

Hegemonía de la normalidad en la escuela

Hegemony of normality in the School
Hegemonia da Normalidade na Escola

Yennifer Paola Villa Rojas

Yennifer Paola Villa Rojas¹

1. Magíster en Educación; Licenciada en Educación con Énfasis en Educación Especial, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante en el Doctorado Interinstitucional en Educación, Énfasis de Educación, Cultura y Desarrollo, Universidad Pedagógica Nacional; Docente Ocasional de la Licenciatura en Educación Comunitaria; correo electrónico: ypvillar@pedagogica.edu.co

Fecha de recepción: 24 de julio de 2017 / fecha de aceptación: 5 de septiembre de 2017

Resumen

Este artículo de tipo reflexivo presenta las tensiones que despierta la hegemonía de la normalidad en la escuela colombiana, atendiendo la necesidad de una mirada crítica sobre las formas en que se construye la inclusión educativa, desde una perspectiva rehabilitadora, donde el sujeto con discapacidad es llevado al máximo de normalización posible, dinamizada por docentes de apoyo ilegítimos desde su conocimiento y perfil.

Palabras clave: Normalidad, escuela, inclusión, discapacidad.

Abstract

This reflective article presents the tensions that the hegemony of normality awakens in the Colombian school, attending the need of a critical perspective on the ways in which educational inclusion is constructed, from a rehabilitative perspective, where the subject with disability is taken to the maximum of possible normalization, energized by illegitimate support teachers from their knowledge and profile.

Key words: Normality, school, inclusion, disability.

Resumo

O presente artigo reflexivo tem como objetivo apresentar as tensões suscitadas pela hegemonia da normalidade na escola colombiana, exigindo um olhar crítico dos professores sobre as formas como a inclusão educativa é construída desde uma perspectiva de reabilitação, onde a pessoa com a deficiência é "levada" ao máximo de normalização, em paralelo, à construção de material didático para o apoio pedagógico que está presente no setor de saúde que é usado por professores não capacitados de conhecimento e perfil.

Palavras chave: Normalidade, escola, inclusão, deficiência.

“ Vivimos en el mundo de la normalidad. Todos y cada uno pretendemos ser normales, o, si no, intentamos deliberadamente serlo. Reflexionamos en lo que las personas comunes hacen, piensan, ganan o consumen. Medimos nuestra inteligencia, el nivel de nuestro colesterol, nuestro peso, altura, impulso sexual, talla corporal, con cierta pauta conceptual que abarca desde lo subnormal hasta lo sobrenormal”.

Davis (2009).

Primeros tonos

Como Maestra de Educación Especial durante algún tiempo he reflexionado sobre la construcción de la inclusión educativa en el territorio colombiano, tomando como ruta de viaje las políticas públicas educativas y relatos de maestras, estudiantes con discapacidad y sus familias, quienes me han permitido vislumbrar las formas en que emergen o retornan discursos desde la normalidad como única posibilidad de comparación sobre los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, para ello la rehabilitación se torna centro de cualquier proceso formativo, edifica la noción de experto dentro y fuera del aula, de aquel encargado de reivindicar el derecho a la educación desde un conocimiento científicista que estandariza la cognición, los sentidos y el cuerpo junto a las emociones.

Así, el presente artículo traerá recortes de realidad que transitan desde prácticas y discursos eugenésicos, desde la incapacidad o poca formación para educar a los “niños de inclusión”², desde el surgimiento del personal de apoyo al interior de la escuela y los tonos del pensamiento eurocéntrico y capitalista enraizado en rectores, coordinadores, profesoras y equipos interdisciplinarios que respaldan la productividad del colectivo de personas con discapacidad, mediante la defensa de centros o aulas especiales dedicadas a los otros y otras, ineducables en un sistema educativo como el colombiano.

2. Etiqueta que surge de la forma en que, al momento de llegar a las escuelas que dinamizan procesos de inclusión educativa en Bogotá y Cundinamarca, algunos rectores, docentes y coordinadores han pedido que salgan del aula los “niños de inclusión”, ellos, respondiendo a la solicitud, inmediatamente recogen sus libros, se forman y salen al patio; en otros casos sus compañeros de clase los señalan para agilizar la “detección” de cada uno, en caso de que ellos tarden mucho al levantar la mano o formarse.

Es entonces la oportunidad para conocer algunas de las tensiones que existen entre las políticas públicas educativas, los sentidos y significados de ser maestra de apoyo, la inclusión educativa del colectivo de personas con discapacidad en la escuela colombiana y la normalidad como imperativo defendido desde la mirada clínica, que insiste en patologizar todo aquello que desborde la media, situándose al interior de la escuela bajo el argumento de apoyo pedagógico legitimado desde el Decreto 366 de 2009.

Discapacidad, una categoría enraizada en la normalización

Para visibilizar la incidencia social, política, económica y educativa generada desde el colectivo de personas con discapacidad, se hace necesario conocer la prevalencia, a nivel mundial y nacional, de niños, niñas, jóvenes, adultos y adultos mayores con discapacidad, haciendo énfasis en que la problemática no es asunto exclusivo de la Educación Especial, puesto que, según la Organización Mundial de la Salud (2010), alrededor del 15% de la población mundial vive con una discapacidad, es decir, mil millones de personas tienen una condición particular; siendo una cifra en aumento debido a las enfermedades crónicas, pobreza y violencia en diferentes países del mundo.

Asimismo, la OMS (2010) identifica algunos de los obstáculos que impactan las condiciones de vida de las personas con discapacidad en el mundo, como: a) Peores resultados sanitarios; b) Peores resultados académicos; c) Menor participación económica; d) Tasas más altas de pobreza; y e) Mayor dependencia y participación limitada (p. 9); todos llevan a pensar en la forma en que siglos de discriminación han impactado en su constitución como sujetos políticos, negándoles derechos vitales como la educación.

Al tiempo, es posible observar como las políticas públicas no impactan en la calidad de vida de los sujetos con discapacidad y sus familias, aspecto que sigue situándolos en la Zona de No-Ser, planteada por Fanon (2010), es decir, en un espacio en el cual no se les atribuye humanidad, son un reflejo de barbaridad y atraso, pareciese que se mantiene la mirada de monstruosidad, incorregibilidad y de niño masturbador propuesta por Foucault (1999) en su detallada descripción sobre los anormales, todo ello, desde una sociedad abanderada de la reivindicación de los derechos, eso sí, de ciertos colectivos que, entre menos perturbadores, mejor.

Situación similar enfrenta Colombia, puesto que según el Censo Nacional de Población DANE, realizado en 2005, la prevalencia de la discapacidad en el país es del 6,4% por cada 100 habitantes; en otras palabras, 2'632.255 ciudadanos convive con una, dos, tres o más discapacidades, que el DANE (2008) enuncia como "Limitaciones permanentes" e involucran: 1) Moverse o caminar (1,84 %); 2) Usar sus brazos y manos (0,93%); 3) Oír aún con aparatos especiales (1,08); 4) Hablar (0,8%); 5) Ver, a pesar de usar lentes o gafas (2,72%); 6) Entender o aprender (0,76%); 7) Relacionarse con los demás por problemas mentales o emocionales (0,62%); 8) Bañarse, vestirse o alimentarse por sí mismo (0,60%); y 9) Otras limitaciones (1,18%).

El 42,7% son adultos mayores, el 7,1% jóvenes y 16,2% son niños y niñas con edades entre 0 y 17 años; la Discapacidad Intelectual es la de mayor predominio, con un 34,8% del porcentaje total (DANE, 2005, p. 72), por tanto, más que un reto altruista de las organizaciones internacionales o del Ministerio de Educación Nacional, construir la inclusión educativa es una responsabilidad política, dado el número de ciudadanos que reclama la vivencia de sus derechos, en este caso a la educación, no se trata de la Educación Especial, sino de una formación que contemple el analfabetismo en adultos mayores, la extra-edad de los jóvenes,

el fracaso escolar de niños y niñas, la desescolarización por no cumplimiento de los requisitos mínimos para el ingreso, permanencia y egreso a las escuelas, sin olvidar la titulación simbólica de educación media que impide la continuación de estudios universitarios o la educación para el trabajo y el desarrollo humano.

Cabe resaltar que existe una crítica a los resultados del Censo DANE por parte de las organizaciones defensoras de los derechos de las personas con discapacidad, quienes afirman que la prevalencia es mayor a la registrada, pero no puede ser caracterizada por el DANE (2008) debido a dificultades en el instrumento y metodología utilizada; de manera que, según la Fundación Saldarriaga Concha (2011), el número de personas con discapacidad en Colombia aumenta de un 6,4% a 7%, siendo más de tres millones de colombianos quienes la experimentan.

Pero el asunto no termina en las cifras, según las políticas públicas educativas sobre Inclusión Educativa, la comprensión que se tiene de la categoría discapacidad, producto de la modernidad, transita por las conceptualizaciones planteadas en la *Tabla 1*, en las cuales la mirada sobre los niños, niñas y jóvenes con discapacidad entreteje un lugar específico de representación social de sus subjetividades, perteneciente a la lógica de normal-anormal naturalizada en el pensamiento pedagógico.



Tabla 1. Conceptualizaciones sobre la categoría discapacidad en la política pública educativa

Política Pública Educativa para Población con Discapacidad	Propósitos de la Política Pública Educativa	Conceptualización sobre la Categoría Discapacidad
Ley 115 de 1994	Establece las normas generales que regulan el Servicio Público de Educación en Colombia	En la Ley 115, Ley General de Educación de 1994 se establece el Título III, Capítulo I, Modalidades de Atención Educativa a Poblaciones, en el cual la discapacidad es enunciada como “limitaciones o capacidades excepcionales” (p. 12)
Decreto 2082 de 1996	Decreto reglamentario de la Ley 115 de 1994 Reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales	En el Decreto 2082 de 1996 se enuncia a la discapacidad como “personas con limitaciones ya sea de orden físico, sensorial, psíquico, cognoscitivo o emocional, y para las personas con capacidades o talentos excepcionales” (p. 1)
Decreto 366 de 2009	Reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico establecido para los estudiantes con discapacidad, y con capacidades o talentos excepcionales, en perspectiva de la educación inclusiva	“Déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño dentro del contexto escolar, lo cual le representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en dicho entorno” (p. 2)
Ley 1346 de 2009 ³	Se aprueba mediante la presente Ley para Colombia la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU)	“Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p. 4)
Ley Estatutaria 1618 de 2013	Establece las disposiciones para garantizar el pleno goce de los derechos a las personas con discapacidad	“Aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo que, al interactuar con diversas barreras incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p.1)

Fuente: Elaborado por la autora

Se encuentra así un escenario educativo estructurado, para la población con discapacidad, desde el modelo rehabilitador enunciado por Palacios (2008), en el cual:

El énfasis se sitúa en la persona y su “deficiencia”, caracterizada como una anomalía patológica que impide a la persona realizar actividades que se consideran “normales”, es decir, las que pueden realizar la mayoría de las personas que no padecen dichas diversidades funcionales (p. 81).

En otras palabras, nociones como limitación, déficit y deficiencia, son propias de la perspectiva médica, donde la discapacidad se centra en la persona, desconociéndose la incidencia de factores sociales, culturales, políticos, económicos, pedagógicos, educativos o didácticos que pueden posibilitar y obstaculizar su constitución como sujetos; además, pareciese que comprender al sujeto desde su potencia, capacidad o posibilidad de otras formas de aprender es incompatible, puesto que pareciese que existe una absoluta hegemonía de la normalidad vinculada al pensamiento eurocéntrico y capitalista, que impide repensar la manera

en que son concebidos los sujetos de la educación, la misma que les entiende como acabados, determinados, medibles, moldeables, abstractos, en contraposición a las múltiples realidades que intervienen en su condición inacabada, propia de su cotidianidad.

Además, la discapacidad se sitúa en la esfera de las enfermedades, por tanto, pretender su “habilitación escolar” es coherente con la insistencia por llevar al sujeto al máximo de normalidad posible; de esta manera, la mirada del déficit centra toda la atención en las funciones, órganos o acciones que el sujeto no realiza o posee, para poder reemplazar o modificar aquello que afecta el funcionamiento, esto, mediante tratamientos desarrollados desde el conocimiento clínico, con miras a convertirlos en seres capaces

3 Mediante la presente Ley, Colombia reafirma la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), emitida por la Organización de las Naciones Unidas.

como los otros. Se insiste entonces en reducir un marcador de diferenciación, tan complejo como lo es la discapacidad, a una condición de salud alterada que requiere de asistencia médica, no educativa ni pedagógica.

Al tiempo, se construye un imaginario social sobre el sujeto con discapacidad, que transita por prácticas de paternalismo, caridad y, en el caso de la educación, por un lugar de ineducabilidad que se argumenta mediante ideas como:

- *La especificidad a la hora de enseñar a los diferentes.* Aquí confluye la existencia de didácticas específicas para la población Sorda, con Discapacidad Visual, Discapacidad Intelectual, Autismo, entre otras, que solo son manejadas por el Educador Especial o profesionales del sector salud.
- *El experto.* Desde este lugar se configura un profesional, no docente, conocedor de los síndromes o alternaciones de orden comportamental, quien debe “atender”, no educar al sujeto con discapacidad; asimismo, es el encargado de formar a los otros maestros desde su desconocimiento, producto de una universidad que no le enseñó, asumiendo que necesitan orientaciones para interactuar, comunicarse, enseñar y, en muchos casos, saludar a la población.
- *Campos de Estudio-Disciplinas como propiedad privada.* Desde esta orilla la conformación de los equipos interdisciplinarios es asumida a partir de los diferentes roles de los profesionales de la salud (terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas, entre otros) y el Educador Especial, existiendo una lucha de conocimientos donde en muchos casos la atención está dirigida a diferenciar los límites de sus campos de estudios o disciplinas, fragmentando al sujeto en emociones, cuerpo, lenguaje, motricidad, estableciendo situaciones, temas y personas específicas e intocables de un profesional.

Desde esta perspectiva ¿Cuáles son los sentidos y significados de la normalización de los sujetos con discapacidad en la escuela colombiana? Algunas aproximaciones a la pregunta guardan relación con la apreciación de Palacios (2008) sobre el modelo rehabilitador imperante en las políticas públicas educativas, donde:

Las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles respecto de las necesidades de la comunidad, sino que ahora se entiende que pueden tener algo que aportar, aunque -como se verá- ello en la medida que sean rehabilitadas o *normalizadas* (p. 66).

Ese “tener algo que aportar” abre la discusión sobre la manera en que, al interior de la Inclusión Educativa, cohabitan prácticas y discursos que pueden ubicarse en las sociologías de las ausen-

cias descritas por Santos (2014); allí, en la tercera lógica, de la clasificación social, el autor afirma:

La monocultura de la naturalización de las diferencias. Consiste en la distribución de las poblaciones por categorías que naturalizan jerarquías [...] la relación de dominación es la consecuencia y no la causa de esa jerarquía y puede ser, incluso, considerada como una obligación de quien es clasificado como superior (por ejemplo la “carga del hombre blanco” en su misión civilizadora” (p. 25).

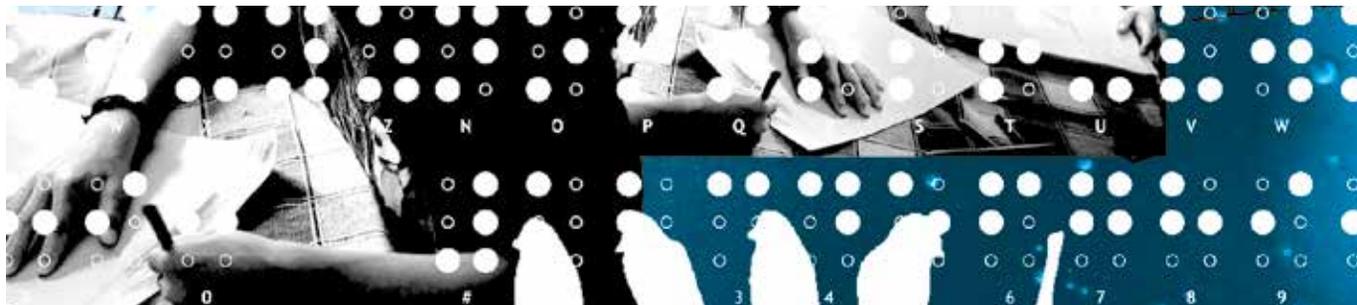
De esta manera, pensar en un sujeto con discapacidad y otro sin ella, además de funcionar a través de la lógica binaria propia del pensamiento eurocéntrico, posibilita percibir al primero como enfermo y al segundo como sano, uno improductivo, otro productivo; también visibiliza una jerarquía en este encuentro de subjetividades, donde una es ilegítima mientras permanezca su deficiencia, por ello la persona deberá ser sometida al mayor número de tratamientos posibles que le permitan “creer” que saldrá de la línea radical de lo no existente, descrita por Santos, donde “el pensamiento occidental moderno es un pensamiento abismal” (2014, p. 31); esa línea, en la cual ha sido colocado, significa una subalternización del subalternizado, en la que: “No existente significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser” (p. 31). En otras palabras, es excluido al no representar para la inclusión un otro legítimo, válido, completo y estándar.

Entre maestras, profesionales del sector salud y otros sujetos

Pareciese que las iconografías de “una maestra en el aula con sus niños”, como únicos sujetos de la educación en la escuela, son parte del recuerdo; ahora habitan en el mismo territorio docentes titulares⁴, docentes de apoyo⁵, mediadores o guías

4 Licenciada o profesional asignada por las secretarías de educación para el nivel y grado del año lectivo, sea en la figura de planta u ocasional.

5 Licenciada en Educación Especial asignada a la institución para el acompañamiento al proceso de inclusión educativa que experimentan niños, niñas y jóvenes con discapacidad. En su mayoría son ocasionales contratadas por empresas con quienes las secretarías de educación realizan la delegación de las funciones.



intérpretes⁶, intérpretes⁷, modelos lingüísticos⁸, fonoaudiólogas, terapeutas ocupacionales, psicólogas, psico-orientadores, trabajadores sociales, fisioterapeutas y enfermeras, quienes recorren los jardines, pasillos, canchas, baños, porterías y cafeterías con el propósito de dinamizar el servicio de apoyo pedagógico establecido en Colombia bajo el Decreto 366 de 2009, en el que se busca dinamizar prácticas de inclusión educativa que beneficien a los estudiantes con discapacidad desde su derecho a la educación.

Emergen entonces preguntas como: ¿Quiénes son los sujetos de la educación en la escuela colombiana? ¿Cuál es el impacto en las relaciones sociales de la escuela, ante el surgimiento de otros roles y funciones sociales diferentes al de maestra titular al interior de la inclusión educativa? ¿Qué implicaciones tiene en los vínculos entre estudiantes la coexistencia, en el espacio escolar, de múltiples maestros dedicados al apoyo hacia los niños, niñas y jóvenes con discapacidad? ¿Cómo se construye la inclusión educativa desde el encuentro entre maestras y personal de apoyo?

Hoy los apoyos pedagógicos son comprendidos como procesos, procedimientos, estrategias, materiales, infraestructura, metodologías y personal que posibilitan la inclusión educativa

de la población con discapacidad, y con talentos o capacidades excepcionales, en las instituciones públicas y privadas (Decreto 366 de 2009); ello establece responsabilidades y funciones que se pueden observar en la *Tabla 2*.

Es posible inferir que existen tres grandes rutas de acción para la docente de apoyo, planteadas según su grado de relevancia en el Decreto 366 de 2009; en primer lugar, de Gestión, aquí confluyen procesos de caracterización, conformación de redes de apoyo, articulación con otros establecimientos, participación en consejos y presentación de informes ante los rectores; en segundo lugar, Pedagógica, que vincula la elaboración de propuestas pedagógicas, didácticas, de formación de docentes y seguimiento a estudiantes de manera individual⁹; en tercer lugar, de Comunicación, la cual implica el acercamiento a los docentes titulares para su sensibilización ante los procesos de inclusión.

Tal situación implica problematizar necesariamente los privilegios otorgados a procesos propios de lo administrativo, lo que anula la discusión pedagógica al centrarse en los instrumentos de la enseñanza y no en la concepción educativa, el enfoque pedagógico, las líneas metodológicas o las realidades (Mejía, 2014, p. 82); contrario a lo que sucedería si la inclusión educativa fuese comprendida desde el pensamiento crítico latinoamericano, hecho importante, máxime cuando se requiere subvertir los efectos de una flexibilización curricular que excluye del conocimiento a los sujetos con discapacidad.

6 Personal capacitado en la guía e interpretación para estudiantes sordo-ciegos o con múltiple impedimento.

7 “El intérprete desempeña el papel de mediador comunicativo entre la comunidad sorda y la oyente, lingüística y culturalmente diferentes, contribuye a la eliminación de barreras comunicativas y facilita el acceso a la información a las personas sordas en todos los espacios educativos y modalidades lingüísticas” (Decreto 366 de 2009, p. 3). Persona con educación media terminada y con formación en Lengua de Señas Colombiana (LSC).

8 “El modelo lingüístico y cultural debe ser una persona usuaria nativa de la LSC, que haya culminado por lo menos la educación básica secundaria” (Decreto 366 de 2009, p. 3).

9 Es necesario resaltar que según el Decreto 366 de 2009, Art. 9, se designa un docente de apoyo mínimo a 10 estudiantes con discapacidad y máximo a 50, haciéndose más compleja la situación de acuerdo al grado escolar: los tipos de apoyo que requiere cada sujeto, la intensidad y frecuencia, las cuales suelen desbordar el día a día de las docentes de apoyo, consideradas las eternas ocasionales de la escuela o el personal tercerizado en las entidades territoriales no certificadas.

Tabla 2. Responsabilidades y funciones del personal de apoyo pedagógico, Art.10, Decreto 366 de 2009

Establecer procesos y procedimientos de comunicación permanente con los docentes de los diferentes niveles y grados de educación formal que atiendan estudiantes con discapacidad, o con capacidades o con talentos excepcionales, para garantizar la prestación del servicio educativo adecuado y pertinente
Participar en la revisión, ajuste, seguimiento y evaluación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en lo que respecta a la inclusión de la población con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales
Participar en el diseño de propuestas de metodologías y didácticas de enseñanza y aprendizaje, flexibilización curricular e implementación de adecuaciones pertinentes, evaluación de logros y promoción, que sean avaladas por el consejo académico como guía para los docentes de grado y de área
Participar en el desarrollo de actividades que se lleven a cabo en el establecimiento educativo, relacionadas con la caracterización de los estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales, la sensibilización de la comunidad escolar y la formación de docentes
Gestionar la conformación de redes de apoyo socio familiares y culturales, para promover las condiciones necesarias para el desarrollo de los procesos formativos y pedagógicos adelantados en los establecimientos educativos
Articular, intercambiar y compartir, experiencias, estrategias y experticia con otros establecimientos de educación formal, de educación superior y de educación para el trabajo y el desarrollo humano de la entidad territorial
Elaborar con los docentes de grado y de área los protocolos para la ejecución, seguimiento y evaluación de las actividades que desarrollan con los estudiantes que presentan discapacidad o capacidades o talentos excepcionales, y apoyar a estos docentes en la atención diferenciada cuando los estudiantes lo requieran
Presentar al rector o director rural un informe semestral de las actividades realizadas con docentes y con estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales, y los resultados logrados con estos estudiantes, para determinar las propuestas de formación de los docentes, los ajustes organizacionales y el tipo de apoyos, requeridos por los estudiantes, que deben gestionarse con otros sectores o entidades especializadas
Participar en el consejo académico y en las comisiones de evaluación y promoción, cuando se traten temas que involucren estas poblaciones

Fuente: Elaborado por la autora

Por consiguiente, ante la figura de “personal” emergen representaciones sociales del docente de apoyo o del equipo interdisciplinario, las cuales transitan en este momento por lugares político-pedagógicos y no-lugares impregnados de falsa solidaridad, violencias y prohibiciones que atraviesan la experiencia de los Derechos Humanos de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad al interior de las escuelas.

La docente de apoyo se convierte en un sujeto de la educación a quien se le exige, desde el “modelo rehabilitador”, ser una mutación entre educadora especial, terapeuta, enfermera y, en ocasiones, cuidadora, mientras en el “modelo social” se le convierte en agente educativa, toda una parodia rehabilitatorio-social; asimismo, convive con ella el estigma de la enfermera; en otras palabras, es quien brindará cuidados a todos los pacientes “estudiantes” que rompen con el estándar de normalidad, el cual:

A diferencia del de ideal, implica que la mayoría de la población debe o debería ser parte de la normalidad. La normalidad encasilla a la mayoría de la población que se sitúa bajo el arco de la curva en forma de campana. Esta curva -la gráfica de una función exponencial-, conocida diversamente como “ley del error” astronómica, “distribución normal”, “función de densidad gaussiana”, o simplemente “curva bell”, a su manera se convirtió en un símbolo de la tiranía de la normalidad. Cualquier curva bell tendrá siempre en sus extremidades aquellas características que se apartan de la normalidad. Así, el concepto de normalidad acarrea el concepto de desviaciones o extremos (Davis, 2009, p. 193-194).

A causa de esto, en una escuela sustentada en un ideal de sujeto blanco, intelectual, hombre, burgués, católico y heterosexual, cualquier desviación implica una división punitiva e imaginaria de los estudiantes entre buenos-malos, inteligentes-brutos, rápidos-lentos, blancos-negros, homosexuales-heterosexuales, mujeres-hombres, indígenas-mestizos, pobres-ricos; por tanto los “defectuosos”, nombrados así históricamente, deben ser observados para encontrar el origen de su déficit, intensidad en que afecta su funcionamiento, el tratamiento y posible cura; reforzándose la noción de mentes estandarizadas, enraizada en los discursos de competencias que invaden la escuela. Algunas de las medidas socio-históricas que aún utiliza la escuela para clasificar a los estudiantes desde la perspectiva de la estandarización cognitiva, es el coeficiente intelectual (CI):

[...] decidió ubicar la inteligencia en un orden jerarquizado. Si en una distribución normal la alta inteligencia sería simplemente un extremo, en un sistema de jerarquización sería el rasgo de mayor jerarquía. Galton dividió su curva en cuartiles, de modo que pudiera enfatizar los ordenes jerquizados de la inteligencia, pues entonces sería posible determinar que alguien estuviera ubicado en el primer cuartil de inteligencia (baja inteligencia) o en cuarto cuartil (alta inteligencia) (Galton, citado en Davis, 2009, pp. 197-198).

El acento en el Coeficiente Intelectual lleva a revisar la noción de una inteligencia absoluta, validada mediante pruebas estandarizadas como el Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC), en donde mediante 10 escalas básicas y 5 suplementarias se evalúan en niños, niñas y jóvenes, aptitudes como: 1) Comprensión verbal; 2) Razonamiento perceptual; 3) Memoria de trabajo; y 4) Velocidad de procesamiento; se puntúan los aciertos y tiempos para emitir una respuesta de cada sujeto, el resultado final le ubica en la Curva de Bell, estando en la media quienes puntúan entre 90 y 110, mientras que puntajes inferiores a 70 implican un diagnóstico de Discapacidad Intelectual¹⁰ para un gran número de psicólogos y maestros; las puntuaciones superiores a 130 evidencian la presencia de un talento o capacidad excepcional. ¿Pueden imaginar el impacto en la vida de un niño cuando se emite un diagnóstico, con perspectiva de pronóstico, que lo lleva a convivir con la desesperanza escolar de limitado por naturaleza?

Es importante recordar que en las instituciones educativas colombianas solicitan a los padres de familia una prueba de Coeficiente Intelectual (CI), o el diagnóstico de su hija o hijo, para garantizar los “beneficios” de los sujetos con discapacidad a nivel educativo, pero, paralelamente, existe una persecución hacia todos los estudiantes que tardan tiempo en aprender o lo hacen muy rápido; no hablan o hablan mucho; corren o prefieren caminar; expresan sus ideas o prefieren reservarlas; es decir, se sospecha de cada niño, niña o joven, y el rol de espía corresponde a la docente titular, quien informa en la mayoría de casos a la

docente de apoyo los nombres de quienes son potencialmente ineducables debido a sus características físicas, sensoriales, cognitivas o emocionales, al punto de que la clase social puede ser un indicador de limitación.

Al tiempo, confluyen, desde la normalización al interior de la inclusión educativa, discursos de violencia y prohibiciones naturalizadas en la escuela, algunas de ellas son el estigma de “no profesional”, ejercido sobre la docente de apoyo; pareciese que, en el encuentro de alteridades entre maestras, la “no titularidad” genera la falsa creencia de que las educadoras especiales son “No sabedoras”, al punto de que el campo de estudio de la Educación Especial es asumido como ilegítimo porque no se basa en una disciplina específica, con saberes prácticos situados en la esfera de técnicas que no transitan por la pedagogía.

También se considera a la Educación Especial como área reemplazable por las Ciencias de la Salud, las cuales, en coherencia con el discurso de la rehabilitación, han querido liderar la constitución de apoyos que pasan por la “habilitación” como concepto clave en políticas públicas como la Ley Estatutaria 1618 de 2013, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2007, y el Decreto 366 de 2009, existiendo una relación muy tensa entre educación y salud al momento de pensar en la inclusión de la población con discapacidad.

Entonces, ¿será posible generar rupturas en los parámetros de la rehabilitación en la escuela? Cuando, todavía, se considera la discapacidad un déficit, limitación o deficiencia, y se insiste en la habilitación y rehabilitación como formas de convertir en normales a los sujetos con alguna condición particular, cuando el juego en la primera infancia es reemplazado por sesiones de fonaudiología, terapia ocupacional o fisioterapia, o peor aún, si se está en un sistema educativo que ha psicologizado-patologizado todas las conductas, emociones, expresiones y los cuerpos de estudiantes y docentes.



10 Cabe resaltar que en la actualidad hay una fuerte crítica a las formas colonizadas de comprender a los sujetos con discapacidad intelectual y con talentos o capacidades excepcionales, dado que históricamente el CI ha sido la única prueba válida para emitir el diagnóstico, desconociéndose factores contextuales o elementos propios del desarrollo.

Este nuevo hecho contextual trae consigo la creencia de que existen discapacidades únicas y deterministas, es decir, un sujeto solamente debe ser comprendido desde su Discapacidad Intelectual, aunque en él convivan otras discapacidades o su género, raza, clase social, grupo etario o sexualidades; por ejemplo, desde esta óptica, el equipo interdisciplinario en la escuela puede ser constituido por etnoeducadores, educadores especiales, educadores comunitarios, pedagogos infantiles, educadores rurales y otros maestros formados desde la perspectiva de poblaciones o campos de conocimiento que desbordan las disciplinas tradicionales.

Cabe reflexionar, además, sobre la forma en que las pedagogías críticas latinoamericanas proponen otras formas de constituir lo escolar; en ellas no se asume como ilegítimo el conocimiento que no proviene de la ciencias puras, es el momento histórico para que todas las licenciaturas en el país asuman la formación de maestros a partir de la de-construcción del sujeto estudiante, sujeto maestro y sujeto familia “normal”.

En este sentido, existen formas de reafirmar la hegemonía de la normalidad en la escuela, una de ellas proviene de la inflexibilidad del sistema educativo, parece que transformar la manera de comprender y vivir los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) o currículos es un imposible, pues la calidad de la educación está situada en la rigidez de los planes de estudio, en normas escolares racistas, xenófobas, patriarcales; en pruebas estandarizadas, contenidos intocables y descontext-

tualizados; en secuencias homogenizantes, recursos exclusivos para cada tipo de población; en una organización administrativa jerárquica, horizontes pedagógicos olvidados tras la fachada de modelos pedagógicos que ningún maestro conoce; en horarios de clases únicos, edificados desde la intensidad horaria de una disciplina; en maestros de primera y segunda clase; y en espacios exclusivos para los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, transformados en escenarios de castigo para los estudiantes “normales” que no quieren rendir, pues les recuerda: “Así pueden llegar a ser”.

Finalmente, es fundamental seguir luchando por la igualdad y equidad cognitiva, por la inclusión del conocimiento y la perspectiva de derechos de todos los estudiantes, más allá de la discapacidad; que no se convierta en excusa la idea de un tipo de institución o modalidad educativa diferente a la escuela, o a la educación formal, destinada a quienes aprenden de otras formas y en diferentes tiempos; esa, que usualmente se caracteriza como más personalizada, pequeña, dedicada a su “déficit” y con expertos que los puedan “atender”, no educar.

Los estudiantes con discapacidad son ubicados cada vez más en la periferia mediante etiquetas que describen su ineducabilidad, no olvidemos frases como “niños de inclusión”, “profesora de inclusión”, “mamita especial”, entre otros, donde el lenguaje permite sentir la insistencia del pensamiento eurocéntrico de clasificar y dejar al borde a quienes alteran el orden “natural”.

Referencias

- Brogna, P. (Comp). (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DANE. (2005). *Censo Nacional de Población*. Obtenido desde <http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-general-2005-1>
- DANE, División de Censos y demografía. (2008). *Identificación de las personas con discapacidad en los territorios desde el rediseño del registro*. Bogotá: DANE.
- Fanon, F. (2010). *Los condenados de la tierra*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1999). *Los anormales: curso en el College de France (1974 -1975)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fundación Saldarriaga Concha. (2011). *Inclusión laboral, educativa y urbana: una apuesta al desarrollo económico y social del país*. Bogotá: Fundación Saldarriaga Concha
- Mejía, M. (2014). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur: Cartografías de la educación popular*. México: CEAAL.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). Decreto 366 de 2009. Bogotá.
- Organización Mundial de la Salud, Banco Mundial. (2010). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Malta: World Health Organization.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.
- República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- República de Colombia. (1996). *Decreto 2082 de 1996*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- República de Colombia. (2009). *Ley 1346 de 2009*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- República de Colombia. (2013). *Ley Estatutaria 1618 de 2013*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Santos, B. (2014). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Chile: Ediciones Trilce.
- Wechsler, D. (2005). *WISC-IV: La Escala Wechsler de Inteligencia para el Nivel Escolar (4 Versión)*. México: Manual Moderno.

