente.

Finalmente, la propuesta del cambio educativo se yergue como posible ficción discursiva que no conduce a caminos concretos. Es patente el reconocimiento a la necesidad de la transformación, sin embargo, ésta parece materializarse en una

alteración que no necesariamente deba turbar la conformación de la mismidad de la Educación Especial.

En esta reconstrucción fue donde encontramos la posibilidad de *(re)crear(nos)* en el discurso. Entendimos que reflexionar sobre las representaciones que hemos construido obliga, de manera natural, a mirarnos de manera distinta, a encontrarnos transformándonos en ese proceso. Acompañamos así a Morales (2008) cuando expone:

No se trata de cambios, de reformas educativas, de nuevos planteamientos cargados de supuestas innovaciones (¿o más bien son viejos discursos?), ni de acciones políticamente correctas o de novedosas categorizaciones que permitan ubicar lo extraño en una nueva representación. Es más bien hacer las preguntas, las reflexiones y los argumentos a nosotros mismos. Tal vez haya que pensar en una dirección opuesta a lo que hemos hecho hasta ahora. Tal vez sea volver la mirada hacia nosotros mismos para entender a los otros, pues ¿es la diversidad sólo de los otros? y ¿qué pasa con nosotros?. (p. 163)

Debemos exponer que este recorrido nos permitió entender que el progreso de la hasta ahora denominada Educación Especial está en su propia *recreación*. En este marco cabe la siguiente interrogante: ¿qué condiciones tiene una Educación Especial *recreada*? Diversas ideas surgen sobre este horizonte sin certezas, y que nos atrevemos a presentar en las líneas siguientes.

Fundamentalmente creemos que esta recreación abre las posibilidades de superar su particular existencia y emprender acciones para su des-territorialización. *Des-territorializar*, en este caso significaría en principio, dejar de ser un territorio diferenciado, que conduce a la indefinición, a la liminidad y que se concentra en la normalización los cuerpos diferentes. Nos pone adelante, la posibilidad de olvidarnos del empeño de constituimos en una red de espacios sociales, territorios particulares, entornos de curación y rehabilitación, en los que por una variedad de medios se intentaría mantener la ficción la homogeneidad humana de la sociedad moderna.

Por otro lado, arrastra la necesidad de dejar de lado la preocupación por el *Otro diferente* y evitar los caminos circulares de la construcción de un mundo desde la perspectiva de la normalidad. La normalidad deja de ser el *centro* y las anormalidades ser la *periferia*. Como espacio disciplinar ya no podríamos mantener la línea divisoria entre una Pedagogía centrada en la normalidad establecida por la estadística y la Pedagogía para *rehabilitar* las funciones corporales de los individuos que no cumplen dichos estándares. Implicaría deslastrarse de los equipajes llenos de presupuestos anquilosados, y olvidar la creencia de la inefabilidad de nuestros juicios y de una especialización imprescindible para la sociedad.

Así, se presenta la necesidad de desmontar fronteras, cesar las acciones segregacionistas. Abandonar la suposición de minoridad del *Otro diferente*, olvidar la obsesión por la ortopedia, derrotar el absolutismo de los expertos, prescindir de la etiquetación, y superar las indiferencias se convierten en sus problemas reales. Resolver estos problemas implica iniciar caminos de ruptura y discontinuidades, en

los que el acontecer pedagógico debe ser repensado, superando los reduccionismos y las ficciones ya existentes.

Otorgar la mayoría de edad al *Otro*, significa superar los prejuicios sobre las posibilidades que éste tiene de desarrollo individual y colectivo, sin que sea necesario el ejercicio del poder social para permisarle su actuación dentro de lo considerado *normalidad*. Se requiere abandonar la idea de que es necesaria la imposición de la autoridad científica sobre el libre ejercicio de los derechos ciudadanos de las personas cuyas condiciones físicas y mentales han servido para otorgarle identidad única dentro de la llamada discapacidad. Las condiciones de su educación, salud y trabajo, no pueden ser controladas desde la hegemonía de la normalidad.

Como agregado, la *des-territorialización* conduce al reconocimiento de las diferentes manifestaciones de la heterogeneidad humana, y por consiguiente la discapacidad, aceptándola tal cual es. Al decir esto no estamos afirmando que estemos rechazando las acciones en pro de mejorar los estados de salud de los individuos con discapacidad, sino que se está desviando la mirada realmente hacia la construcción de una Pedagogía que reconozca la alteridad en su esencia y respete su individualidad y no quiera convertir en un *Otro* para él mismo. La ortopedia como mecanismo de normalización asume otra connotación en este marco, ya no representaría el mecanismo fundamental de las acciones sociales para la igualación de la diferencia.

Este proceso de *des-territorialización* también atenta contra la hegemonía de la experticia sobre la discapacidad. Ella se desdibuja, al punto de no concentrarse más

en el Otro considerado deficiente, y se transforma en una construcción intersubjetiva de mecanismos para superar las desigualdades que se presentan en los entornos culturales y que se materializan en situaciones discapacitantes. Sin territorio demarcado, desaparecen los terratenientes.

La clasificación y etiquetación a través del lenguaje pierden fuerza en este proceso y ya no se necesitan para construir nuevas marcas estigmatizantes.

Pues sobran los catálogos, las prescripciones, los médicos, las anamnesis.

Porque están de más los manuales, las clasificaciones, los escalpelos, las evaluaciones. Pues hay un exceso ortopédico de instituciones, ateneos, seminarios, tertulias, congresos y especialistas. Porque ya hay demasiadas hiperactividades, enuresis, agramatismos, dislexias, psicosis, discalculias, problemas de aprendizaje, ritmos de aprendizaje, discapacidades de aprendizaje, tartamudeces, autismos, superdotados, parálisis, hemiplejías, retardos, retrasos, idiocias, esquizofrenias, *surdeces y cegueces*, síndromes, síntomas, cuadros clínicos, etc. (Skliar, 2005, p.117)

Sin fronteras, se puede transformar la indiferencia, de los hasta ahora vecinos pertenecientes a la *Pedagogía de la normalidad*, en participación activa y cooperativa en la edificación de una educación en condiciones de equidad y justicia social para las personas que se encuentran enfrentando situaciones discapacitantes. Por ser, precisamente, el área de la educación cuyo centro y razón de ser ha sido la *diferencia*,

esta *des-territorialización* la obliga a recrearse para no continuar siendo cómplice de la marginación de los *diferentes*.

Esta *recreación* la conduce además, a dejar de ser un segmento de la cientificidad sobre la Educación y contribuir a la reconfiguración del *campo pedagógico* en toda su extensión y multidimensionalidad. Superar el adjetivo de *especial* y disolverse en un discurso pedagógico que pueda gestar nuevas imágenes, signos, símbolos y sentidos en torno a la diferencia humana se convierte en su razón de ser actual.

Así, la llamada educación común y Educación Especial, se obligan a borrar sus fronteras e integrarse en un solo territorio, deben buscar una articulación distinta a la que han tenido hasta ahora. Esta disolución no implica una banalización de suposiciones extremistas sobre la *desaparición* de la atención educativa a la persona en situación de discapacidad, las cuales, más que preocupación por el destino educativo del Otro, demuestra desvelo por el bienestar de la mismidad, por la posible pérdida del terreno de acción científica asignado socialmente. Se requiere entender que este horizonte dibuja una sola Pedagogía, sin divisiones artificiales, que realmente atienda a reflexionar sobre la enseñanza atendiendo la diversidad de necesidades de los educandos, sea cual sea su condición emocional, social o cognitiva. Tampoco esta orientación debe conducir a la suposición simplista de una Pedagogía homogeneizante, que considere posibilidades de prescripciones monolíticas y generalizables que de la misma manera obliguen la igualación de la diferencia a la hegemonía de la norma. Lo que se apunta es la visión de una

Pedagogía que asuma su objeto de estudio en su multidimensionalidad real, y que intente responder más a la heterogeneidad de su acontecer. Una Pedagogía cuya preocupación sea más la valoración positiva de la diversidad, y cuyo búsqueda científica deje el empeño en la regularidad del quehacer educativo como centro de su aporte a la sociedad.

Por otro lado, esta reconfiguración del campo pedagógico, eleva la esencia del porvenir más allá de simples invenciones discursivas de dispositivos bipolares como exclusión/inclusión, excluido/incluido. Es importante entender que la inclusividad en la Educación no es un asunto de prácticas de reubicación espacial, y que apunta hacia eliminación de espacios mentales que priorizan ideas de segregación y dependencia de los grupos minoritarios, en espacios de representación en los cuales los criterios de justicia y equidad son prioritarios (Artiles, 2000). Involucra una concepción completamente distinta, en la cual no existen contra-caras entre diferentes mecanismos de un mismo sistema social, sino que se convierte en la esencia del mismo.

La edificación de una Pedagogía que quiera realmente atender a las necesidades de las personas en situación de discapacidad debe abrirse a la incertidumbre del porvenir. Esta Pedagogía no puede caminar hacia el horizonte del acontecimiento educativo desde las certezas que le ha dado su propio recorrido científico, pues corre el riesgo de moverse en círculos sin avanzar realmente.

En el porvenir de este campo pedagógico se presenta la perplejidad como centro de la educación, pues ésta se convierte en "...la acción en la que, en



principio, nada se conoce, nada se pretende ni se busca. Es aprender a perderse en una ciudad como quien se pierde en un bosque” (Skliar, 2006. p.1). En consecuencia, la Pedagogía ha de responder a un acontecer educativo heterogéneo, en donde la diferencia humana se materializa en las interpretaciones sociales. En este marco, la diferencia, no puede ser entendida como sustituyente de la deficiencia o la discapacidad, sino como una experiencia de alteridad, que será eternamente constitutivo de la humanidad. Así, el sujeto pedagógico se manifiesta en su total complejidad, en la concreción de la diferencia humana y en la abstracción de los imaginarios colectivos.

De manera concreta esta reconfiguración se materializa en entornos escolares con nuevas significaciones. La primera, se refiere a la concepción de la escuela moderna. La escuela se obliga repensar los presupuestos y las normatividad que le dan sentido y contemplar dentro de sí la singularidad, la identidad, la diversidad de sujetos de aprendizaje. Es obligante la redefinición del modelo de escuela pública actual, de manera tal que se valore a la diversidad en el aula como lo único humanamente posible y que ésta no hace referencia a la existencia de minorías, colectivos específicos o alumnos con necesidades especiales. Se vislumbra una institución educativa que no solicite a los educandos a adaptarse a ella, sino que sea lo suficientemente flexible para apoyarse en la heterogeneidad para el enriquecimiento colectivo. Surge como nueva utopía la rehabilitación de la escuela para la real atención de las necesidades educativas de todos los miembros de la sociedad.

Se resignifica en consecuencia la concepción de la didáctica moderna, pues se hace urgente la superación de las limitaciones de una racionalidad que impone los itinerarios formativos uniformes y lineales que cristalizan la diferencia como alteridad respecto a la homogeneidad. Ésta se asoma sin empeños de homogeneizar los ritmos de aprendizaje, las secuencias de trabajo didáctico, los comportamientos de los educandos y las expectativas docentes. La misma, estaría en búsqueda de superar su intención igualadora y controladora, y concentrarse en la equidad y el máximo desarrollo de las potencialidades individuales. Una didáctica que siembre nuevas utopías, basadas en el respeto a la diferencia y la valoración de la diversidad, que supere las limitaciones impuestas por la Modernidad.

La operatividad de los sistemas educativos focaliza otra de las nuevas significaciones. La división debe sustituirse por variabilidad. La obsesión por distanciar al diferente a través de las acciones didácticas y localizaciones específicas, debe dar paso a la presentación de variedad en la organización escolar, con opciones distintas de espacios para aprender y diferentes propuestas de enseñanza. Carecen de sentido en esta nueva interpretación, la duplicación de esfuerzos y de recursos financieros en búsqueda de mantener una estructura escolar paralela, que solo conducen a la preservación de un sistema colectivo de creencias que asumen a la diferencia como una incapacidad para participar en el acontecer educativo en igualdad de condiciones.

El accionar docente adquiere también nuevos sentidos. La separación de funciones entre el perito de la normalidad y el de la anormalidad deja de tener

sentido. Más bien, los esfuerzos estarían dirigidos hacia el trabajo mancomunado en la transformación de los entornos escolares para superar las situaciones discapacitantes que allí se presentan. Aparecen nuevos caminos a recorrer juntos, donde la obsesión por el Otro queda de lado y la creación de entornos de aprendizaje que consideren a la diferencia como hecho natural y enriquecedor se convierte en el horizonte hacia donde avanzamos.

La reflexión científica sobre la discapacidad se re-crea. La patología como centro de investigación comienza a dejarse de lado, y es sustituida por las representaciones sociales. Ante la urgencia de encajar realmente en la construcción de una verdadera educación de calidad para cada ser humano, la investigación educativa debe superar la obsesión por el Otro, y centrarse en los marcos de interpretativos sobre la discapacidad y sus posibilidades de transformación. La reflexión sobre lo andado y lo que falta por andar se ha vuelto urgente en el contexto de los profesionales de la Educación Especial. De ahí la obligatoriedad de explorar nuevas rutas, pero con una bitácora no mediada por la hegemonía de la normalidad, sino más bien con una actitud de respeto por la diferencia y la valoración de la diversidad humana.

El itinerario que desarrollamos aquí, nos trajo hasta este proceso reflexivo sobre la *des-territorialización* de la Educación Especial. Ha sido nuestro propio discurso autorizado el que ha delineado estas cavilaciones. Sirvan las mismas, no para la consideración de un discurso generalizable sobre la realidad de la Educación Especial, sino como un aporte a la construcción teórica de nuevas sendas pedagógicas y

nuevas ambiciones sobre una educación adecuada a las necesidades de las personas que enfrenta situaciones de discapacidad. Contribuimos con ellas al debate que permite la reflexión sobre el papel que cumple la Educación Especial en la geografía educativa de nuestro país, en el cual dejar la obsesión por el Otro y colocar bajo sospecha el *Nosotros* se presenta como la opción que realmente propiciaría cambios sensibles y que se vuelvan tangibles a la población escolar venezolana.

## REFERENCIAS

- Abberley, P. (1998). Trabajo, utopía e insuficiencia. En L. Barton (comp.) *Discapacidad y sociedad*. (Trad. R. Filella). (pp. 77-96). Madrid: Morata.
- Aiscow, M. (2001). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: UNESCO-Narcea. (3ra. Ed.)
- Álvarez-Uria, F. (1996). La configuración del campo de la infancia anormal. En B. M. Franklin (comp.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. (pp. 90-124). Barcelona, España: Pomares-Corredor.
- Alonso, L. R. (1994). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología educativa. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (coords.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. (pp.225-240). Madrid: Síntesis.
- Ander-Egg, E. (2001). *Métodos y técnicas de investigación social. Acerca del conocimiento y del pensar científico*. Buenos Aires: Lumen.
- Aramayo Zamora, M. (2005) *Universidad y diversidad. Venezuela: hacia una educación superior de calidad para personas con discapacidad. Mi experiencia personal en la Universidad Central de Venezuela*. Caracas: Cátedra Libre Discapacidad UCV.
- Arnáiz Sánchez, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En Soto Pérez, F.J. y López Navarro, J.A. (eds.). *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: las nuevas*

- tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades especiales.* (pp 10-35). Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Arendt, H. (1990). *Hombres en tiempo de oscuridad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2007). *Ley para las Personas con Discapacidad*
- Bank-Mikkelsen, N. E. (1969). "A metropolitan area Denmark Copenhagen". En Wolfensbeenger, W. *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded*. Washington: President's Committee on Mental Retardation
- Barnes, C. (1998). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. En L. Barton (comp.) *Discapacidad y sociedad*. (trad. R. Filella). (pp. 59-76). Madrid: Morata.
- Barquero, R. (2003). La educabilidad bajo sospecha, *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 9(IV), 71-85. Extraído el 08 de abril de 2007, desde: [www.fundacionluminis.org.ar/articulos/La%20educabilidad%20bajo%20sospecha.pdf](http://www.fundacionluminis.org.ar/articulos/La%20educabilidad%20bajo%20sospecha.pdf)
- Barton, L. (1998). Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos. En L. Barton (comp.) *Discapacidad y sociedad*. (trad. R. Filella). (pp. 19-33). Madrid: Morata
- Becker, H. (1963). *Outsiders; studies in the sociology of deviance*. New York: The Free Press.
- Berger, P y Luckman, Th. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Beriain, J. (2006) Cruzando la delgada línea roja. Las formas de clasificación en las sociedades modernas. *Utopía y Práxis Latinoamericana*. 11(32). pp. 11-38.
- Blanco, R. (1999), Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 48, 55-72. Extraído el 08 de abril de 2007. desde: [http://www.consultec.es/clientes/hezkuntzaforoa/pdf/ca\\_completo.pdf](http://www.consultec.es/clientes/hezkuntzaforoa/pdf/ca_completo.pdf)
- Bleger, J. (1969). *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez Sehk, P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en las ciencias sociales*. Santafé de Bogotá: CEDE-Facultad de Economía Universidad de los Andes.
- Bordieu, P. (2006). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Browne, R (2006). *Cuerpo anormal-cuerpo proscrito: genealogía contra la indignidad del poder*. Extraído el 18 de mayo de 2008, desde: <http://www.escritorasyescrituras.com>
- Calzadilla, E. (2004). La Pedagogía como ciencia humanista: conocimiento de síntesis, complejidad y pluridisciplinariedad. *Revista de Pedagogía*. XXV(73) . pp. 123-148. Caracas: Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Canetti, E. (2001) *Apuntes 1973-1984*. Barcelona, España: Club de lectores.
- Canguilhem, G. (1991). *The Normal and the Pathological*. New York: Zone Books.
- Carrier, J. (1986). Sociology and Special Education: differentiation and Allocation in Mass Education. *American Journal of Education*, 94, pp. 281-312.

- Castilla, M.E. (2003). Una mirada a las Investigaciones en Educación Especial, su influencia en la formación docente de Educación Especial. *Educere*. 7(22), pp.159-164.
- Castiñeiras, M, (2003). Pedagogía y multiculturalismo. Un desafío para el siglo XXI. *Acción Pedagógica*. Extraído el 12 de abril de 2006, desde: [www.saber.ula.ve](http://www.saber.ula.ve).
- Cioran, E. (1980). *Adiós a la filosofía y otros textos*. Madrid: Alianza.
- Coddou Méndez, F y Maturana, R. (2004). La constitución de lo patológico. Ensayo para ser leído en voz alta por dos. En J. Luzoro García (comp.), *Desde la Biología a la Psicología*. (pp.158-194). Buenos Aires: Lumen.
- Comenius, J. (1658/1984) *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.
- Corcini Lopes, M., Dal'Igna, M.C., y Roos, A. P (2007). *In/exclusão nas tramas da escola*. Ulbra: Ed. Da ULBRA.
- Coriat, S (2003) *Discapacidad. ¿estigma o atributo?* Extraído el 20 de febrero de 2007, desde: [http://www.geomundos.com/sociedad/discapacidad/discapacidad-estigma-o-atributo-por-silvia-coriat\\_doc\\_19367.html](http://www.geomundos.com/sociedad/discapacidad/discapacidad-estigma-o-atributo-por-silvia-coriat_doc_19367.html).
- Damiani, L. (1994). *La diversidad metodológica en la sociología*. Caracas. Fondo Editorial Tropykos. FACES. U.C.V.
- Deleuze, G. (1990) *¿Qué es un dispositivo?* en Michel Foucault, filósofo, Gedisa, Barcelona,
- De tezanos, A. (2002) *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá. Eds. Antropos.
- Derrida, Jacques. (2006). *La Hospitalidad*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor



- Dias, V. (2002). *Los tiempos de la posModernidad*. Extraído el 18 de mayo de 2008, desde: <http://laventana.casa.cult.cu/modules.php?name=News&file=article&sid=561>.
- Díaz M. (1994). *EL campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Dilthey, G. (1944). *Historia de la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Ducart, M., Farias, E. y Sbrolini, C. (s/f). *La educación en la diversidad. Un enfoque antropológico*. Extraído el 05 de diciembre de 2007, desde: <http://www.consudec.org/participando/educdiver.htm>
- Duschatzky, S., y Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En J, Larrosa y C. Skliar. (coords.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la Diferencia*. pp. 185-210. LAERTES: Barcelona, España.
- Dussel, I (2004). La escuela y la diversidad: un debate necesario. *Todavía*. Agosto, pp. 34-39. Extraído el 05 de diciembre de 2007, desde: [cecap.anep.edu.uy/documentos/curso\\_dir\\_07/materiales/escuela\\_uno.pdf](http://cecap.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/materiales/escuela_uno.pdf)
- Echeita, G (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones.
- Echeverri, A. (2003). El lugar de la Pedagogía dentro de las ciencias de la Educación. En O.L. Zuloaga y otros. *Pedagogía y Epistemología*. (pp. 127-184). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio-Grupo Editorial de la Práctica Pedagógico.

- Echeverri, A. y Zuloaga, O. L. (2003). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. (Una lectura de las múltiples imágenes en el espejo). En O.L. Zuloaga y otros. *Pedagogía y Epistemología*. (pp. 73-110). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio-Grupo Editorial de la Práctica Pedagógico
- Egea García, C. y Sarabia Sánchez, A. (2004). Visiones y modelos conceptuales de la discapacidad. *Polibea* (73), 29-42. Extraído el 10 de octubre de 2006, desde: <http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/Publicaciones.htm>.
- Erlandson, D.A.; Harris, E.L.; Skipper, B.L. y Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Festa M. E. y Giraudo, M. (1990). *Relimitación conceptual del sentido de la educación Especial*. Extraído el 04 de abril de 2007, desde: [http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas\\_84.htm](http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_84.htm)
- Festa, M. E. (1999). *La escuela especial en la búsqueda de una nueva identidad*. Extraído el 05 de diciembre de 2007, desde: [http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas\\_84.htm](http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_84.htm)
- Festa, M. E. (2001). *De la educación General a la educación especial: dos caras de la misma moneda*. Extraído el 04 de abril de 2007, desde: [http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas\\_83.htm](http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_83.htm)
- Florez, Ochoa, R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: Edit. McGRAW-HILL
- Foucault, M. (2001). *Los Anormales. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. (trad. Pons, H) Buenos Aires: Siglo veintiuno.

- Foucault, M. (1997). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. (trad. Pons, H) Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1975/1993). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. (trad. Garzón del Camino, A.) Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. (trad. A. González Troyano) Tusquest.
- Freire, P (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Galeano, E. (1998). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. México, DF: Siglo XXI
- GARCÍA PASTOR, C. (coord.) (1992). *La investigación sobre la integración: tópicos, aproximaciones y procedimientos*. Salamanca: Amarú.
- Garzón Díaz, K. (2007). Discapacidad y procesos identitarios. *Ciencia Salud*. 5 (2): pp. 86-91. Bogotá.
- Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Glaser, B. G. (1969). *Emergence vs. Forcing: basics of grounded theory*. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glaser, B.G. & Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Goffman, E. (2001). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Goffman, E. (1970). *Ritual de la interacción*. Buenos Aires, Editorial Tiempo Contemporáneo.
- González Castañón, D. (2001). Déficit, diferencia y discapacidad. *Topia*. (5) Extraído el 10 de noviembre de 2006, desde: [www.topia.com.ar/articulos/5cl-casta.htm](http://www.topia.com.ar/articulos/5cl-casta.htm).
- Gorden, R. (1975). *Interviewing. Strategy, techniques and tactics*. Homewood, Illinois: Dorsey Prees.
- Guba, E. G. & Lincoln (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. Lincoln (eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Guba, E. G. (1990). *The paradigm dialog*. Newbury Park, California: Sage.
- Hegarty, S. & Evans, P. (1998), *Research and evaluation methods in special education*. Windsor: NFER-NELSON.
- Heidegger, M. (1974). *El ser y el tiempo*. Mexico, DF: FCE.
- Jérez Jiménez, C. (1997) Actualización crítica del discurso sociológico vigente en educación especial. *Revista Pedagógica y Saberes. Educación especial*, 9, pp.45-50.
- Kivirauma, J. y Kivinen, O. (1996) El modelo de la escuela moderna y el crecimiento de la educación especial. En B. M. Franklin (comp.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Pp.269-312, Barcelona, España: Pomares-Corredor.
- Kuhn, T. (1981). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.

- Larroyo, F. (1961). *La ciencia de la Educación*. México: Porrúa.
- Lazerson, M (1983) The origins of Special Education. En Teokessa, J.G y W.T Hartman (eds.) *Special Education Policies. Their history, implementation and finance*. Filadelfia: Temple University Press.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage.
- López González, (2009). *Modelos teóricos e investigación en el ámbito de la discapacidad. Hacia la incorporación de la experiencia personal*. Extraído el 08 de junio de 2009, desde: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2250512>(Revista) ISSN 1133-9926
- López Melero, M. (1997). La educación especial hija de un dios menor en el mundo de la ciencia de la educación. *Revista Educar*, 21, 7-17. Extraído el 04 de abril de 2007, desde: [ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn21p7.pdf](http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn21p7.pdf)
- Luzuriaga, (1947). *La Pedagogía Contemporánea*. Buenos Aires: Losada
- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México. DF: Trillas.
- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas.
- Masterman, L. (1970). The nature of a paradigm. N L. Lacatos & A.Musgrave (eds.). *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge: University Press.
- Maturana, H. (2001) *Emociones y lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile: Dolmen Ensayos. Extraído el 04 de abril de 2007, desde:

<http://www.scribd.com/doc/6563064/Humberto-Maturana-Emociones-y-Lenguaje>

Meireu, P. (1988). *Aprender...sim, mas como?*. Porto Alegre: ARTMED

Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial. (1976)  
*Conceptualización y Políticas de la Educación Especial*. Caracas: Autor.

Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial. (2004)  
*Conceptualización y Políticas de la Educación Especial*. Caracas: Autor.

Morales, A. (2008). *La comunidad sorda de Caracas: Una narrativa sobre su mundo*.  
Tesis Doctoral no publicada. Caracas: UPEL-IPC.

Morin, E.(2000). *Los siete saberes necesarios para una educación del futuro*,  
UNESCO

Morin, E. (1995). *Sociología*. Madrid: Tecnos.

Moscovici, S. (1981). On social representation. En J. P. Forgas (Comp.). *Social cognition. Perspectives in everyday life*. Londres: Academic Press.

Moscovici, S. (1984a). The phenomenon of social representations. En Farr, R.,  
Mocovici. S. *European Studies in Social Psychology*. París, Francia:  
Cambridge. University Press.

Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales:  
elements pour une histoire. En D. Jodelet (ed). *Les Répresentations Sociales*.  
París. Francia: PUF.

Moscovici, S. (1991). *La Sicología Social I*. Barcelona, España: Paidós.

- Moscovici, S. (1984b). El campo de la psicología social. En Moscovici S. *La psicología social I*. Barcelona, España: Paidós.
- Naciones Unidas. (1993). *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. New York: autor.
- Narodowski, M. (1999), El final de las utopías educativas. Un adiós sin penas ni olvidos. El paradigma comeniano. *Con-Textos en Educación*, 2, Extraído el 04 de febrero de 2007, desde: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/2h1.html>
- Narodowski, M. (1996), *La Pedagogía moderna en penumbras. Perspectivas*. Extraído el 04 de febrero de 2007, desde: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/2h1.html>
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y Poder La conformación de la Pedagogía Moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Nirje, B. (1969). The Normalization principle and its human management implications. En Kugel, R. y Wolfensberger, W. *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded* Washington. (pp.6-90) President's Committee on Mental Retardation
- Not, L. (1983). *La Pedagogía del conocimiento*. (trad. S. Madero Báez,)México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Oliver, M. (1989). The integration segregation debate: Some sociological consideration. *British Journal of Sociology of Education*, 6, pp. 75-93.

- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (comp.) *Discapacidad y sociedad*. (trad. R. Filella). (pp. 34-58). Madrid: Morata
- Oliver, M. (2000). Decoupling education policy from economy in late capitalist societies some implications for special education. Keynote speech, *International Special Education Congress*. ISEC. University of Manchester
- Organización de Estados Americanos. (1999). Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las Personas con Discapacidad. Guatemala: autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. MEC. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Especiales*. Salamanca: autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos. "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"*. Jomtiem, Tailandia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Marco de Acción*. Dakar: autor. Extraído el 12 de febrero de 2008, desde: [http://www.unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/dakfram\\_spa.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación*. Extraído el



22 de mayo 2009, desde: [foro-latino.org/flape/...23/.../RenatoOpertti\\_InclusionEduc.pdf](http://foro-latino.org/flape/...23/.../RenatoOpertti_InclusionEduc.pdf)

Organización Mundial de la Salud (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la salud. Madrid: OMS.

Pantano, L. (2001) *La diversidad en la escuela: nosotros y los otros. Elementos para la reflexión*. Extraído el 06 de diciembre de 2007 desde: [www.cabred.edu.ar/Congreso2001/IndiceConfer\\_Mesas.htm](http://www.cabred.edu.ar/Congreso2001/IndiceConfer_Mesas.htm)

Parrilla, A. (1996). El Apoyo en la escuela. Un proceso de colaboración. Bilbao: Mensajero.

Patton, M. O. (1990). *Qualitative evaluation and research method*. London: Sage.

Perdomo, C. (2000). La caída de los fundamentos educativos de la Modernidad. *Educere*. (8) 3, 15-21.

Pérez de Lara Farré, N. (2001) Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. En Larrosa, J., y C. Skliar. (coords.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la Diferencia*. pp. 291-316. LAERTES: Barcelona, España.

Peters, S. (1998). La política de la identidad de la discapacidad. En L. Barton (comp.) *Discapacidad y sociedad*. (trad. Filella, R.) Madrid: Morata, pp. 230-250.

Piaget, J. (1980). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Editorial Ariel.

Prieto Figueroa, L. B. (1985). *Principios Generales de la Educación*. Caracas – Venezuela. Edit. Monte Ávila.

- Priolo-Sánchez, M. (2006). *Diferencias que nos constituyen, diversidades que encubren desigualdades. La incomodidad del “nosotros”*. Extraído el 12 de noviembre de 2006, desde: [www.cori.unicamp.br/jornadas/completos/UNER/PRIOLO,%20MARCOS.doc](http://www.cori.unicamp.br/jornadas/completos/UNER/PRIOLO,%20MARCOS.doc).
- República Bolivariana de Venezuela (1999). *Constitución Nacional de Venezuela*. ojo
- Ribetto, A. (2005) Políticas de la diferencia y la formación de profesores latinoamericanos. Conversaciones sobre el otro. *POLIS*. (4)11 Santiago de Chile. Extraído el 16 de enero de 2007, desde: [redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/305/30541119.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/305/30541119.pdf) [Consulta: enero, 2007]
- Rodríguez Gómez, G. Gil Flores, J., y García Jiménez E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granda: Aljibe.
- Rubio Arribas, J., y Soria Breña, R. J. (2003). La construcción social de la diferencia. *Nómadas*. Enero-junio, 7. Universidad Complutense de Madrid: Madrid. s/p.
- Ruíz, D. (2007). *La extraedad escolar. ¿Una anormalidad?* Universidad de Los Andes: Mérida, Venezuela.
- Rusque, A.M. (2003). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Valencia, Venezuela: Vadell Hermanos Ed.
- Sandín Esteban, M. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, s.a.u.
- Sandoval Casimilas, F. (1996). Investigación Cualitativa. [Sandoval Casilimas, F. \(1996\) Investigación Cualitativa. Colombia: Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior](#) Sandoval Casilimas, F. (1996) [Investigación Cualitativa. Colombia: Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior](#) Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación

Superior, Sandoval Casilimas, F. (1996) *Investigación Cualitativa*. Colombia: Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior.

- Santiuste Bermejo, V. y Beltrán Llera, J. (Coords.) (1998). *Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Sarason, S. y Doris, J. (1979). Educational Handicap. Public Pocy, and social history. A broadened perspective on mental retardation. New York: The free Press.
- Scialabba, A.(2004). ¿Se está muriendo la escuela? Responsabilidad de la aparición de las nuevas tecnologías en la redefinición de la escuela .*Revista Iberoamericana de Educación*, 33(2). Extraído el 25 de diciembre de 2006 desde: <http://www.rieoei.org/deloslectores/647Scialabba.PDF>
- Shakespeare, (1994). Cultural reproduction of disabled people: disturbins for disavowal. *Disability & Society*. 9(3), pp. 283-301.
- Silberkasten, M (2006a). *La construcción imaginaria de la discapacidad*. Buenos Aires: Topia Editorial.
- Silberkasten, M (2006b). *La construcción imaginaria de la discapacidad. Una excusa para una articulación discursiva*. Extraído el 22 de noviembre 2007, desde: [www.topia.com.ar/articulos/0511-conc-psioccult1.htm](http://www.topia.com.ar/articulos/0511-conc-psioccult1.htm)
- Sime Poma, L.E. (2008). *Perspectivas para el análisis de de discursos de corrientes educativas*. Lima: Autor. Extraído el 10 de julio 2008, desde:
- Skirtic, T. M. (1996) La crisis en el conocimiento de la escuela especial. Una perspectiva sobre la perspectiva. En B. M. Franklin (comp.),

*Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial.*  
pp. 35-72. Barcelona, España: Pomares-Corredor.

Skliar, C. (2008). La pregunta por la identidad y la respuesta por la alteridad. En G. Velera-Villegas y G. Madriz (comps.) *Lectura, ciudadanía y educación. Miradas desde la diferencia*. Caracas: El perro y la rana.

Skliar, C. (2007). La Educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Buenos Aires: NOVEDUC.

Skliar, C. (2005). *Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación*. Extraído el 03 de abril de 2007, desde:  
[http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id\\_articulo.=900](http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo.=900)

Skliar, C. (2005b) *Educación, diversidad, diferencias: el problema de la alteridad. En Dilemas: ¿Qué infancias? Educación en la diversidad*. [Foro-debate online] Extraído el 12 de abril de 2007, desde:  
[www.educared.org.ar/infanciaenred/Dilemas/sintesis\\_nov.pdf](http://www.educared.org.ar/infanciaenred/Dilemas/sintesis_nov.pdf)

Skliar, C. (2003). *Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una Pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.

Skliar, C. (2000) Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. , en: Gentili P (coord.), *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Santillana.

- Skliar, C. (1998). Epistemología de la educación especial. En M.I. Divito, (Comp.) *Debates actuales en educación especial*. pp. 19-39. San Luis, Argentina: Editorial Universidad Nacional de San Luis.
- Sleeter, C. E. (1986). Learning disabilities: The social construction of a special education category. *Exceptional Children*. 53, Pp. 46-54.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (trad. E. Zimmerman). (2a. ed.). Bogotá. CONTUS-Editorial Universidad de Antioquia.
- Tercera Cumbre de las Américas (2001). *Declaración de Québec*. Québec: OEA.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. (trad. Manzano Bernárdez, P). Madrid: La Muralla.
- Ugas Fermín, G. (2003) *La cuestión educativa en la perspectiva sociocultural*. Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales: San Cristóbal.
- Valera-Villegas, G. (2008). ¿Y si el sujeto anormal no existiera? Lectura, Pedagogía, diferencia. En G. Velera-Villegas y G. Madriz (comps.) *Lectura, ciudadanía y educación. Miradas desde la diferencia*. Caracas: El perro y la rana.
- Vallejos, I (2007). *La producción social de la discapacidad. Una apuesta de ruptura con los estereotipos en la formación de trabajadores sociales*. Ponencia

presentada I Jornadas Nacionales “Universidad y discapacidad”. Buenos aires:  
UNER

Valles, M.S. (2003). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.

Van Dijk, T. (1998). *Ideología. Un enfoque multidisciplinar*. (trad. L. Berrone de Blanco). Barcelona, España: Gedisa.

Vanoni, E. (2007). *Cartografías de la discapacidad*. Córdoba: Brujas.

Veiga-Neto, A. (2001) Incluir para excluir. En Larrosa, J., y C. Skliar. (coords.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la Diferencia*. LAERTE: Barcelona, España.

Weber, M. (1978). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Amorrortu, Buenos Aires.

Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalitation in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.

Zuloaga, O.L.; Echeverri, A.; Martínez, A. ; Restrepo, S. y Quiceno, H. (2003). Educación y Pedagogía: una diferencia Necesaria. En O.L. Zuloaga y otros. *Pedagogía y Epistemología*. (pp. 21-40). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio-Grupo Editorial de la Práctica Pedagógico

Zuloaga, O.L. y Echeverri, A. (2003). Campo intelectual de la Educación y campo Pedagógico. Posibilidades, complementos y diferencias. En O.L. Zuloaga y otros. *Pedagogía y Epistemología*. (pp. 111-126). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio-Grupo Editorial de la Práctica Pedagógico

## **ANEXOS**

## ANEXO A.

GRABACIÓN 2.  
CONSEJO ASESOR DEPARTAMENTAL  
Marzo, 2008

- P.1: ...Bueno... nos toca darle continuidad a la discusión sobre de transformación curricular y los cuatros puntos que nosotros habíamos determinado como aspectos puntuales para continuar la discusión ¿no?... como era el sujeto, la concepción del sujeto, el contexto,... y... ¿qué pretendemos desde el punto de vista pedagógico con ese sujeto? Entonces la semana pasada faltó que dificultades dijera su opinión, también faltó que las cátedras aportaran su información. Creo que antes de reincidir en los programas que ya habían hecho su planteamiento, aunque me imagino que retardo igual que deficiencias siguió con su discusión y tiene aportes para hoy, pero creo que sería conveniente escuchar a los programas y las cátedras que no han participado y bueno si se acaba el tiempo hoy lo haremos el lunes que viene, comenzamos de nuevo la ronda ¿les parece?, no sé ¿si ustedes están de acuerdo?... ¿quién quiere comenzar hoy?
- P.2: Bueno un poco recogiendo un poco el trabajo que se ha hecho en el programa de Dificultades,... desde donde comienza (...) la formación que viene ya de un tiempo acá. Realmente no comienza desde ahorita... ha tenido ya distintas fases y ahorita nos encontramos de acuerdo a las cuatro preguntas (...). En una primera parte, en el programa de Dificultades se desarrollaron tres propuestas que orientarían el trabajo para el próximo diseño curricular; estas tres propuestas fueron presentadas en un consejo... en un consejo departamental... lo que permitió en ese momento, ¿verdad? Primero el intercambio con Retardo mental y Deficiencias Auditivas, en función pues, de... de lo que, se estaba presentando allí. Por otra parte esta presentación evidenció la postura de cada una de las especialidades que conforman el departamento. También reflejó que cada especialidad se encuentra centrada en su propio diseño curricular donde no se percibió la posibilidad de formar estructuras comunes entre las tres especialidades, lo que nos llevó entonces como programa a retomar el trabajo iniciado sobre la reestructuración de los cursos que conformarían el nuevo diseño curricular. ¡Más no! sería entonces para nosotros como programa un verdadero proceso de transformación del diseño. Ese, esa... revisión de reestructuración de los cursos, bueno en función de ubicación, de contenido, bueno como lo hemos venido haciendo me imagino cada uno de los programas. Pero básicamente... en... esa parte de reestructuración de los cursos a nivel de cambios modificación nos hemos detenido allí, posteriormente a partir del consejo siete de abril se inicia como una segunda fase... a partir de las preguntas generadoras que se acordaron, donde nosotros como programa, las discusiones y las distintas reflexiones en un primer momento estuvieron orientadas a definir para nosotros ¿qué era educación especial?, ¿qué era Educación Especial?... para poder...considerar y retomar elementos importantes en cuanto a la



especialidad de Dificultades de aprendizaje. En ese primer papel de trabajo que no está acabado... más o menos la definición está conformada por lo siguiente: es una disciplina de la educación orientada con los aspectos relacionados... con las personas que presenten una necesidad educativa especial por encima o por debajo de lo esperado socialmente... y en este momento nos encontramos entonces en el arqueo, intercambio de información por medio del trabajo de grupo hechas en esa información que se está vislumbrando allí, para concretar una definición ... sobre las dificultades de Aprendizaje. Esa definición no la tenemos totalmente acabada todavía; un poco porque nosotros como programa en discusión también, no entramos tal cual como lo señala la definición de discapacidad, entonces también nos ha llevado... discusiones en función de que no entramos allí entonces ampliar y retomar otros documentos que nos permitan entonces como programa concretar una definición que se ajuste a lo que se quiere pues, en estos momentos actualmente estamos allí en ese paso, no hemos definido ¿qué son las Dificultades de Aprendizaje?

- P.3: Nosotros hemos estado leyendo, de hecho llegó un CD con ese, esa información.
- P.4: Cuando tú dices que las dificultades, de alguna manera no se circunscriben a un concepto... de tradicional de Educación Especial, yo o sea, no estoy muy segura de eso ¿no?, por dos cosas; primero porque que de alguna manera... creo que si hacemos una exploración... yo diría que desprejuiciada, en el sentido de que no vayamos... hasta los años tal, se consideraba que el trastorno para el desarrollo, para el aprendizaje de la lectura se llamaba Dislexia, se llamaba no sé qué cosa y entremos en ese quita pluma que se convirtió la diatriba entre los grupos que afirmaban que no existía, que eso no era un trastorno, que no se que más, que no se qué.
- P.5: Yo pienso que quizás el análisis debe comenzar, ¿parece paradójico, no? Por... la revisión de la CIF y la revisión de que si hay la alteración de una función específica en este caso ¡el aprendizaje! Y en caso de CIF, lo que tiene que ver con comunicación escrita, entonces nosotros si estamos parados en algo que, que... necesariamente se tiene que definir... como una reducción en la posibilidad ejercer una función comunicativa a través de de la lengua escrita. Reconozco que yo no he hecho esa revisión pero les propongo que la hagan porque yo creo que...
- P.6: Lo que dice la CIF en la definición de las categorías de las diferentes discapacidades, evidentemente ninguna de las especialidades aquí estamos dentro de esa definición, porque es una definición de una función orgánica equis, entonces (...) en eso estamos totalmente de acuerdo, es más si vamos a dilucidar eso una de la más difícil de meter en esa categoría es Dificultades de aprendizaje, ¿por qué?, porque como categoría genérica no existe dentro del CIF, existe por ejemplo la de la lectura, o sea como estamos hablando de una categoría que ha sido considerada multifactorial, hay algunas allí que no puedes atribuir una condición orgánica, pero está dentro de la categoría de las dificultades de aprendizaje, entonces según bajo CIF eso saldría, entonces ya no sería una categoría de Dificultades de aprendizaje sino por ejemplo la Dislexia independientemente del término que vayamos a utilizar, si como categoría con una función parte del aprendizaje que pueda asumirse como tal, entonces en vez de convertirse en una sola categoría se convertirían en varias distintas que harían más bien la posibilidades de que no es una especialidad, si no diferentes. Porque las condiciones que CIF establece entonces para la lectura son totalmente distintas a las Dificultades de Aprendizaje de las matemáticas, entonces implicaría si nos atenemos a

eso a diversificar en vez de agrupar. Ahora como categoría genérica lo comparo con CIF o sea,... de la definición por la condición de algunas de ellas, la mayoría de ellas no están determinadas su condición biológica para la existencia de esta condición.

- P.5: ...no sé, pero es que lo que la CIF lo que trata es reducir es eso ¿no? Sacar la...el términos... discapacidad, con todas. No solamente las Dificultades de Aprendizaje, no solamente las orgánicas, sino también las que tienen que ver con el conocimiento. Lo que expresa si son algunas... yo no sé si carencias o anomalías en el funcionamiento de cada una de ellas, y... lo que yo no sé, yo siempre he dicho que si ¿las Dificultades de Aprendizaje son más problema de Pedagogía?, ¿son más problemas de cómo se enfrenta el problema de una discapacidad en sí, ¿no?... a la vista de la CIF creo que es mucho lo que podemos hacer, porque todas saldríamos...
- P.7: todas saldríamos o todas entraríamos. (...)
- P.6: Pero fíjense en que (...) a pesar de que tenemos la definición del sujeto, o sea (...) de la condición médica está pretendiendo volvernos a adaptarnos a...
- P.4: Yo no estoy de acuerdo con esa afirmación, fíjate que el problema (...) que si nosotros seguimos cooperando en función de un paradigma que de alguna manera reduzca lo que hacemos al campo biomédico como al enfoque clínico o al campo estrictamente pedagógico ¡nos estamos cambiando la camisa pero no nos bañamos! y seguimos oliendo mal en pocas palabras. Entonces yo creo que hay que dar el paso y abrirse a una consideración social con todas las implicaciones que esto tiene ¿entiendes?
- P.7: Porque es una realidad que está allí, tú no puedes...
- P.4: Claro, entonces ¿qué pasa con la CIF?, la CIF te da esa alternativa, o sea cuando yo digo que, que... de alguna manera evitemos esa diatriba si existen o no existen Dificultades de aprendizaje con un fundamento biológico ¡por Dios! a estas alturas del partido por supuesto que sí, y punto, ¿verdad? el problema es que yo no puedo ni definirlo, ni actuar sobre esa alteración que no es función exclusivamente de lo pedagógico ni es función exclusivamente de los médicos, sino que yo tengo que ir a la propuesta CIF aparte de eso en los procesos adaptativos, ... aparte de eso ....
- (...)
- P. 3: O sea, yo insisto, yo tengo una experiencia del CIF que a lo mejor está muy parcializada a lo del lenguaje verdad, porque por ejemplo cuando estuve en Brasil el año pasado lo que se trabajó de CIF fue exclusivamente con trastornos del lenguaje y una de las grandes insistencias que hacia la gente que había venido de la organización mundial de la salud era justamente; que la CIF obligaba a un desenchufe total de cualquier paradigma que incidiera en centrar el estudio de cualquier cosa el algo focalizado, delimitado y de alguna manera cercado verdad a un contexto específico. A mí no me importa entonces la parte médica, a mí tampoco me debe importar solamente la parte pedagógica, a mí me importa es los distintos contextos de vida que todo sujeto tiene. Por eso es que uno lo tiene que ver como en una espiral o en un círculo concéntrico, como lo es pues como los modelos ecológicos; pero a demás de eso analizar que esos círculos concéntricos o esa espiral, a mí me gusta más el modelo de espiral porque me parece que cada bucle lleva siempre lo anterior y por supuesto que tornea lo siguiente ¿no? Y cada vez si nosotros vemos los círculos concéntricos puede haber oportunidades para que algunos círculos se queden, bueno de alguna manera menos tomados en cuenta, que se yo, no sé que, no sé que más... insisto ¿no?

De que yo creo que de alguna manera tenemos que profundizar el manejo de CIF y ver entonces la, la bondades de CIF.

- P. 6: Claro yo en ningún caso estoy negando que la CIF tenga no su función y su intención y su, su razón de existencia en la sociedad. Ahora a mi me contradictorio que asumiendo la educación con un proceso social... o con decir que lo social y lo educativo no sean... la concepción actual de la educación es un proceso social o.k, ahora lo que yo estoy oyendo de lo que estamos diciendo, que aunque queremos definir al sujeto como sujeto pedagógico, no estoy diciendo que entremos en la discusión de que la discapacidad existe o no existe, es que nuestra definición vamos a sustentarnos como sujeto pedagógico o como individuo biológico.
- P. 3: Ni como uno, ni como otro, sino todo lo contrario.
- P.6: Entonces ahí tendríamos que volver a discutir, ¿cuál es la concepción de educación especial?... por lo que entendí la semana pasada no iba por ese lado, iba por el lado, quizás por algo visto como algo más estremo, pudiera ser , pudiera ser visto como extremo porque es un cambio de paradigma.
- P. 3: Si...
- P.6: Ahora en el caso de la educación infantil, por poner un ejemplo la discusión de que el si la definición del sujeto es en función de lo biológico o no se da, no se da ves...
- P. 5: No, no...
- P.4: Se da en función de ciudadanía, en función de derechos humanos, de... de lo social.
- P.3: De proporcionar apoyo.
- P.4: En el caso nuestro independientemente de que exista una discapacidad, la pregunta es que nuestra concepción pedagógica tiene que mediar... esa es la pregunta que yo me hago al oír (...) en un sentido total de que nosotros tengamos que manejar lo que dice la CIF. ¡Ojo!, una cosa es manejar lo que dice la CIF y otra cosa es que cuando yo voy a definir mi sujeto parte de la clasificación de la CIF, es lo que yo quiero llamar a la atención ¿no sé?
- P.3: Lo que pasa (...) es que en Educación Especial existen situaciones que lamentablemente... perdón ¿querías hablar (...)?
- P.8: Ya usted comenzó hablar profesora...
- P.3: ... que vienen, o sea, que es imposible por ejemplo si tú tienes un individuo con Usher es una condición médica, una retinitis pigmentosa, o sea ahí hay una condición médica ¿que lo defina o no?... no lo sé verdad. O sea, no sé hasta qué punto yo pueda obviar que ahí hay una definición por un elemento biológico (...) que de alguna manera lo marque, hay una marcación, lo mismo pasa con la sordera hay una marcación biológica ahí; no puedo cerrar los ojos ante esa realidad. Ahora que esa marcación biológica yo la utilice como un proceso de de marcación que impacte en todos los ámbitos de la vida del individuo que lo saque hasta de ser ciudadano eso es otra cosa, eso es otra cosa... pero es que lamentablemente y digo lamentablemente, porque a veces uno no quisiera no hablar..., no, no tener de alguna manera una aproximación así. La población llamada de Educación especial está gran parte de ella marcada lamentablemente por lo... por lo biológico; espina bífida, parálisis cerebral, autismo, la sordera, me tiendes o sea, hay una condición médica que me obliga a mí. Y no solamente que los agrupa, que los segrega ó como tú lo quieras llamar, sino que simple y llanamente desde el momento en que yo educación me aproximo a ti como sujeto pedagógico, yo estoy de alguna manera permeada en mi posición por esa

situación tanto que me tengo que ajustar (...) de una forma absolutamente distinta a como me pudiera yo...ajustar otro tipo de, de discapacidad visual verdad ó lo que pasa por ejemplo con el autismo versus ese gran espectro autista...el niño con buen nivel cognoscitivo ó de funcionamiento versus el... ¿me entiendes?, allí hay una información yo no puedo definitivamente cerrar los ojos y decir ahí está esa la tengo de alguna manera está permeando ahí mi posición, ¡claro que la está permeando! Lamentablemente la está permeando, ¿verdad? entonces yo tengo que de alguna manera ser consciente de, de esa fuerza y ver como la voy a manejar no en detrimento del sujeto pedagógico, si es que yo de verdad puedo pensar en eso pues, es una cuestión que hay que ver.

- P.6: Yo pienso que los elementos históricos un poco como (...) no hay que dejarlos a un lado, ni tampoco las fundamentaciones que ya se han hecho a un tema equis, cual quiera, en este caso las personas que sean. Tampoco pienso que hay que dejar de un lado las investigaciones que sobre el tema se han realizado eso hay que tomarlo en cuenta, ¿pero cuanto nos cuesta a nosotros crear la teoría?, ¿cuánto nos cuesta a nosotros crear una definición sobre algo? y ¿cuánto nos cuesta a nosotros entender que podemos asumir que esa definición es nuestra y punto al margen de otras definiciones y al margen de otras concepciones que manejen otras disciplinas? Si para el departamento de Educación especial, la persona con, con... necesidades educativas especiales no es un subsistema del sistema educativo, sino que se basa en los planteamientos humanos del ser humano valga la redundancia es nuestra definición y punto y hay que asumirla al margen de las definiciones que hayan salido a nivel mundial o que otras organizaciones puedan tener. Yo sigo insistiendo, hasta que nosotros no estemos convencido cuales son nuestros parámetros que determinan valga la redundancia una vez más nuestra propia definición sobre Educación Especial o Dificultades de Aprendizaje, no vamos a asumir una postura autentica nuestra que es lo que yo quiero que se logre, una postura autentica sobre lo que son las personas con necesidades educativas especiales. En estos días yo decía, bueno desaparece el término, desaparece el termino... desaparece necesidades educativas especiales y nombramos otro Educación para la diversidad, etc. Pero que no esté marcado por los planteamientos modernos de expresiones; a bueno, hoy día se habla de diversidad entonces será Educación para la diversidad, hoy en día se habla de tal cosa entonces será...bueno pero no puede ser otra cosa pues, no puede ser otro cosa... no puede ser el niño, la persona con necesidades educativas especiales que no se vea que no se vea como que... es un subsistema del sistema del sistema educativo que tiene... por favor vamos a definir entonces lo humano a merced de lo que son subsistema, vamos a definir entonces lo humano a merced de lo que piensa Piaget de lo que es la evolución humana, vamos a definir nosotros a merced de lo que son planteamientos de otras personas lo que tiene que ver con la definición de Dificultades de Aprendizaje o Educación Especial, ¡no! Yo creo que, nosotros tenemos que partir, muy bien, desde contexto investigativo, producciones, investigaciones, creaciones de paradigmas etc. Formar y hacer, diseñar nuestros propios paradigmas de la concepción de lo que significa Dificultades de aprendizaje, de, lo que significa Educación Especial. Entonces desde ese mar yo llamo un poco y me llamo a la reflexión de tratemos de definir una buena vez ¿qué es Educación Especial para nosotros acá?, ¿sí debe estar en enmarcada lo pedagógico? Yo pienso que debe estar enmarcada en lo pedagógico,

porque somos una universidad pedagógica o.k, sin descartar otros elementos que juegan un papel muy importante en cuanto lo que tiene que ver la evolución de la persona con discapacidad.

- P.2: Bueno mi intervención va en el camino de, de... la exposición que hacia (...) no me dejaba muy claro, a lo mejor fue que yo no lo entendí ¿no?, no me dejaba muy claro o no sé si lo que entendí es, que, que... justamente el programa de dificultades de aprendizaje no ha...no ha agotado su discusión para llegar a un punto, a un punto de...si no de definición de camino, porque yo pienso que no se trata de escribir una definición de... de determinar en palabras una definición, porque si a lo mejor a mi me preguntan hoy una definición del programe de Deficiencias auditivas yo voy a decir una cosa hoy, si me la preguntas esta tarde diría otra cosa. Yo creo que no son palabras, creo que son concepciones si, y una concepción va más allá de escribir en tres líneas, cuatro, cinco líneas, una definición eso es lo que yo creo. Entonces es una cuestión de ¿cuál es la concepción verdad, que tiene el propio programa?, e integrarla eso va ser lo que los va ubicar, los va a ubicar en, los va a centralizar, y porque digo esto, creo que ustedes han heredado, han heredado verdad una discusión que debió haberse dado hace muchos años atrás en los diferentes diseños que ha tenido el programa, el departamento de educación Especial y en la que lamentablemente el programa de Dificultades no se avocó a la discusión de esa, de esa determinación, del camino que iba a llevar el diseño en su especialidad y por su puesto ustedes entonces están heredando verdad... problemas no resueltos, en posiciones no resueltas, no resueltas a través de los diseños en Dificultades de Aprendizaje, si yo creo que eso es una realidad, bien bueno que el programa ahora está asumiendo con responsabilidad el hacer esta discusión y el buscar su camino y lo que me parece es que ustedes tienen una tarea mucho más dura en ese sentido que lo que puede tener Retardo Mental o lo que puede tener Deficiencias Auditivas, ¿Por qué?, porque tanto Retardo como Deficiencias y lo digo yo con haber vivido ya veinte años en este departamento y en el que participe activamente hace veinte años de los diseños y de los rediseños y que con toda responsabilidad digo aquí , viví y escuche verdad, que el programa de dificultades de aprendizaje no podía llegar a ninguna definición y que por lo tanto asumía lo mismo que venían haciendo, eso lo escucho yo como ochenta mil veces en este consejo. Entonces ustedes están heredando un problema grande que en este momento tienen que buscarles su discusión y su solución ¿no? Una discusión que está más encaminada o más acertada a lo mejor a la realidad para Retardo Mental que ha ido discutiendo y ha ido haciendo modificaciones y ajustes y no digo que el camino no sea a lo mejor... como se llama, no sea un camino complejo ¿no? Igual para Deficiencias Auditivas, pero que creo que nuestras discusiones que han se ido acercando más a la realidad pueden ser menos no..., se ¿qué palabra usar? Quizás memos complicada que lo que ustedes se encuentran ahorita como posición. Pero creo que definitivamente es una discusión que hay que llevar y llevarla no pensando en ¿cómo el departamento va a cambiar en función de lo que ustedes decidan? y ahí corrijo y quiero saber si a lo mejor fue que yo entendí mal (...), pero en tu exposición lo que percibí es que como el departamento no aceptó estas propuestas, nosotros ahora nos vamos a tener que sentar a discutir sobre tal cosa, buena por eso pregunto (...) fue que yo lo percibí mal, si eso fuese así , no ,no... no debe depender de lo que los demás pensemos de Dificultades de Aprendizaje, porque no estamos tomando

decisiones puntuales, sino que debe depender de lo que el programa cree y afirma como... como su discusión sobre el tema, que los demás tendremos que escuchar con atención, así como los demás tendremos que escuchar con atención los análisis de Retardo, los análisis de Deficiencias y lamento muchísimo verdad que nuestro grupo no sea como más diverso, que no tengamos por ejemplo un grupo para Ciegos verdad o un grupo para Autismo en algún momento creo sí, que debemos llamar a la gente por ejemplo de Sordociegos y pedirle a María de la luz y a su equipo que venga, pero que tienen que venir cuando nosotros estemos un más claros ¿no?, más maduros en esta discusión que estamos dando y entonces estemos abiertos a escuchar a otros. Porque primero tenemos que estar dispuestos a escucharnos a nosotros mismos. Entonces era eso ¿no? Yo creo que sí, yo creo que ustedes tienen discusión que empezaron con mucho énfasis y estoy segura van a continuar con ese énfasis, pero que tienen que estar centrados en definirse, no en definirse sino aclararse mismos desde el punto de vista conceptual. Para poder conseguir ¿cuál es el camino que ustedes quieren transitar, o.k, creo que es eso, creo que es el camino que cada quien quiere transitar como especialidad con esto de la transformación curricular.

P. 2: ... Bueno, uno no es la postura de (...), bueno eso es lo que yo leí (...)

P. 1: No, no, no de verdad...

P.2: Lo otro... que... la construcción de esas tres propuestas es en función de que... cual era la intención fundamental, claro que de ahí se generaría la orientación para la construcción del criterio este... enmarcado en el pensum de estudio del egresado ¿sí o no?, hasta ahí vamos bien. La, lo que es lo concerniente a la definición, es otro elemento que puede estar orientado a nivel del sujeto a las decisiones del departamento, se supone que el intercambio de esas tres propuestas que una era, dada una enmarcar en lo que se pretendía orientaría el... el... creo que la revisión en cuanto a lo que es el pensum de estudio; es una revisión que vine como yo les dije hace varios años en todos los programas, ahora que se ha retomado, que bueno ha pasado por distintas fase. Sin embargo, si este...mantengo y digo este... ¿Qué permitió las tres propuestas en el caso de dificultades? Conocer este... cual era de alguna u otra manera la percepción del departamento en sus tres programas, en ese intercambio y hubo... y yo asumo con porque hemos discutido con, lo discutimos en el programa y lo asumo con mucha responsabilidad, que sí reflejó que cada uno de los diseños se tienen de lo que es la concepción de la definición en cuanto al área de conocimiento.... ¿Que se pretende?, este... si reflejó bien marcado que cada programa se encuentra... este, centrado en su propio diseño curricular, donde presumimos como programa... que no se evidenció por ninguna parte la posibilidad de formar estructuras comunes dentro de ese pensum de estudios a nivel de la formación. Entonces nosotros hemos llegado, o sea, llegamos a esa conclusión dentro de esa presentación y este equipo lo trajo ahora aquí a la mesa con toda la responsabilidad de lo que implica. Ahora la concepción de la que es la revisión en la terminología de lo que es Dificultades de Aprendizaje es un camino que no es nada fácil y es una tarea bien dura, donde como usted misma lo dijo profesora Beatriz, hemos recibido una herencia que en un momento dado, bueno este...es un proceso que ha marcado el departamento y no se había hecho una definición con lo que se había ajustado a los lineamientos que estaban, nosotros por ejemplo desde más o menos el tiempo que yo tengo aquí, desde Dificultades yo he hecho revisiones y

discusiones... continuas en función de lo que es la definición o la concepción del programa porque es lo que orientaría como programa y es lo que nos ha ido permitiendo durante esa revisión y esa marcha ir modificando constantemente los cursos de la especialidad, porque bueno des esa orientación que tienen, no es... y esa revisión nos ha llevado.... Y entonces en cuanto a lo que es la concepción de Dificultades de Aprendizaje, para una definición si partimos y tenemos que estar cónsonos a lo que se manejando internacionalmente que es el término de discapacidad y tal cual como está plasmado nosotros en lo que concierne tal cual como está definido no tenemos inherencia o sea, no cabemos allí en las dos definiciones como están y es lo que nos lleva entonces a hacer ese análisis en profundidad como estamos haciendo, de, de... yo creo que ninguno de los programas, porque ninguno de los programas puede estar sujeto a lo que tienen... su concepción de lo que es su especialidad sujeto a la concepción de otros programas, o sea yo creo que esa orientación está expuesta y la van orientando cada uno de los especialistas que forman el área de conocimiento.

- P.3: Yo porque lamentablemente no escuche la propuesta de Dificultades ¿no? pero un poco a los planteamiento y lo que admiten me impacto porque tampoco podemos tratar de (...), no podemos desvirtuarnos, desconectarnos de la postura a nivel nacional e internacional ¿no?, lo que tenemos que hacer énfasis en lo pedagógico, en la parte que a nosotros nos compete como formadores de especialistas en esta en esta carrera, ¿cuál es la concepción que vamos a manejar nosotros y por su puesto montarnos en ese sistema que vamos a manejar, y si no tenemos claro eso caeremos en la disputa de que si somos Dificultades, de que si somos Deficiencias, somos Retardo, si somos Especiales. Entonces más que caer en especializaciones, más que dificultades, más que Deficiencias es una concepción de ese término, una concepción epistémica, esa concepción de ese ser que yo quiero formar e igualar, pero no podemos tampoco desvirtuarnos toda esa información que maneja a nivel ecuménico, a nivel de la educación para todos que está concibiendo a ese ciudadano que se incorpora (...). Se incorpora a una serie de población y específicamente formemos a áreas específicas, pero esto es un poco lo que se discutía la semana pasada y si nos vamos a atrás desde la semana pasada estamos concibiendo y estamos hablando como ese ser social, no social específicamente tal cual literalmente dice la palabra de acuerdo al contexto y el ambiente donde tú lo manejes ese aspecto social variará, verdad, pero aunque a nosotros nos compete lo pedagógico no podemos desvincular un poco lo que estaba diciendo la (...): la parte biológica, económica, la parte familiar. Pero si nos vamos a la parte de las especialidades volvemos a caer en... entonces más que definir ahorita ¿qué es Retardo?, ¿qué es esto?, ¿qué es Dificultades? Y lo mejor hasta llegar al término en general, vamos a pensar ¿Cuál es la concepción epistémica del ciudadano que queremos formar?, o de ese niño o ese ser que vamos a educar para casar a un profesional en relación a eso. Eso es lo que tenemos que... si me disculpan ahorita me impactó que tampoco podemos inventar como no aparece los vamos a llamar la que atienden o cuidan a niños, ¡no!, o sea, tampoco es una cosa así. Perdón también, tenemos que ver y ¿de dónde proviene y cual es...? Y fue lo que... agarre y me impactó, y me tembló aquí por eso fue que decía que no escuche y agarre algún concepto y no la profundidad del mismo y me impactó ¿no? Primero tenemos que tener claro que esas son todas las cosas que nos

han fallado como educación especial, es que nos hemos visto como una opción globalita en función de esa población que atendemos independientemente de las particularidades, tememos que estar claros a eso. Vamos a seguir... en este revuelo. Entonces yo creo, debemos investigar el campo, debemos tener un problemario epistémico, más filosófico; porque eso es lo que nos va ir dando esa concepción. Yo (...) cuestiones de cultura ¿no?, y si es la necesidad de traer un especialista era especialistas en algunos aspectos por lo menos tiene que manejar la concepción filosófica epistémica del individuo, si no continuaremos en este círculo vicioso y en particularidad buscando sustento en investigaciones y los aportes y las concepciones que cada uno podemos tener en nuestra área de estudio, pero yo creo que para insertarnos allí debemos tener una mamá clara; esa mamá, ese papá direccional de cada uno pendiente de las investigaciones, por supuesto se irán ampliando, pero tenemos una base de...de, de donde agarrarnos. Tenemos mucho más y por eso cuando queremos ahora unificar, queremos ahora intensificar ¿cuál es esa concepción de ciudadano? En cuanto a diversidad, en cuanto a especialidad, en cuanto a una educación para todos, cambia y después vendrá todas esas situaciones bien definidas, claro estamos partiendo de la conocemos y lo que investigamos en cada una de las especialidades, pero yo creo que tenemos que estar mucho más arriba para poder... cuando estemos allá, tengamos claro esa misión todo lo vamos a ver interconectado. Me parece que es donde está (...) de repente algunas lecturas algunos planteamientos porque les digo, sin menos preciar y descalificar a cada uno de nosotros y creo que cada uno de nosotros es valioso en las investigaciones y los aportes que trae, y en experiencia, pero creo que debemos ir a consultar hacia esa historia epistémica de ese ser bien puesto el ojo, debemos hacer todo con esa condición. Yo plantearía y sugiero que las próximas discusiones sean con lectura o con algunos planteamientos de envergadura...

- P.1: Voy a aclarar un momentico, es que las lecturas iban a depender de lo que cada grupo está haciendo como revisión, ciertamente no hemos determinado ¿qué es lo que cada grupo va a leer?, porque se supone que lo grupos de discusión que son autónomos en su discusión, se supone que están revisando materiales, no creo que, no creo, que hayan grupos que estén haciendo discusiones sin haber revisado, leído. Por eso entonces, creo que sí cada quien está haciendo su revisión... ahora que si no hemos hecho mención aquí a ¿qué leímos? Ó ¿qué revisamos?, bueno a lo mejor pudiera montarse una serie de documentos ¿no?, si el consejo cree que... que eso es necesario se puede decidir; algunos documentos específicos. Porque del único documento específico que hemos hablado que todo el mundo y revisar es el de la CIF ¿no? y dije que yo tenía material y que lo podía suministrar tanto el CD como el material escrito. Ahora no ha habido otro documento porque simplemente no ha surgido la necesidad de leer todos los documentos como específicos pero buenos si alguien en el consejo determina que hay otro documento específico que es necesario leer lo que tiene es que traerlo...
- P.6: Entonces, reconociendo que lo que ha hecho el ser humano en el transcurso de su historia y llegar a su existencia... nosotros jamás podemos ir en contra de la evolución. Yo lo que digo claramente fue que analicemos esos planteamientos que existen, pero plantemos nosotros nuestros propios paradigmas, un poco lo que usted acabas de decir... yo sí, yo si reconozco los aportes que nos están dando los otros



programas, yo sí los valoro, valoro sus observaciones, valoro su participación, y todas las opiniones que están relacionadas en función de que nosotros canalicemos unas discusiones mucho más claras de lo que son las Dificultades de Aprendizaje, es algo que sigo valorando y doy gracias a eso(...). No estoy de acuerdo en no hacer diseños si no estamos claros en la definición de ese individuo que deseamos formar, porque yo puedo formar el diseño a merced de una ciencia, pero no obedece realmente a lo que ese individuo debe ser, deber como ser humano.... Pienso que primero tenemos que definir ¿qué es el individuo con dificultades, necesidades especiales? posteriormente sobre ese ¿qué es?, ¿cómo vamos a preparar nosotros a la persona que va formar a esos niños?

- P.2: Y en esa misma sintonía que es un poco de allí, la orientación que... la discusión que nosotros como programa desarrollamos, o sea, deberíamos decir primero ¿qué es Educación especial? (...) se va Educación Especial para irnos después a la particularidad y de allí bueno, elementos importantes que surgieron, como... lo mencioné también en ese papel de trabajo, como una disciplina de la Educación orientada, sobre los elementos relacionados como personas, que presentan bueno en ese primer momento necesidades educativas especiales. Por encima o por de bajo porque hay distintos parámetros, estaban enmarcado en parámetros ¿qué parámetro?, ¿cuáles parámetro?, bueno porque nos lleva de alguna u otra manera a un punto de vista... ¿qué es lo que se está esperando socialmente de él?, ¿está por encima?, ó ¿está por debajo?, entonces fueron elementos importantes dentro de esa discusión y si eso, no lo teníamos claro no podíamos reconocer... no podíamos dar el otro paso... entonces de allí, eso fue un poco lo que... y si eso no lo tenemos, no tenemos esa discusión como departamento de educación Especial, en lo que nos vamos a enmarcar; claro hay particularidades que vienen e incluso que se desprenden de allí, pero principalmente eso tiene una base donde más o menos lleguemos a consenso y acuerdos por donde caminar ¿no?, creo que juntos observación, caminar y estar todos de acuerdo, algo común después se desprenderán en sus particularidades.
- P.7: Escuchando los comentarios... se me ocurre que de repente pudiéramos retomar un poquito de donde surgió toda esta discusión a partir de la presentación que hizo (...) sobre lo que ha venido haciendo Dificultades de Aprendizaje, cuando ella plateaba sus tres propuestas que originalmente incluso anterior e incluso ante este consejo, eso tenía que ver anteriormente con el modelo de formación docente para posteriormente poder pensar en una transformación del currículo o del diseño curricular, pero en principio las propuestas eran sobre formación docente a partir de allí, es cuando se puede, o sea, partir de una decisión en ese sentido, si pudiéramos seleccionar una propuesta de formación docente hubiéramos pensado que era una línea mucho más clara para lo que va ser al cambio curricular porque respondería a ese modelo de formación. Ese modelo de formación todavía nosotros no lo hemos definido, por lo tanto el cambio en el diseño curricular pues, tampoco va a quedar... en este momento no podríamos hablar de una línea más o menos clara hacia ¿dónde va el diseño curricular? porque no sabemos ¿cómo es que vamos a formar al docente? En todo caso para los electos de la discusión que ahora se genera en relación ¿qué es la Educación especial para nosotros? Ó ¿cómo vamos a definir a ese sujeto de la Educación Especial?... siento que es un trabajo que definitivamente nos va tener que involucrar a todo en algún momento juntos porque que ocurre... ahorita estamos

pensando en lo que se refiere a Dificultades de Aprendizaje y en lo que por ejemplo lo que podemos encontrar en la CIF que se relaciona con Dificultades de Aprendizaje, a lo mejor todavía no estamos claros, por no nos hemos metido de lleno en la CIF que habla solamente de aspectos biológicos, o de aspectos... de funcionamiento, sino que también hable de aspectos contextuales que tienen que ver con el ambiente, tienen que ver con el entorno en el cual se desenvuelve la persona que presenta una falla en su funcionamiento. Entonces quizás eso nos puede servir de... digamos que de algún soporte un poco para incorporarlo a lo que nosotros estamos previendo hacer y siento que es inevitable que lo tengamos a la mano, que lo utilicemos no lo podemos dejar de lado... independientemente que podamos tener una decisión profesional ó personal en relación con cada una de las áreas que nosotros manejamos. Entonces siento que haciendo, digamos haciendo el trabajo como se planteó hasta ahora, hacerlo por programa obviamente va a dejar en claro que hacia donde va el trabajo el trabajo de cada programa es hacia su área; no pudiéramos esperar que las áreas empezaran a hablar de los otros, porque no estamos trabajando juntos este encuentro semanal, lo que hace es digamos agregar los elementos que no conocíamos, entonces de repente Dificultades recibió información de Deficiencias ó de Retardo, si estoy en retardo consigo información de Dificultades o de Deficiencias . Pero, no hemos tenido digamos la oportunidad de trabajar en grupos mixtos, en los cuales dentro de la discusión la información vaya fluyendo de todas las vías; porque eso si nos pondría en el camino mucho más cerca de poder crear una definición donde haya consenso, porque mientras tanto vamos a estar planteando tres posturas y hacerlas coincidir va ser quizás mucho más difícil, en encuentros como éste. De repente en una discusión como la que se genera semanalmente en los programas pudiera digamos dar chance de poder enterarnos de muchas más cosas para cuando vengamos a la discusión lo tengamos, no solamente claro los de nuestro programa ó los de mi programa sino que tantos elementos pudieran haber de coincidencia o de diferencia con los otros porque si no tengo que venir a decirlo aquí; ah bueno mi programa hizo esto, no sé si eso se parece a lo de ustedes, lo mío es así. Pero si yo he tenido oportunidad de conversarlo en mi programa yo puedo tenerlo en a la hora de hacer mi definición, pero que va a ocurrir ; podemos hablar de una definición de Educación Especial, ó un poco de ese sujeto sobre el cual vamos actuar, pero yo lo tengo que hacer sobre la base de lo que yo hago, sobre lo todos los días, en el caso y aquí voy a hacer un paréntesis para hablar un poco del trabajo en el caso de mi cátedra que pudiera coincidir con Educación Especial, como los cursos nuestros van dirigidos a la población de los tres programas; nosotros podemos encontrar cosa en las cuales podemos coincidir y cosas en las que no, ¿por qué?, porque tenemos oportunidad de ver a las tres poblaciones y tenemos oportunidad de verlos de lo que ya se percibe cual es la línea profesional que ellos llevan, ¿qué es lo conocen?, ¿qué es lo que saben? Hacia donde van. Entonces cuando una viene y compara, ah... bueno yo tengo a este grupo de Retardo, ó este grupo de dificultades, ó este grupo de Deficiencias, ¡ah, yo sé para donde van!, o sea, sé cuál es la formación que tienen y pudiera decir, a... bueno a este grupo de repente,... necesitaría mas de repente conocer más sobre tal tema o este grupo conoce mucho sobre el tema. Con esa visión yo puedo pensar en, bueno ¿cómo sería ese docente en Educación especial que yo quiero formar ó que la universidad...? Ó le pudiéramos incorporar la universidad que forma. Porque esa es la otra, nosotros

pudiéramos llegar a aquí al gran consenso, supóngase que lo logramos; ¡ajá!... ¿qué vamos a hacer con eso?, cuando allá afuera tenemos como decía Luis la percepción del subsistema de educación especial, a lo mejor eso no coincide con lo que nosotros acordemos. O.k, ya es la postura de la universidad pedagógica y eso hacia afuera ¿qué va a ocurrir?... son esas varias cosas, pero yo lo que quería básicamente era hacer una especie de recuento para ver ¿cómo hasta aquí? Y que de repente hay cosas por las que empezamos no es la formación docente y eso se unió, digamos con la concepción de Educación especial y la concepción del alumno, el alumno óo... el objeto de la Educación especial.

- P.4: Yo... bueno en función de que ya estoy contaminada con lo que estoy haciendo de la tesis, me pongo a tratar de oírnos en las contradicciones y en las coincidencias ¿no? y en las cosas que van más allá de repente resolver los problemas que tenemos de inmediato que es la transformación curricular... hay elementos que (...)... hace que creo por ahí vamos ¿no?, que es la visión epistémica, la visión que va mas allá de algo pragmático, situacional que de repente caemos sin darnos cuenta ¿no?... nosotros estamos hablando de aceptar una Educación Especial con una visión tradicional o tratar de crear un nuevo paradigma que tiene sus bemoles, tiene sus consecuencias y sus transformaciones que quizás nosotros no queramos terminar de ver, de asumir, o sea, porque lo digo porque la semana pasada yo viví y tratando de analizar lo que tuvimos discutiendo, me fui con una serie de ideas consecuentes de esas visión que parecía que estábamos construyendo y hoy siento que la cosa se está haciendo más difícil que ese paso que dimos la semana pasada. Porque de la visión epistémica de donde estamos comenzando a hablar de una diversidad, de una sociedad que tiene una condición equis, estamos hacia lo pragmático nuevamente. O sea, no lo veo muy claro... también con la cuestión de que caímos en la cuestión de definir, ¿quizás el definir es el problema? , ¿Es de repente tratar de establecer una misión, una visión?, ¿Cuál es la visión que tenemos de educación especial? Y ¿Cuál es la misión de la sociedad? Y yo creo que esa pregunta se la hizo el programa cuando estábamos discutiendo, ¿bueno cual es el objeto de que exista la educación especial? Y allí empezamos nosotros con nuestras propias contradicciones ¿ves?, ¿cuál es el papel que existe, de la Educación Especial en una sociedad que entiende la diversidad como una condición humana?, entiende que ha dejado excluido muchos grupos sociales. o.k, si nosotros vemos y hablamos más bien de visión y será por eso lo que planteó... o (...) trajo a esta discusión porque quizás nos centramos en una definición y no en una visión y una posible misión en consecuencia. Entonces si nosotros tenemos esa misma visión de la Educación Especial esa será nuestra misión de ella entonces el docente que nosotros vamos a formar va a tener esta misión o.k, independientemente si es para dificultades de Aprendizaje, Deficiencias Auditivas, Retardo Mental y si viene el próximo de Ciego, Sordo cualquier otra especialidad que se una, si tiene esa misión, esa visión clara; aunque su diseño cambie en materia, cambie en nombre, cambie en estructura tiene la misma visión y la misma misión. Entonces creo que deberíamos ir hacia ¿Cuál es la visión que tenemos de Educación Especial? Una Educación Especial que va a atender únicamente a las personas catalogadas "con discapacidad". Pudiera ser la definición a la que lleguemos y bajo eso estarían aquí bajo este departamento aquellas especialidades que formen un docente que vaya a atender las discapacidades con la definición vigente, nosotros no vamos a hacer la definición de discapacidad

porque nosotros no somos esa área, si vamos a definir un sujeto pedagógico y la tendencia actual de definir a un sujeto pedagógico no es ver al individuo, es su familia, su comunidad, en una condición pedagógica es más amplia, por eso es que a veces esa discusión de que si ¿es médica, biológica? No es la discusión que tenemos que establecer. Nuestro sujeto pedagógico ¿qué es? de repente nuestro sujeto pedagógico es la sociedad total, hacer que la sociedad entienda definitivamente de que somos diversos, que somos diferentes y en eso cambia una serie de orientaciones de nuestros cursos. Una cosa que yo le decía a (...) la semana pasada, cónchale de esa discusión que entendí yo que el curso de Educación Especial tiene que cambiar... el curso, la orientación podría ser tratar de cambiar los paradigmas con que viene ese muchacho de afuera que es reproducción de la sociedad que cree que el otro tiene una ausencia, le falta algo, que voy a atender al pobrecito, a la lástima. Es... cambiar paradigmas y de repente si nos centramos tanto en el sistema educativo a la modalidad, pasa lo que nos pasó la primera semana ¿qué la Educación especial?; es la modalidad, es un sistema... o.k, creo que en eso estoy de acuerdo con (...), vamos a discutir más epistemológicamente y menos pragmáticamente. Y en eso si vamos a hablar de lecturas yo pienso que Skliar es uno de los que se ha dedicado, a... hablar y, yo creo que pudiera definirlo como una filosofía de la discapacidad de alguna manera, él a tratado de construir la que la sociedad a querido establecer sobre lo que es normal y no es normal y juzgó también. Entonces quizás no todos tengamos que leer eso pero... quizás yo (...) (...) a pesar de que soy de Educación Especial todavía creo que lo normal es lo privilegiado dentro de una sociedad y lo anormal es lo que es diferente, verdad, entonces bajo esa respuesta voy a seguir dando todos los elementos y vamos a ver nuestras propias contradicciones, pero ¿cuál es nuestra visión de la existencia de la Educación Espacial? Si es la discapacidad perfecto, de ahora en adelante vamos a centrarnos en elementos de discapacidad, pero lo que yo oí la semana pasada nos abría el campo o.k, por eso es que la CIF, bueno si vamos a hablar de la CIF tenemos que hablar muchas cosas...

- P. 5: ... fíjense que hay muchas de las cosas que estamos discutiendo aquí... tienen, que ver con los paradigmas, desde el punto de vista donde nosotros estamos ubicados y discúlpeme si es así, si no es así. Cuando usted planteaba... que hay que inventar o construir un constructo nuevo o cuando (...) y ahora (...) decían bueno si (...) y verla desde el punto de vista filosófico... decía bueno en cierta parte sí y en cierta parte no, nosotros no podemos olvidar que la definición que nosotros propongamos tiene que estar inmersa en algo como lo es las leyes ó los tratados que Venezuela es dignatario, o sea llámese la constitución, la LOPNA, la ley para las personas con discapacidad, la ley orgánica de educación, la ley de universidades, la CIF porque si voy a definir al sujeto, a definir perdón la Educación Especial, entonces hablo es de sistemas, subsistemas, niveles, modalidades. Entonces eso, eso me lo exige a mí el modelo que me plantea la constitución que forme el ciudadano... como ciudadano y entonces no me digas que tengo que leer nuevas sino que, vamos a revisar la que ya están, entonces yo digo no hay que inventar un término nuevo, no hay que inventar, sino que bueno, vamos a revisar las que tenemos, vamos a buscar, vamos a hacer, vamos a hacer y no estamos los aspectos que se nos exigen porque por mucho que yo quiera cambiar, que no sea educación especial, que quiero ponerle otro nombre, pero mientras los planteamientos jurídicos digan que se siguen atendiendo a la persona con

discapacidad... por muy experimental que seamos... tenemos que seguir cumpliendo con los parámetros que nos dice la constitución y las leyes del país...

- P.3: Y en eso estamos claros y en la constitución está... cual es la concepción... porque tampoco vamos a hacer una cosa que vaya en contra de la que está en la ley; que es lo que no va... y las leyes que rigen la Educación, por eso te digo después vienen las particularidades, la discapacidad para acá, ¿Dificultades queda o no queda? Ya eso es otra discusión que vendrá más adelante, partiendo de que allí no está, la existencia de Educación especial no está... no tenemos elementos claves como planteaba (...) si no la misión y la visión pasa eso. Dificultades, Deficiencias... ausentismo, normalidades, anormalidades, como tú lo quieras llamar. Yo siento que hasta no tengamos claro esto vamos a seguir y... por supuesto no estamos desviándonos de la parte legal, al final que vamos a hacer el diseño curricular me va a decir a mí vamos a ser modalidad, vamos a ser subsistema, vamos a ser fulano, vamos a ser zutano, ya es la operacionalización de, pero previo a eso creo que una de las cosas que siempre yo le digo a los muchachos que la Educación Especial, tiene su cédula a partir de conceptualización del aprendizaje, de ¿cómo se define? y empieza a marcar (...) pero tú te pones a verlo en la conceptualización y tampoco queda claro, como no tenemos claro talento, mañana nos viene el niño con hiperactividad, hiperactivo ¡ah! Entonces eso es una definición de educación especial, no o.k,... Entonces que puedan surgir acepciones más específicas, llámelas clínicas, llámelas pedagógicas, llámelas social, llámelas integral, llámelas... yo me caso con eso, o sea nosotros no podemos desviarnos de lo que es la ley. Tenemos que tener clara ¿cuál es la misión y visión de la Educación Especial? Entonces yo siento por eso un poco retomar esos aspectos filosóficos para dejar en claro eso y después vienen todas las investigaciones que se vayan dando.