

## *A Educación Especial: xénese e cuestionamiento dunha dobre rede educativa*

*M<sup>a</sup> Teresa Núñez Mayán*

*Universidade da Coruña*

RESUMO: Neste estudio preténdese facer un percorrido polas distintas etapas que atravesou a Educación Especial partindo da análise dos diversos enfoques: médico, psicolóxico e educativo que caracterizou a cada unha delas. O obxectivo é suliñar algunhas claves da evolución histórica que nos axuden a interpretar os grandes cambios conceptuais e organizativos que están tendo lugar nesta disciplina.

ABSTRACT: This paper is trying to go through different stages that cross over Special Education in these several perspectives of analysis: medical, psychological and educational. The main aim is remark on some clues of historical evolution that support us to know conceptual and organizative big changes that is happened in our subject.

### **Introducción**

O campo da Educación Especial está sufrindo unhas transformacións tan profundas, nun período de tempo tan curto, que para poder entendelas precisamos revisar o seu percorrido ata chegar á situación actual. A reconceptualización que se está levando a cabo ten tal envergadura que algúns autores xa falan dunha nova cultura, a cultura da diversidade. Así, hoxe poñemos en cuestión a identidade dos suxeitos de Educación Especial porque xa non os identificamos co seu déficit; cuestionamos asimesmo o obxecto da propia disciplina porque xa non se limita á mellora dos procesos didácticos para un sector restrinxido da poboación escolar senón que pretende abranguer toda a comunidade educativa. Cuestionamos, en definitiva, a súa propia existencia segregada, tentando un cambio de rumbo que faga confluír educación especial e ordinaria nunha única educación para todos.

Podemos considerar que estamos nun momento de crise do coñecemento tradicional relativo ó mundo da discapacidade. A crise e o conflito provocan desacougo ós profesionais e ós teóricos que perciben que os seus parámetros de actuación e interpretación son postos en entredito. Pero ó mesmo tempo compre lembrar que só da crise, do cuestionamento do saber establecido, pode nacer o progreso e o avance no coñecemento.

Esta crise conceptual obríganos a facer unha revisión a fondo da xénese e da evolución da Educación Especial. Algúns autores, como Skrtic, propoñen unha auténtica deconstrución do coñecemento establecido e unha refundación á luz das aportacións procedentes en gran parte dunha revisión sociohistórica. Esta revisión, para ser rigorosa, ten que incorporar dúas premisas básicas. En primeiro lugar, o recoñecemento de que a evolución da Educación Especial non pode explicarse á marxe dos determinantes sociopolíticos. En segundo lugar, que non pode concebirse como unha línea de progreso e mellora contínua, senón como un campo de confluencia de ideoloxías e concepcións do mundo, e máis en concreto do ser humano, moitas veces contrapostas.

Pero a Educación Especial veu sendo entendida frecuentemente como unha técnica ou un conxunto de técnicas e terapias, facilitadoras da aprendizaxe das persoas discapacitadas. Por iso a teorización é moi escasa, cando menos a teorización explícita. Os seus supostos teóricos adoitan ser inconscientes, dedúcense da análise da práctica profesional máis que das fundamentacións e racionalizacións intelectuais. Non obstante isto non implica que o seu peso sexa menor, senón ó contrario, porque aquilo que non coñecemos conscientemente é máis inmutable en tanto que non podemos cuestionalo.

Os supostos teóricos implícitos na Educación Especial conducen a pensar que o déficit físico ou psíquico constitúe o determinante esencial da situación das persoas que o presentan e polo tanto o progreso na situación educativa e persoal ven da man da mellora no diagnóstico e nas técnicas terapéutico-educativas. Desde estes supostos as claves da Educación Especial son basicamente individuais. Estes posicionamentos, claramente hexemónicos na nosa disciplina, prescindén da análise da construción social do déficit, e negando os condicionamentos sociais da deficiencia, negan tamén o poder de transformación que ten a sociedade no que respecta á construción dun mundo no que a discapacidade non supoña unha condición de desigualdade.

A historia da Educación Especial que se aborda desde a perspectiva individualista-deficitaria, explícanos a evolución da disciplina como unha consecuencia do progreso nas técnicas de diagnóstico e terapéutica da deficiencia e como un camiño de progreso contínuo e

incesante, no que de xeito natural e espontáneo o paso do tempo, a intervención de personalidades carismáticas, e a acumulación do coñecemento, produciron un avance e unha mellora progresiva na vida e na educación das persoas discapacitadas.

Esta visión da historia deixa fóra as contradicións, os valores e a ideoloxía dos grupos sociais que foron conformando a resposta social á deficiencia en cada época. O nacemento da Educación Especial como unha segunda rede educativa, segregada da ordinaria, non ten lugar por razóns derivadas do ámbito científico senón social. O intento que se está facendo nos últimos decenios de integrar ambas redes nunha única rede educativa inclusiva ten nas súas orixes un carácter ideolóxico e unhas determinantes igualmente sociais. Tanto os movementos de segregación como os de inclusión teñen causas e consecuencias que son máis de carácter social que estrictamente científico ou educativo. Analizar e comprender os determinantes sociohistóricos da Educación Especial é imprescindible para comprender o sentido dos cambios que hoxe se están a producir neste ámbito.

Neste estudio pretendemos facer un percorrido polas distintas etapas que atravesou a Educación Especial desde a súa consolidación como unha segunda rede educativa, ata o momento actual no que se pretende a unificación desa dobre rede. Partimos dos distintos enfoques subxacentes á atención das persoas deficientes en cada momento baseándonos nas interpretacións nas que coinciden numerosos autores ( García Pastor, 1987, 1988, 1993; Parrilla 1992; Puigdemívol, 1986; Scheremberger, 1984 )

## 1. Os antecedentes

A meirande parte dos autores coinciden en considerar como antecedente da Educación Especial todo o longo período histórico anterior ó século XVIII. Resulta evidente que en tódalas épocas existiron suxeitos diferentes, pero tiveron que pasar moitos séculos para que as actitudes sociais se decantasen cara o recoñecemento da súa condición de suxeitos deficientes, pero tiveron que pasar moitos séculos para que socialmente se recoñecera a súa condición de suxeitos educables, como a continuación queremos analizar.

Remontándonos á historia antiga é preciso destacar como dominantes as prácticas de abandono e infanticidio dos seres que máis se alonxaban do “modelo da perfección humana”. Así na cultura grega, onde se cultivaban os valores da intelixencia, a beleza e a forza física, non había lugar para os seres “imperfectos”. Plutarco refírese á *Lei de Licurgo* sobre costumes da sociedade espartana (S. X-IX a.C.) e relata como eran eliminados os recém nacidos con síntomas de debilidade ou malformacións. Platón, na *República*, abundaba na

opinión de que os débiles e os retrasados mentais tiñan escaso lugar na sociedade. Da mesma maneira, Aristóteles escribiu na súa *Política*: Promúlguese a lei de que ningún neno deforme merecerá vivir.

En Roma non gozaron de moito mellor sorte os imperfectos; o infanticidio foi práctica xeralizada nalgúns momentos. No primeiro século da nosa era, os recién nados non desexados eran abandonados na base da columna Lactaria, e moitos eran recollidos e mutilados barba-ramente para aumentar a súa rendabilidade como mendigos. A influencia do cristianismo suavizou levemente as prácticas anteriores, e o dereito romano, base da nosa actual orde-nación lexislativa, restrinxiu o abandono ós deformes e ós gravemente enfermos.

É preciso sinalar que nestas épocas era difícil a supervivencia de toda a infancia, e non só a dos nenos deficientes ou malformados, aínda que estes, xunto con algunhas outras categorías consideradas raras ou pouco valoradas socialmente, como a dos xemelgos e a das nenas, foron os que peor trato recibiron. O infanticidio perdurou en tanto se considerou que o neno era unha propiedade exclusiva dos pais, que podían dispoñer dos fillos. Segundo afirma Lloyd Demause (1982: 54), cara o século XVIII resulta incuestionable que a taxa do infanticidio era bastante elevada en tódolos países de Europa. Tiveron que pasar moitos séculos para que o neno adquirise unha identidade propia diferenciada da do adulto.

Non obstante, as condicións da infancia deficiente non eran homoxeneas, senón que, como sinala Scheerenberger (1984: 31), a vida das personas con retraso mental estaba baixo a influencia de numerosos factores, incluídas a linaxe, a clase social e a cultura. Moitos retardados mentais, especialmente entre os escravos e as clases pobres, pasarían relativa-mente inadvertidos, compartindo unha condición común de pobreza, traballo manual e anal-fabetismo. Outros, sobre todo de familias acomodadas, recibirían, sen dúbida, algunha forma de tratamento médico, mentres que os menos afortunados foron vendidos como escravos ou para realizaren traballos nas minas ou facer tarefas de bufón e de figuras de circo.

Durante a Idade Media (Puigdemívol 1986: 49) asistimos a dous procesos contradictorios pero simultáneos: por un lado, os esforzos da igrexa na condena do infanticidio, derivada da concepción cristiá da vida. Por outro, a forte impregnación de contidos sobrenaturais, espe-cialmente demoníacos, que a mesma institución usaba na explicación das anormalidades, como elemento aleccionador-ameazador para a preservación dos principios morais.

Os modelos demonolóxicos dificultaron, en grande medida, a explicación científica da conducta humana anormal. O descoñecemento da anatomía, da fisioloxía e da psicoloxía

levaron a dar explicacións de tipo mítico, sobrenatural e misterioso con respecto ás diferencas humanas.

No medioevo iníciase a acción caritativa coa creación dos primeiros asilos, pero tamén se afianza un concepto de anormalidade e de diferenca que conduce ó rexeitamento social e ó medo fronte ós suxeitos diferentes. Esta ambivalencia entre a caridade e o rexeitamento, forxada en tempos tan remotos, vai impregnar toda a historia da Educación Especial, e explica moitas das actitudes sociais, incluso actuais, respecto da deficiencia.

Pero o rexeitamento nunca é total e as súas determinantes nunca son simples. Desde fai moito tempo, os deficientes mentais son tamén, en certos aspectos, valorados e obxecto de conductas de protección. A realidade histórica e social da deficiencia mental hai que buscala precisamente nesa ambivalencia (Perron, 1973: 50).

## **2. O gran encerro : entre a reclusión e a asistencia.**

As primeiras experiencias de educación de nenos discapacitados tiveron lugar, na maioría dos países, con deficientes sensoriais. Pedro Ponce de León (1509-1584) e Juan Pablo Bonet (1579-1633) realizan obras pioneiras na educación dos xordos mediante o método oral e Charles Michel L'Épée (1712-1789) dirixe a primeira escola pública francesa para nenos xordos utilizando como método a linguaxe de signos. Tamén en Francia Valentín Haüy (1745-1822) e Louis Braille (1806-1852) poñen en marcha as primeiras experiencias educativas con nenos cegos.

A infancia chamada anormal vai tardar máis tempo en recibir atención educativa. Entre o 1700 e o 1800 xeneralízase progresivamente unha práctica xa iniciada con anterioridade: os nenos enfermos e deficientes abandonados ingresan en orfanatos, prisións, manicomios ou hospitais. O forte cambio das condicións de vida imposto pola Revolución Industrial leva consigo a marxinação dos que non resultan útiles e productivos. Para García Pastor (1987: 86) o cambio nas relacións do deficiente mental coa sociedade débese a unhas maiores esixencias, que se relacionan coa nova estruturación económica implícita no proceso da revolución industrial: a esixencia dunha maior capacitación faría diferenciar mellor ós máis incapaces e por tanto ós menos productivos. Por outra parte, nas cidades industriais onde a diferenca do que ocorre noutras máis rurais e primarias, o deficiente non atopa ningunha ocupación útil ou adaptada, vaise confundir cunha masa de poboación marxinal e delincuente pola que vai ser utilizado e coa que vai compartir "sorte".

A penuria das condicións de vida nestas institucións ponse en evidencia na elevada mortalidade rexistrada:

De 2.000 nenos trasladados no 1.670 ó Hospital para nenos Expósitos de París, o 75% atoparon a morte no lapso de 3 meses. Tampouco mellorou a situación ó longo do século seguinte; así de 10.272 nenos en idade lactante internados no Hospital para Expósitos de Dublín durante 21 anos (1775-1796), só sobreviviron 45, o que supón unha mortalidade do 99,6%. De 31.951 nenos ingresados no Asilo de Orfos de París no período de 1771-1777, un total de 25.476 (80%) faleceron antes de terminar o primeiro ano de estancia (Knight, 1887: 51-53).

Nestas institucións asistenciais, que oscilan entre o penal e o caritativo e que converten para todos os marxidados sociais o Século das Luces e da Razón no que foi chamado a época do "gran encerro" (Fierro, 1988), as condicións de subsistencia eran infrahumanas e, por suposto, era impensable calquera intervención terapéutica ou educativa. Non existía diferenciación entre delincuentes e enfermos, entre tolos ou deficientes e nin siquera entre nenos e adultos no que respecta á organización interna.

Cara a finais do S. XVIII iniciase a reforma destas institucións. Sepárase ós suxeitos segundo as anomalías. Procuráanse unhas condicións de vida dignas e humanitarias para os internos, diferéncianse os espazos de nenos e adultos e, por primeira vez, téntase adoptar unha perspectiva terapéutica concebindo as ocupacións dos pacientes en base a este fin, propoñéndose a tales efectos a instalación de talleres e granxas ocupacionais.

Philippe Pinel, Jean Etienne Esquirol, William Tuke, Edouard Seguin, van ser precursores da Educación Especial e da psiquiatría modernas, propoñendo unha renovación e reforma total das institucións asistenciais, realizando as primeiras clasificacións da alienación e da anormalidade e, o que resulta fundamental, diferenciando, por primeira vez, a idiocia da alienación, isto é, discriminando entre deficiencia e loucura.

Mención aparte merece, cando se fala da Historia da Educación Especial, Jean Marc Gaspard Itard, que facéndose cargo da experiencia da educación de Víctor de L'Aveyron demostrou, sen pretendelo que, en contra do que pensaban os seus colegas contemporáneos, os deficientes podían ser educados.

Para os mestres e predecesores de Itard, a deficiencia, denominada idiocia nese momento, non era susceptible de educación. Pinel, defensor da curabilidade das enfermidades mentais, considera, sen embargo, o idiotismo coma un estado irrecuperable por estar asociado a un déficit orgánico e por esta razón trata de disuadir a Itard do seu empeño en educar a

Víctor. Esquirol, que é o primeiro en diferenciar a idiocia dos outros tipos de alienación, isto é, de diferenciar a deficiencia da loucura o que supón un notable avance desde o punto de vista científico, é tamén absolutamente pesimista respecto a educabilidade da deficiencia. Para el na demencia diminúen as facultades mentais pero pódense recuperar, mentres que na idiocia estas facultades mentais non existiron nunca e polo tanto non ten senso procurar a súa recuperación.

Itard, convencido de que Víctor non é un deficiente, senón un ser asocial, non logra os obxectivos que se propón con respecto á recuperación da linguaxe e socialización, pero demostra algo sen ter o propósito de facelo: a educabilidade da deficiencia. Os principios metodolóxicos nos que se basea xiran en torno á educación sensorial vencellada a experiencia e respetuosa cos intereses e os coñecementos previos do neno. Estes principios van inspirar toda a educación de deficientes posterior. Seguin, coñecedor e compilador da obra de Itard, non pode xa secundar o pesimismo educativo dos seus predecesores e discrepa abertamente neste tema do seu querido mestre Esquirol. Seguin aproxímase a unha primeira categorización da deficiencia, precursora das que máis tarde van establecer Decroly e Binet, establecendo diferencias de grado, que van desde a idiocia ó retardo mental cunhas posibilidades educativas proporcionais á afectación.

A experiencia de Itard, tan extraordinaria como excepcional, ten lugar nun contexto social no que a infancia marxinal e deficiente sobrevive nun réxime institucional carcelario que estos reformadores tentaron transformar. Sustentando a ruptura de cadeas de Pinel e os seus discípulos e estes primeiros intentos de educación da deficiencia, están os ideais revolucionarios enciclopedistas e unha nova concepción do home e a súa dignidade. Por primeira vez a dignidade humana considérase tamén patrimonio dos miserables e marxinalizados. Pero como sinala Félix Santolaria (1997: 210) “deixando á marxe o mundo das propostas, a realidade dos hospicios, tal como foi trazada polas críticas que no seu mesmo século recibiu, pon de manifesto a enorme distancia que existiu entre a vida desas institucións e as aspiracións e proxectos idealizados dos seus deseñadores”.

Perron (1973), referíndose á situación vivida entre o 1700 e 1800, sinala, non obstante, como a pesar disto, os deficientes mentais son os máis beneficiados por este movemento, porque neles o “neno” permanece visible, e despois de Rousseau a valoración do neno adquire unha gran relevancia. Pola súa dependencia e inocencia o “retrasado” suscita conductas de protección e incluso de tenrura, análogas ás que esperta o meniño. A ambivalencia de actitudes non desaparece, pero as condicións de valoración e existencia da infancia deficiente melloran respecto á outros períodos históricos.

### 3. O movemento médico-pedagóxico

García Pastor (1987: 74) denomina como “movemento médico-pedagóxico” ó que ten os seus antecedentes nos asilos e demanda “tratamento educativo” para os nenos deficientes mentais. Está protagonizado por médicos convencidos das vantaxes que a educación podería proporcionarlles para o seu desenvolvemento persoal. Estes médicos lideraron un movemento de mentalización social e de demanda ante os poderes públicos, defendendo o dereito á educación ou a asistencia dos nenos denominados nesa época “anormais”. Nacen neste contexto os movementos hixienistas, que nos inicios do século XX se extenderán por diversos países de Europa buscando o coidado da saúde integral, da saúde que vai máis alá do físico, procurando tamén unha hixiene mental.

As experiencias dos médicos reformadores e, máis en concreto, as de Jean Itard e Edouard Seguin son o xerme que impulsará unha orientación educativa. Poñen de manifesto a insuficiencia do tratamento médico para abordar a deficiencia e prantexan, de novo, a necesidade de institucionalizar ós nenos deficientes, pero agora en centros que van ser, a diferenza dos anteriores, só para nenos, e nos que o enfoque médico-patolóxico será substituído polo médico-pedagóxico.

Ovidio Decroly e María Montessori son os dous representantes máis senlleiros desta etapa. Ambos inician a súa experiencia profesional con nenos deficientes, e con estes elaboran as bases de métodos pedagóxicos coherentes e estruturados, que estenden a súa influencia incluso ata a escola actual. Ambos coinciden en proxectar e desenvolver tanto o método global como o multisensorial no ámbito da infancia considerada “normal”, poñendo en cuestión, cecais sen plena conciencia do feito, a artificialidade da segregación.

Deste movemento médico-pedagóxico derivase a clasificación tradicional en anormais médicos, ós que se lle debe proporcionar un tratamento terapéutico e asistencial exclusivamente, e anormais pedagóxicos, para os que son concebidos os proxectos educativos. A partir destes presupostos un sector dos deficientes, os máis profundos, quedan marxidados da educación. Suponse que na etioloxía da súa deficiencia existe unha base orgánica, e como no fondo persiste a dualidade entre o corpo e a mente/alma, os problemas do primeiro deben abordarse asistencial e medicamente e os da segunda desde a educación e a psicoloxía, como se verá na etapa posterior.



#### **4. O nacemento da Educación Especial e a consolidación dunha dobre rede educativa.**

Así como na etapa antecedente era o diagnóstico médico o que se consideraba que debía guiar a acción educativa, nesta época de grandes avances da psicoloxía xeral, diferencial e aplicada, vai ser esta a que dea xustificación e soporte ás propostas educativas.

Pero as razóns de carácter estritamente científico non explican, por si mesmas, a dinámica dos feitos educativos. Por iso é imprescindible lembrar as razóns de índole social e económica que sustentan a institucionalización da Educación Especial e o seu nacemento como unha segunda rede educativa, diferente da rede ordinaria.

Nos inicios do século XX está xeneralizada, na meirande parte dos países occidentais, a obrigatoriedade da escolarización e o proceso de industrialización, coa conseguinte urbanización da poboación, plenamente asentado. A Educación Especial, como subsistema segregado do sistema educativo, nace vencellada a estes dous fenómenos, que definiron de forma distinta os problemas da inadaptación social, da discapacidade e da delincuencia xuvenil.

O progreso da industria créalle á escola a necesidade de educar ós futuros produtores. Os suxeitos pouco ou nada productivos, como os deficientes, son marxinaados tanto de unha coma da outra:

Parece clara a vinculación anormalidade-falla de beneficio. O anormal “era” o individuo, que, nunha determinada formación socioeconómica e nunha conxuntura concreta do mercado de traballo, nunca vai resultar rendible. A definición social de anormalidade parece así funcionalmente dependente da ausencia de beneficio... A segregación social do anormal non constitúe un fenómeno engadido á súa identificación previa como tal, senón asociada á esencia mesma desa identificación. (Herraiz 1995: 174).

Por outra parte, a xeneralización do ensino primario pon en evidencia que existe un número de nenos e nenas que non aprenden, que non se benefician da educación escolar e que, sen embargo, non foran considerados como “anormais” noutras sociedades nas que a maioría da poboación non estaba alfabetizada. Neste senso definirá René Zazzo o débil mental como “fillo da escola obrigatoria e gratuita”. A solución ó problema será a expulsión do deficiente da escola ordinaria, na que se supón entorpece o progreso dos outros alumnos e alumnas, supoñendo que ademais se vai beneficiar dunha metodoloxía específica.

Aparece así a necesidade de realizar a selección e clasificación dos nenos e nenas segundo as súas aptitudes intelectuais, e a esta necesidade vai dar resposta cumpridamente a psicología mediante os tests, que nacen para este fin e van chegar ó seu maior nivel de desenvolvemento nesta época. Binet inicia unha tradición científica que vai estar en auge durante as primeiras catro décadas deste século. O Cociente Intelectual será un elemento fundamental para marcar a linea divisoria entre a educación ordinaria e a especial.

Non obstante, Alfred Binet, Ovidio Decroly, e tantos outros precursores da Educación Especial, contribuíron a darlle unha resposta educativa a aqueles nenos que a escola ata ese momento ignoraba ou rexeitaba, poñendo o énfase en demostrar que eran educables. Binet propuxo o que chamou unha "ortopedia mental" para aqueles que obtiñan un resultado máis baixo nos tests. A súa Escala da Intelixencia non pretendía medir unha entidade cousificada e innata, nen establecer xerarquías entre os nenos, senón determinar os que necesitaban axuda pedagóxica. As advertencias de Binet foron desoídas e as súas intencións traicionadas polos hereditaristas americanos, como explica Gould (1981:155): "Si se tiveran respetado os principios de Binet, e a utilización dos seus tests tivera respondido ás súas intencións, non teríamos que asistir a unha das maiores mostras de uso incorrecto da ciencia no noso século."

Os mesmos prexucios, rexeitamentos e temores que caracterizaron a relación dos deficientes coa sociedade noutros momentos históricos, aparece xustificada e alentada cientificamente, neste caso por eminentes psicólogos americanos, como Lewis Terman, autor da adaptación americana dos tests de Binet, que identifica, como na época asistencial, delincuencia e deficiencia, e si esta é feminina, deficiencia e pecado, como xa tiña ocorrido nos tempos da Inquisición.

Non tódolos criminais son débiles mentais, pero todas as persoas que padecen de debilidade mental son ó menos criminais en potencia. Parece indiscutible que toda muller que sofre de debilidade mental é unha prostituta en potencia. O xuício moral, coma o xuício comercial, o xuício social ou calquera outro proceso mental superior, é unha función da intelixencia. A moralidade non pode froecer nen fructificar se a intelixencia segue sendo infantil (Terman, 1916: 132-133).

Lewis Terman, Henry Goddard e Yerkes, durante as primeiras décadas do século, e antes da súa retractación, déronlle argumentos "científicos" á segregación, á marxinação social e ó racismo, utilizando os tests para xustificar o impedimento da entrada de inmigrantes, xerarquizar as aptitudes humanas segundo a cor da pel das persoas e promover de novo o ence-

rro dos deficientes-delinquentes e mesmo a súa esterilización. Así, no estado de Indiana, adóptase unha lei que prevé a esterilización “dos criminais, dos idiotas, os imbéciles e os que cometen violencias”. No 1926, vintetrés estados de USA adoptaron leis deste tipo. O que ocorreu nesa época explícao con claridade Kamin:

En America, os tests de CI, foron promovidos por persoas comprometidas cunha determinada visión da sociedade. Tal visión inclúe a creenza de que os de abaixo son vítimas xeneticamente inferiores dos seus propios defectos inmutables. A consecuencia desto os tests de C.I. serviron de instrumento de opresión contra os pobres, revestíndose co manto da ciencia e non co da política (Kamin 1983: 6).

En Europa, durante esta época, tivo un gran pulo igualmente a psicometría, pero a diferenza do que ocorreu en América non nace comprometida con posicións hereditaristas e racistas. Considerábase o mellor instrumento para romper definitivamente coa filosofía e facer ciencia nun momento no que só parecía científico o medible e obxectivo. A escala de Binet pronto foi discutida e criticada nas súas imprecisións, pero as críticas lonxe de producir un efecto disuasorio, estimularon unha actividade desenfreada no campo da avaliación.

A psicometría non fixo posible un coñecemento humano tan completo e obxectivo como inicialmente se esperaba e, por outra parte, a súa utilización a favor dunha política deshumanizada e racista, coa que estaban comprometidos os seus valedores americanos, empañou a contribución que supuxo no mellor coñecemento do ser humano, a pesar de que os seus valedores europeos, como Binet, Decroly, Claparède, etc., non só non compartían aqueles valores, senón que estaban comprometidos cos opostos: a humanización e democratización da educación e a defensa dos dereitos educativos e sociais dos débiles e marxinados.

Os movementos hixienistas que xurdiron nesta época desde o campo da psiquiatría e da psicoloxía, adoptaron unha posición crítica respecto á énfase concedida á intelixencia “per se”, e impulsaron a medición doutros factores como motivación, adaptación, personalidade, escalas múltiples, etc., que encheron o campo da investigación científica ata a década dos corenta.

A partir desta época, na psicoloxía van primar outros modelos como o conductista, cognitivo, etc. Todos estes modelos psicolóxicos comparten co anterior a pretensión de inspirar a educación, considerando ó suxeito coma o eixo principal da intervención e prescindindo doutros factores externos ó mesmo que condicionan a situación educativa.

A psicometría tivo unha aplicación inmediata na organización escolar. Mediante os tests de intelixencia determinábase que suxeitos deberían ser asignados á cada unha das redes educativas. A forma de organización da Educación Especial que se adoptou na maioría dos países tiña unha dobre vertente, que consistía na creación de centros específicos para deficientes, ós que se adoitaba remitir os casos máis graves e os cocientes intelectuais máis baixos, e aulas de educación especial, que entón se chamaron de perfeccionamento, non graduadas, etc., incorporadas ós centros ordinarios.

En Nova York creouse a primeira clase de Educación Especial no 1909 e no 1922, 133 cidades de 23 estados contaban con 23.252 alumnos admitidos en todo tipo de clases de Educación Especial (Sheier, 1931: 241). No 1911, Nova Jersey aprobou a primeira lei federal que facía obrigatoria a Educación Especial dos nenos retrasados mentais. Entre 1915 e 1922 seguiron o seu exemplo outros trece estados americanos.

En Europa o movemento de creación de unidades específicas comeza na mesma época. Alemaña foi o país pioneiro, creándose en Halle no ano 1863 as primeiras clases especiais para inadaptados; en 1905 existían en todo o país xermano 583 clases que agrupaban cerca de 12.000 nenos deficientes mentais. Prudhommeau (1976: 17) sitúa a creación da primeira aula de Perfeccionamento de París no ano 1907. A lei de 15 de Abril de 1909 recoméndalle á administración local francesa a creación de unidades para os retrasados escolares. En Inglaterra creouse no 1893 a "British Child Study Association", asociación que integraba a actividade dos psicólogos nos servizos educativos; no 1896 creouse o laboratorio de psicoloxía "Sully" para o exame de alumnos difíciles e no ano 1899 saliu á luz un Proxecto de Lei para a creación de escolas especiais para nenos retrasados. En Finlandia, a lei de Educación Obrigatoria de 1921 establece unha escola de Educación Especial por cada 10.000 habitantes.

Na mesma época, os deficientes profundos ou medios vivían unha situación diferente. Voltouse a propoñer para eles o internamento en institucións. As primeiras destas institucións, inspiradas nos supostos do movemento médico-pedagóxico, foron concebidas con propósitos educativos e terapéuticos, pero progresivamente foron deteriorándose e voltando a parecerse ós asilos anteriores. As razóns deste fracaso son tanto pedagóxicas como sociais.

Desde un punto de vista pedagóxico vívese unha certa decepción en relación coas excesivas esperanzas iniciais respecto á educación dos deficientes máis afectados, despois do fracaso da experiencia de Guggenbuehl, e incluso do fracaso parcial de Itard con Víctor; en tanto que as súas expectativas iniciais non foron cumpridas, son moitas as voces que recla-

man para estes nenos uns cuidados puramente asistenciais. Desde un punto de vista social, os recursos que os poderes públicos asignan para a atención destes nenos son moi escasos.

Perron debuxa o cadro que presentan estas institucións entre o 1900 e o 1930, e analiza como moitas delas morren polo seu éxito aparente: están desbordadas de solicitudes e teñen que albergar un número de deficientes infinitamente superior a aquel para o que foron pensadas. Constrúense, para paliar o problema, grandes edificios de pisos con salas ateigadas de camas ben alineadas... As insuficiencias de personal son moi grandes, incluso nas nacións máis ricas: un médico para cada cen ou douscentos "enfermos", máis tarde un psicólogo encargado de calcular o C.I. ó ingresar os nenos, enfermeiras pouco numerosas e ningún educador.

A polémica entre os profesionais sobre a ubicación dos nenos deficientes dentro ou fóra do marco escolar ordinario, en clases especiais ubicadas nos colexios ou en edificios e institucións externas e independentes, naceu coa propia institucionalización da Educación Especial e sigue sendo hoxe obxecto de debate. Prudommeau describe como en Francia, nos vinte e cinco anos seguintes á votación da Lei de 1909, as clases de Perfeccionamento foron obxecto de ataques moi vivos. Moitos consideraban que só a escola autónoma, que separaba os normais dos anormais, podía dar resultados satisfactorios, chegando incluso a pedir que nas clases existentes se fixesen as entradas e saídas ó recreo a horas distintas. Nalgúns congresos de profesores chegou a pedirse a súa supresión ou a súa agrupación en externados autónomos. Por outra banda, os profesionais destas clases de Perfeccionamento defenderon a súa existencia, como pode comprobarse no ano 1935 no V Congreso de Educadores de Retrasados.

En síntese, as características definitorias deste período xiran en torno a tres eixos fundamentais: a) organizativo, b) psicolóxico e c) metodolóxico.

a) A institución escolar, que antes das leis de obrigatoriedade excluía sen necesidade de xustificarse a todos aqueles que rompían cos criterios de normalidade, organiza neste momento outras formas de exclusión oficializadas. Nacen así as dúas redes diferenciadas de ensino: ordinario e especial. Non obstante, hai que sinalar tamén que isto supuxo a primeira búsqueda de alternativas pedagóxicas para os nenos deficientes, que ata ese momento estaban simplemente ignorados e desatendidos. Igual que cabe destacar a loita de moitos profesionais e pioneiros da Educación Especial para ubicar estas unidades en contextos escolares normalizados. Neste senso coincidimos con García Pastor (1987:46) "que non deberíamos infravalorar o labor realizado por aqueles que reclamaron educación para os

nenos que a escola non admitía, senón máis ben contextualizala dentro dos valores sociais vixentes nesa época”.

b) Outra característica fundamental desta época é que a Educación Especial, na busca dunha fundamentación científica, recorre á psicoloxía e máis en concreto á psicoloxía aplicada ou psicometría. Da psicoloxía obtén a fundamentación para a clasificación e comprensión dos déficits dos suxeitos. Na psicoloxía búscase asimismo un coñecemento do individuo discapacitado porque se parte de que as claves da interpretación e da resposta á discapacidade son basicamente individuais.

c) Desenvólvense numerosos programas pedagóxicos e propóñense múltiples modelos de aprendizaxe para a Educación Especial inspirados na psicoloxía. Cabe destacar, neste sentido, a influencia das escolas conductistas nas súas diferentes versións que foron as que tiveron máis proxección no ensino para persoas discapacitadas, inspirando diversos programas baseados na modificación conductual. Pero a excesiva énfase nas diferencias individuais, e sobre todo a súa incapacidade para contemplar de forma global o proceso educativo fai que ó final desta etapa se poñan en cuestión os fundamentos biopsicolóxicos que inspiraron a Educación Especial e se profundice na busca de respostas pedagóxicas.

## **5. Desde a normalización ó cuestionamento da dobre rede educativa**

Iníciase xa a finais dos anos sesenta un movemento que vai ter un sentido oposto ó que predominou na etapa anterior. Se nesta última podemos considerar que se consolida a segregación, este período vaise caracterizar por unha evolución progresiva cara á normalización, a integración e a inclusión.

Unha parte das razóns que cuestionan a validez da educación segregada son de índole estrictamente educativa. A medida que se consolidan os centros específicos non se pode comprobar que nestes o rendimento escolar sexa máis elevado que nos centros ordinarios, mentres que si parece comprobable que nos primeiros hai unha tendencia a axustarse tanto ás características individuais do alumnado, que fai que diminúa, incluso inconscientemente, o nivel de esixencias do profesorado, que tende a restrinxir a proposta curricular.

Por outra parte, compróbase que finalizada a etapa escolar obrigatoria nos centros específicos, as persoas deficientes teñen que incorporarse a un entorno do que ata ese momento foran excluídas. Esta incorporación non pode prepararse desde a segregación. O cuestionamento educativo prodúcese entón desde unha reformulación do verdadeiro sentido e fina-

lidade da educación como factor de desenvolvemento integral do ser humano no seu entorno social.

A medida que se foi institucionalizando a dobre rede educativa, os centros específicos e as aulas especiais convertéronse en moitos casos en “caixóns de xastre” con criterios de diagnóstico pouco claros e cunha organización e programación educativa moi confusa, que inclúen a un alumnado moi heteroxéneo, contrariamente ó que se pretendía. A Educación Especial que inicialmente fora concebida por Binet e Decroly como unha resposta educativa para as persoas retrasadas ou mentalmente anormais, perde os seus límites progresivamente como afirma García Pastor (1993: 31) e borra a línea que separa o normal do anormal. Progresivamente incorpórase ó ámbito da Educación Especial a moitos nenos e nenas que sen ser deficientes, non responden satisfactoriamente ás esixencias da institución escolar, con frecuencia por razóns derivadas da privación sociocultural e económica. Deste modo a institución educativa atopa na Educación Especial un recurso técnico para eliminar da rede ordinaria a sectores que creaban problemas no funcionamento da rede xeral. As categorías diagnósticas adáptanse a esta función, xeneralizando termos como “inmadurez xeral”, “trastornos de aprendizaxe”, “trastornos conductuais”, que se inclúen nos dictames de escolarización xustificando a escolarización específica.

Nos anos setenta adquiren forza os movementos de pais que, individualmente ou formando parte de asociacións de integración, rexeitan a exclusión dos seus fillos das aulas ordinarias, reclamando o dereito a unha educación non discriminatoria e protección ante o uso indiscriminado de tests clasificatorios. Janis B. Fine (1996) explica como o movemento asociativo dos pais de deficientes nos EE.UU. ten un papel fundamental no desenvolvemento legislativo e social da integración que culmina en 1975 na lei Pública 94/142 denominada EHA (*Education for all Handicapped Children Act*).

Ademais dos factores educativos tamén os sociais e económicos subxacen nas raíces do cambio. Despois da segunda guerra mundial iníciase un período de reconstrución social e económica que culminará nas sociedades do benestar. A tecnificación, organización industrial e a especialización son valores en alza, valores que máis alá da industria van a ter a súa proxección no ámbito educativo. Consolídase a especialización dos centros en ordinarios e específicos, propónse un curriculum tecnificado e racionalista baseado na definición de obxectivos e confíase no desenvolvemento das técnicas de diagnóstico como factores de progreso e avance no campo da deficiencia.

Pero ó tempo que se incrementa o progreso e se fortalecen as economías das sociedades occidentais, queda tamén ó descuberto a cara obscura do capitalismo: a distribución desigual da riqueza, os desequilibrios territoriais e a produción de diversas formas de exclusión social das minorías que non poden acceder ó poder, e entre estas minorías a do colectivo discapacitado. A crise económica do estado do benestar, que obriga ós gobernos a deseñar unha política para os sectores marxinais, xunto coa importancia das teorías antietiqueta e de micronivel (Fortes, 1994: 36) crean a necesidade de cambios sociais e educativos. Neste contexto emerxen movementos de loita e defensa dos dereitos humanos, que atoparon a súa expresión no Maio do 68 francés, na contestación á guerra de Vietnam ou no Informe da Unesco de 1968 no que se defende que as políticas de Educación Especial de cada país deben orientarse a integrar a tódolos cidadáns na vida social e económica da comunidade.

Todos estes movementos pretenden facer da riqueza, da economía e da tecnificación instrumentos ó servizo do ser humano, invertindo os valores dominantes que xerarquizan as persoas en función do seu potencial productivo e procurando unha sociedade máis xusta e menos discriminatoria na que sexan recoñecidos os dereitos de tódalas minorías.

A defensa da normalización e integración social das persoas deficientes, que se inicia nos países nórdicos nos anos sesenta, e que vai ter unha proxección real en España vinte anos máis tarde, hai que enmarcala nese contexto de loita a favor da igualdade social e contra a discriminación. Ten polo tanto un componente ideolóxico e sociopolítico que non se pode obviar cando se analizan os motivos das transformacións da Educación Especial.

As propostas de Nirje, Mikkelsen e Wolfensberger sobre normalización, sectorización e integración van a xeneralizarse no entorno europeo a partir do Informe Warnock (1978) aprobado no Reino Unido. No entorno norteamericano adquiren corpo legal coa promulgación da Lei Pública 94/142, que vai ter o seu correlato, uns anos máis tarde, na maioría das lexislacións educativas do entorno occidental.

Todas estas propostas cuestionan os criterios de especialización, individualización e tecnificación educativa en base ós que se estableceu a dobre rede categorizadora de centros e alumnos. Todas poñen o acento na dimensión comunitaria e social da educación. Xa non se trata de deseñar un programa para a persoa discapacitada abstraéndoa do seu contexto. Pola contra este contexto vaise recoñecer como determinante na xeneración e nas consecuencias da discapacidade. O concepto de necesidades educativas especiais sobor do que se artellan estas propostas, define a discapacidade desde unha dimensión de interactividade entre os factores subxectivos e contextuais.



Iniciativas semellantes desde campos próximos de saber, como o da psiquiatría, actuaron tamén como inductores do cuestionamento da escolarización segregada. Desde o movemento antipsiquiátrico (Cooper, Basaglia, Laing) reclamouse a creación de servizos de saúde mental inmersos na comunidade e cuestionouse a validez curativa e o papel social das institucións psiquiátricas.

En definitiva, nos anos setenta e oitenta no entorno occidental foise asentando unha ideoloxía de normalización social e unha práctica educativa integradora na que unha boa parte dos nenos e nenas que antes viñan sendo escolarizados en centros específicos, foron xa escolarizados en centros ordinarios. Nestes anos predominou unha gran confianza no poder educativo da socialización e da convivencia. Intensificouse a busca de fórmulas de axuste educativo ás características persoais mediante o deseño de Programas de Desenvolvemento Individual. Desde a preocupación pola integración meramente física que caracteriza os inicios da etapa, evolucionouse ata unha preocupación máis estrictamente educativa, pero centrada case exclusivamente no neno ou nena discapacitado e o seu entorno escolar inmediato, a súa aula e os recursos técnicos e persoais precisos para dar resposta ás súas necesidades educativas.

A finais deste período e situándonos xa na década dos noventa, avanzadas moitas experiencias integradoras, ábrese paso a proposta inclusiva. Unha das claves pedagóxicas da mesma estriba en considerar que é preciso dar unha resposta global e institucional á diversidade máis alá das solucións individuais. Para poder construír a escola para todos as fórmulas veñen de man da innovación educativa. A escola debe transformar os seus métodos, adaptar o currículo común e reconsiderar os seus fins, para facerse o suficientemente flexible como para construír unha resposta á diversidade sen exclusións.

As claves da proposta inclusiva non son tampouco exclusivamente pedagóxicas, senón que se inscriben dentro dun movemento social máis amplo que loita contra calquera tipo de marxinação sexa por razóns de clase social, de xénero, de cultura ou de discapacidade. No fondo da mesma subxace unha concepción do ser humano, da sociedade e da educación incompatibles co mercantilismo e economicismo dominantes na nosa sociedade. O futuro da proposta inclusiva dependerá da proxección real que acaden na nosa sociedade os valores de xusticia, igualdade e solidariedade na que ésta se sustenta.

## Referencias bibliográficas

- DEMAUSE, L. (1982): *Historia de la infancia*. Madrid, Alianza Universidad.
- FIERRO, A. (1988): "La educación especial hoy". *Siglo Cero*, 117, 20-25.
- FINE, J.B. (1996): "Base de poder popular: un determinante para asegurar la igualdad de oportunidades educativas para los discapacitados". En FRANKLIN, B. *Interpretación de la discapacidad*. Barcelona, Pomares.
- FORTES, A. (1994): "Epistemología de la Educación Especial". En MOLINA, S. (dir.). *Bases Psicopedagógicas de la Educación especial*. Alcoy, Marfíl.
- GARCIA PASTOR, M.C. (1987): *La deficiencia mental como problema educativo: Estudio sobre sus orígenes*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- \_\_\_\_\_ (1988): "La educación especial como disciplina de las ciencias de la educación: situación actual y apuntes para el futuro". En ICE (ed): *Teoría y Práctica de la Educación Especial*. Palma de Mallorca, ICE de la Univ. de les Illes Balears.
- \_\_\_\_\_ (1993): *Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar*. Barcelona, PPU.
- GOULD, S. (1981): *La falsa medida del hombre*. Barcelona, Antoni Bosch Editor.
- HERRAIZ, M. (1995): "La conceptualización de la infancia deficiente en los inicios de la Educación Especial europea". *Revista Española de Pedagogía*, 203, 167-179.
- KAMIN, L. (1983): *Ciencia y Política del Cociente Intelectuall*. Madrid, S.XXI.
- KNIGHT, G. (1889) Proceedings of the Association of Medical Officers of american Institutions for Idiotic and beebleminded Persons. En SCHEERENBERGER, R. (1984). *Historia del retraso mental*. San Sebastian, SIIS.
- PARRILLA, A. (1992): *La integración escolar como experiencia institucional*. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- PERRON, R. (1973): "Actitudes e ideas respecto de las deficiencias mentales". En ZAZZO, R. *Los débiles mentales*. Barcelona, Fontanella.

- PERELLO, J. e TORTOSA, F. ( 1978): *Sordomudez*. Barcelona, Científico Médica.
- PUIGDELLIVOL, J. (1986): "Historia de la Educación Especial". En Molina,S. (coord.). *Enciclopedia Temática de la educación Especial*. Madrid, CEPE.
- PRUDHOMMEAU, M. (1976): *Educación de la infancia anormal*. Barcelona, Planeta.
- SANTOLARIA, F. (1997): *Marginación y educación. Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Madrid, Ariel.
- SHEIER, L. (1931): Problems in the training of certain specialclass teachers. En SCHEERENBERGER, Ph. (1984): *Historia del retraso mental*. San Sebastián, SIIS.
- SCHEERENBERGER, R. (1984): *Historia del retraso mental*. San Sebastián, SIIS.
- SKRTIC, TH.(1996): "La crisis en el conocimiento de la Educación Especial: Una perspectiva sobre la perspectiva". En BARRY M. FRANKLIN (COMP.): *Interpretación de la discapacidad*. Barcelona, Pomares, 35-72.
- TERMAN, L. (1916): "The measurement of intelligence". Boston. Hoghton Mifflin. cit. en GOULD,S. *La falsa medida del hombre*. Barcelona, Antoni Bosch.
- ZAZZO, R. (1973): *Los débiles mentales*. Barcelona, Fontanella.