

REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES ESPECIAIS

EPISTEMOLOGICAL REFLECTIONS FOR THE EDUCATION
OF SPECIAL EDUCATORS

REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS PARA LA FORMACIÓN
DE EDUCADORES ESPECIALES

Juanita Reina Zambrano

Resumen:

El presente ensayo teórico tiene por objetivo abrir la reflexión alrededor de la epistemología de la educación especial, su relación con las concepciones de discapacidad y sus implicaciones para la formación de sus profesionales. El recorrido teórico y los análisis críticos que consolidan este escrito, permiten obtener una mirada desde una perspectiva histórica sobre los hechos y conceptos que han demarcado los devenires epistemológicos de la disciplina, sus influencias en la formación de los educadores especiales y las tendencias que subyacen al interior de sus prácticas pedagógicas. Se presenta entonces un escenario dentro de un campo de conocimiento complejo, en crecimiento y evolución constante, pero a la vez marcado por continuos debates y tensiones que dejan muchas construcciones fundamentales al interior de la disciplina aún pendientes.

acerca de la relación y tensiones que emergen entre los factores que han permeado el devenir de la educación especial como disciplina y su estrecha relación epistémica con la discapacidad y el déficit y sus implicaciones para la formación docente

Palabras clave: Educación especial, formación docente, epistemología, educador especial

O objetivo deste ensaio teórico é abrir a reflexão em torno da epistemologia da educação especial e suas implicações para a formação de seus profissionais. O percurso teórico e as análises críticas que consolidam essa escrita nos permitem obter uma visão histórica sobre os fatos e conceitos que demarcaram os devires epistemológicos da disciplina, suas influências na formação de educadores especiais e as tendências que perpassam o interior das suas práticas pedagógicas. Um cenário é apresentado dentro de um campo complexo de conhecimento, em constante crescimento e evolução, mas ao mesmo tempo marcado por contínuos debates e tensões que deixam muitas construções fundamentais dentro da disciplina ainda pendente.

Palavras chave: Educação especial, formação de professores, epistemologia, educador especial

The aim of this theoretical essay is to open the reflection around the epistemology of special education and its implications for the education of its professionals. The theoretical journey and the critical analysis that consolidate this writing, allow us to obtain a view through a historical perspective about the facts and concepts that have framed the epistemological becomings of the discipline, its influences in the education of special educators and the trends that underlie their pedagogical practices. A scenario is presented within a complex field of knowledge, in constant growth and evolution, but at the same time marked by continuous debates and tensions that leave many fundamental constructions within the discipline still pending. **Mots clés:** souffrance psychique - enfant malade - discriminatio

Keywords: Special education, teacher training, epistemology, special educator

INTRODUCCIÓN

En el proceso de consolidación de una disciplina, la construcción de objetos de saber abre posibilidades a la configuración de campos precisos soportados en textos y contextos que los recubren de sentido y posibilitan la configuración de nuevos trayectos, conceptos, conformaciones y deconstrucciones permanentes, que le dan vida al entramado de saberes que consolidan y dan solidez a los campos de conocimiento. Estos objetos de saber adquieren sentido a través de las nuevas lecturas de las realidades mudables que conllevan aciertos, sospechas y también cuestionamientos emergentes que aseguran o dan cuanta de su naturaleza orgánica y cambiante, para permitir la creación de respuestas acordes a la naturaleza propia y cambiante del objeto construido.

Dichos constructos se encuentran permeados de esencias temporales y culturales que llegan a configurarse en construcciones subjetivas desde lo cotidiano y entran a formar parte de las realidades particulares de los sujetos, lo que hace a la vez que dicho objeto sea el resultado de muchas significaciones inmersas en realidades y contextos subjetivos, pero que también se abren como muestra de construcciones conjuntas culturales.

El propósito de este diálogo se centra en abrir la reflexión sobre las relaciones emanadas entre los modelos que han caracterizado el devenir pedagógico de la educación especial y las concepciones que se han construido sobre la discapacidad, para comprender cómo ha sido la configuración de su objeto de estudio y sus implicaciones en la formación de sus profesionales y de las relaciones educativas.

Desde diferentes perspectivas se ha intentado nominar la educación de todos aquellos otros que históricamente han sido excluidos y a quienes la escuela ha logrado separar y etiquetar para dificultar su acogida en el escenario homogéneo que ha construido a lo largo de la historia. La “*deshomogenización*” de esas imágenes consolidadas, que han identificado a la

escuela y a los sujetos que desde su institucionalidad acoge, ha sido orientada también desde diferentes ópticas. Los puntos de partida universales, han girado en torno a conceptos relacionados con la Integración, la Educación Inclusiva, Educación para Todos, Educación para la Diversidad, Educación para poblaciones Vulnerables o con necesidades educativas especiales, por citar algunos ejemplos; o en torno a concepciones centradas en las dinámicas propias de las instituciones educativas tales como las escuelas comprensivas, surgidas en Europa, integradoras o para la diversidad.

Especialmente en la década de los 90 y gracias al fortalecimiento constante del sistema capitalista, el movimiento de la Educación para Todos, se convirtió en “una metáfora para la dominación del capital humano, manifestada en el predominio de las elecciones personales sobre la justicia social” (Berhanu, 2010). Esto significa que, aunque se abanderaba la universalización de la educación, se promovía contrariamente la formación de un hombre cada vez más productivo y competitivo laboralmente, que tuviera libertades “individuales” para construir su identidad por medio de las demandas del mercado de consumo.

El fortalecimiento de la construcción de identidades individuales que luchan por sobrevivir en un mundo privatizado, ha hecho que los constructos colectivos pasen a un segundo plano y que los niveles de exclusión paradójicamente aumenten como consecuencia de los ideales de hombre que clama una sociedad visible y crecientemente económica. Para Gentili (2007), los desarrollos de los mercados de trabajo ponen en evidencia que “el valor económico de la educación, no es otra cosa que la disponibilidad de un bien cuya rentabilidad o retorno queda reservado a factores inherentemente discriminatorios y excluyentes”.

Las tensiones que emergen entre las demandas sociales y la construcción de los propósitos educativos se ven también reflejadas en la consolidación de políticas y reformas donde las discusiones terminológicas tienen un gran peso y relegan a un

segundo plano la reflexión sobre las relaciones educativas y sus inamovibles estructuras institucionalizadas y tecnocratizadas, que dificultan la transformación de las estructuras sociales desiguales que prevalecen en la actualidad.

Así pues, la escuela enfrenta la difícil tarea de formar a todos los sujetos para convivir en sociedades en las que frecuentemente no encuentra cabida la diferencia y se dilucidan los propósitos de convivir juntos, frente a las dinámicas individuales propias de las dinámicas economicistas del consumo. Para Popkewitz (2003), en su trabajo de escolarización afirma que:

Las reformas educativas pretenden introducir otras formas de conducción de la escuela, el maestro, el alumno y la pedagogía, además de plantear nuevas relaciones con la sociedad y los conocimientos. Las reformas son prácticas de gobierno que en sí misma son contradictorias, cambiantes, plurales; por tanto, no son homogéneas, lineales, verticales y planas. Las reformas plantean, como un mecanismo específico de cambio, la conducción de la formación de los sujetos y su individualización a través de distintas prácticas de saber y poder (pp.157-158), citado por (Yarza, 2011, p. 35).

Esta problemática se convierte en un gran reto para las facultades de educación, donde se enfrenta la difícil tarea de formar profesionales que desde praxis transformadoras asuman el compromiso de educar como acto inminente para la transformación social. Vale la pena entonces reflexionar sobre el sentido que tiene la educación y el papel que asumen los docentes inmersos al interior de sistemas sociales donde prevalecen las exclusiones, opresiones, desigualdades, subalternizaciones. Como bien lo dice Boaventura de Sousa Santos se deben “identificar las condiciones que tornen posible construir nuevos conocimientos de resistencia y de producción alternativas al capitalismo y al colonialismo global”. (2009,12).

DESARROLLO

Actualmente, repensar la escuela como un escenario común para todos y todas, no solo en términos de reforma sino también con el atributo de movimiento social, obliga a reconocer la condición mudable de las relaciones entre educación y sociedad y, como consecuencia, la condición mudable de los modelos que orientan las praxis pedagógicas y la formación de sus profesionales.

En este importante momento educativo y bajo estas tensiones, la educación especial ha tenido un papel determinante frente al propósito de lograr una educación para todos. Sus recorridos han estado caracterizados por cambios sustanciales y profundos en los entramados teóricos que la sustentan, así como también en sus prácticas, que se convierten en la esencia de su consolidación como disciplina y también en foco de debates y diálogos en torno a su pertinencia y claridad epistemológica al interior de las dinámicas educativas actuales. Para autores como Echeita, Parrilla y Carbonell (2011), se hace necesario, por un lado, cuestionar la pertinencia de mantener un ámbito epistemológico, académico y profesional que se configure bajo el epígrafe de “Educación Especial” y, por el otro, revisar si los discursos y prácticas que le dan significado contribuyen a la mejora de la calidad de vida de aquellos a quienes va dirigida y a la mejora y equidad del sistema educativo.

Durante la consolidación de la educación especial como disciplina, los análisis en torno a algunos aspectos fundamentales referidos primordialmente a la delimitación de su objeto de estudio y a la consolidación de su campo de conocimiento, han sido permanentemente debatidos y han abierto las discusiones frente a su posicionamiento claro al interior de las ciencias de la educación. El fuerte peso que aún permanece en muchos programas de formación de sus profesionales desde lo clínico, terapéutico y psicológico; hace que muchas veces lo pedagógico adquiera un carácter más

instrumental y que las prácticas se encuentren permeadas por técnicas de diagnóstico, rehabilitativas o normalizadoras, llevadas a cabo frecuentemente desde las fronteras de la escuela regular (Reina, 2014).

Desde una mirada sobre la génesis teórica y conceptual de la disciplina, se plasman fundamentos desde ciencias básicas como la medicina y la psicología, que durante un largo periodo incidieron en sus sustentos de corriente positivista, desde donde se llevaron a cabo modelos y procedimientos con un fuerte apoyo a partir de lo aplicado, esto necesariamente caracterizó las tendencias de las prácticas, actitudes y habilidades de sus profesionales. Así pues, “el conocimiento teórico subyacente de otra ciencia básica, se traduce en conocimiento aplicado o en los modelos y procedimientos que caracterizan las prácticas en la educación especial” (Skrtic, 1996, pp. 35-72).

Por otra parte, se hace notoria también la estrecha y constante relación que ha existido entre los modelos orientadores de las praxis y de la formación de los profesionales de la educación especial con los enfoques que giran en torno a las concepciones sobre la discapacidad. Estos enfoques no solo reflejan las exigencias sociales de determinados momentos, sino que también coadyuvan a la construcción de las relaciones epistemológicas que surgen desde las diferentes miradas del sujeto y su posicionamiento al interior de las dinámicas sociales cambiantes.

Bleidick (1976) y Vernooij (2007) definieron cuatro *paradigmas* acerca de la discapacidad para la educación especial, en ellos se puede analizar cómo este concepto juega un papel determinante dentro de las estructuras que consolidan la disciplina y consecuentemente, cómo se sitúan dentro de determinados modelos, enfoques y prácticas profesionales. Estos son:

Tabla 1. Paradigmas competentes de la discapacidad

Discapacidad es...	Discapacidad como...	Denominación
<i>1. Un hecho médicamente tangible</i>	<i>Categoría médica</i>	<i>Paradigma orientado a la persona</i>
<i>2. una atribución de expectativas sociales</i>	<i>Etiqueta</i>	<i>Paradigma interaccionista</i>
<i>3. un producto del sistema de agrupamiento escolar</i>	<i>Resultado del sistema</i>	<i>Paradigma teórico del sistema</i>
<i>4. hecho por la sociedad</i>	<i>Producto social</i>	<i>Paradigma político – económico</i>

Fuente: diferentes autores abajo descritos

Paralelamente se puede analizar bajo la lupa de los enfoques sobre la discapacidad - asumidos por los autores como paradigmas- la relación que emerge como resultado de estas dinámicas y construcciones sociales con los modelos educativos que han enmarcado el desarrollo de la Educación Especial, los mismos han sido identificados por diferentes autores bajo diferentes denominaciones, como por ejemplo: el Modelo Deficitario López, (1997), Parrilla (1999), Modelo Educativo Competencial o los cinco modelos identificados por Kobi (1981), Vernooij (2007), Modelo Caritativo – Modelo Exorcista – Modelo Rehabilitativo- Modelo Médico y Modelo Interaccionista; y Arnaiz (2000) que presenta el Modelo del Déficit - Modelo Curricular, entre algunos otros.

Bajo el análisis de las propuestas anteriormente nombradas, se pueden encontrar cualidades similares, que permiten dar cuenta de tres grandes tendencias entre estos y se enmarcan en generalidades comunes a decir: El Modelo Asistencial, el Modelo Clínico o Rehabilitatorio y el Modelo Educativo. Estos modelos a la vez han permeado y orientado la construcción de saberes al interior de la disciplina, aunque emergidos en diferentes momentos históricos, no han sucedido de manera lineal o diacrónica, ni uno ha emplazado al otro, sino por el contrario coexisten en la actualidad entre sí.

Con el fin de contextualizar un poco, se describirán a continuación las principales características de estos tres modelos según Reina (2011):

El *Modelo Asistencial* encuentra sus primeros antecedentes alrededor del siglo XV, en este momento se da inicio a la institucionalización de las personas categorizadas como enfermos mentales, claro está que allí también eran llevados huérfanos, personas con limitaciones físicas, delincuentes, criminales y en general todos aquellos no competentes ni productivos y que no se encontraban bajo los parámetros establecidos por la “normalidad”. Este momento conocido también como *la Etapa del Gran Encierro*, se identifica por la aparición de centros especiales, principalmente privados y dirigidos por religiosos fundados generalmente a principios de la edad moderna. Todos ellos se institucionalizaron bajo propuestas asistenciales y marginadoras en asilos, hospitales e instituciones que se ubicaban entre lo penitencial, asistencial y lo caritativo. Como su nombre lo indica la atención allí se sustenta netamente en lo clínico- asistencial y los objetivos se centran en ofrecer amparo y cuidado a este grupo de personas.

Los antecedentes del *Modelo Clínico o Rehabilitatorio* se remontan al siglo XVIII y principios del XIX bajo un modelo social cambiante influido por movimientos como la Revolución Francesa. Fundamentado bajo presupuestos más humanistas, muestra un predominio marcado de atención concebida bajo fundamentos clínicos, que arroja como resultado modelos de intervención rehabilitativos, médicos o paraclínicos, cuyo objetivo primordial era brindar una ayuda asistencial-rehabilitatoria centrada en las deficiencias del sujeto, en sus defectos y en sus dificultades. También, bajo este modelo, surgen nuevas instituciones y se inicia la idea de educar a estos grupos de personas; así pues, se empiezan a dar los primeros aportes desde la psicología y la pedagogía y se reconoce la capacidad de aprendizaje y la modificación de la conducta de dichos sujetos. Desde esta perspectiva surgen importantes instituciones educativas especializadas para

sordos, ciegos y débiles mentales. Se da gran fuerza al lenguaje patologizante y a los diagnósticos con carácter esencialmente clínico –etiquetamiento-. Aunque se suman los aportes de la pedagogía y la psicología, como se mencionó anteriormente, los objetivos aquí son normalizadores, rehabilitativos, clasificatorios y segregadores. Representa la visión más difundida de la educación especial donde la categorización de los alumnos enmarca las posibles respuestas educativas que se les pueden brindar, de esta forma el alumno deficiente se convierte a la vez en sujeto y objeto de estudio con un marcado y predominante determinismo biológico.

El Modelo Educativo inicia alrededor de la mitad del siglo XX y tiene como marco importantes acontecimientos históricos como la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 y la Declaración de los Derechos del Niño en 1959. Surge gracias a los cuestionamientos a la atención que estaban recibiendo las personas con deficiencias en las instituciones especiales y a los grandes vacíos que presentaba el modelo clínico frente a las exigencias educativas de esta población. Este hecho condujo, especialmente en la década de los 60, a la consolidación y revisión de las políticas educativas y sociales que desde lo pedagógico incorporan nuevos términos y propósitos educativos tales como: el concepto de *normalización* y de *Necesidades Educativas Especiales*, posteriormente la integración, inclusión, diversidad, que se erigen como principios ideológicos que intentan romper con la cultura creada por la escuela especial tradicional.

Este modelo, desde diferentes planteamientos sociológicos, educativos y morales, asume la diferencia como punto de partida del trabajo pedagógico y asume la diversidad como una oportunidad y capacidad de aprender, que se sustenta en las competencias de los sujetos y reconoce al alumno como constructor de su propio conocimiento. Sin embargo, aunque en los últimos tiempos es el predominante, en la actualidad se encuentra confrontado desde otras posturas epistemológicas fundamentadas desde teorías interculturales,

que deconstruyen los modelos inclusivos o centrados en la diversidad y los asocian al resultado de condiciones políticas, referidas especialmente a las prácticas neoliberales imperantes.

La relación estrecha y simbiótica que existe entre los enfoques de la discapacidad y los modelos que han orientado las prácticas pedagógicas y profesionales de la educación especial, ya sea desde enfoques biológicos, psicológicos, sociales o económicos, posiciona al déficit como elemento orientador de los desarrollos de la disciplina y por lo tanto de la construcción de sus entramados teóricos y de saberes que la sustentan. Como consecuencia de estos constructos, las contribuciones que la educación especial presenta para el escenario educativo actual se encuentran enmarcadas bajo binomios que se desprenden de este tipo de concepciones: normal-anormal, exclusión-inclusión, discapacitado-capacitado, entre muchos otros, que concentran los propósitos educativos en la profundización del estudio de los déficits y la discapacidad en sí y sus posibles “efectos” en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta permanencia de construcciones disciplinares en torno al déficit, dificultan la consolidación de relaciones epistémicas otras, donde la discapacidad sea repensada y pierda su papel protagónico en la construcción de saberes al interior de la educación especial. Desde los enfoques deficitarios la pedagogía adquiere un valor instrumental y por lo tanto el quehacer de sus profesionales puede quedar minimizado a la aplicación de técnicas diagnósticas, correctivas y/o normalizadoras que dilatan las apropiaciones educativas y pedagógicas como hechos sociales.

La variabilidad de los trazados educativos, pedagógicos y epistemológicos de la disciplina difumina la identificación de su objeto de estudio y confronta hoy en día cuestionamientos acerca de los fines que la orientan al interior de las dinámicas educativas actuales. En medio de estas tensiones se cuestiona constantemente la pertinencia de la educación especial y el quehacer de sus profesionales y se demandan respuestas que superen lo técnico, lo procedimental y lo sistémico, con el fin

de garantizar el derecho a la educación de todos los sujetos. (Reina, 2014)

Desde esta perspectiva, las acciones se consolidan y encaminan comúnmente a la instauración de estrategias, herramientas y apoyos educativos para “atender a las poblaciones excluidas, pero muy poco se ocupan de las situaciones y/o procesos que generan estas exclusiones” (Castell, 2004).

Aunque en los últimos años el incremento de la investigación científica en este campo ha aumentado notoriamente y se han construido saberes necesarios y vitales para su posicionamiento como disciplina al interior de las ciencias de la educación, predominan los estudios e investigaciones agrupados en torno a lo procedimental y a lo técnico en torno a agrupaciones o categorizaciones deficitarias y de sus categorías como característica orientadora para la definición de los caminos pedagógicos.

En consonancia con la tesis de Castilla (2003), apoyada en Bogdan y Kugelmans, en Skrtic (1996), “la mayoría de las investigaciones se han realizado para y no sobre la educación especial”, lo que significa que la solución de problemas teóricos y prácticos vienen desde otras teorías y enfoques donde tienen aún vigencia el “reduccionismo biologista, el reduccionismo psicologista, el reduccionismo sociologista y el reduccionismo práctico”.

Según la autora y a modo de resumen, el reduccionismo biologista se basa únicamente en el nivel orgánico o biológico como base relevante de la realidad humana junto a la explicación de las causas de las alteraciones para definir las posibilidades educativas de las personas con discapacidad. El reduccionismo psicologista se centra en la comprensión y explicación de los fenómenos desde la construcción del yo y el análisis de las conductas como principal característica de los sujetos con discapacidad. Para el reduccionismo sociologista la importancia esta dada en las relaciones sociales donde se hace énfasis en las organizaciones y las representaciones sociales

de la discapacidad. Y por último el reduccionismo práctico, concepto en elaboración, donde se plantea que los problemas de la educación especial se resuelven mediante el hallazgo de técnicas y estrategias adecuadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, restándole importancia a lo teórico.

Desde la identificación de esta, surge entonces la necesidad de aportar a la construcción de la validez conceptual de la disciplina, que se encuentra directamente relacionada con la construcción del objeto de estudio, con una estructura con la coherencia teórica y la focalización de problemas, elementos claves para su posicionamiento claro dentro del campo científico.

Esto presupone que los tan necesarios giros epistemológicos y la evolución o surgimiento de sus consecuentes modelos, contribuyen significativamente a la consolidación pedagógica y educativa de la disciplina, mediante el fortalecimiento de su entramado teórico desanclado de la discapacidad y el déficit confusos entre debates conceptuales y terminológicos que orientan el devenir de las praxis la formación profesional, las políticas educativas y las posibilidades educativas de las personas con discapacidad. Para Vernooij (2007),

Aunque el término "cambios de paradigma" está claramente establecido en la literatura de educación especial, sigue siendo, desde mi punto de vista, una frase vacía. (...) La educación especial con sus diversos entramados científicos, sociales y políticos se encuentra en un proceso dinámico, del cual el final no es previsible, (...) Este desarrollo no significa la lenta disolución de la educación especial, sino todo lo contrario. La educación especial, la investigación y la práctica tienen más peso. Sin embargo, no en el sentido de una ciencia individual aislada, sino como parte de la pedagogía en estrecha relación con la educación escolar y social, así como con la ciencia de la educación general (p.34).

Esta larga tradición positivista entra en contradicción con las demandas a las que deber responder la disciplina para transformarse y asumir un papel determinante dentro del sistema educativo general, pero especialmente y más importante aún, para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad y liderar acciones significativas que eviten las exclusiones al interior o fuera de los sistemas educativos. Aunque las críticas teóricas y prácticas hacia la educación especial han venido sucediendo desde tiempo atrás, las tensiones actuales la obligan a ser quien provoque y esté dispuesta desde todas sus dimensiones a ser incluida. Sus prácticas deben ser repensadas y separadas de cualquier idea que reafirme la exclusión y anule la existencia de sujetos de derecho (Reina, 2011).

Es la educación especial misma quien debe romper el cerco de lo normal-anormal que históricamente ha impregnado sus prácticas y liderar las profundas y urgentes rupturas epistémicas y teóricas que demanda, pero no solo como una exigencia de las dinámicas educativas actuales sino más aún como un compromiso ético y como una deuda presente desde la educación para con las personas con discapacidad.

Las resistencias que la educación especial misma manifiesta durante su desarrollo se pueden visibilizar en la prevalencia de sistemas educativos paralelos y de currículos diferenciados, en los agrupamientos según discapacidades, en las pequeñas cifras que dan cuenta del acceso de personas con discapacidad en la educación superior, entre tantos otros indicadores que dan cuenta de los resultados negativos que tiene la educación segregada y clasificada en la vida de los sujetos.

Según Guadarjo (2010),

La situación que hoy en día enfrentan los docentes de la educación especial, ya que toda su formación y profesionalización bajo modelos clínicos o patológicos se hace actualmente incompatible dentro de los modelos educativos, es el sentimiento de despojo de las competencias adquiridas,

que quedan obsoletas y resultan inútiles ante las decisiones anacrónicas de una época “ (p. 110).

Ha sido enorme y en América Latina prevalece más la segregación por esta resistencia que por oposición misma a la inclusión, decir que la inclusión es un cambio de paradigma es poco conveniente ya que en vez de mantener una actitud permanente de lucha en contra de la discriminación muchas veces se baja la guardia y se cede a la resistencia segregadora (Guadarjo, 2010).

CONCLUSIONES

Asumiendo que no es una tarea sencilla, y tampoco se constituye en el objetivo de este artículo, definir cuál es el objeto de estudio de la educación especial, si es importante resaltar que las competencias que debe adquirir un profesional en esta rama de la educación en la época actual, requieren de un profundo cambio epistémico desde miradas netamente educativas, pedagógicas y éticas acerca del rol del docente, donde la especialidad pierda el tinte de conocimiento exclusivo y de tarea única asignada a grupo específico de docentes.

Para lograr un giro epistémico en la educación especial acorde con las exigencias actuales de la época y del momento educativo específico, se hace necesario que desde la disciplina se lideren procesos de desanclaje y alejamiento de la hiperteorización del déficit y la discapacidad, para posibilitar la consolidación de las dimensiones epistemológicas, metodológicas, ontológicas, éticas y humanas que la orientan y trazan el horizonte de la escuela actual y la formación de sus docentes.

Estas construcciones pueden darle a la escuela y a la educación su valor esencial bajo la idea de Coincaud y Diaz, (2012) de “una escuela pública, común y socialmente significativa, volver a situar la escuela como un lugar común y no como una globalidad normalizada”.

La escuela y sus formas escolares y por consiguiente las concepciones de aprendizaje, desarrollo y la ruptura de fondo que existe entre la educación común y la educación especial, implica que se de una resignificación del trabajo docente como un proceso de toma de decisiones compartido bajo fundamentos éticos y epistemológicos que cuestionan la enseñanza uniforme y que construyen estrategias de enseñanza diversas para un mismo grupo (Coincaud & Diaz, 2012, p.23), donde no se puede seguir actuando desde islas separadas entre la educación especial y la educación regular.

La existencia de sistemas educativos paralelos según la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003),

Agrupar a los países bajo tres enfoques según su política de atención educativa para el alumnado con discapacidad estas son: 1. Enfoque a una banda, hace referencia a la inclusión de la mayoría del alumnado en la educación ordinaria, mediante una gran variedad de servicios centrados en la escuela ordinaria. 2. Enfoque a varias bandas, aquí se agrupan los países que tienen una gran cantidad de planteamientos sobre la inclusión y tienen variedad de servicios entre el sistema ordinario y el de educación especial. 3. Enfoque a dos bandas, hace referencia a la existencia de dos sistemas educativos diferentes. Los alumnos con discapacidad generalmente no siguen el currículo ordinario y son escolarizados en centros de educación especial, los sistemas especial y ordinario por lo general están enmarcados en legislaciones y leyes distintas.

La educación de niños y niñas bajo currículos diferenciados perpetúa la idea de que la educación especial es asunto exclusivo de los especialistas, y por consiguiente se requiere de programas de formación docente separada y concebida bajo sustentos y finalidades educativas disímiles. Si el valor y los propósitos del educar son comunes a todos los seres humanos, valdría la pena cuestionar entonces la existencia de programas de formación docente anclados en supuestos teóricos clínicos y en general, la existencia de programas de

formación inicial diferenciados, concebidos bajo sustentos que confunden y disuaden los propósitos y finalidades esenciales de la educación.

Los objetivos generales de la escuela ordinaria deben estar fuertemente unidos a los propósitos esenciales de la formación de maestros, deben ir de la mano y estar armónicamente conectados. Se hace necesario concebir un sistema educativo y de formación de maestros que estén dispuestos a asumir el acceso a la escuela y la educación como un derecho común para todos y todas y como un deber primordial de todos los docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia europea para el desarrollo de la Educación Especial con la contribución de Eurydice (2003). Necesidades educativas especiales en Europa. Recuperado el 13 de noviembre de 2010 de <http://www.european-agency.org>.

Arnaíz, P (2000). Educar en y para la diversidad. En Soto, F.J. y López, J.A. (Coords.): Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Àmbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.

Berhanu, G. (2010). Publicación electrónica en: International Journal of Special Education. Even in Sweden? Excluding the included: Some reflections on the consequences of new policies on educational processes and outcomes, and equity in education. Recuperado el 21 de Junio de 2010 de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ909043.pdf>

Bleidick, Ulrich (1976): Metatheoretische Überlegungen zum Begriff der Behinderung.

Zeitschrift für Heilpädagogik, Würzburg, Cuaderno 27, p. 408.

Castell, R. (2004). *Encuadre de le exclusión*. En S. Karsz (2004) *La exclusión: bordeando sus fronteras definiciones y matices* (pp.57-58) Barcelona: Gedisa.

Castilla, M. (2003). Publicación electrónica en: Revista Educere. Una mirada a las investigaciones en educación especial. Su influencia en la formación del docente de educación especial. Mérida. Recuperado el 23 de julio de 2015 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602204>

Coincaud, C y Díaz, G. (2012). Publicación electrónica en: Revista RUEDES. Hacia una Educación Inclusiva. Reinventar las prácticas curriculares, más allá de las políticas educativas. Uncuyo. Recuperado el 21 de Julio de 2011 de http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4340/coicaudydiazruedes3.pdf.

Echeita, G., Parrilla, A. & Carbonell, F. (2011). Publicación digital en: Revista RUEDES “La educación especial a debate”. Uncuyo. Recuperado el 22 de Noviembre de 2014 de <http://bdigital.uncu.edu.ar/3594>.

Gentili, P. (2007). *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. 1a. ed. Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Argentina.

Guadarjo, E (2010). Publicación electrónica en: Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. *La Desprofesionalización docente en Educación Especial*. México. Recuperado el 10 de abril de 2001 de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art5.html>.

López, M (1996). Publicación electrónica en: En Revista Educar 21. La Educación (Especial): ¿Hija de un Dios Menor en el Mundo de las Ciencias de la Educación?. La Habana. Recuperado el 12 de junio de 2003 de <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20672/20512>.

Parrilla, A (1999). *Corrientes del pensamiento en los nuevos planes de estudio: El caso de la Educación Especial*. Tema monográfico. Revista fuentes, No.1.

Popkewitz, T., Franklin, B. Y Pereyra, M. (Comp.) (2003). *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona-México: Pomares.

Reina, J. (2010). Reflexiones acerca de la Educación en épocas de Inclusión: El ejercicio ético de la labor docente. En: *Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias*. Stahlschmidt, P & Janer, M (Org.) Rio de Janeiro: Universidad Fluminense de Brasil.

Reina, J. (2011). *Inklusion – Exclusion. Spannungen zwischen der Verantwortung der Bildung und der ethischen Distanzierung der Lehrer*. En: *Internationale Perspektiven der Subjektentwicklungs und Inklusionsforschung*. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft für Förderung arbeitsorientierter.

Reina, J. (2014). *Eine Schule für alle – Anforderungen an die sonderpädagogische Ausbildung*. Göttingen: Cuvillier 2014.

Vernooij, M. (2007). *Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik. Theoretische und praktische Grundlagen der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen*. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.

Skrtic, T. (1996) *La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva*. In: FRANKLIN, B. M. (Compilador). *Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Yarza, A. (2011). *Publicación electrónica en: Currículo sem Fronteiras. Educadores Especiales en la Educación Inclusiva como Reforma y Práctica de Gubernamentalidad en Colombia. ¿Perfil, personal o productor de saber?. Pelotas. Recuperado el 21 de Agosto de 2011 de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/rios.pdf> (Stand august, 21 2011).*

