

**Revista RUEDES, Red Universitaria de Educación Especial, Año 1- Nº 1- 2011, p. 3-21****Corrientes pedagógicas, tradiciones pedagógicas y Educación Especial: pensando históricamente la Educación Especial en América Latina****Alexander Yarza De Los Ríos<sup>2</sup>**

Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Colombia

[yacosume@gmail.com](mailto:yacosume@gmail.com)**Resumen**

Este artículo pretende establecer una diferenciación entre corriente y tradición pedagógica para sugerir una posible relación con la educación especial en tanto campo de problemas multidisciplinar, sin descartar las relaciones en su ángulo de modalidad educativa, de conjuntos de servicios y apoyos o de conocimiento profesional para la atención educativa de los sujetos con discapacidad. La intención de fondo consiste en plantear algunas "bases" para reflexionar e investigar sistemáticamente sobre las corrientes pedagógicas de la educación especial en las distintas tradiciones pedagógicas, lo cual aportará a la objetivación del campo al tiempo que otorga las condiciones de posibilidad para sumergirse en el acontecer de una historicidad pedagógica en permanente movimiento (aunque no se restrinja, a mediano plazo, únicamente a la pedagogía) y en interconexión fluida con otras culturas y sociedades. De esta manera, el texto puede entenderse como una reflexión de pedagogía general o como una aproximación pedagógica comparada sobre la educación especial en América Latina.

**Abstract**

This article tries to establish a differentiation between pedagogical current and pedagogical tradition to suggest a possible relation with the special education as multidisciplinary field of problems, without discarding the relations in its angle of educative modality, of sets of services and supports or professional knowledge for the educative attention of the individuals with disabilities. The fund is intended to raise some "basis" to reflect and to investigate

systematically on the pedagogical currents of the special education in the different pedagogical traditions, which will contribute to the objectification of the field while giving the conditions of possibility to plunge into the historical events of a pedagogical historicity in permanent movement (although not restricted, to medium term, solely to the pedagogy) and in fluid interconnection with other cultures and societies. Thus, the text can be understood like a reflection of "general pedagogy" or a compared pedagogical approach on the special education in Latin America.

**Palabras claves**

Educación especial — corrientes pedagógicas — tradiciones pedagógicas — Pedagogía histórico comparada

**Keywords**

Special education - pedagogical currents - pedagogical traditions - compared historical pedagogy

**Introducción**

*La historia del saber vivifica las comunidades disciplinares, es parte de las certezas que deben cohesionarlas. El desprecio por la historia es hijo de una estéril actitud que puede resumirse en la frase: "tierra de nadie."*

**Olga Lucía Zuluaga y Jesús Alberto Echeverri**

Las trayectorias históricas de la educación especial en América Latina todavía son una incógnita para aquellos que nos reconocemos en las fronteras de sus transformaciones y mutaciones en el

presente, aquellos que nos identificamos con sus preguntas, sus reflexiones, sus trasegares. Los espacios nacionales aún se erigen como murallas que no nos han permitido acercarnos a una cartografía de lo que hemos sido, de lo que hemos venido siendo. Todavía no podemos siquiera saber a ciencia cierta o a sensación precisa, cuáles han sido nuestras huellas comunes o nuestros rostros distintivos. En nuestra región (geopolíticamente hablando) todavía impera un olvido colectivo o una desmemoria conjunta de nuestras historias de la educación especial.

En esta dirección y siguiendo a la historiadora mexicana de la educación, María Esther Aguirre Lora, me parece vital plantear que:

[...] el 'pensar históricamente' – como hace ya algunas décadas señalara Pierre Vilar– la problemática educativa, que es el campo en el que nos desplazamos, propiciaría otra forma de teorizar, de inteligir, que superaría la inmediatez y el *presentismo* – ya señalado desde mediados del siglo XX por el historiador francés Fernand Braudel como una de las limitantes en las ciencias del hombre–, que aún domina el campo de los estudios en educación, al ofrecer una perspectiva crítica que apunte a la historicidad de los distintos problemas que forman parte del campo de estudios educativos, esto es, cómo se han constituido cada uno de ellos en el tejido de las distintas temporalidades, cuáles son las diversas trayectorias que se entrecruzan en ellos. No se trata de una perspectiva lineal, de raigambre evolucionista y ecos decimonónicos, que nos empuje a leer sólo el progreso, sino a abundar en la comprensión de las particularidades, los fragmentos, las experiencias olvidadas y eludidas, no leídas desde el centro sino desde los márgenes, no desde lo que se considera logrado, cerrado, sino desde lo irregular, lo informe, que paulatinamente adquiere contornos y definiciones contrastantes, contradictorias y paradójicas, donde el sujeto juega un papel decisivo. (Aguirre Lora, 2009, 29-30)

De esta manera, pensar históricamente no remite a una estéril vanagloria de lo pasado, ni a un recuento escueto de las supuestas verdades incuestionables y

universales aceptadas por doquier, ni mucho menos a la recurrencia a un tiempo pretérito como una génesis de hechos (positivos) que nos permitirían conocer nuestra acta de nacimiento y con su posterior lectura (neutral y objetiva) podernos acercar a la constitución de aquello que nos permite ser en la actualidad. De igual forma, tampoco suscribimos aquella idea banal y pueril que utilizaría el saber histórico sobre un supuesto comienzo de la educación especial para permitirnos abandonar su trágica historia, aquella que se encuentra irremediablemente saturada de etiquetamientos, de supuestas discriminaciones totalizantes y absolutas, de exclusivas prácticas asistenciales, clínicas y eugenésicas. Nos oponemos, pues, a esta idea que utiliza la historia para defender o señalar la muerte misma de la educación especial (Jiménez Martínez y Vila Sune, 1999)

Pensar históricamente la educación especial (desde las epistemologías de la diferencia, Medina, 2009), implica un *acercamiento caleidoscópico* a esa multiplicidad de trayectorias que ha tenido y continúa teniendo en nuestra región latinoamericana. Perspectiva histórica que intenta mostrar (desde un punto de vista por debatir) las urdimbres heterogéneas de la formación institucional, discursiva y social de un conocimiento pedagógico y educativo que se pregunta pluralmente por unos *sujetos diferentes*; sujetos que habían estado en lugares totales de aislamiento, expulsión o aniquilamiento durante siglos y que un saber pedagógico moderno convirtió en un *problema* para la historia de la educación, la pedagogía, la sociedad y la cultura (Vial, 1990; Richardson, 1999; Stiker, 2005; Brogna, 2009)

En estas coordenadas, se presenta un acercamiento a las posibles conexiones o interrelaciones de la educación especial con algunas corrientes y tradiciones pedagógicas, desde una perspectiva pedagógica comparada (Schriewer, 2002, 2003; Schriewer y Martínez Valle, 2007) Históricamente, la educación especial desde sus procesos de apropiación y emergencia en América Latina a principios del siglo XX, ha estado en íntima interconexión con los países otrora

llamados “civilizados o industrializados” (Yarza y Cortese, 2009) y no exclusivamente en términos *médicos, higiénicos o asistenciales*. Por consiguiente, es legítimo y plausible problematizar las posibilidades de interacción, intercambio, correlación o interdependencia entre la educación especial y las diferentes propuestas teórico-prácticas propias de la pluralidad del pensamiento pedagógico en Occidente.

En términos del pedagogo colombo-alemán, Andrés Klaus Runge Peña, desde su análisis sobre las corrientes pedagógicas en Alemania:

[...] la referencia a las corrientes pedagógicas se hace desde un punto de vista meta-teórico; es decir, desde una perspectiva epistemológica [...] es desde este punto donde se hace plausible determinar, analizar, diferenciar y comparar las distintas corrientes pedagógicas, así como sus construcciones teórico-conceptuales y sus concepciones filosófico-antropológicas [...] (Runge Peña, 2001, 382)

Así las cosas, la conjunción de una *pedagogía histórica comparada* con un *punto de vista meta-teórico*, nos estarían trazando el cuadro desde dónde poder instalar un pensar históricamente la educación especial en América Latina que nos permita combatir el olvido con el recuerdo, suscitar una memoria que mantenga vivas las preguntas y las problematizaciones, las imágenes, las presencias y ausencias del otro en nosotros (y viceversa). Un interrogar desde nuestro presente que rescata el valor altamente formativo de recordar el pasado desde lo acontecido, desde el devenir, la transformación y los cambios insospechados, irregulares, amorfos o inesperados tal vez por que precisamente está olvidado. La intencionalidad es educar la memoria, “[...] la capacidad de recordar activamente el pasado, y [...] de imaginarnos a nosotros mismos evocando experiencias pasadas [que] nos permita dar sentido, no solamente a lo que ocurrió, sino también a nuestro presente como algo relacionado con un pasado que todavía puede enseñarnos algo.” (Bárcena, 2001, 101) Más aún: consiste en educar

políticamente nuestra relación con el pasado, no para dejarlo quieto, sino para ponerlo en un permanente movimiento.

### **1. Educación especial como campo de problemas**

El concepto de *saber pedagógico*, desde la propuesta de la pedagoga colombiana Olga Lucía Zuluaga Garcés, se entiende no como una teoría ni hace alusión a un amontonamiento de libros sobre pedagogía o educación; sino como un concepto metodológico que reúne “[...] discursos a propósito de la enseñanza y la educación; es por tanto un conjunto pero de elementos dispares [...] reúne [...] para reconstruir un conjunto así definido por reglas que le confieren unidad [...] El saber constituye una pluralidad [...]” (Zuluaga, 2001, 83) Por tanto, es un espacio amplio de saber que reúne distintos niveles de construcción de conocimiento referido a los objetos y conceptos históricos de la pedagogía.

El saber pedagógico cobija desde los espacios más abiertos e irreflexivos hasta aquellos sistemáticos y formales que producen conocimiento sobre la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la escuela, el maestro, el alumno, etc. Como herramienta y metáfora de análisis, nos permite comprender las relaciones de la enseñanza con las ciencias, de la educación con los sistemas económicos, del aprender con las psicologías, de la pedagogía misma con los saberes populares y ancestrales, de la formación con las imágenes o las ciudades, entre otros. De esta manera:

El saber pedagógico proporciona un territorio a las problematizaciones acerca de la pedagogía, una base material y conceptual desde la cual es posible llevar a cabo intercambios con ciencias y filosofías sin perder la especificidad y la autonomía. Lejos de recoger sin ningún sentido producciones de desarrollo desigual, el saber pedagógico reconoce que en su interior pueden existir regiones menos sistemáticas que las disciplinas, pero fecundas para ampliar perspectivas, formular conceptos y definir problemas. (Zuluaga, 2004, 26)

Las historias y conceptualizaciones del *saber pedagógico* permiten establecer una distinción entre pedagogía y educación. La

educación como hecho educativo le adeuda su configuración actual a las ciencias de la educación y como sistema o servicio a los discursos de la planificación y el generencialismo educativo. Al decir de Emile Durkheim, la educación es socialización. Por su parte, la pedagogía no es un método ni una práctica instrumental. Tiene diversos modos de existencia y producción discursiva que permiten su movilidad permanente según distintos umbrales: de epistemologización, de positividad, de estetización, de sentido común. Por tanto, ha podido ser disciplina, ciencia, subdisciplina, etc. Como consecuencia, educación no es lo mismo que pedagogía.

Ahora bien, la educación especial en el saber pedagógico puede encontrarse instalada en unas regiones de permanente interdiscursividad, en unos horizontes de permanente comunicación con otros discursos y saberes. No se encuentra en un nivel de formalización ni de epistemologización como *disciplina* (o por lo menos no en la lógica de una epistemología clásica). Más bien se encuentra en las regiones más asistemáticas y abiertas, en continua interacción, combinatoria y fluidez con la *región propia de la educación*, en sentido amplio: como proceso social y como sistema y servicio. Pero, además, se encuentra fuertemente enlazada con discursos que no son propiamente pedagógicos como la psiquiatría, la medicina, la psicología, entre otros.

Desde mediados del siglo XX, se produjo un proceso de expansión escolar en los países de la región latinoamericana que implicó la creación de otros niveles y subsistemas escolares en la naciente consolidación y redireccionamiento de los sistemas educativos nacionales (Martínez Boom, 2004, 2009; Gentili, 2009) Desde finales de la década de 1950 hasta mediados de 1970, se inauguraron políticas educativas de diferenciación de la educación especial, con la pretensión de responder a las necesidades educativas de sectores poblacionales históricamente excluidos de los subsistemas sociales, entre ellos, los sujetos en situación de discapacidad. En Argentina, se creó en 1959 la Dirección de Enseñanza

Diferenciada que luego pasaría a ser en 1972 la Dirección Nacional de Enseñanza Diferenciada y, posteriormente, la Dirección Nacional de Educación Especial. En Brasil, la Ley 4024 de 1961 estableció las bases generales de la educación e incorporó la educación especial para los excepcionales; en 1973, a través del Decreto 72.425 se fundó el Centro Nacional de Educación Especial. Por su parte, Colombia creó en 1968 la División Nacional de Educación especial y en 1974 el Programa Nacional de Aulas Especiales (Arlete y Miranda, 2008; De la Vega, 2004; Yarza, 2007)

Sin embargo, antes de las “legislaciones” y el “sistema educativo” existieron *prácticas de educación especial* institucionalizadas en centros de atención a niños y jóvenes subnormales, retrasados, ciegos, sordomudos, etc., las cuales permiten afirmar que no solamente ha sido una subparte de la “educación”, sino que se ha materializado como una práctica social y culturalmente situada. Antes de ser sistema paralelo o modalidad educativa ha devenido como una práctica concreta, especial, diferencial.

Al mismo tiempo, la educación especial ha estado delimitada por unos saberes, fuertemente experimentales, que han contorneado su horizonte conceptual, es decir, el espacio de lo posible por pensar, hacer y decir (Yarza, 2005). Desde su emergencia histórica como práctica, con el nombre de *educación de anormales, retrasados, débiles, etc.* entre 1900 y 1940 en toda América Latina, la psicología y pedagogía experimental, la psiquiatría y la medicina han establecido su umbral de cientifización en íntima imbricación con “lo experimental” y desde una biopolítica de las anormalidades (Tremain, 2005) En la actualidad, también se encuentra subrepticamente anclada en estos conocimientos *científicos*, pero intentando continuamente establecer nuevos puentes hacia unos saberes otros: las didácticas críticas, las historias de la práctica pedagógica, los estudios culturales y decoloniales, las pedagogías críticas, los estudios del currículo, los enfoques socio históricos, entre otros.

Entre educación, prácticas y conocimientos, la educación especial

también se ha configurado, *en el saber pedagógico*, como un conocimiento profesional, es decir, como un conjunto de prácticas, técnicas y saberes que se vehiculizan desde la formación en Universidades e instituciones de formación, las cuales han permitido configurar un sujeto profesional de saber: el educador especial. Por ejemplo, en Colombia desde la década de 1970 se empieza a darle apertura a las primeras licenciaturas en educación desde un espacio universitario (estatal y privado) hasta la actualidad. En clave histórica, las *escuelas normales* colaboraron con la producción del maestro de escuela primaria a finales del XIX y principios del XX, las *facultades de ciencias de la educación, de filosofía y letras o de educación* contribuyeron con la producción del educador de secundaria y los inspectores a mediados del siglo XX y las *licenciaturas en educación especial* producen marcadamente la invención del educador especial en la segunda mitad del siglo anterior.

Como se puede apreciar, sucintamente, la educación especial ha sido una práctica social y culturalmente institucionalizada, un sistema paralelo, subsistema o modalidad educativa y un conocimiento profesional. Basado en lo anterior, ¿se puede afirmar que la educación especial no ha existido como campo disciplinar ni como ciencia en nuestra región? Como otra forma de existencia de la educación especial, han existido reflexiones sistemáticas sobre la educación de los anormales, retrasados, retardados, especiales que se ha llamado bien “pedagogía asistencial o terapéutica” o bien “pedagogía diferencial” (De la Vega, 2004) Estos discursos, hasta el momento, parece que tuvieron mayor resonancia en algunos países del Cono Sur, como Argentina o Chile, en donde figuras como Carolina García Tobar o Berta Bravslasky impulsaron la instalación de unas reflexiones y técnicas pedagógicas específicas para un tipo de *sujeto diferente*. Sin embargo, estas perspectivas de pedagogía diferencial o especial no fueron tan generalizadas como los procesos de difusión, expansión y consolidación de la educación especial en América Latina (por lo menos para la segunda mitad del siglo XX).

Ahora bien, teniendo en cuenta esta perspectiva sobre las formas de existencia de la educación especial en nuestra región, podríamos plantear que la educación especial es un *objeto de conocimiento y estudio*, un problema de investigación susceptible de ser abordado desde diversas construcciones teóricas, epistemológicas, políticas, sociales, etc. Pero, también, en nuestro presente se puede comprender como un *campo multidisciplinar de problemas* o un *campo plural de conocimientos y saberes* sobre los procesos, prácticas y fenómenos educativos, pedagógicos, curriculares, didácticos relacionados con sujetos en situación de discapacidad y, en sus múltiples articulaciones, con otras *subjetividades minorizadas y excluidas*. La pregunta por los sujetos vulnerables o en riesgo no obstruye ni opaca la pregunta específica por los sujetos con discapacidad. No puede echarse por la ventana del tren de la historia a ese conjunto heterogéneo de conocimientos que han reflexionado y construido alternativas pedagógicas y educativas para las personas con discapacidad (recordemos, una vez más, que hace tres siglos ni siquiera se podía pensar en que fueran educables).

En este sentido, al entender la educación especial como objeto de estudio y, al mismo tiempo, como un campo de conocimientos y saberes, nos desbloquea un problema epistemológico, político y ético sobre la naturaleza de la educación especial, y nos habilita hacia una comprensión otra y una producción abierta y plural de saber en y sobre la educación especial. Por tanto, estaríamos hablando (posiblemente) de un campo con regiones complementarias (y opuestas) de preguntas, conceptos, técnicas, prácticas y miradas que se articulan por un objeto (que opera como diagonal) y que posibilitan la apertura permanente hacia otras regiones de saber y hacia nueva producción e innovación de conocimiento. De igual modo, nos reconoceríamos como integrantes o agentes de un campo que nos une en la diferencia, que permite comunicarnos desde la multiplicidad y, en esa perspectiva, no absolutiza ni hegemoniza las investigaciones, las

prácticas o las políticas. Digamos que abre y nunca cierra.

Como veo las cosas, pudiéramos pensar en cuatro conjuntos de estudios que dialogan con la acumulación y la historicidad del saber pedagógico y de la educación especial en América Latina y desde sus interrelaciones permanentes con algunas de las producciones del mundo anglosajón, germano, francés, entre otros. (Ver. Gráfico 1) A continuación presento una síntesis que merece futuras ampliaciones o desarrollos.

1. *Estudios históricos sobre educación especial, alteridad y pedagogía:* En términos prácticos, estarían encargados de la *función de memoria o de archivo* a partir de las investigaciones históricas en educación especial. Se encontraría articulada con la pedagogía histórica, la historia cultural, la historia material de la escuela, pedagogía histórica comparada, entre otros.

2. *Estudios críticos, culturales y sociales sobre la educación especial:* Estarían asumiendo la *función de crítica y la problematización de las conexiones con la sociedad y la cultura.* Estaría

fundamentada en las sociologías del conocimiento, los “disability studies”, las pedagogías críticas, decoloniales e interculturales, los estudios críticos del crítico, entre otros.

3. *Estudios sobre cotidianidad educativa, narraciones, experiencias y relatos:* Se encargaría de la función de *comprensión* de las vidas cotidianas, desde análisis micro, desde la observación y narración permanente de los contextos educativos de interacción de los sujetos con discapacidades, sus familias, los educadores especiales, etc. Sin duda, se nutriría de las antropologías y etnografías educativas, sociologías de la vida escolar, entre otros.

4. *Estudios de intervención y atención a los actores e instituciones:* Estaría concentrado en la función de *dirección y enseñanza* de los actores con los que se relaciona la educación especial. Estaría orientado por las psicologías cognitivas, las didácticas constructivistas, psicopedagogía, las tecnologías potenciadoras, el currículo técnico, entre otros.

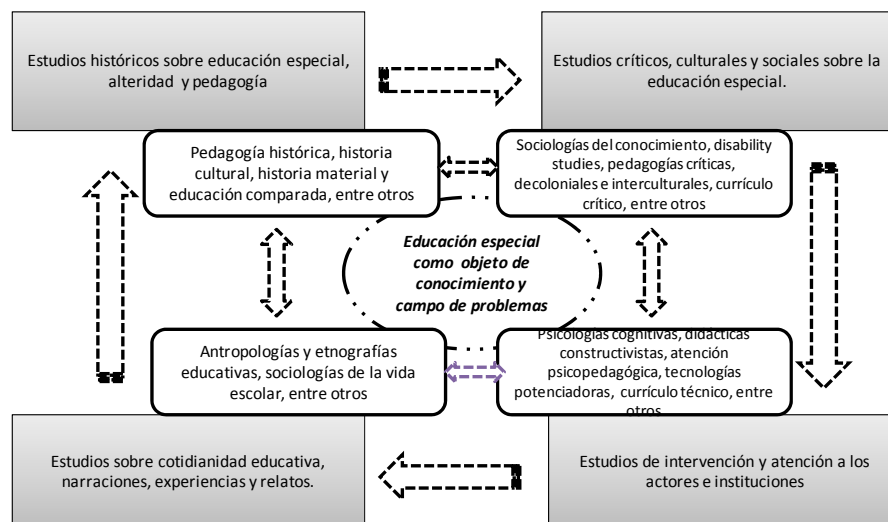


Gráfico 1. Síntesis de la cartografía de estudios en y sobre educación especial.

Esta cartografía de estudios solamente pretende ser un tanteo en el terreno, una mirada abarcante (pero no definitiva, absoluta o esencialista), que estaría mostrando nuestras diferencias, nuestras fortalezas, nuestras deudas, nuestros quiebres, nuestras presencias y ausencias. Nos resta reiterar que la presente reflexión se inscribe enfáticamente en los estudios históricos sobre la educación especial, indagando sobre la especificidad de las interconexiones e interdependencias que se han establecido con algunas corrientes y tradiciones pedagógicas, desde una perspectiva comparada, meta-teórica y epistemológica. Al cambiar el lente de los estudios, otros análisis y otras realidades estarán por producirse y, sin duda, serán por todas bienvenidas.

## 2. Corrientes y tradiciones pedagógicas: un punto de vista.

Las investigadoras colombianas Ana Elsy Díaz y Ruth Quiroz, siguiendo a Valera (1999) diferencian entre tendencia y corriente pedagógica:

[...] el término de tendencia pedagógica se considera más general que el de corriente pedagógica a la que implica; para este autor la tendencia pedagógica es la reflexión sistemática, teórica y metodológicamente, del fenómeno de la educación con un énfasis especial que da origen a diferentes modas y modos de educar en un contexto histórico y temporal concreto. De una *tendencia pedagógica* se originan varias *corrientes pedagógicas* que son modos y modas de orientar el proceso de formación de la personalidad de los individuos, válido para una época histórica y un contexto determinado. (Díaz y Quiroz, 2002, 121-122)

De acuerdo con esta concepción, las corrientes pedagógicas son las siguientes:

- a. *Tradicional*: Es autoritaria, jerárquica, centrada en el maestro, memorística, acrítica, dogmática, alejada de la vida. Corresponde con el método Lancaster o de enseñanza mutua y el método Pestalozzi o enseñanza objetiva en el siglo XIX (Ibíd., 123)
- b. *Escuela nueva o experimental*: Se basa en el pragmatismo, el positivismo y el empirismo (Ibíd.,

124), valora la “actividad” de los niños en lo físico, lo intelectual y lo moral para la enseñanza y el aprendizaje, el maestro organiza el medio para el aprender. Pertenece a la práctica pedagógica de la Escuela Nueva o escolanovista de principios del siglo XX.

- c. *Conductista*: Busca el moldeamiento meticuloso de la conducta productiva y observable de los individuos, centrada en objetivos y en la programación de la enseñanza. Es representada por la Tecnología Educativa de la década de 1960 y 1970 (Ibíd., 123-124).
- d. *Cognitivista*: Enfatizan en el desarrollo, afianzamiento y optimización de las habilidades cognitivas de los estudiantes y su ascenso hacia niveles superiores (metacognitivos), se recupera la acción participativa individual sobre el material de estudio, el maestro es un posibilitador de circunstancias para evolucionar en los procesos cognitivos (Ibíd., 125). Desde la década de 1980 hasta nuestros días.

Según el Diccionario de la Lengua, de la Real Academia Española (Vigésimo primera edición), la palabra “corriente” proviene del latín *correr, currens –entis*: que corre. Pero también tiene otras acepciones: por un lado, aquellas que designan lo que transcurre, lo que acontece, que está en uso en un presente o en un pasado, lo admitido comúnmente, autorizado por el sentido y uso común. Por otro lado, significa movimiento de traslación continuado, ya sea permanente, ya accidental, de una masa de materia fluida, como el agua o el aire, en una dirección determinada. Es curso, movimiento o tendencia de los sentimientos o de las ideas. Por su parte, la palabra “tendencia” proviene del latín *tender*: propender. Significa propensión o inclinación en los hombres y en las cosas hacia determinados fines. Fuerza por la cual un cuerpo se inclina hacia otro o hacia alguna cosa. Idea religiosa, económica, política, artística, etc., que se orienta en determinada dirección.

Es necesario clarificar que tendencia y corriente son metáforas espaciales

utilizadas por historiadores, científicos o analistas para describir el movimiento, el acontecer, el devenir histórico, conceptual y aplicado de una disciplina, ciencia o saber. En filosofía, por ejemplo, se implementa la categoría “Escuelas filosóficas” como una forma de establecer esta distinción. De igual forma, en medicina existen corrientes que orientan las prácticas curativas, de conceptualización sobre las enfermedades, de organización del hospital y las clínicas, etc. entre las cuales tenemos: la medicina clásica o de las especies, la anatomopatología, el higienismo de sustrato fisiopatológico, la fisiopatología experimental, la etiopatología, el higienismo fisicoquímico, la medicina genética (Castrillón Aldana y Pulido, 2004). En las ciencias históricas existen las corrientes historiográficas de los Annales, las microhistorias, las historias locales, las historias económicas (Aguirre Roja, 2002), las historias conceptuales, las genealogías, etc.

Por consiguiente, la distinción entre corriente como modo y moda y la tendencia como reflexión sistemática es innecesaria en el sentido que pueden comprenderse desde un mismo punto de análisis: son categorías espaciales que sirven para describir un movimiento de una disciplina, ciencia, campo o saber, delimitando su transcurrir, su acontecer, sus *cursos*. En todo caso, es un pleonismo insinuar que las tendencias cobijan a las corrientes, porque desde su misma definición *corriente* puede entenderse como *tendencia*.

Desde una *perspectiva pedagógico-epistemológica*, las “corrientes pedagógicas” podrían definirse como un conjunto de conceptos, procedimientos, métodos, preceptos, organizaciones escolares y grupales, conceptualizaciones, materiales didácticos, legislación educativa, etc. que configuran la formación y disposición de las prácticas y discursos pedagógicos, las instituciones educativas (desde la “escuela graduada” en el sentido Comeniano hasta las “aulas virtuales” de Pappert) y los sujetos de la enseñanza, la educación y la formación (maestro, estudiante, pedagogo, educador especial, médico escolar, etc.). Toda *corriente pedagógica* se encuentra históricamente constituida por un sistema de saber y

pensamiento socialmente formado. *Corriente* designa movimiento y conglomerado de conceptos y prácticas con una “unificación” y “sistematicidad organizable” (aunque persista siempre la heterogeneidad y la dispersión).

Además, las corrientes pedagógicas son una metáfora espacial que permite reunir la dispersión de propuestas prácticas y teóricas sobre la pedagogía, la enseñanza, la educación, la formación, el aprendizaje, la instrucción, la escuela, el niño, el maestro, el currículo, etc. en las distintas culturas, sociedades y momentos históricos. Louis Not (1983) y Guy Avanzini (1990) presentan los últimos grandes “tratados” de pedagogía que acumulan y especifican “corrientes pedagógicas” occidentales. Aunque se compartan las clasificaciones usuales sobre las corrientes, pueden existir diferencias de perspectiva que nos muestran de forma distinta su devenir y acontecer. Empero, para los intereses del presente análisis, es suficiente conocer su existencia histórica y la pluralidad de posibilidades teóricas en su clasificación.

Algunos pedagogos colombianos, hablan de culturas pedagógicas (Echeverri, 2001a) o paradigmas pedagógicos (Zambrano, 2001). Optaré por “tradición pedagógica” en tanto la categoría “cultura” tiene un alto sentido antropológico general que trasciende las regiones o naciones y, al mismo tiempo, difiere dentro de un país; por consiguiente, las culturas pedagógicas no se restringirían a Naciones-Estado. Por su parte, la categoría “paradigma”, en el sentido de Thomas Khun, describe las revoluciones, rupturas o cambios radicales que acaecen y se producen al interior de una ciencia natural o una disciplina social; como consecuencia, en pedagogía un “paradigma” tampoco puede reducirse a una Nación-Estado o a una expresión que la englobe (ciencias de la educación, pedagogía, teorías curriculares), sino que en su interior pueden producirse cambios paradigmáticos. Como consecuencia, se propone asumir la categoría “tradición pedagógica” como una forma de sistematizar y organizar una dispersión conceptual y aplicada en pedagogía y educación, sin sumergirnos en antropologismos o científicismos.



La “tradición pedagógica”, siguiendo al investigador colombiano Juan Felipe Garcés Gómez, puede entenderse como

[...] ese preguntar y actuar común, al interior de diversas culturas y lenguas, frente a los problemas generados por las diversas estrategias, generacionales o institucionales, que vinculan al hombre con lo mejor de su tradición como espacio de experiencia y permite afrontar nuevos cursos de acción desde un horizonte de expectativas. Además, la tradición pedagógica de cada cultura [...] tiene sus propios recursos para preguntarse por la validez y pertinencia de la selección y metódica presentación de tal tradición, en los diversos escenarios donde acaecen las múltiples interacciones entre sujetos desde la perspectiva de la formación. (Garcés Gómez, 2002, 130-131)

Las tradiciones no se restringen al pasado inerte e inactivo, a los monumentos, a los bustos o a los próceres. Al contrario, las tradiciones (desde la hermenéutica filosófica de George Gadamer, fundamento de la conceptualización de Juan Felipe Garcés sobre la categoría ‘tradición pedagógica’), operan en el presente por mediación de la transmisión y la recreación, incorporando las continuidades y discontinuidades entre pasado y presente, produciendo un contexto conflictual sobre sus bienes o productos. “La tradición, por tanto, es un medio para la organización de la ‘memoria colectiva’, una memoria que nos permite asumir la labor de permanente interpretación, interpretación que hermenéuticamente vincula toda comunidad con su pasado y le permite trazarse expectativas hacia futuro” (Garcés Gómez, 2002, 132). ¿Cuáles serían entonces las tradiciones pedagógicas?: La tradición alemana-germana, la anglosajona-estadounidense y la francesa-francófona. A continuación observaremos algunos de sus rasgos desde el punto de vista hermenéutico-pedagógico de Juan Felipe Garcés Gómez<sup>3</sup>.

La tradición alemana sobre la pedagogía se origina con los textos escolares derivados de la didáctica (como saber sobre la enseñanza) de Comenio y Radke. La pedagogía se entendió como ciencia desde

la distinción proferida por Dilthey entre ciencias del espíritu y ciencias naturales. En la tradición pedagógica alemana existe una relación intrincada entre filosofía y pedagogía, lo cual incide en su fuerte acento antropológico-filosófico sobre las teorías de la formación. Posee un carácter abarcante, científico y de unidad disciplinaria. Durante las décadas de 1970 y 1980, se convirtió en una de las disciplinas más desarrolladas al interior de las Ciencias Humanas y Sociales. Siguiendo a Christoph Wulf (1999), la pedagogía en Alemania se constituye en disciplina científica a partir de una confluencia entre la pedagogía humanista, la ciencia empírica de la educación y la ciencia crítica de la educación. El macroobjeto de la pedagogía alemana es la educación, dentro de la cual podemos encontrar una diversidad de subcampos o subdisciplinas (Lenzen, 1996; Wulf, 1999; Vierhaus, 2002). Entre sus pedagogos más destacados encontramos: en el siglo XVIII Kant, Herbart y Pestalozzi; en el siglo XIX Basedow y Kirchensteiner; y en el siglo XX Bollnow, Blankertz, Brezinka, Mollenhauer, Klafki, Lenzen, Wulf, entre otros. “En la actualidad el concepto de ‘saber pedagógico’ se ha constituido en el centro del debate metodológico, sobre todo por la actual pluralidad de enfoques y tendencias que coexisten legítimamente.” (Garcés Gómez, 2002, 136)

La tradición francesa-francófona de ciencias de la educación comienza en el contexto de unas preocupaciones por normativizar y regular porciones de su recién consolidada República en el siglo XVIII. Durante la Revolución Francesa, Condorcet ejercerá un importante papel por los informes y proyectos de instrucción que presentó ante la Asamblea Nacional. Las ciencias de la educación se consolidan a principios del siglo XX, basándose en un modelo experimental, de observación y cuantificación científica del “hecho educativo” o la “educación”. Pueden definirse como un conjunto de disciplinas que toman como objeto la educación. Abarca entonces la sociología de la educación, la antropología de la educación, la planificación educativa, la psicología de la educación, etc. La pedagogía y la didáctica han sido consideradas como instrumentales y operativas por las

disciplinas macro en las ciencias de la educación (Zuluaga, 2003, 22-23). En la actualidad, funcionan conceptos como educabilidad, enseñabilidad, contrato didáctico, contextualización, didácticas específicas, formación, aprendizaje, entre otros (Zambrano, 2001, 2002b).

La tradición anglosajona-estadounidense de teorías curriculares tienen por macro objeto el currículo, se focalizan en lo operativo, en lo metódico. “Si pensamos en Locke las reflexiones de sus textos aluden básicamente a asuntos metodológicos y organizativos para la educación.” (Garcés Gómez, 2001, 225). El concepto de currículo se puede rastrear desde el siglo XVIII en el contexto de las reformas universitarias. La pedagogía activa de John Dewey representa un estandarte de la tradición anglosajona. Actualmente, se vienen desarrollando perspectivas críticas sobre el currículo, la enseñanza y el aprendizaje (Castell, 1994; Carr, 1996; Woods, 1997). Pero, también, tienen algunas conceptualizaciones sobre la pedagogía general y las ‘didácticas menores’ (Hamilton, 1999).

Ahora bien, la “educación especial” (en sus múltiples formas de existencia histórica y social), se encuentra *atravesada, surcada o hendida* por las distintas *corrientes pedagógicas* que pueden diferenciarse en las *tradiciones pedagógicas* (aunque tiendan a poseer espacios de articulación y confluencia entre las tradiciones a pesar la distancia temporal y espacial). Los puntos de cruce podrían ubicarse en los distintos niveles de la configuración social de la *corriente* en cada *tradición*. En ciertos horizontes pueden compartir sus características (por ejemplo, los conceptos de “escuela-laboratorio” o de “actividad” en la Escuela Activa). También pueden existir cruces intersticiales que posibilitan emergencias conceptuales o aplicadas (por ejemplo, la construcción de los tests para la medición de la inteligencia como criterio de clasificación de los niños anormales o los métodos de enseñanza activos fundamentados en materiales concretos que se utilizaban en Estados Unidos, Alemania, Francia, Italia, Inglaterra, etc.). En síntesis, las corrientes pedagógicas pueden aparecer y atravesarse en la

historia de la educación especial y diferenciarse entre las distintas tradiciones.

Es necesario resaltar que la “educación especial” no ha estado solamente influenciada por corrientes pedagógicas; sino que también y sin duda alguna, se ha visto surcada por corrientes o tendencias médicas, psiquiátricas, psicológicas y antropológicas (mínimamente). Por tanto, la especificidad constituida por *lo pedagógico* es solamente uno de los puntos de análisis sobre las corrientes y tendencias en educación especial.

Históricamente, la educación especial, desde una perspectiva pedagógica, no debería reducirse a una simplificación por binomios u oposición de prácticas representacionales: segregación e integración, institucionalización y desinstitucionalización o exclusión e inclusión. El enfoque denominado *segregacionista o institucionalizador* (Bell, 1998), tiene como características principales que las prácticas ocurren en centros o instituciones particulares, organizadas aparte de las escuelas regulares, donde a los niños, jóvenes o adultos se les brinda una atención terapéutica, educativa y/o vocacional especializada de acuerdo a sus limitaciones y potencialidades. Es una enseñanza adaptada, acomodada a las “problemáticas” de los sujetos, donde el maestro se empeña por ayudarle a disminuir la dificultad y a conseguir destrezas, habilidades, conductas, conceptos que sean funcionales para su cotidianidad. Se vale de metodologías que exploran alternativas de enseñanza de acuerdo a las particularidades de la población.

Estos planteamientos encontraban su especificidad dependiendo, básicamente, de dos elementos: el sistema educativo general al cual se articulaban y las discapacidades del estudiantado. Debido al escaso éxito generalizado que se logró con esta “institucionalización” se ha dado paso al movimiento integracionista, desinstitucionalizador o inclusionista, el cual permite que los sujetos con necesidades educativas especiales (nueva categoría de clasificación introducida en el conocido Informe Warnock de 1978), se

beneficien en un tipo de centros y servicios generales -para toda la comunidad, en donde pueden ser atendidos con algunas garantías los aspectos educativos, psicológicos, sociales, médicos y laborales de estas personas; permitiéndoles, con este “modelo”, un mayor grado de integración e inclusión en la sociedad.

Estas oposiciones no son pedagógicas, tal vez sean políticas o sociológicas, pero sin duda no se fundamentan en una *perspectiva pedagógica* para establecer mencionada clasificación histórica de la educación especial.<sup>4</sup> Por tal motivo, se hace necesario redimensionar pedagógicamente la historicidad de la educación especial desde el horizonte conceptual de la pedagogía y los terrenos del saber pedagógico (Zuluaga, 1999; Zuluaga, et al, 2003; Zuluaga, 2004), e incluso redimensionarla desde el campo conceptual de la pedagogía (Echeverri, 1996, 2001a).

De acuerdo con lo anterior, se propone, inicialmente, entender la educación especial desde una mirada pedagogizada que establezca relaciones entre las corrientes y tradiciones pedagógicas y la historia de la educación especial. En otras palabras, es posible delinear algunas regiones discursivas y aplicadas en que se cruzan las corrientes y las tradiciones pedagógicas con la educación especial, lo cual permitiría constituir un ángulo de análisis no simplista ni binario ni reduccionista sobre la educación especial, desde una perspectiva comparada y meta-teórica.

### **3. Corrientes pedagógicas en educación especial**

Desde una perspectiva pedagógico-epistemológica, siguiendo al historiador colombiano de la pedagogía y las ciencias sociales Oscar Saldarriaga (2003), las corrientes pedagógicas en la “educación especial” se podrían describir y clasificar de la siguiente manera: corriente clásica-racional, corriente moderna-experimental y corrientes “contemporáneas”. Este agrupamiento inicial pretende delimitar la historicidad epistemológico-pedagógica de la educación especial estableciendo su distancia y posible acercamiento con las corrientes en pedagogía. Una salida fácil

hubiera sido establecer la correspondencia de la educación especial en cada una de las corrientes pedagógicas. Con todo, es posible establecer una autonomía relativa para la educación especial, desde una mirada pedagógica, que la individualice y la relacione con la pedagogía, y que, al mismo tiempo, tenga en cuenta la confluencia de las corrientes psicológicas, antropológicas, biomédicas y psiquiátricas.

La *corriente pedagógica clásica-racional* estaría circunscrita a las primeras conceptualizaciones sobre la “educación especial” de niños idiotas a principios del siglo XIX. Los pedagogos (médicos de profesión y oficio) representativos fueron Jean Marie Gaspard Itard y Edouard Seguin. Se dice “racional” porque concebían el conocimiento en forma deductiva<sup>5</sup> -aunque construyeran *ciencia* mediante la *observación no experimental*-, privilegiaban el desarrollo de los sentidos (aunque contemplaban lo intelectual y lo afectivo-moral), se fundamentaban en la filosofía sensualista de Condillac y de Locke (“todo lo conocido pasa primero por los sentidos”), los métodos de enseñanza eran fisiológicos, implementaban materiales concretos para el desarrollo de los sentidos y empezaron a difundir la necesidad de construir instituciones especializadas en la atención médico-pedagógica de los niños idiotas, por oposición a su mera reclusión en asilos, hospicios y cárceles.

La *corriente pedagógica moderna-experimental* tiene como subsuelo las elaboraciones pedagógicas, psicológicas, médicas y psiquiátricas de los “pedagogos de idiotas” del siglo XIX. Entre los pedagogos que se circunscriben en esta corriente tenemos a Ovide Decroly, María Montessori, Jean Demoor, Alice Descoedres, Edouard Claparède, Alfred Binet, Robert Goddard, entre otros. Muchos de ellos integrantes de la pedagogía activa o escolanovismo de principios del siglo XX. Institucionalizan una mirada positivista, experimental y cuantitativa sobre la educación de los niños anormales, inventan métodos activos y materiales concretos para desarrollar las facultades sensitivas, intelectuales, emocionales, morales. Construyen complejos sistemas de clasificación nosológica de las anomalías, los defectos y las

degeneraciones en la infancia que amplían y acentúan las nosografías psiquiátricas del siglo XIX. Promueven la creación de instituciones educativas especializadas en la enseñanza, instrucción y educación de la infancia anormal para garantizar su inserción social y subsistencia individual.

Las *corrientes pedagógicas contemporáneas* son variadas y sería necesario establecer un programa de investigación para delimitar o especificar su existencia, sus características, sus aportes a la “educación especial”, su mirada sobre la escuela especial, los niños especiales, las clasificaciones, etc. Sin embargo, entre las posibles *pedagogías* que pueden ubicarse en esta corriente tenemos las siguientes:

- Las pedagogías conductistas derivadas de Skinner y la Tecnología Educativa, etc.;
- Las pedagogías cognitivistas y socioculturales de Piaget, Vigotsky, Teberosky, Marchesi, Palacios, Feuerstein, etc.;
- Las pedagogías institucionales de Michel Lobrot, Fernand Oury, Aida Vásquez, etc.;
- Las pedagogías diferenciadas de Philippe Meirieu, Philippe Perrenoud, Michael Develay, etc.;
- Las pedagogías críticas de Peter McLaren, Henry Giroux, Ana Ayustia, Carlos Skliar, etc.;
- Las pedagogías especiales o diferenciales de Joachim Knoll, Heinz Bach, etc.;
- Las pedagogías decoloniales de Catherin Walsh, etc.

La pluralidad de perspectivas pedagógicas contemporáneas brinda aportes significativos a la educación especial y ofrece un abanico de posibilidades para la reconceptualización y el redireccionamiento de las prácticas pedagógicas en nuestro presente. Es una tarea pendiente su conocimiento, divulgación, formalización, reconceptualización y transmisión social que debería emprenderse en los horizontes de intercambio y diálogo abiertos por el *campo conceptual de la pedagogía* (Echeverri, 1996, 2001a).

#### **4. Huellas en las tradiciones pedagógicas**

La educación especial tiene dos formas posibles de relacionarse con las tradiciones pedagógicas (alemana-germana, anglosajona-estadounidense, francesa-francófona<sup>6</sup>): por un lado, tradiciones pedagógicas *de la* educación especial y, por otro lado, la educación especial *en las* tradiciones pedagógicas. La primera dirección contempla la diferencia y pluralidad de tradiciones al interior de la educación especial y la segunda se refiere a la presencia de la educación especial (o de sus problemas, conceptos, tópicos) en la generalidad de las discusiones de cada tradición pedagógica. A continuación, se hacen visibles algunas huellas que muestran la existencia de estas relaciones entre educación especial y tradición pedagógica.

##### **4.1 Tradiciones en la educación especial**

Ovidio Decroly, pedagogo de anormales y escolanovista, nos demarca un lugar inicial de diferenciación. En su libro “El niño anormal. Estudios psicológicos y pedagógicos” (1934), establece unas diferencias enunciativas (que deberían ampliarse posteriormente desde una mirada histórico-epistemológica y genealógico-arqueológica) entre las tradiciones francesa, belga, alemana y norteamericana: escuelas de perfeccionamiento (Francia), escuelas especiales o de anormales (Bélgica), *Hilfsschule* (Alemania), y escuelas de anormales, para tuberculosos, aulas y clases especiales (Estados Unidos). Una primera impresión indicaría que son exclusivamente diferencias de nominación institucional, pero, en los terrenos del saber, implican la puesta en circulación de unas prácticas discursivas que posibilitan la emergencia y circulación de otro discurso (con objetos, conceptos, técnicas, sujetos, etc.)

En Francia, entre 1903 y 1905, Alfred Binet y Theodoro Simon diseñaron y aplicaron los primeros tests de medición de la inteligencia para identificar los niños que no aprovechan la enseñanza obligatoria, pública, gratuita y laica. Con estas medidas emergieron las Escuelas y clases de perfeccionamiento que pronto se generalizaron en todo el país. También

aparece, según la socióloga francesa Francine Muel (1991), *el campo médico-pedagógico*. Por su parte, Claparède incidirá en el diagnóstico psicológico y pedagógico de los niños anormales y promoverá una escuela a la medida de los niños. Maurice Debesse, en la década de 1960, ancla y populariza el término *pedagogía curativa*, definiéndola como “[...] el estudio de la educación y de los cuidados que requiere el niño cuyo desarrollo físico y psíquico se halla en situación de desventaja, debido a factores de naturaleza individual y social” (Molina García, 1986, 34). Se constituye entonces en una disciplina pedagógica encaminada hacia la readaptación de niños con handicaps o déficits que les imposibilitan la adquisición de los objetivos pedagógicos aptos para el alumno de tipo medio.

En Bélgica (donde funcionan también las ciencias de la educación de corte francés), Ovidio Decroly, después de su experiencia con niños anormales y retrasados en la “Policlínica”, decide oponerse a una asistencia exclusivamente médica o asistencial de esta infancia y lidera la apertura en 1901 del Instituto de Enseñanza Especial. “Confrontado con la miseria de las ciudades, Decroly descubrió el abandono humano, social y pedagógico en el que vegetaban sus pequeños pacientes. La escuela popular los condenaba casi siempre al fracaso y la marginalización [...]” (Dubreucq, 1993, 261). Su método experimental puesto en marcha, tanto en el Instituto de Enseñanza Especial como en la Escuela de l’Ermitage (creada en 1907), pretendía resolver tres problemas esenciales: modificar la educación pasiva/memorística que imperaba en la instrucción, la necesidad de asegurar la enseñanza obligatoria a toda la infancia y el interés en generalizar métodos activos y experimentales en todas las escuelas –especiales y ordinarias. En esas escuelas-laboratorio se veía nacer una nueva pedagogía, de carácter práctico y activo, cuyo centro será el niño, tanto anormal como normal.

Crítica fuertemente los métodos de enseñanza de la pedagogía nominada como clásica: verbalismo, memorismo, pasividad, enciclopedismo, etc. Durante estas pesquisas funda una disciplina que

titula: “médicopedagogía” (1904). También, institucionaliza el programa por centros de interés, la enseñanza ideo-visual y la global, los talleres manuales y la orientación profesional, entre otros.

[...] Decroly está en todos los lugares donde lo requiere la infancia que sufre: funda, co-funda o anima el Hogar de Huérfanos, la Oficina de Orientación Profesional, la Granja-Escuela de Brabante, el Fondo de los Más Dotados de las Clases Populares y La Inspección Médica de la Infancia Delincuente. Las responsabilidades que asume y asigna a los educadores sobrepasan con creces los muros de las aulas: la “médico-pedagogía” (1904) implica la acción concertada del médico, el psicólogo, el docente y el asistente social, que trabajan en un sistema eficaz de orientación psico-médico-socio-escolar. (Dubreucq, 1993, 264)

En Alemania, “[...] el nombre pedagogía terapéutica, derivado del término alemán “Heilpädagogik”, cuya traducción literal sería pedagogía curativa, se encuentra por primera vez en una publicación de Georgens y Deinhardt “Die Heilpädagogik” (Leipzig, 1861). Ya en 1874 Sengelmann establecía en Alemania los “Heilpädagogische Beratungen” (coloquios de pedagogía curativa), el primero de los cuales desarrolló aquel año bajo el nombre de “Konferenz für Idiotenheilpflege” (conferencia para el cuidado-atención de los idiotas)” (Puigdemívol, 1986, 57). A principios del siglo XX, se fundamenta positiva y experimentalmente la pedagogía curativa con Heller (Grundriss der Heilpädagogik). Recientemente, se encuentran registros sobre la existencia de una pedagogía especial o diferencial (Knoll, 1978) y sobre los alcances y estructura de la pedagogía diferenciada o pedagogía terapéutica (Bach, 1975). Además de revistas encargadas de difundir las investigaciones del campo (Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik o Archives “Pédagogie spécialisée”)

En Estados Unidos, Edouard Seguin arriba a mediados del siglo XIX a fundar instituciones especializadas para la enseñanza médico-pedagógica de niños idiotas. Robert Goddard, en la década de 1910, realiza adaptaciones de los Tests de

Binet-Simon que facilitan su aplicación masiva tanto en el ejército como en las escuelas públicas. Las mediciones masivas de la inteligencia permitieron la clasificación y selección de los niños anormales para su posterior ubicación en las distintas "escuelas especiales": escuelas para sordomudos, escuelas para pre-tuberculosos (clases exteriores, al aire libre y con ventanas abiertas), escuelas de ciegos, para mutilados, clases especiales, clases de adelantados, escuelas para deficientes mentales, para retrasados menores y mayores, etc. (Decroly, 1934) Las condiciones económicas y las preocupaciones políticas sobre la higiene pública posibilitaron una considerable extensión de las escuelas especiales, promovieron la formación de maestros y certificados de aptitud para el trabajo con niños anormales, y el fortalecimiento de investigaciones psicológicas, clínicas, psiquiátricas y pedagógicas sobre los anormales, su diagnóstico, su clasificación, la organización de la enseñanza, los programas curriculares, etc. De esta manera, Estados Unidos lideró gran parte de las transformaciones acontecidas en la educación especial.

#### **4.2 La educación especial en las tradiciones pedagógicas**

En la tradición francesa-francófona de ciencias de la educación, los niños con handicap se constituían en una problemática específica para las disciplinas que estudian el hecho educativo. Gaston Mialaret, lo plantea de la siguiente manera:

Al fracaso escolar se podrían vincular los problemas de los niños deficientes de todo tipo. Ellos constituyen un subconjunto de la población escolar y exigen locales, programas, métodos, educadores especiales. Si el objetivo general es de integrarlos lo mejor posible al medio adulto y profesional, se sabe que muchas veces son necesarias medidas sociales para encontrarles un empleo protegido. (Mialaret, 1985, 91)

El fracaso escolar se constituyó en signo de la ineficacia y ausencia de efectividad en el sistema educativo francés. Las deficiencias o handicaps de los niños devenían, sin duda, en fracaso escolar, lo

cual implicaba acciones especializadas para promover su adaptación a la escuela.

Guy Avanzini (1990) contempla la enseñanza especial o de niños con handicaps de dos maneras: por un lado, desde la importancia que tuvieron los estudios sobre la patología para el fortalecimiento científico-experimental de la enseñanza de la lectura y la escritura desde principios hasta mediados del siglo XX (269) y, por otro lado, desde la evolución de las instituciones mostrando la aparición de las escuelas para idiotas, las escuelas de perfeccionamiento, los institutos médico-pedagógicos, las secciones de enseñanza especializada, los avatares psicológicos y pedagógicos para la clasificación, el diagnóstico y la educación de anormales, distintos referentes estadísticos y legislativos, etc., en síntesis: sobre la institucionalización de la enseñanza especializada o especial francesa (218–222).

En la tradición alemana-germana de ciencia de la educación, contamos con distintos artículos de revista que muestran la preocupación por la educación de los impedidos físicos, sobre las escuelas diferenciales, sobre la equiparación de oportunidades para los impedidos, sobre la pedagogía especial o diferencial a partir del trabajo de la traducción de la Revista *Educación* de Tübingen. De igual manera, desde el análisis de Andrés Klaus Runge Peña sobre la pedagogía alemana, se hace evidente que la *pedagogía especial* se entiende como una subdisciplina de la ciencia de la educación (Runge Peña, 2008)

Por su parte, en la tradición anglosajona-estadounidense de teorías curriculares, se encuentra el conocido Informe Warnock (1978) con un marcado acento curricularista desde la propuesta de adaptaciones curriculares y *special educational needs*, conceptos extendidos por todo el planeta en la actualidad a través de la incidencia en los Organismos Internacionales. De igual manera, han emergido las propuestas sobre la educación inclusiva y los estudios críticos sobre la *special education* (Broyna, 2009)

Entiéndase, pues, estas huellas como “evidencias” de la existencia y funcionamiento de distintas corrientes y tradiciones pedagógicas en educación especial, las cuales tienen diferencias sustanciales y puntos de cruce entre sí mismas, dignos de futuras investigaciones rigurosas y sistemáticas (Ver Cuadro 1), las cuales tendrían incidencias conceptuales y aplicadas para la educación especial de nuestro presente (como objeto y campo).

Además, se vuelve un imperativo incrementar el conocimiento directo de la literatura en las “lenguas nativas” de las tradiciones de procedencia, ampliar la descripción y análisis crítico de las variaciones discursivas, los conceptos, las técnicas, etc. de cada corriente y tradición pedagógica y, más aún, tendremos que investigar sobre las interrelaciones y conexiones con otros saberes sociales y culturales sobre la alteridad y con las

formas lejanas de entender la educación de las personas con discapacidad (Lejano oriente, Europa oriental, etc.)

Pensar histórica y pedagógicamente la educación especial, nos posibilita ampliar el propio conocimiento de lo que hemos sido y de lo que hemos dejado de pensar, decir, hacer y ver. En la prospectiva de continuar tejiendo desde la amplia gama y cartografía de estudios sobre y en educación especial, considero pertinente que escuchemos y asumamos de cerca un mandato ético y político enunciado por Alejandra Pizarnik en uno de sus más hermosos poemas: “una mirada desde la alcantarilla/puede ser una visión del mundo/la rebelión consiste en mirar/una rosa hasta pulverizarse los ojos”. Tal vez después las palabras podrán ser inventadas con un nuevo vestido, con una nueva mirada, con un nuevo lenguaje, ese que está en el porvenir.

<b>Tradiciones pedagógicas</b> <b>Corrientes en educación especial</b>	<b>Alemana-germana</b> Ciencia de la educación	<b>Francesa-francófona</b> Ciencias de la educación	<b>Anglosajona-estadounidense</b> Teorías curriculares
Clásica-racional	Heilpädagogik	Pedagogía de idiotas	
Moderna-experimental	Pedagogía terapéutica, curativa “Heilpädagogik” “Hilfsschule”	Éducation spécialisée, “Escuelas de perfeccionamiento”	Special education... “Specials Schools”
Contemporáneas	Pedagogía diferencial, sonderpädagogik	Pedagogías curativas, terapéuticas, institucionales, diferenciadas...	Special Educational Needs, Warnock Adaptaciones curriculares, Teorías críticas del currículo

**Cuadro 1. Bosquejo inicial sobre las posibles relaciones entre las corrientes pedagógicas en educación especial y las tradiciones pedagógicas.**

### **Bibliografía**

- Aguirre Lora, M. E. (2009). Lo que la Historia nos puede decir sobre la Diferencia. En: Patricia Medina. *Epistemologías de la diferencia. Debates contemporáneos sobre la identidad en las prácticas educativas*. México: Plaza y Valdés. p. 23-50
- Aguirre Rojas, C. A. (2002). *Corrientes, temas y autores de la historiografía del siglo XX*. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

- Arlete, A y Miranda, B (2008). Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. *Cadernos de História da Educação*, 7, 29—42.
- Avanzini, G. (1990). *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*. Medellín: Fondo de Cultura Económica.
- Bach, H. (1975). Alcances y estructura de la pedagogía diferenciada (pedagogía terapéutica), *Revista Educación*, 12, 33–40.
- Bárcena, F. (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona: Anthropos.
- Bell Rodríguez, R. (1998). Binomios en la Educación Especial: del discurso a la práctica pedagógica. *Educación*, 93, 26- 30.
- Brogna, P. (Comp.) (2009). *Visiones y revisiones de discapacidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata y Fundación Paideia.
- Castell, M., et al. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Madrid: Paidós.
- Castrillón Aldana, A. y Pulido, M. C. (2004). Biopolítica y cuerpo: medicina, literatura y ética en la modernidad. *Revista Educación y pedagogía*, 15, 37, 185–497.
- Decroly, O. (1934). *El niño anormal. Estudios pedagógicos y psicológicos*. España. Francisco Beltrán.
- De la Vega, E. (2004). *Genealogía de la Educación Especial en la Argentina*. Rosario: Facultad de psicología. Universidad Nacional del Rosario.
- Díaz Monsalve, A. E. y Quiroz Posada, R. E. (2002). Corrientes pedagógicas, modelos pedagógicos y enfoques curriculares. Relación sistemática entre ellos. *Revista Avanzada*, 10, 116-130.
- Dubreucq, F. (1993). Jean Ovide Decroly. *Pensadores de la educación. Perspectivas. Revista Trimestral de Educación*. 23, 1-2 (85-86), 261-287.
- Echeverri Sánchez, J. A. (1996). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. *Revista Educación y pedagogía*, 8, 16, 75–405.
- Echeverri Sánchez, J. A. (2001a). El diálogo intercultural. En: AA.VV. *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Medellín: Corporación Región, Colegio Colombo Francés, Fundación Confiar, Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila. p. 13–47.
- Echeverri Sánchez, J. A. (2001b). *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*. Medellín: Universidad de Antioquia, Marín Vieco.
- Garcés Gómez, J. F. (2001). Hermenéutica y pedagogía, una propuesta y presentación crítica de algunas tendencias pedagógicas en Colombia. En: AA.VV. *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Medellín: Corporación Región, Colegio Colombo Francés, Fundación Confiar, Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila. p. 201–229.



- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, No 49, 19-57.
- Hamilton, D. (1999). La paradoja pedagógica (o: ¿por qué no hay una didáctica en Inglaterra?). *Propuesta educativa*, 20, 6-43.
- Jiménez Martínez, P. y Vila Sune, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. España: Aljibe.
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la educación*. Madrid: Morata.
- Knoll, J. (1978). Escuelas diferenciales. *Educación*, 17, 53-58.
- Lenzen, D. (1996). La ciencia de la educación en Alemania: teorías-crisis-situación actual. *Educación*, 54, 7-20.
- Martínez Boom, A. (2004a). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona, Bogotá: Anthropos, CAB.
- Martínez Boom, A. (2009). La educación en América Latina: un horizonte complejo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 163-179.
- Medina, P. (2009). *Epistemologías de la diferencia. Debates contemporáneos sobre la identidad en las prácticas educativas*. México: Plaza y Valdés.
- Meirieu, P. y Develay, M. (2003). *Emilio, regresa pronto... ellos se volvieron locos*. Traducción Armando Zambrano Leal. Colombia. Colección Pedagogías.
- Mialaret, G. (1985). *Introducción a las ciencias de la educación*. Ginebra: UNESCO.
- Molina García, S. (1986). Sentido y límites de la pedagogía terapéutica. En: *Enciclopedia temática de la Educación Especial*. Madrid: CEPE. p. 33-46.
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. Medellín: Fondo de Cultura Económica.
- Pizarnik, A. (1996). *Obras escogidas*. Medellín: Ediciones Holderin.
- Puigdemívol I Aguade, I. (1986). Historia de la educación especial. En: *Enciclopedia temática de la Educación Especial*. Madrid: CEPE. p. 47-61.
- Richardson, J. (1999). *Common, delinquent and special. The institutional shape of special education*. United States of America: Falmer Press.
- Runge Peña, A. K. (2001). Panorámica general del estado actual de la ciencia de la educación en Alemania: corrientes pedagógicas, perspectivas teóricas y áreas de trabajo. En: Jesús Alberto Echeverri. (Editor) *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*. Medellín: Universidad de Antioquia, Marín Vieco. p. 381-392.
- Runge Peña, A. K. (2008). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Saldarriaga Vélez, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

- Schriewer, J. (coord.) (2002). *Formación del discurso en educación comparada*. España: Ediciones Pomares Corredor.
- Schriewer, J. (2003). Globalisation in education: process and discourse. *Policy futures In Education*, 1, 2, 271-183.
- Schriewer, J. y Martínez Valle, C. (2007). ¿Ideología educativa mundial o reflexión idiosincrática? El discurso pedagógico en España, Rusia (Unión Soviética) y China del siglo XX. *Revista de Educación*, 343, 531-557.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. España: Morata.
- Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. España: Morata.
- Stiker, J. H. (2005). *Corps infirmes et sociétés*. Francia: Dunod.
- Tremain, S. (2005). *Foucault and the government of disability*. Michigan: University of Michigan Press.
- Vasco Montoya, E. (1999). Perspectivas pedagógicas de la educación especial. *Cuadernos de la OEI, Educación comparada, Nº 2, La educación especial en Iberoamérica*, 63–78.
- Vial, M. (1990). *Les Enfants Anormaux a L'ecole: Aux Origines De L'education Specialisee, 1882-1909*. Francia: A. Colin.
- Vierhaus, R. (2002). *Formacion (bildung)*. *Revista Educación y Pedagogía*, 14. Separata.
- Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Wulf, C. (1999). *Introducción a la ciencia de la educación. Entre teoría y práctica*. Medellín: Universidad de Antioquia. ASONEN.
- Yarza De los Ríos, A. (2005) Travesías: notas para una pedagogía y una epistemología de la educación especial en Colombia. *Revista de Pedagogía*. 26, 76, 281 —306.
- Yarza De los Ríos, A. (2007) Algunos modos de historiar la educación especial en Colombia: una mirada crítica desde la historia de la práctica pedagógica. *Revista Brasileira de Educaçao Especial*, 13, 2, 173-188.
- Yarza De los Ríos, A. y Cortese, M. (2009). Análisis de los procesos de apropiación y emergencia de la educación o pedagogía de anormales en Medellín y Buenos Aires, 1900-1920: un estudio histórico exploratorio de educación comparada. Informe de investigación. Universidad de Antioquia.
- Zambrano Leal, A. (2001). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zambrano Leal, A. (2002a). El mínimo gesto: la cuestión de la ética en el pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu. *Educación y pedagogía*, 12, 28, 25-37.
- Zambrano Leal, A. (2002b). *Los hilos de la palabra. Pedagogía y didáctica*. Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la Pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Universidad de Antioquia. Anthropos.

Zuluaga Garcés, O. L. (2004). Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica. En: Olga Lucía Zuluaga, et al. *Pensar de otro modo: usos de Foucault para pensar la educación en Iberoamérica*. Seminario Internacional. Bogotá: IDEP. p. 11-37.

Zuluaga Garcés, O.; Echeverri, J.; Martínez Boom, A.; Quiceno, H.; Sáenz Obregón, J. y Álvarez, A. (2003) *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

<sup>1</sup> Este artículo hace parte de los avances de la investigación *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Financiado por Colciencias, Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad San Buenaventura. Colombia. Cód. 1115-452-21145.

<sup>2</sup> Profesor investigador, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPP). Grupo de Estudios e Investigaciones Sobre Educación Especial (GRESEE). Licenciado en educación especial. Maestrando en Educación, línea formación de maestros. Universidad de Antioquia.

<sup>3</sup> Sin embargo, no se quiere agotar la posibilidad de una caracterización, descripción o conocimiento sobre las distintas *tradiciones pedagógicas*, por tanto, referencio a continuación un listado básico de textos para aquellas personas interesadas en posteriores ampliaciones. Sobre la tradición alemana-germana: Lenzen (1996), Wulf (1999), Echeverri Sánchez (2001b). Sobre la tradición francesa-francófona: Mialaret (1985), Zambrano (2001, 2002a, 2002b), Meirieu (2003). Sobre la tradición anglosajona-estadounidense: Stenhouse (1984, 1996), Carr (1993), Kemmis (1996).

<sup>4</sup> Valga aclarar que una “perspectiva pedagógica” de la educación especial no debería restringirse a la descripción, por un lado de los métodos, contenidos y evaluación, y por otro lado, de los planes, programas y currículos (Vasco, 1999, 63–78). Lo pedagógico trasciende lo instrumental, lo metódico y lo curricular.

<sup>5</sup> Similar a la concepción de conocimiento que funcionaba en Pestalozzi. La pedagogía pestalozziana (racional) se caracterizaba porque estaba constituida “[...] sobre la doble tradición aristotélico-escolástica y la herencia cartesiana [...]”, moviéndose en una teoría lógico—gramatical de la mente o de las facultades intelectuales o espirituales, concibiendo el conocimiento como representación de lo real, “[...] es decir que concebía [...] el conocimiento como una impresión de los objetos del mundo en la mente del sujeto a través del mecanismo físico de la observación sensorial” (Saldarriaga, 2003, 46). Las pedagogías racionales “proceden primero postulando un conjunto de ‘principios’ o ‘axiomas’, y de allí derivan, deducen sus ‘aplicaciones’ [...] imponía lograr un ‘método acorde a la naturaleza’ a partir de esa noción mecánico-racional del psiquismo.” (Saldarriaga, 2003, 52-53). Este método racional pedagógico era conocido como las lecciones de cosas o lecciones objetivas.

<sup>6</sup> Aunque es necesario ampliar el conocimiento sobre otras tradiciones como la italiana, las orientales, etc. en el sentido que lo plantea Echeverri (2001a, 47): “[...] la reelaboración debe ampliarse a otras muchas culturas [léase tradiciones desde el punto de vista asumido], es decir, no en la línea de una germanofilia, sino en la apertura a otras culturas que desde la diferencia puedan apreciar los aportes de todas las culturas e, incluso, los aportes, por ejemplo, de cultura como la asiática y la africana, entre otras.”