

La educación especial y su desarrollo histórico como dispositivo de control de la infancia con discapacidad

Sergio Manosalva Mena*
Carolina Tapia Berrios**

Recibido: 30/05/2014

Aceptado: 27/06/2014



Resumen

Nos proponemos, en este artículo, develar y revelar que la educación especial —desde sus orígenes como subdisciplina científica—, se configuró como un dispositivo de control social de grandes poblaciones humanas etiquetadas como «discapacitados», y que dentro de sus «objetos» de control y sometimiento, los niños y niñas han sido, mayoritariamente, víctimas de una violencia que los excluye aún en los discursos y prácticas de inclusión.

Palabras clave

Educación Especial, discapacidad, normalidad/anormalidad.

Dialectics between neoliberalism and emancipation in the Upper Education reform in Colombia: a view from the participation and disability

Abstract

We propose, in this article, to divulge and reveal that special education – since its origins as a scientific sub discipline– , was thought as a social control device of great human populations labeled as “disabled,” and that within its “objects” of control and submission, the boys and the girls have been, mainly victims of violence which excludes them in the discourse and practices of inclusion.

Key words

Special education, disable, normality/abnormality.

* Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile. *E-mail*: smanosalva@academia.cl

** Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile. *E-mail*: ctapia@academia.cl

1. Introducción

Hace años Foucault (2001) anunciaba que los cambios de eufemismos y las relaciones que con ellos se devienen, están absolutamente ligados a los nuevos mecanismos y tecnologías de poder. Según su análisis, a partir del siglo XVIII se comienza a llevar a cabo un proceso general de normalización social, política y técnica que tiene efectos en todos los ámbitos relacionales y estructurales de la sociedad; por ellos entiéndase la educación, la familia, las instituciones gubernamentales, entre otras:

En otras palabras, el siglo XVIII descubrió esa cosa capital: que el poder no se ejerce simplemente sobre los individuos entendidos como sujetos—súbditos[...] Se descubre que aquello sobre lo que se ejerce el poder es la población. ¿Qué quiere decir población? No quiere decir simplemente un grupo humano numeroso, quiere decir un grupo de seres vivos que son atravesados, comandados, regidos, por procesos de leyes biológicos. Una población posee una natalidad, una mortalidad, una población tiene una curva etaria, una pirámide etaria, tiene una morbilidad, tiene un estado de salud, una población puede perecer o al contrario puede desarrollarse.

(Foucault, 1993:18)

En este momento el poder emergió con nuevas políticas de significaciones que implicaban otras formas de comprender, representar, conocer y nombrar la normalidad y la anormalidad, ya no caracterizadas y situadas en el individuo, sino en la población.

Dichas políticas de significaciones comenzaron a trasladarse a los espacios y territorios de lo que se ha conceptualizado y representado como anormalidad. Ya no bastaba con clasificarla, corregirla, excluirla o segregarla; de lo que se trataba ahora era de una anormalidad que había que observar, intervenir, incluir y, por sobre todo, reproducir. En este sentido, se hace alusión a:

[...] un poder que no actúa por la separación en grandes masas confusas, sino por distribución según individualidades diferenciales. Un poder que no está ligado al desconocimiento sino, al contrario, a toda una serie de mecanismos que aseguran la formación, la inversión, la acumulación y el crecimiento del saber.

(Foucault, 2001: 55)

Dentro de estas plataformas sociopolíticas, surge la Educación Especial, cuyos saberes han permitido controlar e intervenir poblaciones y grupos humanos etiquetados con las marcas de la anormalidad.

Es en esta construcción disciplinar donde los cambios conceptuales —y no necesariamente semánticos— se han hecho altamente necesarios. Consideremos que la clasificación de la anormalidad ha adoptado diferentes criterios y nombres para identificar a las poblaciones objeto de las intervenciones de la Educación Especial: los imbéciles, los idiotas, los retrasados, los minusválidos, los deficientes, los discapacitados, los que presentan necesidades educativas especiales y (actualmente) los que representan la diversidad en la escuela.

Consecuentemente afirmamos que con el surgimiento de los aparatos disciplinares —dentro de los cuales se encuentra la Educación Especial— se irán desarrollando también políticas de normalización que conllevan procesos de inclusión y formación del saber y, cuya principal consecuencia es la unión de diferentes disciplinas que permitieron la

construcción de criterios de clasificación y de conceptualización sobre poblaciones de individuos.

2. Breve historia de las representaciones sociales hacia las personas con discapacidad

En la mayoría de las civilizaciones las personas con discapacidad han sido rechazadas, marginadas, e incluso exterminadas. Se cuenta con antecedentes que señalan que, desde la Prehistoria, las personas con discapacidad han sido estigmatizadas y percibidas con temor y rechazo, llegándose al extremo de asesinarlas. Aguado (1995), da cuenta de la existencia de restos arqueológicos en la península danesa de Jutlandia en la que se descubrieron fragmentos de cráneo que revelan una trepanación en un niño hidrocefálico. También se descubrieron, en varios lugares, cráneos con orificios. Algunos los consideran trepanaciones para dar salida a los espíritus; otros, en cambio, prefieren hablar de reducción de la presión intracraneal. Asimismo, el autor explica que no hay que descartar que sean producidas por heridas de guerra o una combinación de las causas anteriores. Con esta práctica, se devela que la discapacidad (mental o intelectual) era asociada con la divinidad, y se representaba como un castigo, un mal, etc.

Los datos precedentes demuestran que la discapacidad ha sido históricamente considerada desde los parámetros de la normalidad, como algo defectuoso, extraño, malo, tal como se explica en las siguientes líneas: “[...] *la diferencia más allá de ser un hecho biológico con características particulares es un problema epistemológico*” (Skliar, 2003: 62).

Las diferencias humanas, llevadas a un extremo, muestran como se fue polarizando la diferencia/igualdad entre los seres humanos, hasta transformarse en el binomio normal/anormal, con una carga valorativa de «bondad/maldad» y una cuota estética de «hermoso/feo».

Otro ejemplo de la concepción de la discapacidad lo encontramos en la Antigüedad Clásica, y se refiere a las formas en que se enfrentaba el nacimiento de un niño/a con alguna deformación de nacimiento. Cantarella (1996) relata que, tanto en Grecia como en Roma, los niños andróginos eran eliminados sin piedad. Asimismo, en Roma, de acuerdo a una ley que se atribuía a Rómulo, se podía matar a un recién nacido considerado *anaperon* (malformado o mutilado), como también al que presentaba la fisonomía de *teras* (monstruo). Los monstruos fueron los “[...] *seres cuyas deformidades eran tales que llevaban a considerarlos prodigios funestos (prodigia mala)*” (Cantarella, 1996: 262). Este derecho a matar a los recién nacidos debía practicarse durante los primeros ocho días de vida; luego de transcurrido ese tiempo, el niño quedaba bajo la tutela del Estado en una institución.

Con la misma lógica, y basándose en creencias sobrenaturales, durante la Edad Media, las personas con algún tipo de discapacidad eran, con frecuencia, víctimas de la Inquisición. Se pensaba que quienes se comportaban de forma extraña, o simplemente diferente, se encontraban poseídos por los demonios; y que en consecuencia: “[...] *eran una prueba viviente de la existencia de Satanás y su poder sobre los hombres*” (Díaz, 2003: 55). Probablemente lo anterior fuera una herencia del contenido de las escrituras contenidas en el Antiguo Testamento. Por ejemplo, en el libro del Levítico 21:17, se señala que ningún descendiente de Aarón con un defecto corporal podría acercarse a ofrecer el alimento a su Dios.

Queda en evidencia, en estas breves descripciones históricas, que las representaciones hacia cualquier tipo de diferencias fisiológicas y/o conductuales eran estigmatizadas me-

diante el rechazo, la marginación a instituciones y, en algunos casos, el exterminio. Asimismo, se puede constatar que existían arraigadas creencias sobrenaturales que permitían asociar cualquier fenómeno desconocido a un mal, castigo, o producto de posesiones demoníacas.

A este conjunto, de costumbres y representaciones, Puig de la Bellacasa las clasifica dentro del paradigma tradicional “[...] en el que prima la consideración de los deficientes desde el punto de vista ambivalente de expresión del mal/manifestación de lo sagrado, rechazo/amor”. (Puig de la Bellacasa, 1990; en Aguado, 1995: 34). En este paradigma, en general, las diferencias fisiológicas y conductuales se consideran como:

Fruto de causas ajenas al hombre ante las que no cabe ningún otro tipo de actuación distinto de la aceptación resignada, la súplica a los dioses y/o la eliminación del deficiente. En este contexto, tienen perfecta cabida el animismo,¹ el infanticidio y algunas otras concepciones y/o prácticas similares.

(Aguado, 1995: 34)

Con el paso del tiempo, y debido a las transformaciones en las formas de pensamiento y creencias, en la época contemporánea aparecieron las primeras manifestaciones de un mayor entendimiento de las diferencias humanas, ya no asociadas a creencias divinas, pero aún concebidas dentro de los parámetros de la normalidad. Sigue siendo hegemónica la mirada que reduce algunas de las diferencias de las personas a la condición de anormales, inferiores, infradotados, deficientes, trastornados, respecto a un otro «normal». Sin embargo, aun cuando la mirada hacia particulares diferencias fisiológicas y conductuales —muchas de ellas derivadas de algún tipo de discapacidad— siguen correspondiendo a un tipo de pensamiento «mismocéntrico»² y reduccionista, basado en los parámetros de la normalidad, en esta época se comienza a masificar la población que opta al beneficio de la educación, siendo la discapacidad auditiva la primera en ser asistida e investigada.

En esta línea, históricamente se ha conocido el trabajo impulsado, en primer lugar, por Fray Pedro Ponce de León,³ un monje benedictino español, en el siglo XVI y el de Juan Pablo Bonet⁴ quien escribe en 1620 el texto *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*. En 1776 Carlos de l'Epée⁵ publica su manual: *Instrucción de los sordo-*

1 El animismo se vincula a la creencia de que las enfermedades y los males son provocados por espíritus, dioses o fuerzas animadas, ajenas a la humanidad y que requieren de «curación espiritual».

2 Mismocéntrico es un neologismo que se emplea para referirse a la mismidad, tanto individual como colectiva.

3 Antonio Gascón y José Storch de Gracia (2004), señalan que hacia 1548 ó 1549, Ponce de León se habría hecho cargo de dos muchachos sordos con la intención de hacerlos «hablar» (lo que al parecer habría conseguido empleando algunas hierbas), así como enseñarles a leer y a escribir, aunque no pudo curarles el oído, razón que lo llevó a prohibirles el empleo de la lengua de señas. Debido a ello se le reconoce como el inventor del método oral puro en la enseñanza de los sordos.

4 Se cree que sería debido a la sordera y mudez de unos de los hijos del Condestable Luis de Velasco, que Bonet habría publicado en 1620 en Madrid su *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*, considerado el primer tratado de fonética, un tipo de saber no conocido en la época, cuyo principal propósito era enseñar a leer a los niños oyentes; aunque luego también se estimó que podía ser aplicable a la enseñanza del habla en el caso de los sordos (Gascón y José Storch de Gracia, 2004).

5 Más que por su manual, la figura del Abate de l'Epée cobra importancia para el mundo de las personas con discapacidad por su actitud manifiesta hacia las personas sordas. Su afán por educarlos nacía de su imperiosa necesidad de que no se les viera como «parias». De hecho, en oposición a los oralistas, el Abate de l'Epée permitió la lengua natural de las señas en las personas sordas.

mudos, por medio de signos metódicos; y la invención del método fonético creado por el alemán Samuel Heinicke.⁶ Unas décadas después, se amplía el conocimiento y las respuestas sociales hacia las personas que presentaban algún tipo de discapacidad, incorporándose la discapacidad visual y mental en las prácticas educativas de la época. Respecto a la primera se conoce el trabajo en la educación de personas ciegas de Valentín Haüy (1745–1822), que fue perfeccionado y propagado, durante la primera mitad del siglo XIX, por el francés Louis Braille (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2006).

Respecto a la discapacidad intelectual, es en el año 1841 cuando se inicia un trabajo más sistemático con las personas que presentan esta condición. Se destaca Guggenbühl (1816–1863) en esta actividad pionera.

En los inicios del siglo XIX se realizaron algunos estudios que aportaron al conocimiento y educación con personas que presentaban discapacidad mental. Entre los autores que se destacan se encuentran Esquirol, Pinel, Séguin e Itard. En efecto, como sugiere Moreu (2009), desde el campo médico–pedagógico se fueron presentando las primeras clasificaciones de los diferentes tipos de «deficiencia».

3. El nacimiento y la deriva ontológica de la Educación Especial: aparato de control social

El hito que marca el inicio de la Educación Especial como disciplina científica, dice relación con las intervenciones que realiza Jean Marc Gaspard Itard (1774–1838) con un niño «salvaje» hallado en los bosques de Aveyron por el año 1797. La rigurosidad de sus estudios, investigaciones y publicaciones le otorgarían fama mundial. Dos son los libros que publicaría Itard a propósito de sus trabajos e intervenciones con el niño al llamó Víctor. El primer libro publicado en 1801 fue titulado *De la educación de un hombre salvaje o de los primeros desarrollos físicos y morales del joven salvaje de Aveyron*, y el segundo de 1807, *Informe hecho a S.E. el ministro del interior sobre los numerosos desarrollos y el estado actual del salvaje de Aveyron*⁷ (Huerta, 1998).

Es muy interesante lo que podemos extraer, desde un análisis histórico y epistemológico, de ese momento significativo para la Educación Especial, y de todo ese periodo, que se encuentra ceñido por una fuerte articulación institucional, desde lo que podemos llamar «metateoría positivista»⁸ y construcción de diferencias humanas bajo el pretexto de la medicina y la psicología.

Nos detendremos por un momento en este hecho histórico, dada la gravitación que revisite, tanto en la concepción de la Educación Especial, como en la ruptura que se produce en la mirada mítica y religiosa sostenida hasta ese entonces.

6 De su método poco se sabe, pues se mantenía en secreto, tanto así que a su muerte a los 63 años (29 de abril de 1790) le dejó a su esposa un documento sellado en el que le exponía los secretos de su trabajo con las personas sordas.

7 Los títulos en la lengua original fueron: *De l'éducation d'un homme sauvage ou des premiers développements physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron* y, *Rapport fait a S.E. le ministre de l'Interieur sur les nombreux développements et l'état actuel du sauvage de l'Aveyron*.

8 Metateoría positivista hace referencia a los paradigmas empírico y positivista, como tal, en el surgimiento de las ciencias.

Bajo estas nuevas orientaciones se van a destacar algunos aspectos del propio trabajo de Itard. En un documento escrito por Héral y Oviedo (2007), se señala al respecto que:

Luego de visitar varias ciudades, el muchacho⁹ fue llevado a París por orden del ministerio del interior, donde lo examinó una comisión de la Sociedad de Observadores del Hombre (Société des observateurs de l'homme), la primera sociedad antropológica del mundo. En ella, un médico siquiatra llamado Philippe Pinel argumentó que el muchacho sufría de un idiotismo incurable. Pero Itard, quien estaba entre los estudiosos que discutían sobre el tema, se opuso a la idea, argumentando que la situación de abandono a que había sido sometido lo había llevado a tal estado, y que un proceso educativo podría tal vez reinsertarlo en el mundo de los hombres. Se decidió entonces enviarlo al Instituto para Jóvenes Sordos de París, con la idea de que fuera «desmutizado» allí, a cargo de Itard.

(Héral & Oviedo, 2007: 2)

Este encuentro entre Pinel e Itard, a propósito de las características del muchacho «salvaje» —luego llamado Víctor— nos revela cuatro miradas diferentes, aunque con una misma base, una misma concepción históricamente construida y políticamente sostenida en torno al binomio normal/anormal humano. Phillippe Pinel (1745–1826), quien es considerado por algunos teóricos como el «padre de la psiquiatría moderna», aporta al distanciamiento de la discapacidad de las interpretaciones demonológicas —hasta entonces sostenidas socialmente— al liberar a los enfermos mentales de las cadenas que los mantenían presos en los dos hospitales que trabajó como director: Bicêtre y La Salpêtrière (1792 y 1794 respectivamente). Es, tal vez, esta misma experiencia con los «idiotas»¹⁰ incurrables de Bicêtre y La Salpêtrière que lo llevó a decir que el pequeño «muchacho–salvaje» de Aveyron sufría de un idiotismo incurable. Por otro lado, el joven médico de 26 años, también interesado en la psiquiatría —Jean Itard— postula la cura del muchacho por medio de un proceso educativo. Así, no sólo estamos en presencia del conjunto *incurable/curable*, que resalta en las palabras de Pinel, sino, además, en otro binomio asociado al anterior que dice relación con la *ineducabilidad/educabilidad* sostenida por Itard. Y si observamos más profundamente aún, en la misma expresión de Itard: “reinsertarlo en el mundo de los hombres”, se nos despliega un nuevo par asociado a los anteriores: *exclusión/inclusión*. Y, en la decisión de qué hacer con el muchacho, la comisión de la Sociedad de Observadores del Hombre aporta con otra mirada a esta misma concepción. Al decidir que fuera enviado al Instituto para Jóvenes Sordos de París, con la idea de que fuera «desmutizado», podemos observar el cuarto binomio: *mutismo/desmutismo*, con los cuales podemos desenmascarar la construcción de la «monstruosidad humana».

En consecuencia, podemos sostener que la monstruosidad humana se ha ido construyendo, socialmente, bajo distintas variables connotativas y denotativas, pero siempre bajo (o en el centro) de los binomios *incurable/curable*, *ineducable/educable*, *excluido/incluido* o *no hablante/hablante*. Es lo que podemos observar que se conserva en la génesis de la Educa-

9 Se refiere al niño «salvaje» encontrado en la foresta de Aveyron por el año 1797 y sobre el que Itard hiciera varias intervenciones.

10 En esta época vamos a encontrar adjetivos hacia las personas con discapacidad mental, que se mantienen de las distinciones que hace San Vicente de Paul en el siglo XVII para referirse a los que, en una categoría mayor, denominó «alienados»: locos, imbéciles, idiotas, cretinos y posesos. En este texto aparece esta denominación, indistintamente, para referirse a las personas con discapacidad intelectual, manteniendo el adjetivo de la época.

ción Especial y quizás sea por, este nacimiento, que:

[...] la educación especial confía de un modo muy fuerte o exclusivo en teorías derivadas de la disciplina de la psicología, y de las disciplinas asociadas situadas por detrás del campo de la medicina (en último término, de la biología). El argumento es que, por su misma naturaleza, estas disciplinas sitúan la causa raíz de la desviación en la persona, y excluyen de toda consideración aquellos factores causales que se encuentran en los más amplios procesos sociales y políticos que son externos al individuo. (Skrtric, 1996: 41)

Aun cuando en esta época surge una de las grandes revoluciones paradigmáticas en torno al fenómeno de la discapacidad, que marca un hito en la intervención hacia esta población, al alejarse de concepciones demonológicas, se conserva, mantiene y desarrolla una terminología marcadamente clínica, atribuyendo la discapacidad a condiciones orgánicas, centrada en el *sujeto-objeto* de intervención y sus posibilidades de curación. En este enfoque, la discapacidad fue conceptualizada como un daño o deficiencia a nivel orgánico y/o genético cuya etiología se explica por alteraciones en el desarrollo pre o post natal. Así podemos decir que la Educación Especial surge con proposiciones explicativas, de rigurosidad científica, validadas socialmente, para conservar el constructo *normal/anormal*, que se mantiene hacia poblaciones socialmente segregadas.

Más tarde, con el estallido de las dos guerras mundiales, un importante porcentaje de personas se incorporó a la población con discapacidad. Ello vino a ampliar la etiología —anteriormente atribuida a los procesos de desarrollo pre y post natal— al incorporar el concepto de rehabilitación, que repercute en el surgimiento de nuevas formas de intervención. En efecto, *“La Segunda Guerra Mundial también trae consigo, concretamente, el nacimiento del movimiento rehabilitador y de la psicología de la rehabilitación y su expansión a otros campos. Sus objetivos iniciales son claros: la recuperación físico-somática y funcional”* (Aguado, 1995: 35).

En esta etapa, la mirada continúa centrada en las deficiencias de las personas y en sus posibilidades de recuperación, por medio de terapias y tratamientos médicos. Consecuentemente con ello, las intervenciones se plantean desde el área de la salud, cuya racionalidad de base está orientada a fines rehabilitadores de los «déficit», «defectos», «anormalidades», etc. En esta lógica, la discapacidad es conceptualizada y representada desde la deficiencia y centrada en la persona, independizándola de su contexto social y cultural. De este modo, se tiene la pretensión de observarla (ilusoriamente) desde una plataforma política y epistemológicamente neutra.

Sin embargo, un hito bélico, que tuvo repercusiones aberrantes para la humanidad a nivel mundial, les sirvió a las personas con discapacidad en tanto posibilitó una nueva interpretación de su condición, dado que: *“La visión de la discapacidad y de los derechos del hombre se redimensiona y llega a la mesa de discusión en los organismos internacionales”* (ANUIES, 2006: 30).

En esta línea, se reconoce como uno de los grandes avances en la materia la *Declaración Internacional de los Derechos Humanos*, formulada por la ONU en su Asamblea General del 10 de diciembre de 1948. Dentro de los aspectos más relevantes de esta declaración, y en cuya base se visualiza una racionalidad orientada a valores, se encuentran:

La promulgación de la igualdad en la dignidad y el valor de la persona, así como la igualdad de derechos sin distinción de ninguna clase, e incluye el derecho a la vida, a la libertad, a la seguridad, al trabajo con igual salario por trabajo igual y a la educación entre otros.

(ANUIES, 2006:30)

También como consecuencia de la *Declaración Internacional de los Derechos Humanos*, en las décadas posteriores, diferentes asociaciones toman contacto con la ONU, logrando establecer nuevas y específicas declaraciones en lo que a materia de discapacidad se refiere. Entre ellas se encuentran la *Declaración de los Derechos del Deficiente Mental* (1971) y la *Declaración de los Derechos de los Minusválidos* (1975).¹¹

Entre los años sesenta y setenta, se comienzan a visualizar importantes cambios en las formas de pensamiento, que permiten una mirada y acción social hacia la discapacidad basada en los Derechos Humanos. En esta época se comienza a entretener una comprensión de las diferencias humanas que permite conceptualizar la discapacidad desde la reflexión de la influencia del medio ambiente en las posibilidades de desarrollo de esta población.¹² En esta lógica, se comienza a llevar a cabo un proceso cuestionador del modelo de intervención imperante en el cual la discapacidad estaba asociada sólo a factores orgánicos y genéticos. Desde entonces, comienzan a tomar fuerza las ideas de la relación ser humano-entorno, otorgándose relevancia a la influencia del ambiente sociocultural en el desarrollo de toda persona.

Concordante con la idea anterior surge, en la década del 60, el Principio de «Normalización»,¹³ en el que se plantea la idea de que toda persona tiene derecho a utilizar los servicios y a vivir las experiencias sociales que le brinda una cultura determinada. Sin embargo, este principio —a pesar de haberse planteado desde una racionalidad valórica que pone en discusión los tradicionales modelos de atención y comprensión de la discapacidad— no está exento de críticas, principalmente, por su significado en el concierto de las palabras. Se sospecha de la racionalidad que subyace en este principio, la que puede, según Jerez (1997, referido por Díaz, 2003) develarse analizando el concepto de normalización; en tanto:

[...] el vocablo normalización está emparentado con palabras como norma, normal, normalidad, etc. En este sentido, su significado es similar al de palabras como regularización, homogeneización, igualación, etc.; es decir, se parte de la necesidad de agrupar distintos aspectos en torno a un factor definido como central: el elemento normal.

(Díaz, 2003: 57)

Aún así, es el Principio de Normalización el que impulsa la formulación de políticas de

11 Posteriormente a estas declaraciones se suman la *Carta para los Años 80*, que se fundamenta en la terminología propuesta por la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidad y Minusvalías (CIDDM) de la OMS; la promulgación del Año Internacional de Personas con Discapacidad en 1981; la aprobación del *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad* de la ONU en 1982, y las *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad* en 1983.

12 Una relación con este movimiento a nivel social se puede encontrar en Manosalva, S. (2002). *Integración educacional de alumnos con discapacidad*. Santiago de Chile: Mapa Ltda.

13 Fueron varios los teóricos que tensionaron y redefinieron el principio de normalización; sin embargo, el precursor es Bank-Mikkelsen, y su principal teórico es Wolf Wolfensberger.

intervención respecto de las personas con discapacidad, derivadas, originalmente, de la presentación en el Reino Unido, en 1978, del documento conocido como *Informe Warnock*,¹⁴ en el que se plantea el principio de la integración en el ámbito escolar. En este texto se manifiesta que no es dable la exclusión de niños y niñas del sistema educacional regular. Aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales tienen el derecho de participar en las escuelas de sus localidades.

De esta manera, tanto el principio de normalización como el de integración, comienzan a extenderse por Europa y América, intencionando el surgimiento de nuevas reflexiones, miradas y acciones sociales *hacia* las personas con discapacidad y, por extensión, a sus familias y a otras instituciones. Pero siempre es un *hacia, un desde*, como si se tratara de una nueva, moderna y sofisticada forma de colonización del Otro. Y es justamente aquí donde la Educación Especial, como disciplina científica, ha servido como un buen argumento para obligar, para someter a un Otro de la mano de las ciencias biológicas y de la mano de las ciencias del comportamiento. De acuerdo a la reflexión que hemos trazado podemos concordar en que:

El conocimiento contemporáneo de la educación especial no es inherentemente correcto. Es una cuestión de historia; una historia que podría haber seguido un curso diferente. Por ejemplo, si el conocimiento de la educación especial se hubiera basado en el conocimiento teórico de la sociología, la ciencia política, la antropología, la psicología y la biología, en lugar de basarse exclusivamente en la psicología y la biología, los miembros de la comunidad profesional pensarían y actuarían de maneras muy diferentes. Habitarían en un mundo conceptual diferente, hablarían un lenguaje diferente y emplearían conceptos diferentes.

(Skrtic, 1996: 45)

4. Algunas conclusiones

Si consideramos que toda situación de normalidad, o de aparente normalidad, está definida cronológicamente, de acuerdo a los discursos de poder que la construyen, la sostienen y constriñen para unos incluidos y la desbordan para los excluidos en los espacios de la anormalidad, podremos considerar a la Educación Especial como un nuevo instrumento de control social de la infancia para conservar los mismos significados sociohistóricamente construidos, transformando los significantes en nuevos ordenes discursivos. Es realizando la anormalidad que se reafirma la normalidad. Se construye la alteridad «anormal» para reafirmar la mismidad normal. Según nuestra línea argumentativa, el Otro es el niño «deficiente», «minusválido», «incapacitado», «atípico», «anormal»; es decir, siempre un Otro.

La infancia diferente, asignada a un espacio geográfico y marcada con un significante personal reduccionista, es significado más allá de la palabra; desde un lenguaje desbordado se naturaliza su condicionamiento hasta invisibilizar su construcción social, dado que no existe una alteridad humana fuera de los contornos de lo humano. Todo humano se hace humano en el compartir humano. Por ello somos en la universalidad de lo humano, donde no tiene cabida el adjetivo «*diverso o diversos*», pues ello nos convertiría en *adversos* de la identidad individual humana, hasta los límites de la opresión, el control o el sometimiento.

¹⁴ Una breve reseña en relación a los conceptos de normalización e integración, la podemos encontrar en la siguiente dirección electrónica: <<http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/Portadas/24may2004.htm>>.

Por ello, ese *niño monstruo-salvaje*, que ha reafirmado históricamente nuestra «normalidad», se ha convertido en el *diverso* o en el *diferente*. El *sujeto* siempre oculto tras la palabra que lo designa como *objeto*. Mismidad que se reafirma y se sostiene en la construcción de *niños-seres-aberrantes* por la manifestación de sus cuerpos o sus conductas. Al final, ese niño Otro —al que no se le ha dado la palabra— termina creyendo *su aberración*.

Referencias Bibliográficas

- AGUADO, A. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela Libre Editorial.
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR [ANUIES]. (2006). *Manual para la integración de Personas con discapacidad en las instituciones de Educación Superior*. México D. F.: Secretaría de Educación Pública.
- ARNAIZ, P. (coord.). (1998). *Bases pedagógicas de la Educación Especial*. Murcia: Instituto de Ciencias de la Educación [ICE], Universidad de Murcia.
- CANTARELLA, E. (1996). *Los suplicios capitales en Grecia y Roma. Orígenes y funciones de la pena de muerte en la antigüedad clásica*. Madrid: Akal.
- DÍAZ, O. (2003). *Hacia una concepción de la atención educativa de personas con discapacidad*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- FOUCAULT, M. (1993). *Las redes del poder*. Buenos Aires: Almagesto.
- FOUCAULT, M. (2001). *Los anormales*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (2002a). *Defender la sociedad*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (2002b). *La hermenéutica del sujeto*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (2008). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre-textos.
- FRANKLIN, B. (coord.). (1996). *Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- GASCÓN, A. & STORCH DE GRACIA, J. (2004). *Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- HÉRAL, O. & OVIEDO, A. (2007). “Sobre el médico francés Jean Marc Gaspard Itard (1774–1838)”. [En línea]. <http://www.cultura-sorda.eu/resources/Heral_Oviedo_Jean_Itard.pdf>. [Consultado el 10 de enero de 2010].

- HUERTA, R. (1998). *Clasificar y educar. Historia natural y social de la deficiencia mental*. Madrid: CSIC.
- MANOSALVA, S. (2002a). *Integración educacional de alumnos con discapacidad*. Santiago de Chile: Mapa Ltda.
- MANOSALVA, S. (2002b). “Reseñas. Guidano, V. F. (1994). El sí-mismo en proceso. Hacia una terapia cognitiva post-racionalista”. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 1, 128–129.
- MANOSALVA, S. (2007). “Integración de personas con y sin discapacidad: desafío pedagógico y necesidad social”. Documento de trabajo interno. Curso “Integración Educativa: Necesidad Pedagógica y Social”. Magíster en Educación. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano [UAHC].
- MANOSALVA, S. (2008). “Identidad y diversidad: el control de la alteridad en los sistemas educativos”. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 6, 111–124.
- MANOSALVA, S. & TAPIA, C. (2009). “Atender a la diversidad: el control social en la significación de alteridad (a)normal”. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 7, 85–97.
- MORENO, M. (2010). *Infancia, políticas y discapacidad*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Medicina, Doctorado en Salud Pública.
- MOREU, A. (2009). “La Pedagogía y la Medicina en los inicios de la Educación Especial ochocentista: Francia, Alemania y España”. En: Berruezo, M. R. & Conejero, S. (coords.). *El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 311–321.
- SKLIAR, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SKLIAR, C. (2005). “Juzgar la normalidad y no la anormalidad: políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación”. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 3, 21–31.
- SKLIAR, C. (2008). “Presentación del curso Pedagogía de las Diferencias”. [En línea]. <http://www.flacso.org.ar/formacion_posgrados_contenidos.php?ID=186&I=0>. [Consultado el 29 de abril de 2010].
- SKRTIC, T. (1996). “La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva”. En: Franklin, B. (coord.). (1996). *Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Pomares-Corredor, 35–72.