



Revista de Pedagogía

ISSN: 0798-9792

revped2012@gmail.com

Universidad Central de Venezuela
Venezuela

Yarza De Los Ríos, Alexander
Travesías: apuntes para una epistemología y una pedagogía de la educación especial en Colombia
Revista de Pedagogía, vol. XXVI, núm. 76, mayo-agosto, 2005, pp. 281-305
Universidad Central de Venezuela
Caracas, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65913205005>

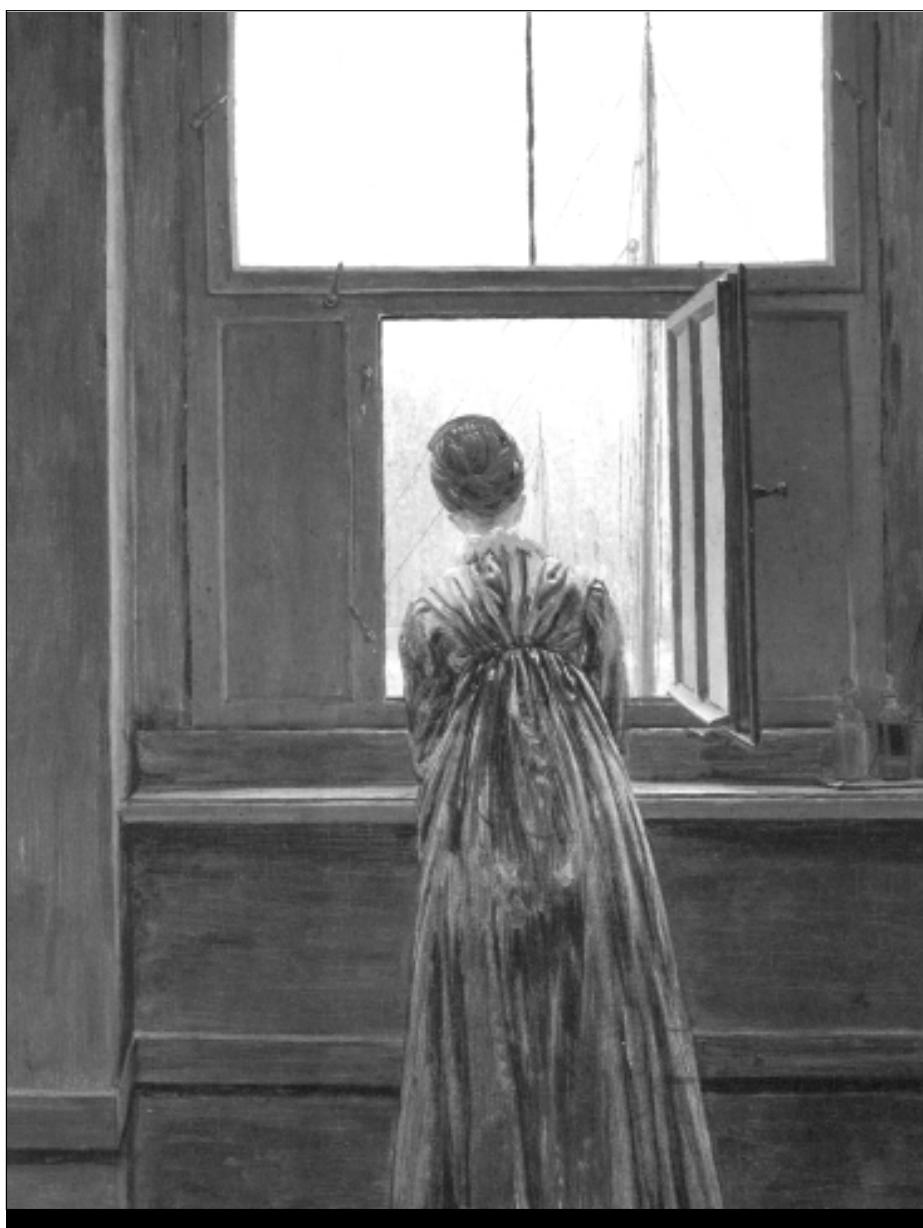
- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



FORO PEDAGÓGICO

Autor: Caspar David Friedrich. *Mujer en la ventana.*

**Travesías: apuntes para una epistemología
y una pedagogía de la educación especial
en Colombia***
*Crossings: notes for an epistemology and
a pedagogy of special Education in Colombia*

Alexander YARZA DE LOS RÍOS
Facultad de Educación, Universidad de Antioquia
Medellín, Colombia
yacosume@yahoo.es

RESUMEN

La «pedagogía de anormales» en Colombia se apropió e institucionalizó entre las décadas de 1920-1940. Se mostrará una síntesis sobre sus espacios institucionales, sus condiciones de posibilidad y de existencia, los saberes que la legitimaron, su horizonte conceptual, sus objetos de conocimiento y su funcionamiento interno. En las décadas de 1960-1970 la educación especial se institucionaliza en el ámbito nacional y entre 1980-1990 ingresan los discursos de

* Estas reflexiones son producto de la investigación «El rastro de la diferencia. Historia de la práctica pedagógica en la educación especial en Colombia. 1845-1886», financiada por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI), Universidad de Antioquia, entre el año 2002-2005. También hacen parte de la fundamentación epistemológica y pedagógica de la línea de investigación *Pedagogía, educación especial y formación de maestros* del grupo Educación Especial, Inclusión y Diversidad de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

la «integración educativa». La educación especial –se dice– no tiene un objeto de conocimiento delimitado, lo cual se intenta explicar mediante la existencia de una dispersión discursiva y de un olvido histórico. Como alternativa, se plantea la posibilidad de iniciar un proceso de reconceptualización sobre los significados usuales de la educación especial y se esboza una reflexión epistemológica y pedagógica entendida como escenario inicial para la construcción de una posible pedagogía de la educación especial colombiana.

Palabras clave: Pedagogía de anormales, educación especial, epistemología, relaciones de saber y poder, pedagogía diferenciada, tercero instruido.

ABSTRACT

The so-called 'pedagogy of abnormals' was institutionalized in Colombia between the 1920's and the 1940's. In this article, a synthesis of its institutional evolution, its possibilities to exist, its legitimating types of knowledge, its conceptual horizon, its objects of knowledge and its internal functioning is presented. During the 1960's and 1970's special education is institutionalized nationally, and between the 1980's and 1990's the discourses of the so-called 'educational integration' are introduced. Special education –it is said– does not have a specifically delineated object of study, an attribute at times reinforced by a certain degree of discursive dispersion and historical forgetfulness. As an alternative, in this paper the possibility to initiate a reconceptualization of the more usual meanings assigned to special education is discussed. Also, some epistemological and pedagogical reflections as a viable scenario for the construction of a possible pedagogy of special education in Colombia are presented.

Key Words: special education, epistemology, differentiated pedagogy, Colombian education.

No, el juego de la pedagogía no se juega de ninguna manera entre dos, viajero y destino, sino entre tres. El tercer sitio interviene aquí en tanto que umbral del pasaje.

MICHEL SERRES

Sin embargo, la educación especial y la alteridad deficiente no se constituyen necesariamente como reciprocidad, dominio y/o simetría, pero comparten un mismo problema: ambos han sido y son todavía tratados como tópicos básicamente subteóricos.

Y ello ocurre, curiosamente, en una época donde los acontecimientos más triviales y superfluos, como el dormir, hacer dieta, mirar al vacío, o comprar objetos inservibles, están siendo hiper-teorizados.

CARLOS SKLIAR

1. INTRODUCCIÓN

Durante las décadas de 1920 a 1950, la «educación especial» en Colombia fue conocida como educación o «pedagogía de anormales». Esta propuesta pedagógica procedió, principalmente, de países industrializados (Francia, Bélgica, Alemania, Estados Unidos de América, entre otros), donde la obligatoriedad de la enseñanza produjo todo un conjunto de «inadaptados» y «retrasados» en relación con la escuela obligatoria, pública, laica y gratuita, los cuales fueron conocidos y conceptualizados con el nombre genérico de niños «anormales» o «irregulares».

En Colombia, las contadas publicaciones e investigaciones históricas en este campo (Díaz Osorio, 1987; Salinas, 1990; Marín Castaño, 1992; Páez Escobar, 1994; Gómez, 1997; Pérez, 2002), comparten una visión simplista y reduccionista sobre su nacimiento o aparición, a saber: la

educación especial comienza a inicios del siglo XX, encontrándose marcada por disposiciones legales aisladas y por acciones filantrópicas de algunas personas, arrancando en el departamento de Antioquia, «con la Escuela de Trabajo San José y la Escuela de Ciegos y Sordos» (Díaz Osorio, 1987, 18); la primera fundada en 1914 por la Ordenanza 5 y la segunda por el Decreto 4 de 1925.

El presente manuscrito tiene dos objetivos: presentar la síntesis de una investigación histórico-pedagógica que pretende sobrepasar las visiones simplistas y reduccionistas sobre la apropiación e institucionalización de la educación especial en Colombia (mostrando su complejidad conceptual, institucional e histórica), y retomar los aportes de la investigación para establecer unas reflexiones que posibiliten pensar para el presente una epistemología y una pedagogía de la educación especial colombiana.

2. APROPIACIÓN E INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA «PEDAGOGÍA DE ANORMALES» EN COLOMBIA: 1920-1940

La «educación o pedagogía de anormales» se apropió en Colombia, durante las décadas de 1920 a 1940, en seis *espacios institucionales*: casas de menores y escuela de Trabajo (Antioquia, Cundinamarca, Santander, Caldas, Atlántico), colonias vacacionales (Antioquia, Cundinamarca), escuelas especiales, escuelas de sordomudos y ciegos e Instituto Médico-Pedagógico (Antioquia, Cundinamarca), Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá), escuelas normales de institutores (Medellín) y servicios médico-escolares o médico-pedagógicos (Cundinamarca, Antioquia). A partir de ese momento, todo un conjunto de instituciones, discursos, prácticas, sujetos e instrumentos o técnicas se incorporan al saber pedagógico de nuestra formación social. En los espacios institucionales funcionaron lo que denominamos «tecnologías médico[psico]pedagógicas» y se entienden como los lugares en que se materializaron en *prácticas* los *discursos* pedagógicos, psicológicos, biomédicos y psiquiátricos sobre los niños llamados entonces «anormales».

Las *condiciones de posibilidad* para que esta práctica discursiva se apropiara fueron cuatro:

2.1. La apropiación de los «saberres modernos» y de la pedagogía activa en las escuelas públicas y privadas. Esta apropiación es analizada en Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), quienes hacen referencia al «estudio de las transformaciones del saber y de la práctica pedagógica en Colombia desde comienzos de siglo [XX] hasta los años cincuenta [el cual] encuentra uno de sus ejes centrales en el análisis de una serie de apropiaciones selectivas y estratégicas de elementos de la pedagogía activa y de los saberres denominados *modernos*, es decir, la psicología científica, la medicina y la fisiología experimental, la psiquiatría, la administración científica, la sociología y la antropología». Apropiaciones que posibilitan instituir tanto la procedencia de los discursos de la época (los saberres modernos) como los cimientos discursivos sobre la educación de anormales en Colombia. Estos saberres dotaron de un estatuto de cientificidad que legitimó sus prácticas, instituciones, técnicas y sujetos en el marco general de las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales tendentes a la consecución del progreso, la felicidad, la salvación y la modernización.

2.2. Los discursos sobre la degeneración de la raza, entendida como la causa biológica de todos los «males» que aquejaban a la república, tanto en lo físico, lo intelectual y lo moral. La teoría sobre la degeneración de Benedict Morel es actualizada y legitimada como un saber moderno por los intelectuales colombianos de principios de siglo. Las causas giraban en torno a la influencia del clima (tropical, templado) y la geografía (centro o periferia, Europa o Suramérica), de la herencia (transmisión de la degeneración a través de los padres) y de la evolución (más bien involución en la escala filogenética de las especies), o de las condiciones sociales (pueblo o gobernantes). «La degeneración significaba una regresión de la capacidad vital y de producción de la raza en relación con las razas europea, africana e indígena originarias. [Se] definía la degeneración como «una desviación

enfermiza de un tipo primitivo», causada por influencias exteriores o inherentes a la constitución del individuo, la cual imposibilitaba al degenerado para engendrar hijos normales. Por las inexorables leyes de la herencia, la descendencia del degenerado se alejaría aún más ‘del tipo ideal de las especies’» (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997: V. 2, 82). Las propuestas para la *regeneración de la Raza* impregnaron la totalidad de las instituciones sociales: hospitales, hospicios, barrios, casas, resguardos, fábricas, calles, puertos, universidades. Llegaron hasta la transformación de las escuelas normales y escuelas primarias y marcaron las pautas para la intervención o el tratamiento llevado a cabo en las casas de menores. La degeneración de la raza incrustó a la pedagogía de anormales en el espíritu de una época, la situó en el centro de una discusión y preocupación nacional.

2.3. Una *pericia criminológica-biomédico-pedagógica* entre «delincuente» y «anormal». El concepto *criminal* o *delincuente* como *anormal* apropiado en Colombia se construyó entre la antropología criminal y el derecho penal italiano de finales del siglo XIX y principios del XX (Cesare Lombroso y Enrico Ferri). La Casa de Menores y Escuela de Trabajo San José se convirtió en un espacio de confluencia entre la criminología positivista y la pedagogía de anormales. Entender los «delincuentes» como «anormales» es una pericia y una bisagra para apropiarse una «pedagogía de anormales» que sirva como «programa» científico moderno y modernizador para la corrección de conductas y comportamientos delictivos, para la regeneración de la raza, para la utilización o incorporación productiva de los delincuentes en la maquinaria de producción, para la normalización de la infancia y la adolescencia, en fin, para la defensa del organismo social.

2.4. Una reforma educativa en la Casa de Menores y Escuela de Trabajo San José, la cual se convierte en un espacio sistemático de apropiación de este discurso en tanto que desde su *fundación* en 1920 se planteaba que «...será dirigida siempre por pedagogos aventajados, los cuales procurarán darle, en cuanto sea posible, una organización semejante a la de las Escuelas

de Anormales de Europa y Estados Unidos de Norte América» (Cadavid y Velásquez, 1921: 9). La justificación de la reforma planteaba la necesidad de humanizar el trabajo correctivo de la Casa de Menores, de romper con el régimen militar que imperaba desde su fecha de fundación en 1914 y de contribuir con la regeneración de la raza y en el incremento de la productividad de las regiones y la nación. Sostenida en una *pericia* que homologa subrepticamente el delincuente con el anormal, la reforma educativa en la Casa de Menores se inscribe en el marco específico de una educación y enseñanza activas, y en el marco general de un proceso de medicalización y normalización de la *población degenerada*. La educación es introducida como tratamiento, terapéutica y curación de las anormalidades mentales, corporales y morales, como contrapropuesta al castigo corpóreo generalizado y sostenido sobre un *régimen militar*.

Por otro lado, las *condiciones de existencia* se circunscriben a las prácticas, discursos e instituciones que se articulan en lo que denominamos «estrategia de profilaxis», es decir, todo el conjunto de campañas, instituciones, revistas, tesis de grado, reformas políticas, etcétera. que estuvieron sustentados en los saberes modernos y dispusieron un conjunto de técnicas para instaurar en la sociedad la *previsión* y la *prevención* contra el contagio, las peligrosidades sociales, contra lo degenerado, lo anormal; esta *estrategia* funcionó ensamblada al *dispositivo de higienización* (Noguera, 2003).

Los saberes modernos que legitimaron y sirvieron de soporte para la «educación de anormales» fueron los siguientes: las criminologías positivistas, la biomedicina, la psiquiatría, la psicología experimental, la pedagogía activa de corte experimental, la pedagogía de anormales europea y estadounidense, y los discursos eclesiásticos (moral católica, caridad y asistencia). Los sujetos que se emplazaron fueron: los maestros de anormales, los pedagogos especialistas, los médicos escolares y generales, los sacerdotes, los «jueces de menores» y los vigilantes (estos dos últimos, sobre todo, en las casas de menores). Las concepciones de lenguaje, conocimiento, aprendizaje, escuela, fines educativos y sujeto a formar se compaginan y enlazan con las

descritas para la Escuela Activa de corte experimental (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997; Sáenz, 1999; Pedraza, 1999; Herrera, 1999; Saldarriaga, 2003), aunque tienen sus diferencias (las cuales no se ampliarán por razones de espacio).

La «educación de anormales» en Colombia tuvo dos objetos de saber: a) las anomalías infantiles, los niños anormales o la infancia anormal; y b) la enseñanza especial o enseñanza para anormales. El primer objeto de saber fue heredado de la psiquiatría, la biomedicina experimental, la criminología positivista, la psicología experimental y la pedagogía de anormales europea y norteamericana. Se constituyó en uno de sus rasgos característicos, en un distintivo diferenciador con relación a la «pedagogía activa experimental». Al mismo tiempo, este objeto la acercaba a las «prácticas correctivas e higienistas» de las cárceles, las casas de menores y de corrección, las escuelas de trabajo, las colonias escolares y penales. El segundo objeto de saber es el *enunciado* más intrincado e interior de esta práctica discursiva, el cual permitió comunicarse con otros saberes e instituciones modernas, convirtiéndose en el punto de cruce con discursos científicos y objetivos políticos, moralizadores o «higienizadores», con técnicas o instrumentos de medición e, incluso, permitiendo articularse perfectamente con la *estrategia de profilaxis* y el *dispositivo de higienización*. La pedagogía de los anteriormente llamados niños anormales producía métodos, procedimientos y materiales pedagógicos que le conferían especificidad y la diferenciaban de las corrientes pedagógicas clásicas de su época.

El funcionamiento interno de la pedagogía de anormales lo explicamos mediante la noción *tecnologías médico [psico] pedagógicas*, entendiendo por éstas aquel conjunto de técnicas y prácticas dirigidas hacia el gobierno o agenciamiento de la «infancia anormal», la cual pasó a ser objeto-blanco de una interdiscursividad específica y, por tanto, se sumergió en un agrupamiento de prácticas encaminadas hacia la vigilancia y el escrutinio del alma, el cuerpo y la mente –por una parte– y hacia el control de sí mismo con fines progresistas, productivos, morales y de (re)socialización –por otra–.

El tipo de gobierno desplegado con este conjunto de técnicas se encuentra incrustado en el funcionamiento de dos tecnologías: las de *poder* y las del *sí mismo*. Las primeras «determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipos de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto» (Foucault, 1991: 48), y las segundas «permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad» (Ibíd.). Su serie o encadenamiento se configuraba de la siguiente manera: prácticas o técnicas de observación (escolar, psicológica, antropométrica y biomédica), de registro (fichas médico-pedagógicas, formularios de observación), de clasificación, de etiologización, de diagnóstico, de selección, de ubicación o localización de niños anormales, procedimientos o métodos de *enseñanza especial*, y orientación profesional o en oficios.

Lo anterior es una síntesis del proceso de apropiación e institucionalización de la pedagogía de anormales en el marco de la modernización en Colombia a principios del siglo XX. Este proceso permitió apropiarse también la invención de la *infancia anormal* con los dispositivos y tecnologías que la agencian, la controlan, la dominan y la producen. Las *anormalidades infantiles* fue uno de los objetos de saber introducidos por la «pedagogía de anormales» en los territorios del saber pedagógico colombiano.

Ahora bien, Santiago Castro-Gómez (2000) plantea que la *invención del otro* en América Latina se forma como *contraluz* a la *invención de la ciudadanía*. Tres prácticas disciplinarias posibilitaron el mencionado invento durante el siglo XIX: las constituciones, los manuales de urbanidad y las gramáticas de la lengua. La escritura es el denominador común de estas tecnologías de subjetivación en tanto ejercicio y signo de *civilización* y *modernización*. Las imágenes de lo civilizado construyeron la imagen de lo bárbaro, y viceversa. Este dualismo permitió objetivar las alteridades como expresión de la barbarie, del salvajismo, de la no-civilización. Las ciencias sociales cumplieron un papel vital en esta objetivación excluyente, pues

Funcionan estructuralmente como un «aparato ideológico» que, de puertas para adentro, legitimaba la exclusión y el disciplinamiento de aquellas personas que no se ajustaban a los perfiles de subjetividad que necesitaba el Estado para implementar sus políticas de modernización; de puertas para afuera, en cambio [...] legitimaban la división internacional del trabajo y la desigualdad de los términos de intercambio y comercio entre el centro y la periferia [...] La producción de la alteridad hacia adentro y la producción de la alteridad hacia fuera formaban parte de un mismo dispositivo de poder (Castro-Gómez, 2000: 154).

En nuestro *tiempo cercano* se percibe un proceso de transformación de un *poder disciplinario de la modernidad* hacia un *poder libidinal de la posmodernidad* (Ibíd.: 156), que en términos pedagógicos podría significar el tránsito de un *poder disciplinario* de las pedagogías disciplinarias hacia el *psicopoder* de las pedagogías psicológicas (Varela, 1995), el cual estimula y produce las diferencias para agenciarlas: «...en la actual reorganización global de la economía capitalista se sustenta sobre la producción de las diferencias [...]» (Castro-Gómez, 2000: 145). Cualquier auto-invencción o auto-nombramiento tiene un mercado simbólico y material que lo reproducirá certeramente. Esta discontinuidad implica un nuevo vínculo estructural entre las ciencias sociales y los dispositivos de poder-saber y de control. La alternativa esbozada por Castro-Gómez consiste en no pensar en binomios, ni con metarrelatos o con esencialismos o universalismos. Los estudios poscoloniales y los estudios culturales alzaron anclas en esta dirección.

Las «anormalidades» y los «niños anormales» de finales del siglo XIX y principios del XX también fueron invenciones de la modernidad. La *pedagogía de anormales* representa, para el saber pedagógico, la práctica o dominio discursivo que materializa con mayor legitimidad científica-experimental esta invención: mediante clasificaciones o nosologías, pruebas o test pedagógicos, psicológicos, antropométricos y biomédicos, fichas médico-escolares, técnicas de enseñanza especial. Luego, la *discapacidad*, en general, y las *necesidades educativas especiales*, en singular, son expresiones de lo otro, del otro, de una especie de *alteridad deficiente* (Skliar, 1998, 2003).

En ese sentido, estos conceptos son *nuevas invenciones* de la actual formación discursiva que impregnan y «condicionan» a las ciencias sociales, la pedagogía, la educación especial e incluso a los sistemas educativos latinoamericanos (Martínez Boom, 2003). Vivimos una espacialidad-temporalidad que incrementa el agenciamiento de las otras-otros mediante la producción infinita de las diferencias. El rescate y la valoración de las diferencias, las multiplicidades o las minorías se está constituyendo en una retícula conceptual de poder que sostiene las «sociedades de control» (Deleuze, 1995). Red reticular y celular que atraviesa las corporalidades, las representaciones y las conceptualizaciones de lo diferente, de la alteridad misma.

Volviendo a la historia, la educación especial colombiana se «institucionaliza» a escala nacional en 1968 con la creación de la División de Educación Especial, en el Ministerio de Educación; correspondiéndole «promover programas y servicios de educación especial, tanto para alumnos subnormales como para estudiantes sobresalientes» (Salinas, 1990: 48). Se define desde ese momento como un subsistema educativo que atendía a *poblaciones excepcionales*: limitados, retrasados mentales, ciegos y sordomudos, con parálisis cerebral, sobresalientes, entre otros. Desde la década de 1960 se impulsa la atención de niños con retraso mental y proliferan institutos de educación especial, la instauración de la División de Educación Especial, del INCI (Instituto Nacional de Ciegos) y del INSOR (Instituto Nacional de Sordos), la apertura de programas de formación de maestros para limitados visuales y de niños con retraso mental, y del Programa de Aulas Especiales en las Escuelas Regulares en 1974. A partir de las décadas de 1980-1990 se introducen los discursos, las instituciones, las prácticas, los sujetos, los instrumentos o técnicas de la «integración educativa», desplazando a la «educación especial» y haciéndola ver como una educación institucionalizada, segregadora, asistencialista, altamente médica; en síntesis: como un proyecto educativo fracasado. La integración académica, escolar o educativa se «institucionaliza» fuertemente desde la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación. El Decreto 2082 de 1996 la reglamenta. La Resolución Ministerial 2565 de 2003 la puntualiza, precisa y demarca en el

marco de la actual *Revolución Educativa* del Ministerio de Educación Nacional.

Por su parte, la atención a la diversidad del alumnado se empieza a *ejercer* sutil, pero eficazmente en algunas instituciones educativas colombianas (sobre todo en el Pacífico colombiano, Anónimo, 1996) y a retomarse en las discusiones pedagógicas y educativas (Sierra Restrepo, 2003). La «diversidad» no se restringe a la limitación o la capacidad excepcional, como lo plantea la legislación nacional sobre integración educativa. Por tal motivo, cobija a otras «poblaciones vulnerables»: indígenas, desplazados, minorías lingüísticas, afrocolombianos. Estas «poblaciones» han liderado procesos de reivindicación de sus derechos, entre los cuales incluyen el de una educación autóctona, que respete sus múltiples diferencias. Entre «educación especial» y «etno-educación», por ejemplo, no han existido puntos de encuentro práctico ni discursivo que fortalezcan las reivindicaciones y acciones políticas por los derechos de las «minorías que educan». En esta medida, la atención a la diversidad plantea retos interesantes a la educación especial y a las prácticas de integración educativa. Parece ser que la «inclusión educativa» es la opción más viable para materializar una escuela incluyente y para todos. No obstante, desde la *integración* hasta la *inclusión educativa* se percibe la presencia y el funcionamiento del régimen de poder-verdad sobre la *producción de las diferencias* apuntado por Santiago Castro-Gómez (2000).

Por el momento, se quiere plantear la posibilidad de iniciar un proceso de reconceptualización¹ sobre los significados usuales de la «educación especial»: como subsistema educativo, como práctica, como aplicación téc-

¹ «Entiendo por dominio de reconceptualización la región discursiva, los conceptos, el campo práctico o los métodos de una disciplina o de un saber que se requieren para tomar posesión de conceptos, modelos o métodos de otra disciplina o práctica. Este proceso se puede dar de la Pedagogía hacia afuera, y de modo inverso, de otras disciplinas o prácticas hacia la Pedagogía» (Zuluaga, 1999: 20). La reconceptualización es también una operación conceptual y aplicada «dirigida» por grupos y equipos de investigación o intelectuales de una comunidad o campo disciplinar históricamente situado y fechado. La educación especial puede *reconceptualizarse* en los horizontes del saber pedagógico, la pedagogía y el campo conceptual de la pedagogía, en un diálogo e intercambio abierto con otras tradiciones pedagógicas (anglosajona, alemana, francesa).

nica de saberes, como un conjunto de programas, servicios y apoyos para la atención educativa de las personas en situación de discapacidad o con necesidades educativas especiales, como un campo disciplinar. La educación especial en Colombia (se dice) no tiene un objeto de conocimiento preciso, lo cual puede explicarse –provisoriamente– mediante la existencia de una *dispersión discursiva* y de un *olvido histórico*. Lo primero consiste en una no-delimitación pedagógica de un campo disciplinar que cuenta con una fuerte injerencia biomédica, psicológica y psiquiátrica o psicopatológica. Lo segundo consiste en el desconocimiento de la historicidad de los objetos de saber de la «pedagogía de anormales» de inicios del siglo XX («infancia anormal» y «enseñanza especial»), los cuales, parece ser, se han difuminado a la luz de la objetivación actual de ese «campo disciplinar».

Por consiguiente, al entender la «educación especial» desde otras coordenadas se hace inminente que *una pedagogía* la tome como objeto de saber, reincorporando sus objetos históricamente identificados, delimitando su estructuración y funcionamiento discursivo interno, vislumbrando las relaciones técnicas, aplicadas y conceptuales externas con otros saberes y sus condiciones sociales de existencia. Además, deberán plantearse investigaciones de *pedagogía comparada* que permitan establecer los nexos, conexiones, condicionamientos, intercambios, de la «educación especial» perteneciente a la tradición colombiana y la perteneciente a la anglosajona, la francesa, la alemana, la italiana o la latinoamericana en general. Como punto inaugural de este programa investigativo, se desea esbozar una reflexión epistemológica y pedagógica entendida como escenario inicial para la construcción de una posible pedagogía de la educación especial colombiana.

3. EDUCACIÓN ESPECIAL, EPISTEMOLOGÍA Y RELACIONES DE SABER Y PODER

¿Qué es una epistemología? Es una teoría del y sobre el conocimiento, una conceptualización sobre aspectos que se cruzan con la constitución de los saberes, las ciencias o las disciplinas. La epistemología explica su funcio-

namiento, la construcción de sus conceptos, instrumentos, prácticas, objetos de saber, las relaciones políticas y sociales, etc. «En los años ochenta la epistemología era reconocida en sus dos versiones tradicionales: la epistemología como una filosofía de la ciencia y como una teoría del conocer. A ambas interpretaciones epistemológicas las unía su afán por explicar la racionalidad de los conocimientos científicos, el funcionamiento de la ciencia, el orden al cual toda ciencia respondía, la formación de sus objetos, de sus conceptos y de sus proposiciones científicas» (Zuluaga *et al.*, 2003: 10).

Una epistemología histórica de las ciencias, las disciplinas y los saberes se consolida como perspectiva de análisis externo para las interioridades de esos campos. Es una herramienta para la objetivación y relativización de las verdades del presente, hace visibles las contingencias de los discursos con estatuto de científicidad y veracidad. Se quiere sugerir la posibilidad de pensar la educación especial desde una epistemología histórica y de las relaciones poder-saber. Lo primero incorpora mínimamente la definición de epistemología arriba esbozada. Lo segundo se efectúa, para comenzar, desde los aportes del doctor Carlos Skliar (1998, 2003) y del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (Zuluaga, 1999, Zuluaga *et. al.*, 2003).

Una epistemología histórica o historia epistemológica de la educación especial mostraría las formas de constitución de sus objetos de conocimiento, sus métodos e instrumentos de investigación u objetivación, los saberes que legitiman su discurso, las maneras de conocer, el estatuto de científicidad o de epistemologización, etc. (en nuestra investigación se delimitaron algunos de estos elementos, los cuales se muestran sintéticamente en la primera parte de este artículo). En síntesis, permitiría relativizar el estatuto de verdad y la legitimidad social adquirida en el presente. Pero no basta con describir este funcionamiento. Es necesario y urgente introducir elementos de una *epistemología de las relaciones entre saber y poder*. Estas reflexiones son iniciadas por Michel Foucault (historiador, filósofo e intelectual francés) entre las décadas de 1960-1980 y su apropiación en la educación y pedagogía de Colombia es fructífera en enseñanzas (Zuluaga,

1999, 2003). Sin embargo, en la educación especial colombiana no se han adelantado iniciativas hacia esta dirección, a pesar y por sobre las conceptualizaciones pedagógicas efectuadas por Eloísa Vasco Montoya *et. al.* (1997).

Carlos Skliar plantea una mirada política, cultural y epistemológica sobre la educación especial que la descentra de un eje patologizante, clínico y exclusivamente biomédico² y la circunscribe en nuevas coordenadas que incorporan problemáticas de disciplinas como la antropología cultural, la pedagogía crítica, la sociología, los estudios culturales, entre otras. «[...] La educación especial no es una cuestión de medicina o de pedagogía terapéutica o de pedagogía correctiva sino un problema epistemológico. Entre tanto, el concepto de epistemología no se refiere aquí a su habitual acepción filosófica, sino a las relaciones entre poder y conocimiento, dentro de una perspectiva foucaultiana». (Skliar, 1998, 21). Esta epistemología posibilita la introducción de problemas de identidad, género, relaciones de fuerza, procedencia de clase, explotación, discriminación racial, religión, despolitización, participación ciudadana, control, agenciamiento, lenguajes, producción de saberes, discursos del desarrollo y la funcionalidad, hegemonía cultural, literatura, representaciones sociales, etc. «[...] Al establecer una nueva mirada epistemológica las fronteras se diluyen, ya no existe un “centro” –la normalidad– y una “periferia” –las anormalidades–, no existen verdades fijas e inmovibles» (*Ibid.*). Introducir estas problemáticas en la educación

² Aunque en cierta medida esta síntesis es imprecisa, puesto que los procesos de emergencia del discurso de la pedagogía de anormales estaban impregnados y sustentados en la *pedagogía activa experimental*; medicalizante en sí misma por la episteme experimental que la recubría, pero con una singularidad: se contraponía a los discursos exclusivamente médicos y psiquiátricos de atención de los *niños anormales*, basándose en la educación y la pedagogía *activas*. Tanto Decroly, Demoor, Binet, Descoedres o Montessori (todos pedagogos de anormales y activos europeos) defendían la necesidad y la viabilidad de educar a los *anormales*, lo cual implicaba, digamos, «desinstitucionalizarlos» de los hospitales, las correccionales o los asilos y fundar escuelas para anormales, clases especiales o paralelas. En todo caso, no dejan de ser unos nuevos dispositivos y unas tecnologías que se engranan en la sociedad disciplinaria para agenciar una subjetividad inventada, pero que al mismo tiempo puede entenderse como el comienzo de una *discontinuidad* secular: objetivar científicamente la posibilidad de *aprendizaje* por parte de los *niños anormales* y por consiguiente la posibilidad de su *enseñanza*.

especial implica comenzar a «des-psicologizar» las prácticas, las instituciones y los sujetos que conforman este discurso, es decir, a descentrarse de la psicología cognitiva como marco exclusivo de interpretación de las prácticas de enseñanza, la formación de maestros, las investigaciones, etc.

Retomando como fundamento los análisis de Skliar (2003), Larrosa y Skliar (2002), Pérez de Lara (1997), los *Disabilities Studies* (Davies, citado en Skliar, 2003), los análisis epistemológicos de la pedagogía y el saber pedagógico (Zuluaga, 1999, 2003) y la amplia tradición de *pedagogía crítica* (iberoamericana y norteamericana), es posible iniciar la consolidación de una política, una poética, una filosofía, una epistemología y una pedagogía de la educación especial y la integración educativa colombianas que entiendan la *diferencia en tanto radicalmente diferente*, e incorporen reflexiones, problematizaciones, métodos y temáticas no abordadas históricamente en estos dominios discursivos del saber pedagógico de nuestra formación social. En todo caso, una fundamentación epistemológica de la educación especial debería tocar como mínimo los dos aspectos iniciales de epistemología (filosofía de la ciencia y teoría del conocer); sin descuidar que pueden existir otras perspectivas que enriquezcan estos análisis epistemológicos por realizar y ampliar en nuestro contexto³.

4. PASAJE: ¿LA PEDAGOGÍA DIFERENCIADA?

¿Cuál «pedagogía» permitiría conceptualizar y experimentar sobre la educación especial? Una alternativa promisoría la constituyen algunos conceptos, postulados, principios y prácticas de la *pedagogía diferenciada* francesa (Zambrano, 2001, 2002a, 2002b; Meirieu, 1998; Meirieu y Develay, 2003; Gómez Mendoza, 2003). No obstante, debe tenerse una precaución inicial: hace un siglo la pedagogía de los entonces llamados anormales

³ Por ejemplo, las conceptualizaciones y experimentaciones efectuadas por Delaporte (2002) o Dagognet (1999) sobre biomedicina y biología desde una perspectiva foucaultiana y canguilhemiana, explorando caminos «epistemológicos regionales» o senderos de «epistemografías».

provenía de Europa y Estados Unidos, y su apropiación intentaba aplicar esquemas correspondientes a sus espacios de origen (aplicación de sus pruebas, edificación de las instituciones, implementación de diagnósticos y clasificaciones), sin una producción o reconceptualización *relativamente autónoma*. Esta advertencia histórica implica tomar conciencia y reflexividad sobre las implicaciones que trae consigo la elección de saberes que puedan sostener y fundamentar una pedagogía para la educación especial colombiana.

La *pedagogía diferenciada* tiene sus objetos de conocimiento, sus procedimientos pedagógicos, sus postulados éticos y filosóficos, su horizonte conceptual y aplicado, su proceso de emergencia y transformación. Pensar esta pedagogía como punto de partida para nuestro cometido, implica conocer sus procesos históricos de emergencia discursiva, reinscribirla en las coordenadas históricas de la formación social, en la historicidad de la «pedagogía de anormales» y de la educación especial, y articularla con la tradición pedagógica colombiana⁴. Por ahora, solamente se quieren enunciar algunos puntos, líneas de encuentro, posibles confluencias, desplazamientos que podrían efectuarse en un proceso activo de apropiación de saber para las necesidades, posibilidades y problemas de nuestra «educación especial».

4.1. La *enseñanza especial* puede devenir en *enseñanza diferencial*, es decir, materializar una diferenciación pedagógica que cobije no solamente a estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad

⁴ La investigación «El Saber Pedagógico y las Ciencias de la Educación» financiada por Colciencias, Universidad de Antioquia, de Olga Lucía Zuluaga Garcés, Javier Sáenz Obregón, Víctor Vladimir Zapata y Jesús Alberto Echeverri Sánchez (integrantes del grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia) avanza hacia la comprensión de las relaciones conceptuales entre la pedagogía y el saber pedagógico colombianos y el paradigma de ciencias de la educación francés. El proyecto pretende hacer una contribución al estudio de la conformación de las Ciencias de la Educación, sin agotar la complejidad que puede generar el análisis de dichas Ciencias. Más bien, se propone tomar como base los trabajos teóricos acerca del saber pedagógico desde una óptica epistemológica para aproximarse a la comprensión de las Ciencias de la Educación en nuestra contemporaneidad, tanto desde nuestra cultura pedagógica, como desde la cultura pedagógica francesa. Se trata de un análisis comparativo que propicie un mayor acercamiento de la cultura pedagógica colombiana con otras culturas pedagógicas.

y de capacidades o talentos excepcionales, sino también a estudiantes de distinta procedencia cultural, lingüística, racial, sexual o de género. Diferencial en tanto impregna de multiplicidad las prácticas de enseñanza. Diferencial porque reconoce la *educabilidad* en la diferencia del alumnado. Enseñanza diferencial que tiene presente los ritmos de aprendizaje, los estilos de pensamiento, las necesidades educativas y las características individuales. Enseñanza diferencial que establece relaciones con distintos objetos de conocimiento, disciplinas, contextos socioculturales y cotidianidades, con un aprendizaje que se enlaza con la transformación social. Enseñanza diferencial que produce diferencias. Diferencial mediante proyectos de aula, de aprendizaje basado en problemas y centros de interés o motivación.

4.2. Las prácticas de enseñanza diferencial deberían rescatar *al otro en tanto radicalmente otro*, basarse en unos principios de no-reciprocidad y de educabilidad (Zambrano, 2002), e incluso ejercer su *poder* sobre la voluntad del otro (Rancière, 2002). La no-reciprocidad implica no esperar nada del otro de la relación pedagógica. Enseñar sin esperar recompensa, resultados óptimos, pago de servicios prestados. La educabilidad alude al reconocer las posibilidades de educación permanente del otro educable. Pero, al mismo tiempo, indica que la escolarización no es la única opción para educar, formar o enseñar, puesto que la sociedad educadora amplía y extiende los umbrales de educabilidad y de enseñabilidad. El ejercicio de poder sobre la voluntad marca una transformación misma en el enseñar del maestro. El maestro Jacotot, dice Rancière, no enseñaba desde su ciencia, pero trabajaba sobre la voluntad y ésta determina lo que un sujeto aprende. «Los alumnos aprendieron sin maestro explicador, pero no por ello sin maestro [...] Entre el maestro y el alumno se había establecido una pura relación de voluntad a voluntad: una relación de dominación del maestro que había tenido como consecuencia una relación completamente libre de la inteligencia del alumno con la inteligencia del libro –[la cual] era también la cosa común, el vínculo intelectual igualitario entre el maestro y el alumno–» (Rancière, 2002: 22). Esto implicaría desplazar las prácticas de enseñanza diferencial desde un

cognitivismo centrado en la relación entre la inteligencia y la mente del maestro y del estudiante, hacia una relación condicionada por el ejercicio sobre y a través de la *voluntad*.

4.3. Es necesario retomar un cuestionamiento de la pedagogía diferenciada sobre lo universal y lo singular que puede extenderse hacia lo «normal» y lo «anormal», lo diferente y lo idéntico, la otredad o alteridad y la mismidad. Cuestionamiento que podría desembocar en una iniciativa para desanudar la problemática de los binomios opuestos y constitutivos en la educación especial y evidenciados en la *escuela para todos* (Bell, 1998; Skliar, 2003).

La pedagogía, en otras palabras, es «lo universal en actos», pero un «universal modesto», que se construye permanentemente a través de la interpelación de la libertad del otro... ya que toda educación que trata de imponer unos valores los desacredita, precisamente en la medida en que revela por esta vía su incapacidad para suscitar la adhesión del otro. Así, pueden articularse las dos vocaciones iniciales de la Escuela republicana, por una parte, unificar y permitir el acceso de todos a un horizonte de universalidad, y por otra, diferenciar reconociendo a cada uno en su identidad. Unificar para que el reconocimiento de las diferencias no se transforme en resignación de las separaciones, diferenciar para que la unificación necesaria no desvíe hacia alguna forma disimulada de colonialismo. Unificar y diferenciar, dos tareas aparentemente irreconciliables y contradictorias, pero cuya contradicción se desata desde el momento en que se aparta de los debates teóricos para comprometerse en la acción educativa. Según nuestra forma de entender, aún lo «pedagógico» podría definirse aquí como el esfuerzo que realizan los hombres para poder sobrepasar en su historia esta contradicción y poder conciliar el proyecto de vivir juntos con aquel de vivir con el otro, la unidad del orden social necesario a su reproducción y la diversidad de los hombres necesaria a su supervivencia (Meirieu y Develay, 2003: 49).

La mirada que inauguraría esta postura permitirá fraguar una senda que medie entre las oposiciones exclusión/inclusión, enseñanza individualizada/enseñanza para todos e incluso entre la falsa y malentendida oposición entre desinstitucionalización/institucionalización. En parte, en eso radica

el asunto: garantizar el acceso a la universalidad del conocimiento y el respeto de las diferencias singulares.

4.4. Algunos métodos apropiables de esta pedagogía diferenciada pueden ser los siguientes: el reagrupamiento de los alumnos, los contratos didácticos, el trabajo individualizado, el proyecto del alumno y la evaluación sumativa, de sistema y formativa (para ampliar, ver Gómez Mendoza, 2003).

Estos cuatro puntos demarcan el horizonte de un conjunto de reflexiones y experimentaciones que posibilitan estructurar pedagógicamente las conceptualizaciones epistemológicas. Sin embargo, es indispensable articular la pedagogía diferenciada francesa con la tradición pedagógica colombiana, específicamente con las elaboraciones y trabajos de epistemología, historia, pedagogía y formación de maestros del grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia⁵.

5. DEL OTRO COMO «TERCERO INSTRUIDO» EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL

La invención del otro como contraluz de la ciudadanía o como producción del poder libidinal puede comenzar a redimensionarse como *invención de un tercero*. Sin reconceptualizar al sujeto como subjetividad y corporalidad, cualquier epistemología o pedagogía estaría abonando en terreno árido y estéril. Como deduce Skliar (2003), se debe rescatar el cuerpo, la palabra, la mirada, los gestos, los movimientos de la *alteridad deficiente* desde su singularidad histórica, política y cultural; no desde los dispositivos de control, dominación y producción altamente cientifizados y medicalizados. ¿Cómo? Para comenzar, tres posibilidades.

⁵ Esta aseveración implica establecer relaciones entre la educación y la pedagogía, el saber pedagógico, la práctica pedagógica, el horizonte conceptual de la pedagogía (Zuluaga, 1999), los conceptos articuladores, el campo conceptual de la pedagogía, el dispositivo formativo comprensivo (Echeverri, 1996, 2002), la didáctica, las instituciones de saber... Todas son nociones metodológicas y conceptuales elaboradas y aplicadas por los integrantes del mencionado grupo en trabajos históricos y de formación de maestros-investigadores.

Primera: descentrándonos de una concepción sobre *lo discapacitante* del sujeto como el único problema de la discapacidad (o del *pobre* para la pobreza, del *desplazado* para el desplazamiento...). Los sujetos con necesidades educativas especiales son más que las necesidades mismas. Son subjetividades con cuerpo, palabra, gestos, vitalidad. Lo discapacitante puede desplazarse mediante la asunción de las problemáticas de género, de discriminación política y económica, de sexualidad, etcétera. La discapacidad no le pertenece al discapacitado, es una construcción sociohistórico cultural y política. De hecho, siguiendo a Skliar, el «verdadero» problema radica en la *mismidad* y en la *normalidad*.

Segunda: inaugurando una espacialidad y temporalidad distintas para la comprensión de las alteridades desde la educación y la pedagogía que retomen la subjetividad singular de la alteridad deficiente e instauren prácticas de enseñanza diferencial. Skliar (2003) denuncia el funcionamiento de una espacialidad-temporalidad que reduce y fragmenta la alteridad deficiente desde los relatos de la Mismidad. Lo otro se consolida como la contracara, la periferia y lo opuesto de los ideales de normalidad, belleza, funcionalidad, desarrollo. Inaugurar otro espacio-tiempo desde una filosofía poética de la diferencia (de corte deleuziano, Deleuze, 1988) expandiría los horizontes de conocimiento y práctica de la educación especial.

Tercera: desplazando la mirada del *tercero excluido* al *tercero instruido*. El Tercero Instruido (Serres, 1999) no reproduce una oposición binaria: blanco–no blanco. Se encuentra en el desentrañamiento, en el desvelamiento de los espacios intersticiales, de los medios lugares, sitios de pasaje, lugares de travesía. Ahora, el tercero instruido será educado como tercero o no será, lo cual implica una enseñanza interminable. El «otro» como «tercero», como mestizo, como lugar de estrella, *solecito*: fluye por doquier, expande vórtices por las esquinas que se comunican entre sí, puntos bifurcados en la misma figura. *La diferencia, la alteridad, el tercero no será más contraluz*: más bien un medio, un lugar de pasaje y un pasajero, un

transeúnte, una multiplicidad, un mestizaje. Habitará los terceros lugares, los terceros sitios, esos lugares de travesía: las nuevas escuelas.

Deslizante, el tercer sitio expone al que pasa. Pero nadie pasa sin este deslizamiento. Nunca nadie ha cambiado, ni ninguna cosa del mundo, sin recobrar una caída. Toda evolución y todo aprendizaje exigen el paso por el tercer lugar. De suerte que el conocimiento, pensamiento o invención, no cesa de pasar de tercer en tercer lugar, se expone pues siempre; o que aquel que conoce, piensa o inventa, se vuelve rápidamente un tercer pasante. Ni puesto ni opuesto, sin cesar expuesto. Poco en equilibrio, rara vez también en desequilibrio, siempre en desvío del lugar, errante sin morada fija. Lo caracterizan el no lugar, sí, la ampliación, por tanto la libertad, mejor aún, el vano, esa condición constriñente y soberana del llevar hacia lo verdadero. He aquí ya casi descrito al tercer instruido cuya instrucción no cesa: por su naturaleza y por sus experiencias acaba de entrar en el tiempo; ha abandonado su lugar, su ser y su ahí, su pueblo de nacimiento, excluido del paraíso, ha atravesado muchos ríos, con sus riesgos y peligros; he aquí que él decora ahora la tierra misma (Serres, 1999: 16-17).

La «Tercera Instrucción» conlleva a una enseñanza para el afuera, para el viaje, para el desplazamiento, para la navegación, para nadar, para partir(se), para dejar(se), para atravesar(se). «Aprender: volverse lleno de los otros y de sí mismo. Engendramiento y mestizaje» (*Ibid.*, 142). El aprendizaje como mestizaje y el enseñar como mestizar producen al tercero instruido. «Todo aprendizaje exige este viaje con el otro y hacia la alteridad. Durante ese pasaje muchas cosas pasan» (*Ibid.*, 47). Nadar, transitar, viajar. El institutor (pedagogo: esclavo y errante para los griegos), el *maestro*, conoce el espacio de llegada. Ha transitado hacia allá con antelación. Exigencia inminente para la enseñanza: que el maestro viaje primero, que se haga tercero, que habite también el tercer lugar. La alteridad deficiente podría ser un tercero instruable, enseñable, formable, educable. En su mestizaje tiene la facilidad de llenar de diferencia a la mismidad. Lo mismo dejará paso a lo tercero.

Después de todo y desde estos bosquejos, es necesario consolidar una política, una poética, una filosofía, una epistemología y una pedagogía de

la diferencia en tanto radicalmente diferente, no como contracara de la normalidad, lo civilizado o la mismidad. Valga preguntar: ¿La educación especial podría ingresar en estas coordenadas?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bell Rodríguez, R. (1998). Binomios en la educación especial: Del discurso a la práctica pedagógica. *Educación*, 93: 26-30.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En Lander, E. (Comp.) *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, pp. 145-161. Buenos Aires: CLACSO.
- Dagognet, F. (1999). Una epistemología regional con posibilidad de expansión. *Unaula*, 19: 113-128.
- Delaporte, F. (2002) *Filosofía de los acontecimientos*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Deleuze, G. (1988). *Diferencia y repetición*. Madrid: Júcar.
- Deleuze, G. (1995). *Conversaciones, 1972-1990*. España: Pre-Textos.
- Díaz Osorio, J.J. (1987). *La educación especial y sus acciones en el departamento de Antioquia*. Medellín: Secretaría de Educación y Cultura.
- Echeverri Sánchez, J.A. (1996). Premisas conceptuales del Dispositivo Formativo Comprensivo. *Educación y Pedagogía*, 8 (16): 71-105.
- Echeverri Sánchez, J.A. (2002). Reflexiones acerca de la formación de maestros y la investigación. En Noguera, C.E. et al. *Investigación pedagógica en Colombia*, pp. 202-223. Medellín: Maestros Gestores de Nuevos Caminos. Corporación Región.
- Foucault, M. (1991). *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Introducción de Miguel Morey. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gómez, M.A. (1997). *Apuntes para una historia de la educación especial en Colombia*. Tesis de Maestría. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gómez Mendoza, M.A. (2003). El modelo de la pedagogía diferencial. *Revista de Ciencias Humanas*. 9 (31): 109-119.
- Herrera, M. (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia. 1914-1951*. Bogotá: Plaza y Janés.

- Larrosa, J. y Skliar, C. (2002). *Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Marín Castaño, J.A. (1992). *Reconstrucción histórica de la escuela de trabajo San José 1914-1991*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigo.
- Martínez Boom, A. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. *Revista Colombiana de Educación*, 44: 12-39.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Meirieu, P. y Develay, M. (2003). *Emilio, regresa pronto... ellos se volvieron locos*. Traducción Armando Zambrano Leal. Colombia: Colección Pedagogías.
- Noguera, C. (2003). *Medicina y política. Discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo XX en Colombia*. Medellín: Universidad Eafit.
- Páez Escobar, M. (1994). Aproximación histórica de la educación especial en Colombia. *Venciendo Barreras*, 7 (1): 9-10.
- Pedraza, Z. (1999). *En cuerpo y alma. Visiones del progreso y de la felicidad*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Pérez, H. de J. (2002). *Historia de la Educación para limitados visuales y auditivos en Antioquia, 1925-2002: el caso del Colegio de Atención al Limitado Visual y Auditivo Francisco Luis Hernández Betancur*. Tesis de Historia. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Pérez de Lara, N. (1997). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. Barcelona: Laertes.
- Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Sáenz Obregón, J. (1999). Ovidio Decroly. Educabilidad, naturaleza y método. En: *Maestros Pedagogos II. Un diálogo con el presente*, pp. 53-70. Medellín: Corporación Región.
- Sáenz Obregón, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia. 1903-1946*. 2 volúmenes. Bogotá: Colciencias. Universidad de Antioquia/Clfo. Foro Nacional por Colombia. Uniandes.
- Salinas, L. (1990). Evolución histórica de la Educación Especial en Colombia. En *Un siglo de educación en Colombia*, pp. 47-49. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Oficina de Planeación del Sector Educativo.
- Serres, M. (1999). *El tercero instruido*. Traducción: Luis Alfonso Paláu. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.

- Sierra Restrepo, Z. (2003). Diversidad cultural: desafío a la pedagogía. *Desafíos*, 09: 38-70.
- Skliar, C. (1998). Repensando la Educación Especial. *Revista Alternativas*, 13: 19-36.
- Skliar, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Varela, J. (1995). Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo. En: Larrosa, J. (Ed.). *Escuela, poder y subjetivación*, pp. 155-189. Madrid: De La Piqueta.
- Vasco Montoya, E. (1997). *Propuesta de lineamientos para la formación de maestros en el contexto de los procesos educativos a poblaciones con limitaciones o con capacidades excepcionales*. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana. Ministerio de Educación Nacional.
- 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*, XII (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, O.L.; Echeverri, A.; Martínez, A.; Quiceno, H.; Sáenz Obregón, J. y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Cooperativa Magisterio. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

