

«Los discapacitados sociales». La Política de Educación Especial durante la última Dictadura argentina¹

MARÍA FERNANDA SANTARRONE, CAROLINA KAUFMANN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS

ABSTRACT: This article examines specific aspects of the social / symbolic repression undertaken by the last Argentinian Dictatorship (1976-1983) in the field of education, and how these relate to the dominant discourses and ideologies of their time. In those days, the construct of the «social disabled» was established as part of the wider category of Special Education, equating it to the rest of physical disabilities, in an attempt by the Dictatorship to suppress dissidence. Additionally, a critical analysis of the educational policies dealing with the area of Special Education is outlined in order to show the conniving role of the educational institutions in promoting and reinforcing the oppressive ideological atmosphere imposed by the military dictatorship.

Keywords: special education, disability, society, ideology, dictatorship, socio-symbolic repression, critical discourse analysis.

RESUMEN: La categoría de los «discapacitados sociales», encuadrada dentro de la Educación Especial, refleja la represión simbólica / social llevada a cabo en la educación argentina durante la última Dictadura (1976-1983), como parte de la legitimación ideológica de supresión de cualquier tipo de oposición al régimen militar vigente. En el artículo se profundiza en la política educativa en materia de Educación Especial de aquel período, a partir del análisis del discurso crítico, para concluir que tal proceso de «normalización» derivaba en una política de segregación y discriminación, tanto en el campo de las deficiencias físicas y psíquicas, como en el de la disidencia ideológica.

1. El trabajo que a continuación presentamos, recorte de una investigación mayor, se inscribe en el marco del Proyecto TIPHREA (Tendencias ideológico-pedagógicas en la historia reciente de la educación argentina), 2ª Etapa: *Educación, Dictadura y transición democrática*, desarrollado en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina, bajo la dirección de Carolina Kaufmann.

Palabras clave: educación especial, discapacidad, sociedad, ideología, dictadura, represión socio-simbólica, análisis del discurso crítico.

«La historia de nuestro cuerpo es la historia de la educación;
la historia del cuerpo es la historia de la educación
 (Stevenin et al., 1984)

1. Introducción

En este artículo se tratarán aspectos específicos de la represión simbólica / social llevada a cabo en el campo educativo argentino durante la última Dictadura² (1976-1983) y su relación con los discursos e ideologías entonces dominantes. En aquel momento histórico se incluía a los «discapacitados sociales» en el terreno de la Educación Especial junto con otras discapacidades: auditivas, visuales y mentales, con sus correspondientes subdivisiones.

Como dispositivo metodológico se recurrirá a la utilización de fuentes oficiales escritas, como circulares, decretos y discursos de la época, así como también a testimonios de fuentes orales. A través de la confrontación de los distintos materiales documentales se construirá nuestro objeto de estudio: los «discapacitados sociales» en el marco de la Educación Especial en Argentina. A tal efecto, se profundizará, a partir del análisis crítico del discurso ideológico (van Dijk, 1995; Martín Rojo y Whitakker, 1998; Wodak, 1996), en la política educativa en materia de Educación Especial plasmada durante el período estudiado. Tal política educativa se concretó en el plano nacional y, específicamente, en la provincia de Santa Fe, a través de reglas de constitución y materialización del campo de la Educación Especial.

2. Historiografía de la Educación Especial

En términos generales y a efectos de ubicar la inclusión de los «discapacitados sociales» en el campo de la Educación Especial, se observa que la historiografía educacional reconoce diferentes fases con relación a los niños que no responden a los patrones corrientes de «normalidad» (Carli, 2002; Mannoni, 1984; Varela

2. En adelante, al referirnos a la última dictadura argentina (1976-1983), la denominaremos como Dictadura, con mayúscula, para enfatizar su singularidad e identidad precisa; no sólo porque no es posible equipararla con las dictaduras que la precedieron, sino por la magnitud del genocidio perpetrado (Doval, Godoy, Kaufmann y Suasnar, 2001: 25).

y Álvarez Uría, 1991). Skliar (2000) advierte que la Educación Especial como disciplina formal es discontinua en sus paradigmas teóricos. Más relacionada con la caridad, la beneficencia y la medicalización que con la pedagogía, ha sido tratada como una subárea de la educación, resultando en la subteorización de la misma. En consecuencia, la Educación Especial³ se presenta como aquella educación que incluye el tratamiento de los alumnos especiales que se «apartan» o «desvían» de las características consideradas como normales o corrientes. Si bien coincidimos con esta primera caracterización disciplinar, parece evidente que la historicidad en el sistema de representaciones y de significaciones políticas de la Educación Especial ha ido transformándose con el paso del tiempo, como dejaría patente el análisis de los términos utilizados para caracterizar a los sujetos encuadrados dentro de los parámetros de la Educación Especial a partir de los años setenta: discapacitados, deficientes, diferentes, impedidos, personas minoradas, débiles, disminuidos, etc.

En el tratamiento de la educación de los niños con algún tipo de «discapacidad» o minusvalía se advierte un primer momento dentro del contexto del siglo diecinueve que se centra en los aspectos fisiológicos, generalmente denominado como *modelo médico* y caracterizado por su enfoque anclado en la patología. En este paradigma se sostiene que los niños con «discapacidades» son personas enfermas y ocasionalmente peligrosas, motivo por el cual, y siguiendo una lógica de la reclusión, deberán crearse centros de atención con el objetivo de mantenerlos aislados. Respondiendo a esta configuración, se conciben un sinnúmero de instituciones específicas de encuadramiento ideológico (patronatos, hospicios, internados, etc.) que pueden ser calificadas como órganos del «deber social», encargadas de asegurar el control y la seguridad de la sociedad. Es fácil advertir que este modelo ubica en el centro de la propuesta escolar la patología y no la enseñanza, haciendo hincapié en una pedagogía correctora o enmendativa.

En las últimas décadas del siglo diecinueve, coincidiendo con el surgimiento de nuevos campos de investigación psicológica, se iniciará un *modelo psicopedagógico* (Bowen, 1980; Manacorda, 1987) que propone clasificar a los sujetos de la Educación Especial atendiendo a criterios de semejanza y diferencia con el resto de los individuos. Es justamente al amparo de esta filosofía cuando se ins-

3. La Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (DIDDM) en su versión de 1980, elaborada por el Grupo de Clasificación, Evaluación, Encuestas y Terminología de la Organización Mundial de la Salud, establece las diferencias entre discapacidad, deficiencia y minusvalía: se considera la deficiencia como una pérdida o anormalidad de la estructura o función anatómica, fisiológica o psicológica de los sujetos; la minusvalía es el resultado de una desventaja producida por deficiencias que limitan o impiden la realización de funciones corrientes de acuerdo con la edad, el sexo y los factores socioculturales del sujeto; finalmente, la discapacidad se considera como una restricción o carencia –causada por una deficiencia– de la capacidad para realizar una actividad en la misma forma que la que se considera habitual para un sujeto convencional.

tauran las Escuelas Especiales en los diferentes países. Durante la segunda mitad del siglo veinte, se desarrolla un tercer modelo con una orientación marcadamente *sociológica o social*, que pretende hacer efectivo el principio de sociedad plural. De esta manera, se propiciará, tanto la integración escolar, como el derecho de los niños con supuestos «déficit» educacionales. Este modelo emerge en el contexto de foros internacionales, la conformación de asociaciones de padres y el cambio de perspectiva de los profesionales en la materia, quienes comienzan a concentrarse, ya no en el individuo sino en la sociedad. Finalmente, la perspectiva vigente de la Educación Especial de mayor aceptación (Aguilar Montero, 1998) ubica preferentemente a los sujetos del aprendizaje en una *escuela inclusiva e integradora*, en la que el concepto de «déficit» es sustituido por el de «necesidades educativas especiales». Esta última postura trata de responder a la diversidad de los alumnos, aceptando la integración, no como un acto «especial», sino como un acto intrínseco de los procesos educativos. En esta concepción educativa, el acento recae en las capacidades y potencialidades de los sujetos y no en sus deficiencias y supuestas limitaciones.

Cabe recordar que en el marco de las fases señaladas en el párrafo anterior, en Argentina, la institucionalización de la Educación Especial se remonta a 1857, con la fundación por parte de la *Sociedad Filantrópica Regeneración* de la primera escuela para sordos. Posteriormente, en 1887, se iniciará la educación de los niños invidentes en el *Asilo de Huérfanos* y, en 1902, se crearán clases especiales en escuelas comunes para asistir a los discapacitados mentales (Dopacio, 1998). Hugo Vezzetti (1985: 231) recuerda igualmente que la *Liga Argentina de Higiene Mental*, inaugurada en 1929 a instancias de la Sociedad de Neurología y Psiquiatría, se proponía crear algunas secciones permanentes: psiquiatría infantil, sociología, antisociales, vagabundaje y delincuencia, o higiene social e individual de la infancia. Otras secciones que figuran en los *Estatutos de la Liga Argentina de Higiene Mental* (1933), señaladas por Vezzetti (1985: 231), serán: alcoholismo y toxicomanías, higiene sexual, sífilis, y propaganda.

Junto a los anteriores, otros hitos históricos marcarán la progresiva conformación del campo de la Educación Especial en el país. Así ocurre, por ejemplo, con la creación de la *Inspección de Enseñanza Diferenciada*,⁴ dependiente de la Dirección Nacional de Sanidad Escolar (Ministerio de Educación), cuya función primordial consistía en dirigir la educación integral de la niñez con cualquier tipo de discapacidad, así como también la formación del personal docente especializado para cubrir los cargos docentes correspondientes. Bajo la jurisdicción de esta *Inspección* funcionaban las distintas escuelas diferenciales: Instituto del Mogólico, los Institutos Nacionales de Sordomudos, las Escuelas de Enseñanza

4. Resolución n° 338 de 5 de abril, 1966.

para Ciegos, los Grados para niños hipoacúsicos y ambliopes, Escuelas diferenciales domiciliarias y Cursos para docentes especializados en Enseñanza Diferencial. Posteriormente, se proyectará la *Dirección Nacional de Educación Especial* (Dopacio, 1998: 2), de la que dependerán las escuelas que atienden a alumnos con discapacidades auditivas, mentales y visuales. Mediante la Resolución Ministerial n° 2098 de 8 de mayo de 1974, se especificarán las funciones y atribuciones del *Director Nacional de Enseñanza Diferenciada*. Como se desprende del anterior relato, hasta este momento la historiografía educacional argentina no registra antecedentes que mencionen ningún tipo de «discapacidad social».

3. La Política de Educación Especial durante la Dictadura

La militarización del sistema educativo argentino durante la última Dictadura (1976-1983) permitió potenciar y revalorizar el «orden», la disciplina, las jerarquías verticales y la obediencia como virtudes sociopolíticas cardinales. La «pedagogía valórica» de raigambre personalista y perennialista⁵ fue diseñada en un marco de *disciplinamiento / remoralización social* para contribuir desde lo educativo a la consecución de los fines económicos, sociales, políticos e ideológicos de la Dictadura (Kaufmann, 1997; Kaufmann y Doval, 1997; 1999). A este respecto es importante destacar que, en Argentina, será durante la Dictadura cuando se incluya a los «discapacitados sociales» en el universo de las discapacidades, bajo la égida de la Educación Especial. Para llevar a cabo las políticas educativas de «ordenamiento» de los sujetos y de las conductas que la Dictadura se había trazado, y siendo las escuelas los dispositivos de identificación de los discapacitados, comenzaron a elaborarse políticas para la Educación Especial con funciones manifiestas de «readaptar» y «reeducar» según las distintas discapacidades. Así, la Educación Especial será presentada como tema prioritario de estudio en las Comisiones Permanentes del Consejo Federal de Educación, órgano destinado a establecer las políticas educativas del país.

A los efectos de concretar esas políticas, en la *VII Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Educación*, realizada el 18 de diciembre de 1978 y presidida por el Ministro de Educación Juan Rafael Llerena Amadeo, se aborda el tema de la «Adopción de una política en materia de Educación Especial y difusión de las escuelas de Educación Especial» (Consejo Federal de Educación,

5. «Los aspectos particulares que estructuran los perennialismos pedagógicos contemporáneos son: la actitud intolerante y de oposición a cuantos no sostienen la doctrina de la Iglesia Católica y de la filosofía escolástica y/o neoescolástica; el tono de adoctrinamiento y dogmatismo con que brindan su teoría y el sentido trascendente de la existencia humana [...]» (Kaufmann y Doval, 1997: 33-34).

1979: 33). Como resultado de las Recomendaciones efectuadas por dicha Asamblea Extraordinaria, la *VIII Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Educación* recomienda en su artículo 1 «reconocer como sujetos de la Educación Especial a los educandos discapacitados y los que, por presentar características particulares, también requieren atención pedagógica especializada» (Consejo Federal de Educación, 1979: 40). En el artículo 2 se acuerda:

Denominar discapacitado a toda persona que, por estar afectada de una pérdida, carencia o disminución, transitoria o permanente, de sus capacidades mentales, físicas o sociales, se encuentra limitada para su realización personal e integración social y laboral. Tal denominación incluye a:

- discapacitados mentales,
- discapacitados físicos,
- discapacitados sociales.

(Consejo Federal de Educación, 1979: 40-41)

Por primera vez en la historia educacional argentina se incluye la denominación de «discapacitado social» vinculada a los sujetos con limitaciones para integrarse a un «orden social normal». En este caso, se advierte que la caracterización de «discapacitado» implica una disminución o detrimento de alguna de sus capacidades sin especificarse si esa disminución resultaba de una lesión congénita o adquirida. Tampoco se hace referencia al contexto social e histórico en que los individuos afectados se desenvuelven. Sólo se hace mención a las discapacidades como atributos de las personas, sin tener en cuenta el conjunto de condiciones, muchas de las cuales son generadas por el medio social. Por este motivo, se soslaya que las discapacidades pueden ser mayores o menores, según los comportamientos sociales.

En las tipificaciones otorgadas a la «discapacidad social», el mencionado Informe exponía:

DISCAPACITADO SOCIAL: Sujeto que por su situación o su conducta experimenta limitaciones para integrarse en un orden social normal.

La discapacidad social: consiste en manifestaciones de conducta desadaptadas imputables a:

- Factores personales predisponentes;
- Condiciones familiares anormales;
- Medio social desfavorable.

La acción educativa especial utilizará medios preventivos, correctivos y de estimulación.

(Consejo Federal de Educación, 1979: 46)

Se constata la inclusión de la «discapacidad social» dentro del campo de la Educación Especial, como si se tratara de una discapacidad de orden biológico, natural e innato. Las razones psicológicas, las razones familiares y las sociales que hacen referencia a los déficit constitutivos de los sujetos discapacitados nos desvían del horizonte pedagógico y nos remiten a situaciones «desintegradoras», ya sea en lo físico, en lo familiar y/o en lo social. Tal alejamiento del horizonte pedagógico puede entenderse en la medida en que no se aplican las mismas pautas curriculares y objetivos terminales para todos los alumnos en situación de escolarización.

Los definidos por su conducta a primera vista asocial y transgresora, que encontraban su máxima expresión en la delincuencia, pasaban a caracterizarse como «discapacitados / irregulares sociales», connotaciones que aluden a sujetos portadores de rasgos y conductas asociales. De este modo, estos «factores personales predisponentes», las «condiciones familiares anormales», el «medio social desfavorable», enunciados en el Informe, permitían plantear desde la educación o re-educación las tareas de «readaptación médica y social» (*Boletín del Ministerio de Cultura y Educación*, 1, marzo, 1980: 55), y la «readaptación al medio en el cual habrán de integrarse».⁶ En el punto opuesto se hallaban los discapacitados físicos o mentales quienes, según el imaginario del período, únicamente podían ser «adaptados», «incorporados» e «insertados» a la sociedad, ya que, en el discurso reeducador, se sobreentendía que los alumnos habían sido educados sin éxito y, por ello, la Educación Especial debía iniciarse desde el comienzo. Las ideologías de la reeducación y el discurso del tratamiento resocializador, con su manifiesta función rehabilitadora, readaptadora y regeneradora, lograron reforzar las diferencias sociales y la creación de estigmas que afectarían a los «discapacitados sociales». En términos generales, en las prescripciones curriculares emitidas por los órganos de política educativa se advierte que la *pedagogía terapéutica o curativa* propuesta y las soluciones de escolaridad para los alumnos con diferentes grados de discapacidad, proponían básicamente una modalidad de enseñanza correctora que tendía a «equilibrar» los déficit provocados por las diferentes «discapacidades».

Adicionalmente, las directivas trazadas por el Consejo Federal de Educación (CFE) en respuesta a las políticas emanadas de la Junta Militar, como en el caso de la *I Asamblea Ordinaria del CFE*, realizada en Esquel (Chubut) entre el 20 y 22 de noviembre de 1979, efectúan distintas Recomendaciones a ser concretadas y «adaptadas según las particularidades, prioridades y disponibilidades presupuestarias de cada provincia argentina con relación a la EE [Educación Especial]».

6. Decreto n° 2622 de 29 de junio, 1983: 67.

4. El tratamiento de la «discapacidad social» en la provincia de Santa Fe

La provincia de Santa Fe es una de las provincias argentinas que, junto con las provincias de Jujuy y San Juan, explicitan claramente en su documentación educativa el concepto de «discapacitados sociales». Frente a éstas, en otras provincias, como las de Buenos Aires y del Chaco, se habla de «irregulares sociales».

En Santa Fe, la política de la Educación Especial puede ser rastreada ya en su *Boletín 7*, en el cual se enuncia la Declaración de Derechos de los Discapacitados –aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 14 de enero de 1977, y donde, entre otras cosas, se expone que «[...] el término impedido designa a toda persona discapacitada de subvenir por sí misma, en su totalidad o en parte, a las necesidades de una vida individual y/o social normal a consecuencia de una deficiencia, congénita o no, de sus facultades físicas o mentales» (*Boletín del Ministerio de Cultura y Educación*, 7, septiembre, 1983: 10).

El Centro Provincial de Información Educativa de Santa Fe, dependiente del Ministerio de Educación regional, publica, a partir de 1982, síntesis cronológicas de las *Asambleas del Consejo Federal de Educación* a través de sus *Boletines de Educación y Cultura*. En estos últimos se ofrecen informaciones acerca de la Educación Especial y, especialmente, sobre todo lo relacionado con los «discapacitados sociales». Por ejemplo, en el capítulo sobre «Estructura y Organización de los Servicios de Educación Especial» se especifica que la organización de las escuelas prestadoras de Educación Especial se establecerá según las «distintas clases y subclases de prestaciones». Así, se tipifican las escuelas según el siguiente criterio:

Escuelas para discapacitados mentales (leves y moderados)
 Escuelas para discapacitados físicos (sensoriales y motores)
 Escuelas para discapacitados sociales (educables y reeducables)
 Escuelas de formación laboral (nivel de adaptación laboral y nivel de capacitación laboral)

En cuanto a la caracterización de los «discapacitados sociales», se consideraban dos subclases según la tipología de los individuos sujetos a la debida «integración». Por un lado, se encuentra la subclase de los «educables», en la que se incluía a los internos que convivían en hogares de menores⁷ (dependientes del Ministerio de Acción Social y Salud Pública o del Ministerio de Gobierno). Por el otro, la subclase de los «reeducables» contenía a aquellos internos alojados

7. Los niños / adolescentes que residían en institutos carcelarios y/u hogares de menores eran denominados «menores», reservándose la apelación a la infancia / niñez para los chicos en situación de escolaridad «normal».

en institutos de detención (cárceles). En definitiva, el argumento utilizado para categorizar a algunos como «educables», y a otros como «reeducables», era la institución o centro de procedencia. Ambos grupos se componían de sujetos marginales o marginados, aunque en el caso de los «educables» se trataba de educandos internos en hogares, mientras que el grupo de los «reeducables» comprendía educandos pertenecientes a institutos carcelarios.

En la documentación oficial se menciona que cada especialidad debería adoptar las disposiciones curriculares específicas para lograr una articulación con las escuelas primarias ordinarias. Esta articulación debería orientarse, tanto hacia objetivos de integración con las escuelas primarias comunes, como hacia los objetivos de preparación laboral que se realizaban en las escuelas de adaptación y capacitación laboral, así como los objetivos de ejercitación específica con otras escuelas de Educación Especial. Sin embargo, en distintas entrevistas⁸ mantenidas con docentes de Educación Especial, los mismos constataron que dicha articulación nunca se produjo.

Los objetivos perseguidos por la Educación Especial de los «discapacitados sociales» se diferenciaban entre sí según las clases y subclases de discapacidades. Los objetivos generales enunciados para estos alumnos eran: «Adquirir mediante el contacto de los valores culturales las nociones fundamentales y la internalización de pautas de conductas que aseguren la formación moral, intelectual y social». Por su parte, los objetivos específicos se formulaban según la subclase de discapacitados sociales, esto es, «educables» o «reeducables». En términos generales, los objetivos específicos y los contenidos curriculares para los «discapacitados sociales» eran similares a los de la escuela primaria común de entonces, como deja de manifiesto el siguiente extracto:

[...] Internalizar criterios fundamentales de orden moral y religioso que dieran sustento a una conducta recta

Comprender, respetar y aceptar los valores individuales, familiares, sociales, nacionales y religiosos (educables)

Comprender, respetar y aceptar los valores morales y religiosos de la vida personal y social

Fomentar el amor a la familia y a la Patria (reeducables)

Sensibilizar para el goce estético y promover la expresión creadora (ambos)

Preparar para el ejercicio responsable de los derechos y el cumplimiento de los deberes, también comprender, respetar y aceptar los valores individuales, familiares, sociales, nacionales y religiosos.

(*Boletín del Ministerio de Cultura y Educación*, 2, abril, 1982: 42-43)

8. Entrevistas realizadas por las autoras a docentes y directivos de Educación Especial, 2003, dentro del Proyecto TIPHREA.

Es destacable la presencia de valores religiosos en el dispositivo educacional, abiertamente expresados en el plano curricular, a pesar de que el gobierno *de facto* no se atrevió a incluirlos explícitamente a través de la legislación educativa.

Ahora bien, en el último año del gobierno de la Dictadura, que culmina en diciembre de 1983, y de acuerdo con el Decreto n° 2622 de 29 de junio de 1983, en la provincia de Santa Fe se seguía sosteniendo que «[...] de acuerdo a la caracterización determinada en Recomendaciones del Consejo Federal de Educación, se considera Discapacitado Social, al individuo que por su situación o conducta, padece de limitaciones que le impiden integrarse a un orden social normal [...]» (*Boletín del Ministerio de Cultura y Educación*, 6, julio, 1983: 65), agregándose que «[...] la discapacidad social consiste en manifestaciones de comportamiento desadaptadas, imputables a: factores personales predisponentes; condiciones familiares anormales o al medio social desfavorable [...]» (*Boletín del Ministerio de Cultura y Educación*, 6, julio, 1983: 66). Por tanto, aunque en estas recomendaciones no se profundiza en la conceptualización de «discapacidad social», esta denominación obedece a un propósito de estigmatización (Goffman, 1994: 367), ya que alude a una caracterización social con atributos profundamente desacreditables o discriminatorios.

Los ejemplos anteriormente presentados muestran que el discurso de la «discapacidad social» utilizado durante la Dictadura conlleva una fuerte carga discriminatoria y una apelación a la ideología del «tratamiento», de la «reeducación», de la «resocialización», de la «readaptación social», y de la «repersonalización». Las ideologías «re» (Zaffaroni, 1991) suponen una raíz de ordenamiento y reencausamiento ligadas al orden de lo moralizante. Todas estas tendencias «re» se sustentan en el concepto de fallo o fracaso, justificando intervenciones «reencausadoras» que, dado lo difuso o equívoco de las expresiones en cuestión, inducen a pensar que «en el mundo de la infancia adolescencia, las ideologías de la reeducación, y la sustitución del concepto de pena por el de medidas de seguridad, permitieron construir una semántica ocultadora de consecuencias y sufrimientos reales, muchas veces idénticos a los imperantes en el mundo de los adultos» (García Méndez, 1991).

5. Reflexiones finales

Como se ha mostrado en las páginas anteriores, las políticas educativas durante la Dictadura argentina pusieron un énfasis particular en el discurso oficial de «insertar» para «normalizar» a los «discapacitados físicos y mentales», integrándolos en la enseñanza ordinaria, a la vez que se introducía el rango de «discapacitados sociales» para designar a aquellos sujetos con atributos indeseables. Sin duda, el eje de la educación fue primordialmente la función disciplinaria y

moralizadora antes que la transmisión de conocimientos, subordinando la faz cognoscitiva y formativa a un ideal de domesticación social.

Tanto la división de las discapacidades ya señaladas (educables / reeducables), como los currículos diferenciados y la remisión a instituciones de detención en hogares o en institutos carcelarios, sugieren un paradigma médico que ubica en el centro de la propuesta escolar la patología y no la pedagogía. De esta manera, es posible confinar a los sujetos con «discapacidades sociales» en instituciones de encuadramiento ideológico para, así, asegurar el control y la seguridad de la sociedad.

De la lectura y análisis del marco legislativo y documental acerca de la política de la Educación Especial durante la Dictadura, específicamente en el terreno de los «discapacitados sociales», se pueden obtener algunas conclusiones destacadas: respecto a los objetivos planteados para los discapacitados, se da prioridad a «comprender, respetar y aceptar los valores morales y religiosos de la vida personal y social», así como «[...] desarrollar actitudes que favorezcan la identidad personal y su proyección en lo social orientada por los principios y valores cristianos». Tales objetivos confirmarían nuestras aseveraciones acerca de la enseñanza «encubierta»⁹ de la religión (Kaufmann y Doval, 1999) durante el período dictatorial, también extensiva al ámbito de la Educación Especial.

En buena medida, la desvalorización y carga peyorativa que conlleva la «discapacidad social» como estereotipo negativo deriva de la estructura del lenguaje a partir de la cual se construye la realidad. A pesar de ello, las representaciones sociales de los «discapacitados sociales» no se circunscribirían exclusivamente a su carga semántica o a un problema teórico de incompreensión, como corroborarían sus consecuencias más inmediatas, visibles en la segregación que impidió a los «discapacitados sociales» integrarse educacional y socialmente en las instituciones educativas comunes.

Sin lugar a dudas, el discurso de los «discapacitados sociales» durante la Dictadura no remite solamente a las taxonomías de las discapacidades, ni evoca sólo una propiedad o carencia de atributos de los sujetos del aprendizaje. Por el contrario, dicha conceptualización asume una pretendida posición «políticamente correcta» para ejercer un control, también discursivo, sobre los particulares sujetos de la Educación Especial. En efecto, la denominación de «discapacitados sociales» implica un problema ideológico de discriminación y no-reconocimiento del «otro» diferente en situación de déficit y riesgo social, como se desprende del hecho de que la «rehabilitación de los discapacitados sociales» aspirase a «normalizar» e «igualar» desde el ángulo de la «recuperación social», segregando a

9. Desde la política educativa nacional no se oficializó en ningún momento la enseñanza de la religión católica.

los transgresores sociales en instituciones correctivas, ya fuesen internados o escuelas especiales.

Debido a las manifiestas conexiones, desde los inicios de la Educación Especial, con los preceptos pedagógicos, filosóficos, políticos y curriculares generales de la Educación Común, la primera se impregna del tinte personalista autoritario que dominó la política de la Educación Común desde la segunda mitad de la década de los años setenta hasta principios de los años ochenta en Argentina. En el ámbito específico de la Educación Especial, esta característica se halla claramente presente en sus orientaciones ideológico-pedagógicas: la formulación de la educación como un proceso en el que la persona se va perfeccionando, la exaltación de la existencia de una realidad espiritual superior, así como la concepción trascendental de la persona, son sólo algunos de los supuestos del «apostolado» de la docencia (como se caracterizaba la actividad docente, según la documentación oficial del período), que debía llevarse a cabo en todos los niveles y modalidades educativas, incluida la Educación Especial. A este respecto, por ejemplo, no es irrelevante que «Las relaciones educativas son de tipo *vicarial*, esto significa, que el maestro debe ser en la institución escolar, un sustituto del padre. Es decir, es una relación entre individuos (educando-educador), es una participación entre sí, es una comunicación educativa en la que debe haber una donación recíproca espiritual» (*Boletín del Ministerio de Cultura y Educación*, 5, julio, 1982: 38 [el subrayado es del original]).

Durante la Dictadura, la Educación Especial y, concretamente, la educación de los «discapacitados sociales» contenía claramente la impronta de los valores perennialistas. Estos valores podían adivinarse igualmente en la exaltación nacionalista, en la postergación de las funciones cognitivas en aras de la difusión de valores entendidos como una «cruzada de moralización», en la socialización de los niños y adolescentes para que adaptasen, readaptasen, reeducasen, insertasen e integrasen sus conductas de manera funcional y obediente en la disciplina social. La primacía, en el marco del proyecto educativo dictatorial, de una visión instrumental-técnica, de sumisión de lo individual a lo social, donde la sociedad se constituye como un todo cerrado apoyado en el *status quo* y en la perennidad e inmutabilidad de los valores cristianos, resulta evidente en la Educación Especial y en la «reeducación de los discapacitados sociales».

Entre los avances educativos de la etapa democrática posterior a la Dictadura, cabe destacar que la CIDDm ha sido recientemente sustituida por la CIF (Clasificación Internacional de Funcionamiento). La consideración de los sujetos desde la perspectiva de las «limitaciones» y «restricciones», adoptada durante la Dictadura argentina, ha sido reemplazada por los términos «funciones», «estructuras corporales», así como «actividades» y «participación», que desplazan al léxico usado previamente en el CIDDm («deficiencia», «discapacidad» y «minusvalía»). El *modelo médico*, que consideraba la discapacidad como un problema de la

persona y categorizaba a la discapacidad social como un problema individual, ha sido revisado y cuestionado por el *modelo psicopedagógico*. Este último modelo define a las otrora discapacidades como «capacidades diferentes», parte de un problema social que debe ser enfocado desde el punto de vista de la integración de las personas en la sociedad.

Por fortuna, en la década del años noventa, la legislación educativa argentina ha ido ajustándose a las nuevas tendencias vigentes en materia de política educativa para los niños con necesidades especiales, instando a «facilitar cuando sea posible, la integración a unidades escolares comunes de los chicos con dificultades motoras, visuales, auditivas o mentales» (Ley Federal de Educación, 1993). Con vistas a la inclusión social de los sujetos como premisa básica, comenzó a reconocerse que los sujetos con problemas sociales requerían de una actuación social sostenida. De este modo, se adoptó como responsabilidad colectiva de la sociedad la introducción de modificaciones ambientales necesarias para la participación plena de los sujetos en todas las áreas de la vida social. Al mismo tiempo, en el ámbito de la Educación Especial, se excluye la consideración de la «discapacidad social» como una deficiencia que deba ser cubierta por el campo educativo. En el período democrático, las discapacidades se tipifican en mentales (leves y moderadas), motoras, visuales, auditivas, discapacidades múltiples (conjunto de dos o más discapacidades) y severos trastornos de la personalidad. Se inicia así una etapa en la que se descarta una pedagogía correccional y se aspira a diseñar programas de intervención y prevención que respeten las condiciones y capacidades de cada sujeto.

Referencias bibliográficas

- AGUILAR MONTERO, L. A. (1998): «La integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales», *Aula Abierta*, 73: 3-8.
- BOWEN, J. (1980): *Historia de la Educación Occidental*, vol. 3, Barcelona, Herder.
- CARL, S. (2002): *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (1979): *viii Reunión Ordinaria de la Asamblea General*, Serie Legislación Educativa 19, Buenos Aires, Centro Nacional de Documentación e Información Educativa / Ministerio de Cultura y Educación.
- DOPACIO, M. E. (1998): *Educación Especial*, Demandas de Información Educativa 151, Buenos Aires, Centro de Documentación e Información / Ministerio de Educación y Justicia.

- DOVAL, D.; C. GODOY; C. KAUFMANN; C. SUASNABAR** (2001): *Dictadura y Educación*, vol. 1, *Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*, Madrid, Miño y Dávila.
- GARCÍA MÉNDEZ, E.** (1991): «Infancia y adolescencia: la privación de la libertad en las normas internacionales» en **BELOFF, M. A.; A. BOVINO; CH. CURTIS** (comp.) (1991): *Cuadernos de la Cárcel. «No hay derecho»*, Buenos Aires, La Galera. 119-128.
- GOFFMAN, E.** (1994): *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.
- KAUFMANN, C.** (1997): «De libertades arrebatadas. Del discurso pedagógico en la Argentina del “Proceso”», *Propuesta Educativa*, 16: 64-69.
- KAUFMANN, C.; D. DOVAL** (1997): *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en Argentina (1976-1982)*, Santa Fe, Editorial Lux.
— (1999): *Paternalismos Pedagógicos*, Rosario, Laborde.
- MANACORDA, M. A.** (1987): *Historia de la Educación del 1500 a nuestros días*, vol. 2, México, Siglo XXI.
- MANNONI, M.** (ed.) (1984): *La educación imposible*, México, Siglo XXI.
- MARTÍN ROJO, L.; R. WHITAKKER** (eds.) (1998): *Poder-decir o el poder de los discursos*, Madrid, Arrecife.
- STEVENIN, F.** et al. (1984): «Escena: puesta en escena: denuncia de una ideología del cuerpo» en **MANNONI, M.** (ed.) (1984: 193-198).
- SKLIAR, C.** (2000): «La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad», *Propuesta Educativa*, 22: 34-40.
- VAN DIJK, T. A.** (1995): *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI.
- VARELA, J.; F. ÁLVAREZ URÍA** (1991): «Los niños “anormales”. Constitución del campo de la infancia deficiente y delincuente», *Arqueología de la escuela*, Madrid, Ediciones de La Piqueta. 209-221.
— (1991): «Escuela de delincuentes», *Arqueología de la escuela*, Madrid, Ediciones de La Piqueta. 235-254.
- VEZZETTI, H.** (1985): *La locura en la Argentina*, Buenos Aires, Paidós.
- WODAK, R.** (1996): *Disorders of Discourse*, London, Longman.
- ZAFFARONI, E. R.** (1991): «La filosofía del sistema penitenciario en el mundo contemporáneo» en **BELOFF, M. A.; A. BOVINO; CH. CURTIS** (comp.) (1991): *Cuadernos de la Cárcel. «No hay derecho»*, Buenos Aires, La Galera. 36-62.