

CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS

Construcción de categorías y de espacios significantes de “anormalidad”: una mirada a la Educación Especial como dispositivo disciplinar sobre fragmentos de otredad

Carolina Tapia Berríos

Resumen

En este artículo se busca reflexionar sobre las lógicas y las prácticas que le han dado origen e identidad a la Educación Especial, entendida como una de las disciplinas que históricamente se ha preocupado y ocupado por las diferencias, entendidas tradicionalmente éstas como defectos, déficit, trastornos, necesidades especiales, entre otros conceptos ligados a la idea de la existencia de la normalidad/anormalidad. Coherente con esta comprensión de las diferencias, surgieron saberes y haceres especializados en la realización de procesos de diferencialismo que siguen reproduciendo el “código binario” normal/anormal en la Educación Especial y que hoy es necesario re-mirar y re-pensar en el marco de los desafíos que esta disciplina tiene en el sistema educacional actual.

Palabras clave: Educación Especial, sujeto-objeto, mismidad, diferencias, normalidad-anormalidad.

Summary

This article aims to reflect about logics and practices that have given origin and identity to Special Education. This concept is assumed as one of the disciplines that have historically taken attention about differences (traditionally understood as faults, deficits,

disorders, special needs, and others concepts linked to normality and abnormality). Together with this distinction arises special knowledge and practices concerned with the process of differentiation that continues reproducing the “binary code” of normal / abnormal in the Special Education. Today is absolutely necessary to look and think again in the context of the challenge that this discipline has in the current educational system.

Keywords: Special Education, Subject-object, Sameness, Differences, Normality / Abnormality.

Presentación

La Educación Especial surge como disciplina científica en Francia, en los inicios del siglo XIX, producto de un hito histórico en torno a la comprensión del desarrollo humano y a la intervención del medio en dicho proceso. Este hito dice relación con la intervención realizada por el psicólogo Jean Marc Gaspard Itard (1774 – 1838) con un niño salvaje hallado en los bosques de l’Aveyron por el año 1797. Este hito es de absoluta relevancia para nuestra disciplina, pues a partir de él se comienza a cuestionar el impacto de la educación y el contexto en el desarrollo de los seres humanos. Asimismo, se pone en cuestión el hecho de que la discapacidad intelectual, en ese entonces denominada idiotéz e imbecilidad, era sólo atribuible a factores endógenos e irreversibles.

En este contexto entonces surge la Educación Especial, que representó un cambio en la comprensión e intervención hacia las personas que presentan una discapacidad; sin embargo, su surgimiento es a partir de una mirada clínica, biologicista y patologizante. Lo anterior es producto de una fuerte influencia epistemológica de las disciplinas del área de la salud. Dicha influencia es claramente identificable en el lenguaje técnico-profesional que, desde sus orígenes, adoptó la Educación Especial. Por ejemplo, tenemos los conceptos de “patología”, “anomalías”, “enfermedad”, “etiología”, “deficiencias”, entre otros. Sin embargo, más allá del uso de este lenguaje, la influencia de estas disciplinas, al ser de un orden epistemológico reduccionista, implican un pensar, un mirar, un comprender y un actuar que se centra en los binomios sano/enfermo, normal/anormal, bueno/malo.

En efecto, la configuración de la Educación Especial se enmarca y justifica a partir de los constructos binarios antes mencionados y, a partir de éstos, ha determinado categorías, lógicas y discursos que promueven la existencia de la normalidad y la anormalidad. Al respecto Skliar (1998:6) plantea que la Educación Especial “*está afirmada sobre una lógica binaria de oposiciones (...) normalidad/patología, salud/enfermedad, inteligencia/deficiencia, mayoría/minoría (...) Las oposiciones binarias suponen que el primer término define la norma y el segundo no existe fuera del dominio de aquel*”.

En este sentido, la Educación Especial nace a partir de la identificación de diferencias que, al mismo tiempo, fueron clasificadas en categorías significantes de anormalidad. En efecto, la disciplina de la Educación Especial es producto de la construcción de la anormalidad que debía ser estudiada, conocida e intervenida. De la Vega (2010: 13) plantea que poco tiempo después de la creación

de la Escuela Pública, la educación especial surgía en un contexto expansivo, como el ámbito propio de la anormalidad. De esta manera, el surgimiento de la Escuela Especial constituye la creación del espacio educativo formal de segregación; el espacio para los sujetos anormales.

A lo anterior debemos que la Educación Especial, históricamente, esté vinculada con la medicina, que se obsesione por las categorías, por los procesos diagnósticos, por las construcciones de saberes sobre los Otros y de los espacios educativos para los Otros. Es en esta lógica, donde la Educación Especial surge para controlar aquello "desviado", "extraño", "atípico", cuyos rostros y nombres han importado poco o casi nada, donde "las cajas de herramientas disciplinares" han obviado que "aquello atípico", son seres humanos.

Así, la Educación Especial –bajo sustentos epistemológicos y paradigmáticos positivistas– ha pretendido cosificar a los seres humanos, fragmentándolos y dando cuenta de aquellas características que lo hacen parte de grupos de poblaciones anormales, objetos de estudios interdisciplinarios, desdibujándose con esto al sujeto. Para ello, a lo largo de su construcción ha desarrollado variadas prácticas y estrategias, todas enfocadas a mirar fragmentos de Otredad.

Esta disciplina surge identitariamente positivista, lo que no le ha permitido analizar y comprender los efectos de su ser y las lógicas e intereses a los cuales responde su hacer. Es debido a ello que persisten en la actualidad discursos y prácticas de reducción del ser humano en fragmentos de anomalías.

Una mirada a los saberes y las prácticas identitarias de la Educación Especial

Analizar la construcción disciplinar de la Educación Especial, necesariamente nos remite a dos aspectos identitarios de su saber y de su hacer: El diagnóstico y la intervención. Como su lenguaje devela, ambos procesos forman parte de la influencia del área de la medicina en nuestra disciplina y, lamentablemente, no es sólo una influencia en el uso de un tipo de lenguaje sino que también de formas de comprensión de los sujetos-objetos de estudio, del rol de los profesionales y de la reducida (y a veces nula) importancia asignada al contexto sociocultural. Es decir, da cuenta de una influencia epistémica de carácter reduccionista. De hecho, según De la Vega (2010:56), "*fue en la escuela pública, igual que en ámbitos psiquiátricos, criminológicos o literarios, donde se trazó –con la ayuda de los médicos, sin dudas– la frontera entre lo normal y lo anormal: La escuela para niños débiles o grados para atrasados escolares, que estará directamente a cargo del médico; el hogar correccional con su psiquiatra encargado de orientar y tratar a los niños; el Laboratorio de Observación conducido por el médico criminalista, el hospicio y el asilo son algunos de los lugares concretos del ejercicio de esta extensión de la clínica hacia otro ámbito institucional*".

En el área de la Educación Especial, el proceso que por excelencia se ha utilizado para definir y clasificar a un estudiante como mejor o peor, normal

o anormal, es el diagnóstico. La mayoría de las veces, este diagnóstico *es la suma de aplicación de test sobre todo lo que el sujeto no puede hacer, es decir, sobre todos los errores, síntomas y anomalías que permiten clasificar al sujeto dentro de una categoría diagnóstica* (Careaga, 1994: 20).

Este proceso así pensado y materializado, siempre ha desencadenado en un etiquetamiento de la persona, no permitiendo ver la complejidad del ser humano, determinándolo a una condición petrificada. Como consecuencia de este modelo, al diagnóstico se le ha otorgado una condición primordial en la determinación de las posibilidades de desarrollo del sujeto, casi cumpliendo la función de un oráculo que puede anticipar y determinar los espacios, los lugares, los no-lugares, los roles, los aprendizajes, los no-aprendizajes –y un larguísimo etcétera–, para estas personas.

La finalidad del proceso diagnóstico, no necesariamente apunta a develar cuáles son las necesidades educativas de un sujeto y los recursos de apoyo que requiere para acceder a las exigencias curriculares. Por el contrario, al sustentarse en un enfoque clínico, se centra en la etiqueta diagnóstica; es decir, en la categoría que permite definir, fragmentar, clasificar y nombrar a un sujeto y, con ello, codificarlo, cosificarlo, objetualizarlo.

Este proceso, lejos de ir perdiendo fuerza a raíz de los nuevos enfoques de la Educación Especial chilena, ha reafirmado su valor en los nuevos decretos para acceder a las subvenciones¹, en los cuales se hace hincapié en la necesidad de realizar diagnósticos especializados que justifiquen los presupuestos especiales, ya sea en la Educación Regular como en la Educación Especial. Para ello, no se solicita determinar necesidades educativas sino la categoría diagnóstica (etiqueta), su inclusión/exclusión, o su segregación.

Respecto a la intervención, el enfoque desde donde se han pensado y materializado las prácticas educativas en el área de la Educación Especial ha sido el llamado “enfoque clínico”. Dentro de esta concepción, el sujeto que presenta algún retraso o dificultades de aprendizaje, es un enfermo o trastornado. Como en esta concepción el aprendizaje reside básicamente en el sistema nervioso central, debiera ser un sujeto con alteraciones y disfunciones en ese nivel. Por lo tanto, las causas que se buscan para explicar las supuestas “anomalías” (por el hecho de estar asociados a lo clínico), deberían ser, necesariamente, endógenas.

A lo anterior se debe que a las prácticas de la educación especial, se les haya otorgado un carácter “remedial”, el cual requiere identificar “síntomas” por medio del diagnóstico (ejemplo: no leer, no escribir, no calcular) y abordarlos “remedialmente” (hacer que lea, que escriba, que calcule). Haciendo alusión a estas prácticas y su vinculación epistemológica con la medicina, Skliar (1998:3) plantea que *es indudable que la así llamada “pedagogía correctiva” constituye la camisa de fuerza con que la medicina atrapó a la pedagogía e hizo de ella un débil discurso, un discurso sometido siempre a las posibles “soluciones finales” médicas para acabar con las “deficiencias”*.

¹ Para profundizar en estas reflexiones se sugiere analizar el Decreto 170 que fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial. Publicado en mayo del 2010.

El concebir el proceso educativo como una "intervención remedial" o "terapéutica", constituyó una "*nueva tecnología* (que) *permitía rescatar de la sin-razón al homo sapiens ferus*" (De la Vega, 2010: 60).

Coherente con lo anterior, las intervenciones han estado centradas exclusivamente en el individuo, fragmentándolo y descontextualizándolo. Con ello, estas formas de intervención de la Educación Especial, han invisibilizado los contextos y los procesos, haciendo de sus sujetos de acción, personas a-históricas, a-políticas, a-culturales, a-identitarias.

Ambos procesos descritos dan cuenta, en palabras foucaultianas, "*de prácticas escindientes en las que los seres humanos en su condición de "sujetos-objetos" disciplinares son divididos en el interior de sí mismos o separados de los otros*" (Skliar y Téllez 2008:35).

La educación, desde un enfoque clínico –que si bien en el discurso ha ido perdiendo fuerza–, sigue teniendo valor en las prácticas escolares y en las diferentes opciones educativas propuestas en los proyectos de integración de nuestro país. Ejemplo de ello, son las famosas Salas de Recurso, lugar que por excelencia reproduce y produce que "el problema" del sujeto está siempre en el sujeto; nunca en la relación sujeto-medio y, por lo tanto, le resta importancia y valor al contexto socioeducativo. Lo anterior justifica que exista un horario estipulado para el trabajo individual fuera del aula (contexto regular) con énfasis puestos en las dificultades de aprendizaje.

Una mirada a la construcción de categorías significantes de fragmentos de otredad anormal

He sido enfática en declarar que, desde su origen, la Educación Especial se ha enmarcado en comprensiones y prácticas que hacen de las diferencias categorías significantes de anormalidad. En este sentido, la Educación Especial (no exclusivamente) se ha encargado de detectar "problemas", "anomalías", "trastornos" y "deficiencias". De hecho, su existencia se justifica a partir de la determinación de estas categorías y de la mantención de lógicas y discursos binarios que promueven la existencia de la normalidad/anormalidad.

Lo anterior nos remite a una cuestión epistemológica central: el surgimiento de la modernidad y la constitución del ser humano en Sujeto racional. Desde la filosofía cartesiana y, principalmente desde la filosofía kantiana, surge la construcción del Sujeto portador de la razón y del conocimiento; razón que tiene el poder de la verdad, de la re-presentación y de la emancipación. Con este Sujeto, así construido, devino el pensamiento antropocéntrico que permitió re-definir la moral, la verdad, la justicia, los espacios, los tiempos, la historia y tipos de normalidad. En este sentido, la instalación del Sujeto racional "(...) *instauró a la razón como fuerza ordenadora y reinstitucionalizadora del mundo, fijó finalidades últimas para el conocimiento y la acción, hizo la historia humana el inexorable itinerario hacia la emancipación por la razón, concibió el progreso científico y técnico como la vía inapelable para la rendición de la humanidad, construyó códigos universales para el conocimiento y para la vida*

práctica y constituyó el derecho a la libertad del sujeto como ser racional.” (Skliar y Téllez 2008:17).

Es más, a la vez que constituyó el derecho a la libertad del ser racional, construyó la opresión del ser irracional, de aquellos connotados y denotados como sin-razón, aquellos que se alejan de la promesa y de la ilusión de la razón pura y apriorística. Siendo estos “seres” no-racionales, los anormales. En efecto, el Otro construido desde la sinrazón es el Otro oprimido por la razón.

Estos sujetos de la “sin-razón” han sido representados, comprendidos, nombrados e “intervenidos” de diferentes formas a lo largo de la historia; sin embargo, es claramente identificable un factor común en cada etapa temporo-espacial: la comprensión de que son sujetos anormales, condición construida y asignada por un tipo de pensamiento “mismocéntrico”² y reduccionista basado en los parámetros de la normalidad.

Esta normalidad, así construida, ha permitido sostener el argumento colonizador y prácticas de conquista del Otro, en la cual (y por el cual) nos representarnos como “sujetos” superiores y por supuesto normales y, al mismo tiempo, construimos a aquellos “sujetos” inferiores, como sujetos anormales.

Como lo explica Díaz (2003:52), existe una relación entre la sociedad que se considera y denomina “normal” y las personas que son consideradas “anormales”, en la cual surge una alteridad construida por la oposición entre el grupo de personas “normales” respecto al grupo de personas consideradas “anormales”. Sin embargo, *“en el caso de las personas con discapacidad, la autora aclara que la alteridad se origina en la sociedad “normal” y posteriormente se extiende a la sociedad “atípica”; así, antes de que el sujeto “atípico” cobre conciencia de sí mismo, la sociedad señala aquellos que, por sus características somatopsíquicas, pueden encontrarse en desventaja para su propia sobrevivencia en el medio cultural que les corresponde; en tal sentido lo identifica, lo califica y lo trata como tal, según la concepción que tenga de tal condición”*.

En la misma lógica, y haciendo referencia al proceso de construcción de identidades “normales”, Nuria (en Skliar 2003:52) plantea que *la alteridad del otro permanece reabsorbida en nuestra identidad y la refuerza todavía más; la hace posible, más arrogante, más segura y más satisfecha de sí misma. A partir de este punto de vista, el loco reafirma y refuerza nuestra razón; el niño, nuestra madurez; el salvaje, nuestra civilización; el marginal, nuestra integración; el extranjero, nuestro país; y el deficiente, nuestra normalidad.*

Coherente con la comprensión de que los imaginarios y las representaciones sociales siempre son situados histórica, cultural y políticamente, los sujetos denominados anormales han sido comprendidos y nombrados de diferentes formas. Ejemplo de las representaciones pueden develarse en las formas de referirse a las personas que no se ajustan a lo que, en su respectivo contexto, se considera como normal. En efecto, una mirada a los términos –que se han utilizado y que se utilizan– para referirse a las personas sujetos-objetos de la

² Mismocéntrico es un neologismo para referirse a la mismidad tanto individual como grupal.

Educación Especial, permite comprender la relación existente entre las formas de comprenderlas y las formas de referirse a ésta.

Entre la diversidad terminológica existente, Aguado (en Verdugo 2002:4) destaca las siguientes:

- a) *Referidos a personas con limitaciones psíquicas*: Idiotas, imbeciles, morones, oligofrénicos, subnormales, débiles mentales, disminuidos, retrasados mentales, retardo en el desarrollo, deficientes mentales, dificultades de aprendizaje permanentes, necesidades especiales.
- b) *Referidos a las limitaciones físicas o sensoriales*: Lisiados, tullidos, impedidos, inútiles, inválidos, desvalidos, mutilados, minusválidos, deficientes, incapacitados, discapacitados.
- c) *Referidos al proceso de atención*: Beneficencia, asistencia, prevención, reeducación, readaptación, rehabilitación, habilitación, tratamiento, educación, recuperación profesional.

Estos términos dan cuenta, en palabras de Skliar (2003:56), *“de la trayectoria de la representación que sale siempre de lo mismo hasta hacer suyo lo otro; eso otro no es más que un objeto, y un objeto que ha sido siempre objetualizado en un doble sentido: en primer lugar porque ha sido materialmente integrado en una historia y un sistema mundial que lo ha transformado y, en segundo lugar, porque su categorización está sujeta, atrapada, a la categorización del nosotros”*.

Puedo decir, entonces, que la trayectoria de esa representación, es la trayectoria de una regulación y de formas de control que nos define qué mirar, cómo mirar, tanto a nosotros mismos como a aquellos Otros atrapados en nuestro mirar. En este sentido, según Skliar (2003:57), *“nuestro mirar acaba por sentenciar cómo somos nosotros y cómo son los otros”*.

En el mismo proceso y con el mismo sentido, Tadeu da Silva (en De la Vega, 2010) considera que el discurso de las deficiencias integra una matriz de poder o un sistema de representaciones y significaciones políticas que regula no sólo la existencia de las personas con deficiencias, sino también las vidas de los sujetos considerados normales.

Con los argumentos dados hasta aquí puedo afirmar que la Educación Especial, instalada desde estas lógicas, es parte de los dispositivos disciplinares constructores de la dialéctica normalidad/anormalidad. De hecho, puedo decir (sin pudor) que es una de las disciplinas que al estar constantemente preocupada y ocupada de las diferencias, enfatizando en la negatividad de las mismas, es gestadora de un proceso, que Skliar denomina como diferencialismo, el cual *“(…) consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas “diferentes” y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa. (...)La preocupación por las diferencias se ha transformado, así, en una obsesión por los diferentes. Y cabe sospechar de esta modalidad de traducción pedagógica que se obstina desde siempre en señalar quiénes son los “diferentes”, banalizando al mismo tiempo las diferencias”* (Skliar, 2005: 42).

Una mirada a las nuevas políticas en Educación Especial Chilena

Como una forma de dar respuesta a los modelos excluyentes y, a las concepciones estigmatizadas sobre los estudiantes que se benefician de la Educación Especial, surge el movimiento de la integración de personas con y sin discapacidad. Este movimiento social y político emerge con la intención de transformar las formas de pensar y concebir la discapacidad en el sistema educativo y social.

De esta manera, la integración social y escolar vino a representar –tanto a nivel global como local– una transformación paradigmática sustentada en la epistemología de la complejidad³, la cual permite una nueva forma de comprender las realidades, entendiéndolas como construcciones socio-históricas.

Cuando nuestro país asume el desafío de plantearse un proceso de integración de personas con y sin discapacidad en todos los contextos de vida, simultáneamente hace referencia a la necesidad de un cambio paradigmático que dé respuesta a los modelos de exclusión y discriminación social que, hasta el momento, enmarcan las prácticas sociales y educacionales. Sin embargo, como toda transformación socioeducativa es más compleja que la promulgación de leyes y decretos, el sumarse a estos compromisos, ha requerido reflexionar sobre nuevas formas de concepción social y educativa que promuevan una convivencia democrática basada en los Derechos Humanos.

Con estas aspiraciones, hace casi más de dos décadas que nuestro país se ha comprometido a implementar mecanismos que aseguren la igualdad y la equiparación de oportunidades para las personas con y sin discapacidad. Sin embargo, este proceso se ha encontrado con múltiples barreras, que van desde las representaciones sociales en torno a las personas con y sin discapacidad, hasta la estructura geográfica de nuestra sociedad.

Dentro de los mecanismos que se han impulsados para promover los procesos de integración de personas con y sin discapacidad a nivel nacional, se encuentran la construcción de marcos legales, tales como: el *decreto 490/1990*, que establece las normas para incluir a alumnos con Necesidades Educativas Especiales, asociadas a discapacidad, a establecimientos comunes; la *Ley 19.284* (1994) que establece normas para la integración social de personas con discapacidad y, en el año 1998, el MINEDUC reglamenta el Cap. II Título IV de esta Ley, donde, en el artículo 19, establece facilidades para el acceso y permanencia de personas con discapacidad en la Instituciones de Educación Superior, y, en el artículo 20, establece recomendaciones para la formación de profesionales en esta área de la educación. Se suma a estas normativas, un proyecto de ley enviado al congreso el 18 de mayo del 2005, que formula indicación sustitutiva al proyecto de ley que modifica la *Ley 19.284*.

³ Como argumentó Manosalva (2002: 19): “Estos planteamientos, de la epistemología de la complejidad y del constructivismo, tienen implicancias fundamentales en el movimiento de integración de estudiantes con y sin discapacidad en un mismo ámbito educacional”.

Actualmente se ha creado la *Ley 20.422*⁴ que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, y el *Decreto 170* que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial.

Asimismo, al igual que la mayoría de los países de la región, Chile cuenta con un servicio nacional que coordina y regula los aspectos relacionados con las personas con discapacidad. El Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS)⁵ es una entidad del Estado, que se relaciona con el Ejecutivo a través del Ministerio de Planificación. “*Es un servicio público funcionalmente descentralizado y desconcentrado territorialmente, que tiene por finalidad promover la igualdad de oportunidades, inclusión social, participación y accesibilidad de las personas con discapacidad*”⁶.

Junto a lo anterior, en nuestro país, se llevó a cabo el Primer Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISC 2004), cuyo objetivo fue “*conocer la prevalencia de la discapacidad en sus diversos tipos y grados; y la medida en que esta condición afecta a las personas en las distintas dimensiones de sus vidas*” (ENDISC–CIF, 2004: 7). Este estudio representa un gran hito para el área de la discapacidad, ya que hasta la fecha no se contaba con una evaluación que diera información precisa de las personas en situación de discapacidad. Por lo tanto, no se tenía un piso claro para la toma de decisiones, que se ajustaran a las necesidades y demandas reales de las personas, lo que generó –y hasta hoy genera– medidas descontextualizadas, pensadas y materializadas desde supuestos de poblaciones, supuestas necesidades, supuestos problemas, siempre pensadas y ejecutadas desde el mapa de la mismidad⁷.

La información de la ENDISC permitió, en el área de la educación, plantear variadas acciones que apuntan, en gran medida, a aumentar la cobertura en educación. También permitió tener una plataforma para iniciar el proceso de construcción de políticas en la Educación Especial chilena⁸. En efecto, es recién en el año 2004 cuando se comienza a realizar la elaboración

⁴ Esta normativa fue publicada en el Diario Oficial de nuestro país (Chile) el 10 de febrero de 2010.

⁵ Este servicio fue creado primero como Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS) en el año 1994 por mandato de la ley 19.284 de integración social de personas con discapacidad. Desde el mes de marzo del año 2010 pasa a ser el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) por mandato de la Ley 20.422, que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad.

⁶ La página donde se pueden encontrar referencias relacionadas con las personas con discapacidad es: <http://www.senadis.cl>

⁷ Esta frase es utilizada por Carlos Skliar para dar cuenta de las miradas egocéntricas y ensimismadas que conforman la “normalidad”, las cuales construyen y establecen un mapa que delimita fronteras, territorios y espacios para los otros, siendo siempre el centro ocupado por la mismidad. Para profundizar respecto a estas reflexiones se sugiere revisar Skliar, C: “Alteridades y Pedagogías o... ¿si el Otro no estuviera ahí?”. Educação & Sociedade, año XXIII, nº 79, Agosto/2002.

⁸ Cabe mencionar que la Educación Especial no fue considerada en los inicios del proceso de la reforma educacional chilena, como tampoco fue considerada en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), dictada bajo el régimen militar en 1990. Lo anterior, no sólo da cuenta de la invisibilización de la Educación Especial como nivel educacional sino, por sobre todo, da cuenta de la invisibilización de las diferencias y del pensamiento ensimismado desde donde se piensan y planifican los espacios y territorios, es decir, da cuenta del mapa de la mismidad que nuevamente

de una Política de Educación Especial, la cual “*constituye una nueva etapa en la Reforma Educacional, un nuevo impulso para que efectivamente los niños, jóvenes y adultos que presentan necesidades educativas especiales hagan realidad el derecho a la educación*” (MINEDUC, 2005: 7). Como lo afirma el propio Ministerio de Educación, la construcción de esta política fue un proceso de larga discusión y análisis, para lo cual se convocó a los diversos actores del sistema educacional y de la sociedad civil, con la finalidad de conocer sus inquietudes y propuestas⁹.

Ahora bien, el proceso de cambio de la Educación Especial chilena –en contexto de reforma educacional y sociopolítica– comenzó mucho antes de la construcción de la política en la materia. Consideremos al respecto que es a finales de la década de los ochenta y comienzos de la década de los noventa que se aprobaron los planes y programas de estudio para las distintas discapacidades.

Asimismo, y en el marco de la materialización de la Reforma Educacional, el Ministerio de Educación impulsó varias acciones que involucran indirectamente el rol de la Educación Especial, principalmente debido a que estas acciones tienen de base el lograr una educación de calidad y de equidad, lo que indudablemente implica el re-pensar cómo se puede garantizar una respuesta educativa para todos los sujetos que se benefician del sistema, en el contexto de la modernización de la educación.

Situándonos en las acciones directas para garantizar la inclusión de estudiantes con discapacidad al sistema educacional regular, se cuenta con antecedentes de que en nuestro país la primera iniciativa formal y reglamentada, por lo tanto, el primer hito en materia de integración educacional, fue el Decreto Supremo de Educación N° 490/90, que establece normas para incluir estudiantes con discapacidad en establecimientos de educación regular.

Cuatro años más tarde, en 1994, fue promulgada la Ley N° 19.284 sobre la plena integración social de las personas con discapacidad, la que mandató al Ministerio de Educación a reglamentar y asegurar la “integración” a la enseñanza regular de la población escolar con discapacidad (Decreto Supremo de Educación N° 1/98). La creación de estos cuerpos legales marca el comienzo de un proceso en el cual se repiensen las formas de comprender y conceptualizar la discapacidad y, con ello, la generación de estrategias para el acceso y progreso de las personas en situación de discapacidad en el currículum y la educación regular.

establece fronteras y periferias para los *Otros* que no se ajustan a aquello construido como normal para el sistema educativo llamado regular.

⁹ Dicho proceso se llevó a cabo en una primera instancia invitando a un grupo de destacados expertos a constituir una Comisión Nacional de la Educación Especial, los cuales elaboraron el documento “*Nueva perspectiva y visión de la educación especial*”. Posteriormente, profesores, profesionales, personas con discapacidad, padres, familiares y alumnos fueron parte de una consulta nacional, realizada entre los meses de julio de 2004 y febrero de 2005. Ya en su etapa final se construyeron mesas de trabajo con representantes de asociaciones e instituciones de y para personas con discapacidad, del Colegio de Profesores y de la Coordinadora Nacional de la Educación Especial, de colegios profesionales, académicos de universidades y profesionales de la Comisión de Expertos de la Educación Especial.

A pesar de la creación de instancias legales en relación al área de la discapacidad, y lo que conllevan éstas en términos de políticas educativas, anhelos de transformaciones en torno a la concepción de la discapacidad y de los espacios construidos y ocupados por/para las personas que presentan esta condición, pasados cuatro años de la promulgación de la Ley N° 19.284, la Educación Especial no contaba con presupuesto nacional, por lo tanto, no se contaba con los recursos financieros que le permitieran desarrollar las diversas acciones necesarias para llevar a cabo el proceso. De hecho, en el año 1998 recién se contó por primera vez con los recursos financieros para la materialización de dichas acciones.

Es así que a partir del año 1998, comienza a gestarse el desarrollo de la política pública de integración escolar. Esta política del Ministerio de Educación responde *"al derecho a la educación, a la participación y a la no discriminación que tienen todos los niños, niñas y jóvenes del país"* (MINEDUC, 2004: 15). Para llevar a cabo este proceso, el Programa de Educación Especial, perteneciente al Ministerio de Educación, a partir del año 1999, comenzó un proceso de apoyo en la implementación de Proyectos de Integración en escuelas regulares. Este apoyo se materializó en asesorías al Sistema Educacional, en materias como: sugerencias de atención para estudiantes con discapacidad, trabajo colaborativo entre especialistas, participación de padres en el proceso educativo de sus hijos/as, y el diseño e implementación de proyectos de integración como parte de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de cada establecimiento; es decir, en temáticas que seguían depositando la mirada en las personas con discapacidad o con Necesidades Educativas Especiales.

Asimismo, las principales acciones que se han desarrollado en esta etapa de impulso a la integración escolar, se han orientado principalmente a aumentar la cobertura y mejorar la calidad de los procesos de integración. Todas estas acciones realizadas durante los años 1999 hasta el 2003, sin duda dan cuenta del tránsito paradigmático desde una Educación Especial con un enfoque eminentemente médico-rehabilitador, centrado en el déficit, en los trastornos, las patologías, a una Educación Especial que apunta a otorgar los apoyos pedagógicos necesarios para que los sujetos que se benefician de ésta, accedan a una educación ya no con fines exclusivamente rehabilitadores. Sin embargo, ninguna de las acciones realizadas en este periodo da cuenta de un vuelco en la mirada que permita resignificar al propio sistema y a las relaciones humanas-sociales que se construyen en éste.

La atención y los esfuerzos continúan estando centrados en los Otros y para los Otros, ya no sólo centrados en la categoría diagnóstica (al menos desde el discurso) sino que centrados en los dispositivos disciplinares para abordar pedagógicamente las necesidades de ese Otro. Es decir, las acciones implementadas, y los objetivos de las mismas, en su mayoría se centran en aspectos instrumentales y técnicos que poco impacto tienen en los pensamientos, creencias y actitudes de las personas. En palabras de Skliar¹⁰: *"No se trata de*

¹⁰ Skliar, C. (s/f): De la razón jurídica a la pasión ética. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. Pág. 6.

Ponencia disponible en: www.institutosadop.edu.ar/file.../Ponencia_de_Carlos_Skliar.pdf

proclamar políticas de acceso universal a las instituciones, la entrada irrestricta de todas las personas con discapacidad a las escuelas, sino a la vez, al mismo tiempo, en el mismo tiempo, crear un pensamiento y una sensibilidad ligados a lo que significa estar juntos, el para qué del estar juntos, la concepción del estar juntos”.

En efecto, al finalizar la puesta en marcha de los procesos de integración escolar se evidenció que el camino para realizar un proceso de integración consecuente con sus postulados filosóficos de base, aún era incipiente. Lo anterior se da, principalmente, porque estas acciones no necesariamente apuntaron a los cambios paradigmáticos a nivel de representaciones colectivamente construidas sobre los fenómenos que están en la base de la materialización de la integración escolar como proceso, sino más bien a su implementación tecno-administrativa. Esto permite comprender las contradicciones del sistema educacional que, al mismo tiempo que promueve la inclusión/integración escolar, mantiene un sello academicista (centrado en el contenido y la medición de éste), que promueve la competencia (entre instituciones educativas, profesionales y estudiantes), que selecciona y clasifica (a los mejores y peores estudiantes, instituciones y profesionales), entre otros aspectos estructurales que lo configuran como un sistema discriminador y excluyente de aquellos que no se ajustan a la norma.

Situándonos en lo que podríamos denominar el segundo gran proceso de la Educación Especial con miras a la integración educacional (lo cual responde a los años 2004-2009), nos encontramos con el proceso de implementación de la política Nacional de Educación Especial: “Nuestro compromiso con la diversidad”: *“A través de esta política, el Ministerio de Educación asumió el compromiso de trabajar por una educación más integradora, inclusiva y respetuosa de las diferencias individuales que presentan los estudiantes, especialmente aquellos que presentan discapacidad”* (MINEDUC, 2005: 11). Esta política declara que representa el nuevo enfoque de la Educación Especial, instalándose en un enfoque eminentemente educativo centrado en el diagnóstico e intervención de Necesidades Educativas Especiales¹¹, por oposición a los enfoques clínicos centrados en la discapacidad.

De esta manera, y consecuente con el sello centrado en lo educativo, proponen la siguiente conceptualización y comprensión de la Educación Especial: *“la educación especial como una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto de los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicas, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad.”* (MINEDUC, 2005: 11).

¹¹ En esta Política se define las Necesidades Educativas Especiales como un concepto que hace referencia a aquellos estudiantes cuyas necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas con los medios y los recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales. Este puede ser el caso de los estudiantes con discapacidad, o dificultades de aprendizaje incluso con altas capacidades.

En el análisis de esta definición, claramente podemos encontrar un fuerte énfasis por ampliar la comprensión de la disciplina; es decir, ya no enmarcada en la discapacidad ni en las deficiencias sino que, por el contrario, en las necesidades educativas que pueden originar las distintas situaciones y/o condiciones de un sujeto a lo largo de su trayectoria educativa. Con ello, se amplía la mirada y la intervención disciplinar, en la medida que se amplía la población (sujetos) y las instituciones que se benefician de ésta.

Sin embargo, es necesario aclarar que estas transformaciones tienen de base un desafío que se ha denominado "atender la diversidad". Al respecto, tanto en esta política como en otros documentos del Programa de Educación Especial, se hace uso del concepto de diversidad sin explicitar qué se entiende (y deberá entenderse) por éste. Esta cuestión no es menor si tomamos en consideración que el concepto de diversidad es polisémico y es motivo de bastantes controversias y reflexiones¹². Al respecto, es preciso señalar que el uso del concepto de diversidad en los documentos oficiales de la Educación Especial chilena reproduce connotaciones y denotaciones que hacen alusión a ciertas problemáticas, carencias y otras situaciones "desventajosas" siempre en relación a una comparación con aquello construido como "normal" o deseado.

Asimismo, el análisis a los lineamientos y objetivos de la política en Educación Especial deja en evidencia que las acciones que se han planteado para mejorar la calidad de los procesos educativos, se centran en la construcción y el aumento de saberes y de conocimientos eruditos frente a los Otros, a cómo aprenden esos Otros, cómo enseñarles a esos Otros, qué materiales utilizar para enseñarles a esos Otros, etcétera. Con ello, se evidencia la práctica de "preparar/nos para" el trabajo con aquello que se denomina diversidad en la escuela. Al respecto, comparto con Skliar¹³ que más que preparar a la comunidad educativa y, principalmente, a los profesores, se trata de reflexionar sobre cuestiones éticas que apunten a devolvernos la mirada: *"hay que enfatizar la idea de que más que estar preparados, anticipados a lo que vendrá, que nunca sabemos qué es, de lo que se trata es de estar disponibles y ser responsables (...) habría que invertir la lógica entre el saber temático y el saber pedagógico relacional.*

Ejemplo de lo anterior, es la línea de trabajo en el tema de sexualidad y afectividad para personas con discapacidad intelectual, lo cual se materializó en la realización de un estudio y su posterior difusión. Producto de este estudio, se elaboraron materiales de trabajo para familias y profesionales de escuelas especiales y se realizaron diversos encuentros y capacitaciones sobre esta temática. Este trabajo, a mi juicio, es contraproducente con el enfoque que

¹² Para una mayor profundización respecto a este concepto, les recomiendo consultar los siguientes autores: Manosalva, S. (2008), *Identidad y diversidad: el control de la alteridad en los sistemas educativos*. Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire, año 7, N° 6, diciembre de 2008. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile (pp. 111 a 124); Skliar, C., en una presentación que hace el autor en http://www.flasco.org.ar/formacion_posgrados_contenidos.php?ID=186&I=0 (2008: 1); Manosalva, S., Tapia, C. (2009): "Atender a la diversidad: El control social en la significación de alteridad (a)normal". Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire, N° 7. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile.

¹³ Skliar, C. (s/f): *De la razón jurídica a la pasión ética*. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. Pág. 6.

Ponencia disponible en: www.institutosadop.edu.ar/file.../Ponencia_de_Carlos_Skliar.pdf

dice adoptar esta política de Educación Especial, ya que sigue reproduciendo una mirada homogeneizante de las características actitudinales, conductuales y afectivas, que promueven miradas estigmatizadoras hacia las personas con discapacidad intelectual. En este sentido, abordar el tema de la sexualidad y afectividad enmarcado en un tipo de población, es seguir clasificando y estigmatizando. En palabras de Skliar (2005:42): *“Las diferencias no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, (...) Son, simplemente, diferencias. Pero el hecho de traducir algunas de ellas como “diferentes” y ya no como diferencias, vuelve a posicionar estas marcas como contrarias, como opuestas y negativas a la idea de “norma” (...)”*

Por último, cabe destacar que uno de los grandes avances conseguidos a raíz de la materialización de la Política Nacional de Educación Especial, lo constituye el hecho de que en la actualidad ha sido consagrada como una modalidad del Sistema Educativo en la Ley General de Educación¹⁴. Este hecho no es menor, ya que en la antigua ley (LOCE) la Educación Especial no fue consagrada como una modalidad educativa, lo que repercutió en que no se considerara en la reforma educacional chilena. Es así, como la nueva ley decreta que: *“faculta al Ministerio de Educación para definir criterios y orientaciones para diagnosticar a los alumnos con necesidades especiales, así como criterios y orientaciones de adecuación curricular para establecimientos que atienden dichas necesidades y para los alumnos que son atendidos en establecimientos comunes con proyectos de integración”¹⁵.*

En este sentido, se define que la Educación Especial o Diferencial: *“es la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto de los establecimientos de educación regular como especial del sistema escolar, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicas, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos o alumnas de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje”¹⁶.*

Para finalizar este recorrido por las nuevas políticas en la Educación Especial en Chile, es importante mencionar que este último tiempo han surgido transformaciones legales de suma relevancia para nuestro país, que determinarán el nuevo periodo de la Educación Especial y de nuestra sociedad a nivel general; La Ley 20.201/07 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social para personas con discapacidad, modificando la legislación vigente desde 1994. Esta Ley es parte de la materialización de la política social de nuestro país, fundada *“en el derecho de cada uno de los chilenos o de todas las personas que habitan en nuestra patria, a tener acceso*

¹⁴ La Ley General de Educación, es la ley que se ha creado bajo el último gobierno de la Concertación para derogar la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza), ley de educación heredada del Gobierno Militar.

¹⁵ La Ley General de Educación. Pág. 33. En: http://www.mineduc.cl/index0.php?id_portal=1

¹⁶ Ídem Pág. 34.

a las mismas oportunidades, sin importar la etnia, la edad, la condición física, económica o el lugar donde se nace"¹⁷.

Asimismo, esta Ley integra las conceptualizaciones que establece el Clasificador Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), en la medida que explicita el cambio de mirada en torno a la comprensión de la discapacidad. Al respecto es importante destacar que, en el mismo acto de la promulgación de esta Ley, se hace alusión a este elemento: *"este proyecto tiene una mirada distinta y ve a la discapacidad no como un problema de salud o una enfermedad, sino como un conjunto de condiciones que muchas veces son creadas por el contexto o el entorno social"*.

En este sentido, la construcción, discusión y aprobación de esta Ley viene a impulsar un cambio no sólo a nivel de materialización de acciones (lo cual es absolutamente importante en términos de avanzar en la inclusión/integración en todos los ámbitos sociales) sino que también, en transformaciones representacionales respecto a la discapacidad, al rol de la sociedad y de las instituciones. Es por ello, que esta Ley nos coloca en una situación socio-histórica que nos requerirá una actitud vigilante respecto a las formas (lógicas y racionalidades) y tiempos de implementación.

A modo de conclusión

Los desafíos de la Educación Especial chilena durante los próximos años estarán fuertemente determinados por la definición de las tareas y las orientaciones que permitan la implementación tanto de la Ley 20.201/07 como de la Ley General de Educación. Ambas, como ya he mencionado, promueven cambios sustanciales al sistema educativo (y también al sistema social) que determinarán el futuro de nuestra Educación en general y, en materias específicas, a nuestra Educación Especial.

Sin embargo, ha sido mi ánimo plantear que mientras no se realicen acciones con fines emancipadores sobre las temáticas que dicen relación con la construcción de pensamientos y creencias, que impliquen re-pensar, re-mirar nuestras creencias y abrirnos a la posibilidad de construir mundos explicativos-comprensivos diferentes, las acciones sólo se quedan en activismo o en movimiento sin sentido y sin valor. De hecho la falta de estos procesos explica que los estudios que se han realizado sobre la integración en nuestro país concuerden que, a pesar de lo avanzado hasta la fecha, aún persista una resistencia a nivel de cultura escolar que dificulta los procesos de integración. Ejemplo de aquello son las siguientes afirmaciones: *"no siempre se ha posibilitado transformar sustancialmente la cultura de las escuelas, (...), muchas escuelas que integran estudiantes con discapacidad no desarrollan respuestas educativas para otros alumnos que también requieren de ajustes, recursos o medidas pedagógicas*

¹⁷ Discurso de la ex Presidenta de la República Michelle Bachelet, en el acto de promulgación de la Ley 20.201/07 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social para personas con discapacidad, realizado el 03 de febrero del 2010. Disponible en: http://www.fonadis.cl/prensa/noticia_detalle.php?id=517&txtpag=

especiales para avanzar en sus aprendizajes; nos referimos a los alumnos con déficit atencional, problemas de aprendizaje y de adaptación escolar, y aquellos con altas capacidades” (MINEDUC, 2005: 42).

Lo anterior demuestra que lograr la inclusión/integración en la educación no es un tema de transferencia de conocimientos disciplinares de la Educación Especial a la educación común/regular. Esto es lo que se ha tratado de hacer durante estos últimos años a través de pretendidas capacitaciones, publicaciones y estudios con miras a “prepararnos” para atender a la diversidad.

En efecto, si bien el panorama actual da cuenta de importantes logros en relación a los procesos de integración y de los tránsitos paradigmáticos en torno a los cambios de enfoque en la Educación Especial, el desafío que nos interpela sigue siendo complejo, principalmente, porque existe una marcada racionalidad instrumental en los lineamientos, orientaciones y en las tomas de decisiones que entrapan la materialización de las teorizaciones y reflexiones en el área de la Educación Especial y el impacto que debiesen tener éstas en la educación en general. De hecho, mientras siga existiendo un marcado énfasis en una educación que clasifique a los mejores y a los peores (a través de legitimados procesos de selección), siga existiendo el anhelo de tener y construir colegios de excelencia académica (la cual es medida en relación a los puntajes en pruebas estandarizadas), entre otros elementos estructurales del sistema educativo, no puede pensarse –siquiera– la idea de lograr escuelas inclusivas.

Es por todo lo anterior, que afirmo que mientras tengamos una Educación Especial identitariamente positivista y normalizadora poco o nada sirve la construcción de nuevos marcos legales y políticas en materias, pues éstas implican –urgentemente– que esta disciplina re-mire y re-piense su ser y su hacer.

Referencias

- Careaga, R. (1994). Tradición y cambio en la psicopedagogía. Santiago de Chile: Universidad Educares-Bravo y Allende Editores.
- Díaz, O. (2003). Hacia la concepción de la atención educativa de personas con discapacidad. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Egea, C. y Sarabia, A. (2001). “Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad”, Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad, N° 50, Madrid.
- ENDISC –CIF (2004). “Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile”. Disponible en: www.senadis.cl
- Manosalva, S. (2002). Integración Educacional de Alumnos con Discapacidad. Santiago de Chile: Mapa Ltda.
- 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.

Manosalva, S. (2008). "*Identidad y Diversidad: el control de la alteridad en los sistemas educativos*". Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire N° 6, diciembre 2008, Santiago de Chile: Universidad de Humanismo Cristiano.

Mario Aguilar, Director Nacional del Colegio de Profesores de Chile, en comunicado público sobre el Proyecto de Ley General de Educación, publicado en la página de este organismo el 8 de abril de 2009. Disponible en: www.colegiodeprofesores.cl/

Mineduc (2004). "Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial chilena". Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Programa de Educación Especial.

Mineduc (2005). "Política Nacional de Educación Especial: Nuestro Compromiso con la Diversidad". Santiago de Chile: Ministerio de Educación. División General. Unidad de Educación Especial.

Skliar, C. (1998). La epistemología de la educación especial. En: Entrevista de Violeta Guyo, publicado en Revista de Educación de la Universidad Nacional de San Luis, 11/1998. Argentina.

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. Número 3. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Skliar, C. (s/f): De la razón jurídica a la pasión ética. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad.

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. (2008). "*Presentación del curso Pedagogía de las Diferencias*". En: http://www.flacso.org.ar/formacion_posgrados_contenidos.php?ID=186&I=0

Verdugo, M. (2002). "Personas con Discapacidad: Perspectivas Psicopedagógicas y Rehabilitadoras". España: Siglo Veintiuno de España Editores.

De la Vega, E. (2010). Anormales, deficientes y especiales: Genealogía de la Educación Especial. Buenos Aires: Noveduc.

UMCE-Mineduc (2007). Estudio de la calidad de la Integración Escolar. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Unidad de Educación Especial.