

## Educación especial, pedagogía y ética: de las técnicas a las narraciones.\*

Alexander Yarza De los Ríos

Algunos piensan que hablan solas. Algunos dicen que hablan con sus voces. Algunos aseguran que se trata de un diálogo con sus fantasmas. Todos los razonables saben a ciencia cierta que no se dirigen a ellos cuando hablan. De hecho, dicen, suelen repetir perseverantes las mismas palabras.

Nuria Pérez de Lara, (1995).

**Resumen:** En el artículo se presentan algunas reflexiones sobre las relaciones entre la socioepistemología y la pedagogía histórica como un escenario posible para pensar históricamente algunas problematizaciones en la educación especial. Desde esta perspectiva, se bosqueja un análisis histórico pedagógico sobre la pedagogía de anormales y la educación especial desde el siglo XIX hasta mediados del siglo XX en donde se muestra la constitución del gobierno de la razón técnica instrumental desde el positivismo y la *episteme* experimental. Para terminar, se invita a explorar las múltiples relaciones que podrían establecerse entre pedagogía y educación especial desde el conocimiento de las historias de la educación, el rescate de las “pedagogías menores” y el conocimiento de las tradiciones pedagógicas sobre la educación especial. De esta manera se pueden hacer visible una pregunta por la ética y la narración más allá de las técnicas.

**Palabras claves:** Pedagogía histórica, educación especial, razón técnico-instrumental, *episteme* experimental.

---

Alexander Yarza De los Ríos es Licenciado en educación especial; Profesor Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación. Investigador asociado del GHPP, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia e investigador fundador de GRESEE, Grupo de Investigaciones y Estudios Sobre Educación Especial. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. yacosume@yahoo.es

\* Este artículo es un producto de la investigación: “El Rastro de la Diferencia. Historia de la Práctica Pedagógica de la Educación Especial en Colombia, 1845-1886”, financiada por el Comité para el Desarrollo de la Investigación, Universidad de Antioquia, 2002-2004.

**Abstract:** This article presents some reflections on the relationships between socio epistemology and historical pedagogy as a possible scenario to think historically about some problems of special education. From this perspective, a historical analysis about the pedagogy for abnormal and the special education is sketched, since the 19<sup>th</sup> century up to the middle of the 20<sup>th</sup> century in which it is shown the constitution of the government of the instrumental technical reason from positivism and the experimental episteme. To finish, there is an invitation to explore the multiple relations that might be established between pedagogy and special education based on the knowledge of the histories of education, the rescue of “the minor pedagogies” and the knowledge of the pedagogical traditions about special education. In this way comes up a question about ethics and the narration beyond the techniques.

**Key words:** Historical Pedagogy, special education, instrumental-technical reason, experimental episteme.

## 1. Socioepistemología, pedagogía histórica y educación especial

En primer lugar quiero plantear que tenemos una deuda pedagógica y política con la actualidad por el desconocimiento extensivo de las historias de la educación especial y sus múltiples relaciones con la pedagogía. El presente sin conocimiento de la historia es terreno baldío, tierra de nadie y de todos, festín para el extranjero, para el Estado o para el capitalismo y sus prácticas individualizantes, aislantes y altamente excluyentes. Como dice Michel Foucault: “[...] tenemos que conocer las condiciones históricas que motivan nuestra conceptualización. Necesitamos una comprensión histórica de nuestra situación presente [...] saber en qué medida el trabajo de pensar la propia historia puede liberar al pensamiento de lo que piensa en silencio y permitirle pensar de otro modo” (1993).

Asimismo, es necesario generar una inquietud *socioepistemológica* o un cuestionamiento *epistémico-crítico* sobre la “educación especial”. Una lectura socioepistemológica (Popkewitz y Brennan, 2000) implica pensar las relaciones entre el saber y el poder en la producción de la verdad que atraviesa los discursos educativos y pedagógicos teniendo efectos directos sobre la subjetividad. En esta dirección, la perspectiva epistemológica requiere de un escenario histórico para pensar el presente.

De esta manera, pretendemos centrarnos en una *pedagogía histórica* que nos permita reflexionar históricamente y comprometernos políticamente en la transformación de la actualidad. La historia se transforma en uno de los escenarios obligatorios para el análisis de la educación especial en los terrenos del saber pedagógico, posibilitando dar un salto del aula especial y del aula de apoyo a la historia, trasladarse desde un terreno cerrado hacia

uno abierto, desde un terreno monolítico hacia uno plural, descentrarse del método como única matriz de pensamiento-acción para instalarse en el campo conceptual de la pedagogía, sumergirse en los espacios del saber, las conceptualizaciones, las prácticas y las experiencias (Cfr. Zuluaga, 2001, 2005)

El encuentro con el saber pedagógico y la historia de la práctica pedagógica otorga la posibilidad de desplazarse hacia un maestro como sujeto portador y productor de saber, un intelectual transformador de las condiciones locales de existencia, un ciudadano activo y participativo, con unos discursos y unas experiencias que le otorguen legitimidad social y académica, para que no siga siendo un susurro en el sistema de educación nacional. De igual forma, estaría permitiendo desplazarse hacia las luchas sociales y de poder-saber, empezar a romper con las lógicas y verdades imperantes de la psicología cognitiva, de la biomedicina experimental y de la psiquiatría (anquilosadas “subrepticamente” en la profundidad de la educación especial). De esta forma se puede comenzar a desgajar el “encierro” de la educación especial y valorarla como un campo disciplinar con objetos, problemas, métodos de análisis, relaciones conceptuales con diferentes dominios de saber, etc. Aunque no está por demás recordar que aún no hemos llegado al acuerdo semántico sobre lo que es la “educación especial”: disciplina, conocimiento profesional, saber o campo (por no decir que un conjunto de técnicas sin teorías).

## **2. El gobierno de la razón técnica-instrumental: positivismo y *episteme* experimental**

Cuando Jean Marie Gaspard Itard intenta instruir a Víctor está construyendo una “pedagogía medical”. Partiendo de esta experiencia, Edouard Seguin extiende el “método fisiológico” para la instrucción de los niños retardados (*arrièrès*) y anormales (*anourmaux*) tanto en Europa como en América del Norte. Por su parte, cuando Anne Sullivan se encuentra con Hellen Keller aprende a ser maestra desde una pedagogía para ciegos articulada con los avances pedagógicos y médicos más significativos del siglo XIX. Estos personajes nos permiten tener una panorámica sobre el nacimiento de un discurso pedagógico que piensa la anormalidad. En términos sintéticos y generales, su mayor victoria consiste en plantear y demostrar que los *niños anormales son educables*. El gran logro fue la *educabilidad* asociada a la *anormalidad* (opuesta a la normalidad) demostrada a través de su delimitación teórica (por ejemplo, diferenciando retardado-retrasado), de la ubicación institucional (separando su espacio educativo de las cárceles u hospicios) y de un conjunto de prácticas (construcción de métodos concretos pensando en su necesidad de educación).

A finales del siglo XIX y durante las tres primeras décadas del siglo XX, puede observarse la emergencia contundente de una *razón técnica instrumental* que servía de sustento a la pedagogía o educación de anormales (que se distancia y reincorpora la “pedagogía medical”). Cuando Decroly, Montessori, Descoedres o Demoor piensan en educar a los niños anormales, retardados o irregulares de una Europa decadente están pensando en una pedagogía especial o terapéutica, una medicopedagogía o una pedagogía de anormales. Este discurso tiene sus fundamentos en una perspectiva positivista y experimental sobre la educación, el aprendizaje, la escuela y el maestro. No está demás recordar que casi toda la pedagogía, las ciencias y las nascentes disciplinas también estaban gobernadas por el positivismo (Cfr. Álvarez Uría y Varela, 1991)

La *episteme moderna* en pedagogía indica el ascenso de una psicología experimental “[...] concebida como ciencia de los actos, de los fenómenos, de la conducta, de las funciones de la conciencia, de las operaciones mentales, de la interdependencia entre cuerpo y mente, de las aptitudes, de los síntomas y de las enfermedades mentales.” (Saldarriaga, 2006, 105) En la pedagogía de anormales, como en la pedagogía activa, “[...] el sistema nervioso y el cerebro ocuparon el lugar como principio más interno de explicación sobre la forma de conocer [...]” (Saldarriaga, 2003, 60). La fisiología y la biomedicina comienzan a determinar la ubicación estructural de las facultades intelectuales en el cerebro. La pedagogía de anormales se teje en los estudios sobre el *límite inferior* delimitado por la psicología racional y que la psicología experimental traduce como fenómenos fisiológicos del sistema nervioso. Las clasificaciones establecidas por la psicología racional empiezan a sistematizarse con los instrumentos de la psicología experimental, específicamente con las pruebas mentales, las observaciones y en algunos apartados de las fichas médico-pedagógicas.

El maestro de niños anormales de principios del siglo XX era entendido como un psicólogo o como psicoterapeuta. Entre sus funciones estaban la observación y la enseñanza de los anormales, colaborar con la clasificación y la localización, aplicar las fichas médico-pedagógicas y reformar las conductas del otro. La escuela especial o para anormales y las clases especiales, anexas o paralelas tienen como principal función social proteger los “niños normales”, las “familias” y la “sociedad” de la degeneración, el atraso, el desorden y la improductividad generada por los niños anormales, retrasados, sordomudos, ciegos, contagiosos, díscolos, morbosos. Protección y prevención del contagio mediante el aislamiento del elemento contaminante. La escuela era pensada como un laboratorio (Yarza y Rodríguez, 2007).

Teniendo en cuenta lo anterior, se consolida en la *pedagogía o educación de anormales* una mirada positivista experimental que pretendía conocer a la infancia anormal mediante unos mecanismos diagnósticos especializados que

servían de base para los procesos de clasificación, etiologización, localización y ubicación en unas instituciones (aulas o escuelas) en donde se comenzarían a utilizar unos métodos de instrucción y educación correctiva y terapéutica que favorecieran, sobretodo, la adaptación a la vida (en la misma escuela y la sociedad). Esta mirada se convierte en única soberana que gobierna desde una razón técnica instrumental (Pérez de Lara, 1998).

Después de más de un siglo de inaugurarse este gobierno del positivismo experimental, todavía podemos afirmar con sorpresa que esta estructuración moderna, experimental y utilitarista impregna los zócalos de saber que rigen la “educación especial” en el presente, permitiendo aseverar que, en últimas, no es un discurso menos “médico-clínico”, “psiquiátrico” o “psicopatológico”, como quieren hacer pensar algunos intelectuales, funcionarios del Estado y sus textos oficiales (Medina, 2005; Yarza y Rodríguez, 2005).

### **3. Pedagogía, ética y narratividad**

Es indispensable poner en suspenso la primacía o hegemonía de lo instrumental y lo metódico gobernado por una razón técnica anclada en una *episteme* experimental. No existe una pedagogía general con la cual se pueda relacionar la educación especial. Es necesario pluralizar, navegar por senderos un tanto desconocidos e imprecisos. Deberíamos hablar de pedagogías, de didácticas, de teorías curriculares. No podemos privilegiar una voz única y exclusiva, más bien un coro de susurros y conversaciones locales. De igual manera, debemos insistir en no hacernos preguntas por la “discapacidad” o las “anormalidades”: sus inteligencias, sus competencias, los programas educativos para “ellos”, sus actitudes, su relación y su participación en la sociedad... Nuestras preguntas puestas sobre ellos y no con ellos.

Asimismo, se convierte en una necesidad urgente conocer más allá de lo legítimo y lo válido, de lo transmitido por una cultura dominante que deja en silencio unos discursos menores o sometidos. Para el caso de las relaciones entre la pedagogía y la educación especial sería pertinente hacer mínimamente una doble travesía. En una dirección, hacia los distintos discursos pedagógicos y didácticos construidos durante las últimas décadas en Colombia, es decir, Carlos Federici, Antanas Mockus, Olga Lucía Zuluaga, Armando Zambrano, Miguel De Zubiría, Rodrigo Parra Sandoval, Eloisa Vasco Montoya, Carlos Eduardo Vasco, etc.; además de las experiencias propias al devenir de la pedagogía en Colombia: movimiento pedagógico, expedición pedagógica, redes de maestros, centros de investigaciones, encuentros nacionales de educación y pedagogía, etc. (Este sendero también es válido para otros países de América Latina a partir del conocimiento de sus historias de la educación y la pedagogía) En otra dirección, hacia las

formas en que ha emergido la reflexión educativa sobre la infancia anormal, los impedidos, los niños con hándicaps en las diferentes tradiciones pedagógicas (alemana, francesa, anglosajona, italiana), es decir, conocer sobre la “pedagogía correctiva”, la “sonderpädagogik”, la “education specialisé”, “pedagogia per l’integrazione”, “Pedagogia Speciale”, etc.

Por ejemplo, si intentamos producir un acercamiento a las “pedagogías diferenciadas” (Meirieu, Perrenoud, Alain, Legrand, etc.) se puede plantear que las prácticas de enseñanza diferencial (distinta a la “enseñanza especial” como objeto de saber) deberían rescatar *al otro en tanto radicalmente otro*, basándose en unos principios de no-reciprocidad y de educabilidad (Zambrano, 2002a, 2002b) e incluso, acercándose a una filosofía de la educación, ejercer su *poder* sobre la voluntad del otro (Rancière, 2002). La no-reciprocidad implica no esperar nada del otro de la relación pedagógica. Enseñar sin esperar recompensa, resultados óptimos o pago de servicios prestados. La educabilidad alude al reconocer las posibilidades de educación permanente del otro educable. Pero, al mismo tiempo, indica que la escolarización no es la única opción para educar, formar o enseñar, puesto que la sociedad educadora amplía y extiende los umbrales de educabilidad y de enseñabilidad.

El ejercicio de poder sobre la voluntad marca una transformación misma en el enseñar del maestro. El maestro Jacotot, dice Jacques Rancière, no enseñaba desde su ciencia, pero trabajaba sobre la voluntad y ésta determina lo que un sujeto aprende. Los alumnos aprendieron sin maestro explicador, pero no por ello sin maestro [...] Entre el maestro y el alumno se había establecido una pura relación de voluntad a voluntad: una relación de dominación del maestro que había tenido como consecuencia una relación completamente libre de la inteligencia del alumno con la inteligencia del libro -[la cual] era también la cosa común, el vínculo intelectual igualitario entre el maestro y el alumno-” (Rancière, 2002: 22). Esto implicaría desplazar en la educación especial, unas prácticas de enseñanza diferencial desde un cognitivismo centrado en la relación entre la inteligencia y la mente del maestro y del estudiante “anormal” hacia una relación condicionada por el ejercicio sobre y a través de la *voluntad*.

Es necesario promover prácticas y conceptualizaciones que exterioricen al educador y la educadora especial, que lo lleven al afuera (del aula y de la hegemonía de unos tantos saberes e inquietudes), que jalonen hacia el viaje y fortalezcan una comunidad discursiva, de diálogo y comunicación muy precaria en nuestro contexto. Porque “[...] el sujeto docente de la educación (especial) integradora, para llegar a ser tal sujeto, necesita enfrentarse con la realidad, reflexionar sobre su experiencia y crear criterio. Pero, esta creación de criterio sólo la podrá hacer conjuntamente con quienes viven la experiencia educativa. Por otra parte, sólo la podrá hacer encontrando, en

un colectivo más amplio, criterios de otras experiencias de conocimiento en las que se reconozca y avalen los suyos” (Pérez de Lara, 1998, 217).

En otras palabras. Existe demasiada “pedagogía” como para que sigamos atando la educación especial a los diagnósticos-etiquetamientos (en forma de necesidades educativas), las técnicas de dominación curricular (por el camino de su adaptación-reducción) y la relación pedagógica entre alguien que sabe y quien no sabe, un “quién” que pocas veces es sujeto, voz, narración de sí (con todos sus tonos y códigos) y al “qué” casi siempre tomamos como un *objeto* supuestamente entendido como *sujeto*.

Acudiendo a esas “pedagogías otras”, menores, desconocidas pueden emerger unas relaciones pedagógicas que incorporen una “ética”. Y acá ética no es moral ni discernimiento entre el bien y el mal, sino que representa un doble interrogante: ¿cómo podemos poner en tela de juicio a la normalidad y la normalización? ¿de qué maneras producir una multiplicidad de modos estéticos de existencia en donde lo nombrado como “anormal” no se piense ni represente por su relación con lo “normal”?

Y este viraje hacia lo minoritario en la pedagogía misma para que emerjan nuevos sentidos históricos articulados a la educación especial requiere también de unos “sujetos otros”. Y es allí donde ese *alguien que sabe* debe transformarse para escuchar y no para hablar desde los saberes especializados. Y allí uno mismo es un incapaz. Por consiguiente, deberíamos viajar más y narrar-nos mucho más. Entonces, no hablar tanto de los otros ni hablar por ellos, sino conversar con nosotros en relación con los otros siempre radicalmente otros desde una relación pedagógica que abandone las “técnicas” y se dirija, por el momento, hacia las narraciones: redactar cartas, hacer biografías, construir autobiografías, tomar notas, trazar en los cuadernos, contar historias, realizar videos-documentales, escribir historias compartidas, hacer tomas fotográficas con relatos en pie de foto.

En estas narraciones se juega la verdad sobre los sujetos que se narran, que dicen cosas sobre sí mismos en un juego de conversación ininterrumpido desde la experiencia. En los relatos se edifican mundos posibles y se perciben modos de construcción del conocimiento que no necesariamente transitan por los designios de una razón técnica instrumental. Este es uno de los desafíos para pensar de otro modo. No solamente desde una epistemología del saber-poder, sino desde unas relaciones éticas en donde los sujetos edifiquemos la vida como una obra de arte.

## Referencias Bibliográficas

Álvarez Uría, F. y Varela, J (1991) *Arqueología de la escuela*. Ediciones de La Piqueta, Madrid.

Medina, E. (2005) "Representaciones y políticas de la educación sobre los sordos y la sordera en Colombia" En *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, vol. 27, N° 41: 69-81.

Pérez de Lara, N. (1995) "Lo que pasa es que tú no lo sabes" En Larrosa, J., et al. Déjame que te cuente. *Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes, Barcelona, 131-135.

Pérez de Lara, N. (1998) *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. Laertes, Barcelona.

Popkewitz, T. y Brennan, M. (2000) *El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación*. Pomares Corredor. España.

Rancière, J. (2002) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes, Barcelona.

Saldarriaga Vélez, O. (2003) *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, Bogotá.

Saldarriaga Vélez, O. (2006) "Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización." En *Revista Nómadas*, Bogotá, No. 25: p. 98-108

Yarza De Los Ríos, A. (2005) "Travesías: notas para una pedagogía y una epistemología de la educación especial en Colombia." En *Revista de Pedagogía*, Caracas, v. 26, n. 76: 281-306.

Yarza De los Ríos, A. y Rodríguez, L. (2005) "Horizonte conceptual y tecnologías médico-psico-pedagógicas en la "pedagogía de anormales" en Colombia: 1920-1940." En *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 27, n. 41: 55-68, 2005.

Yarza De los Ríos, A. y Rodríguez, L. (2007) *Educación y pedagogía de la infancia anormal. 1870-1940. Contribuciones a una historia de su apropiación e institucionalización en Colombia*. GHPP. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.

Zambrano Leal, A. (2002a) "El mínimo gesto: la cuestión de la ética en el pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu." En *Educación y pedagogía*, Medellín, Vol. XII, No 28: 25-37.

Zambrano Leal, A. (2002b) *Los hilos de la palabra. Pedagogía y didáctica*. Nueva Biblioteca Pedagógica, Cali.

Zuluaga Garcés, O. L. (2005) "Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica." En Zuluaga, O. L. et al. *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo*. Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, UPN, IDEP. p. 11-37, Bogotá.

Zuluaga, O. L., et al. (2003) *Pedagogía y Epistemología*. Cooperativa Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, Bogotá.



