

DE LA ANOMALÍA A LA DISCAPACIDAD, UNA LARGA HISTORIA DE EXCLUSIÓN SOCIAL: DE LA MUERTE, AL DESTIERRO Y EL REPUDIO, A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA¹

(From Anomaly to disability, a long history of social exclusion: death, into exile and repudiation to the educational inclusion)

Fecha de recepción: 20 enero de 2015
Fecha de aceptación: 5 marzo de 2015

German Andrés Santofimio Rojas²
german.santofimio1@gmail.com

Encuentre este artículo en

<http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/IYD/issue/archive>

Para citar este artículo / To cite this article.

Santofimio-Rojas, G. (2016). De la anomalía a la discapacidad, una larga historia de exclusión social: de la muerte, al destierro y el repudio a la inclusión educativa. *Revista Inclusión & Desarrollo*, 3 (1), 34-46

Resumen

En este escrito se presentan algunos avances de la revisión bibliográfica relacionada con las diferentes formas de apreciación de la discapacidad a lo largo de historia de Occidente. En este sentido, se hará énfasis en la manera en que son excluidas las personas en condición de discapacidad. Dicha exclusión va desde su desaparición física (muerte) hasta el aislamiento en centros especializados; su integración no es sinónimo de inclusión. Además, se presenta una propuesta de carácter teórico sobre las nuevas tendencias de la didáctica del patrimonio, en la enseñanza de la historia regional y local, a personas en situación de discapacidad visual, mostrando nuevas alternativas de inclusión en los planos institucionales. Por último, se presenta la propuesta de "(...) integrar la visita al museo dentro del desarrollo curricular de la asignatura de Historia [Ciencias Sociales] y darle una funcionalidad clara (definición previa de objetivos) [lo que] incide de manera muy positiva en el aprovechamiento didáctico de las actividades en el museo" (Suárez, Masachs y Maroto, 2014, p. 1).

Palabras clave: inclusión, integración, exclusión, anomalía, minusválido, discapacidad, discapacidad visual.

Abstract

This paper presents some developments of the literature review related to the different forms of assessment of disability throughout western history. In that regard, it will be focused on the way disabled individuals are excluded. This exclusion goes from his physical disappearance (death) to isolation in specialized centers; its integration is not synonymous with inclusion. Furthermore, a theoretical proposal about new trends in didactics of heritage, in teaching regional and local history, for people with visual disability; showing new alternatives for inclusion in institutional plans. Moreover, the proposal to integrate the visit to the museum into the curriculum development of the subject of History [Social Sciences] and being able to give a clear functionality (prior definition of objectives) [what] influences in a very positive way, when carrying out activities at the museum " (Suarez, Massac's y Maroto, 2014, p. 1).

Keywords: inclusion, integration, exclusion, anomaly, disabled, disability, visual disability.

¹Este artículo corresponde a un avance de la discusión teórica del trabajo de grado del autor, para optar al título de Licenciado en Ciencia Sociales.

²Estudiante de IX semestre de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia.

DEL ABANDONO AL ENCERRAMIENTO

Las primeras sociedades humanas nómadas requerían de sus miembros una disposición física óptima para poder sobrevivir en un ambiente difícil, para la obtención de las condiciones mínimas de subsistencia como grupo. Por ello, estas manifestaciones de la vida nómada traerían complejos retos para las personas en condición de discapacidad. Tal como lo expresa Di Nasso (2009), las migraciones de las poblaciones se desarrollaban en pro de la búsqueda de mejores territorios; por tanto, las personas con discapacidades interferían en dichas movi­lidades, entorpecién­dolas, lo que afectaba al resto de la tribu, por lo cual la mejor opción era el abandono.

No obstante, el abandono no era la única forma de exclusión social para las personas que presentaran algunas anomalías, deformaciones, debilidades o, en general, alguna discapacidad. Hernández Gómez (Citado por Di Nasso, 2009) comenta que la comunidad indígena Salvia, en Suramérica, daba muerte a los miembros que mostraran alteraciones físicas, tanto congénitas como adquiridas; otro tanto ocurría en la India, donde estos eran lanzados al sagrado río Ganges. Asimismo, en Grecia antigua, y especialmente en Esparta, las leyes eran severas con las personas que presentaran alguna discapacidad. Las Leyes de Licurgo (siglo IX a. C.) dictaminaban que los niños recién nacidos que presentaran alguna debilidad o deformación tenían que ser arrojados desde lo alto del monte Taigeto (Inzúa, 2001 y Aguilar, 2004). En general, la sociedad griega no consentía la existencia de personas débiles o deformes y por ese motivo eran eliminadas. Sin embargo, y como lo comenta Inzúa (2001), en algunas situaciones la sociedad griega relacionaba a las personas con discapacidad con seres mitológicos o enviados por los dioses. En la Roma antigua, además de su comercialización con fines de mendicidad o esclavitud, el infanticidio era una de las prácticas de repulsión más severas para los discapacitados (Vergara, 2002).

En Egipto las personas con malformaciones o anomalías eran apreciadas, pues se les consideraba seres especiales que se destinaban estrictamente al servicio de los faraones. Asimismo, en Mesoamérica, contrario de la percepción de los europeos del medioevo, se les apreciaba como seres de adoración; se les consideraba divinidades, no obstante en algunas culturas de esta región la discapacidad también se relacionara con castigos divinos, mitos o simplemente hechos astronómicos (Inzúa, 2001).

Aguilar (2004) y Di Nasso (2009) coinciden en afirmar que la muerte –infanticidio– los malos tratos,

la caridad y, en el mejor de los casos, el aislamiento, eran la suerte que tenían que sufrir las personas que presentaran alguna discapacidad, siendo llamadas “deformes”, “débiles” o “anormales”. El infanticidio era normal cuando un niño presentaba malformaciones y anomalías y si, por algún motivo, llegaban a la edad adulta se les apartaba de la comunidad, pues se pensaba que eran incapaces de sobrevivir ante las exigencias de la sociedad establecida.

Por otra parte, las personas con discapacidades en la Edad Media se enfrentaban a situaciones de ambivalencia que comprendían desde las leyes de protección hasta las prácticas de repulsión, pues se consideraban signo de pecaminosidad por ser su condición producto de un castigo divino, llegando, en algunos casos, a convertirse en objetos de burla. Así lo indica Scheerenberger (citado por Aguado, 1995), cuando expresa que “(...) ninguna persona mentalmente diferente de la norma se escapaba de la acusación de brujería” (p. 60), dado que se creía que las personas con malformaciones, retraso mental o carentes de algún sentido cargaban consigo grandes pecados por su vida mundana o por el haber cuestionado el poder divino del dios, a pesar de las nuevas leyes de protección generadas en aquel momento. No obstante la Edad Media presentara rasgos diferenciadores, existían formas extremas de castigo en el marco de la Inquisición; “(...) esta institución se convierte en el desafortunado destino de algunos deficientes, probablemente aquellos que presentaban lo que conocemos en la actualidad como problemas de conducta” (Aguado, 1995, p. 60). Sin embargo, según el autor, no todos corren con la misma suerte: “(...) Evidentemente, al deficiente y también al loco no alborotadores se les permite vagar en libertad” (p. 60), puesto que no representan ningún conflicto directo para los habitantes de la ciudad.

Las prácticas cotidianas de la sociedad civil en la Edad Media permitían que los discapacitados generaran burla, repulsión, rechazo y, en algunos casos, lástima. Actividades del Medioevo en las que “(...) los hombres anormales, con su aspecto desaliñado divertían en las cortes reales a sus amos; y en el mejor de los casos (en el caso de los enanos) servían como bufones del Rey, ya sea como consejeros, espías y mensajeros” (Inzúa, 2001, p. 78), son reflejo de la mofa a las que eran expuestos.

Por otra parte, en el Concilio de Braga, celebrado en el año 572, se gestan las nuevas leyes de protección, por las cuales se establecían normas contra las prácticas abortivas y filicidios; de igual modo, “(...) el fuero juzgo que comprendía las leyes de los reyes godos, establecían la pena de muerte o de ceguera a las madres que

mataran a sus hijos antes o después de nacer, e imponía duras penas a los maridos que lo mandaren y a quienes abandonaran a los recién nacidos” (Vives, citado por Vergara, 2002, p. 135).

Los contextos de protección siguen su rumbo; dos sucesos determinaron la situación de los discapacitados en la Edad Media; el primero se da gracias a los aportes de “(...) la pedagogía patristica [que] contribuyó a generar un optimismo pedagógico que se apoyaba en el optimismo de la fe y en la dignidad de la persona humana” (Vergara, 2002, p. 135). Esta imposición moral abriría paso al exterminio de las actividades como el infanticidio, castigando este acto cometido por las madres que daban a luz a personas con discapacidad. Para la época, “(...) el derecho romano cristianizado y la legislación canónica fueron creando un corpus legislativo que favorecía el cuidado y la protección de la infancia” (Vives, citado por Vergara, 2002, p. 135), incluso en condición de discapacidad, castigando con la pena máxima a los padres que incurrieran en dichas prácticas —exceptuado la pena capital, pues la iglesia tenía la visión del no asesinato en tanto que no se profanaran las leyes divinas del dios—, ejerciendo su poder sobre los habitantes, sobre todo en lo que se refería a las prácticas abortivas y de homicidio que se cometían contra los “anormales”. El segundo suceso que marcaría la diferencia en la vida de las personas en condición de discapacidad, eximiéndolos de la muerte, fue la construcción de centros de reposo amurallados.

Según Chinchilla (s. f.):

En el siglo XIV, los nacidos con deficiencias ya sea físicas, sensoriales o mentales, como la sordera, la ceguera, la parálisis, la cuadriplejía, entre otros, eran confinados a grandes encierros, en los que eran exhibidos los fines de semana a manera de espectáculo circense o de gran zoológico, para que las familias se divirtieran un poco o bien, manejando la conciencia social, rectificaran los actos cometidos en el pasado, por considerar a estos monstruos o fenómenos como la más grande señal de un castigo enviado por Dios (p. 2).

Estas prácticas de aislamiento y de control solo generaban el rechazo, marginándolos por creerlos seres “anormales”.

En situaciones médicas y de enfermedad, los discapacitados del Medioevo se enfrentan a condiciones de rechazo y exclusión; más aún, se llega a pensar que “(...) cuando el paciente no encuentra alivio en

los medicamentos, antes bien, empeora con ellos, la enfermedad es producto del demonio” (Alexander y Selesnik, citados por Vergara, 2002, p. 137). Otras de las situaciones que enfrentaban se originaban en los contextos familiares y del hogar; al respecto Henry (citado por Vergara, 2002) indica que “(...) si un hombre tiene a su cargo mujeres, hijos, hermanos, hermanas o domésticos afectados, o si él mismo está enfermo, se les abandonará a su propia suerte, y sería deseable que él mismo se quemase o diese muerte con fuego a la persona débil” (p. 137). Un siglo después, similares circunstancias vivieron los “idiotas”, así llamados en la época, al enfrentarse al encierro en 1376 en la ciudad de Hamburgo, en una torre amurallada con el apelativo de “jaula de los idiotas”, la que, un siglo después, en 1497, empezó a ser custodiada por guardianes, dictamen establecido por el Consejo de Ciudadanos de Frankfurt-am-Main (Burdett, citado por Vergara).

El ambiente jurídico del Medioevo, según los postulados de Aguado (1995) y Vergara (2002), daba relevancia a la actividad de desposesión de las propiedades de los discapacitados por cuenta de la Ley King’s Act, instaurada por Eduardo I, e implementada por Eduardo II en 1324.

Por su parte Hilliard (citado por Vergara, 2002) expresa:

Su Majestad tomará a su cargo la custodia de las tierras de los idiotas de nacimiento, percibiendo sus beneficios sin devastarlas ni destruirlas, (...) y a la muerte de dichos idiotas, restituirá las tierras a los legítimos herederos; de modo que no se incurrirá en alienación ni se despojará a los herederos de lo que es suyo (p. 137).

En tanto, Aguado (1995) añade que la mencionada Ley King’s Act determinó “(...) que las propiedades de los idiotas de nacimiento pasan a la Corona” (p. 61),

Años atrás, Alfonso X provee un devenir jurídico a las personas ciegas y sordas en España a través de la elaboración de unas partidas, en las cuales se expresan algunas alternativas de comunicación y de vida judicial para estas personas; en el caso de las sordas, la señal es el medio de comunicación de sus pecados, logrando con esto que no fueran eximidas de los sacramentos de la Iglesia Católica. En otra de sus partidas explica, con respecto a la adopción, que esta será negada a las personas que presenten discapacidad auditiva y que no cuenten con facultades de normalidad³. El mudo y

³Concepto atribuido en la época a personas sordas, mudas y desmemoriadas, entre otras.

el sordo no podrán realizar testamento en tanto que no puedan escribir (con sus propias manos), aun si supieran leer; solo otro podría escribirlo por él si fuera autorizado por el rey, "(...) de esta manera podría hacer testamento el hombre letrado que fuese mudo de nacimiento pero que no fuese sordo, y esto acontece pocas veces" (Vergara, 2002, p. 136). En estas partidas, si bien daban una apertura legal, seguía existiendo la exclusión en ciertas circunstancias para las personas con discapacidad, pues no se les reconocía del todo.

La situación de vida para las personas que adquirieran alguna discapacidad⁴ en labores como la guerra era otra, pues eran tratados de manera diferente. Luis IX de Francia (1214-1270), crea el primer centro para ciegos destinado para militares que regresaran con problemas visuales después de la batalla. Tiempo atrás, tras la guerra de las Navas de Tolosa (1212) se crea una cofradía, protegida por el rey Alfonso VIII. Es importante comprender que tras las guerras y las epidemias del Medioevo se incrementa el número de discapacitados, generando situaciones ambivalentes: por un lado la mendicidad, el rechazo, incluso por atribuirse sus anomalías a la brujería, y, por otro, el desarrollo de las técnicas de prótesis y las especialidades médicas⁵.

En el contexto de la Edad Media nace el concepto de "anormalidad" gracias al rechazo social; los apelativos para las personas con discapacidades se centraban en términos como "(...) enfermos, deformes (...) apartados y marginados" (Ferraro, citado por Di Nasso, 2009, p. 11). Quienes que se consideraban anormales eran olvidados, rechazados e incluso temidos.

Nasso (2009) lo define como:

(...) Un concepto de la anormalidad y del defecto, que conduce al rechazo social, al temor y hasta a

la persecución de estas personas, por parte de los poderes civiles y religiosos; se les confundía con locos, herejes, embrujados, delincuentes, vagos o seres prostituidos. En Francia, se construyeron verdaderas fortalezas y ciudades amuralladas en donde se guardaban y escondían a centenares de personas con algún tipo de discapacidad (Di Nasso, 2009, p. 11)⁶.

En la Edad Media podemos encontrar la primera sustitución que se hace al concepto de discapacidad, pues a las personas que presentaran alguna limitación física o cognitiva se les llamaba anormales, herejes, demonios, fenómenos y demás; es en esta época cuando se reemplaza el término por miserables, gracias a las leyes de la Iglesia, aun así, "(...) se les considera poseídas por el demonio y otros espíritus infernales, sometiéndolas incluso a prácticas exorcistas y en algún caso a la hoguera" (Arnaiz, citado por Aguilar, 2004, p. 2). Entendido este rechazo como repulsión, se les visualizaba como mendigos y pecadores, que generaban lástima; se puede afirmar que es allí cuando se consolida la visión humana de la lealtad del hombre terrenal hacia Dios, adorándolo a través de las buenas prácticas morales y humanas materializadas en la ayuda, representada en la "limosna", que se daba al prójimo discapacitado. La percepción hacia los "anormales" presentaría un giro significativo en la vida de la sociedad, pues su "(...) función ya no era la de divertir, ni la de solamente despertar el arrepentimiento, sino que sufrió un cambio aparentemente más "digno": el de ser los portadores del objetivo de Dios, liberar a los "normales" del pecado, por la caridad" (Di Nasso, 2009, p. 11).

Si siguiendo con estas referencias historiográficas, Sánchez y Torres (citados por Aguilar, 2004) sostienen que en el siglo XV se funda la primera institución especializada en el cuidado de los enfermos mentales,

⁴Amputaciones de los miembros superiores e inferiores, ceguera y pérdida de la audición, entre otras, que pudiesen ser producto de su participación en las batallas.

⁵Se hace referencia a la época entre finales de la Edad Media y principios de la Edad Moderna. En la Edad Moderna se especializan las técnicas de la cirugía y la elaboración de prótesis inducidas por el francés Ambrosio Paré, iniciándose formalmente en los tiempos modernos la pedagogía médica.

⁶Aquí se debe hacer claridad sobre los conceptos de anormalidad y normalidad. Según Ma Agreda, la normalización, como concepto científico, es institucionalizada por primera vez en 1959, por el danés Bank – Mikkelsen, noción sobre la que se presentan los primeros estudios en la Modernidad, inicialmente atribuidos a médicos, psicólogos y pedagogos e, incluso, criminólogos. Entre los exponentes más representativos de estos postulados están Decroly y Foucault entre finales del siglo XIX y la primera mitad del XX. El concepto de normalización se origina en Escandinavia, en 1978; su principal exponente es Bank-Mikkelsen, quien lo difunde en el ámbito académico como la "(...) posibilidad de que el deficiente mental desarrollase un tipo de vida tan normal como sea posible" (citado por Dópingo, 2010, "El concepto...", párr. 1). Otro exponente es Nirje que la define como "(...) hacer accesibles a los deficientes mentales las pautas y condiciones de vida cotidiana que sean tan próximas como posibles a las normas y pautas del cuerpo principal de la sociedad (párr. 2)". En pocas palabras, este autor invita a reflexionar sobre la importancia de los contextos para la integración de personas con discapacidad, para que la vida de cada uno de ellos tenga un desarrollo óptimo y favorable. Por último, tenemos a Wolf Wolfensberger quien define la normalización como "la utilización de medios tan normales como sea posible para conseguir conductas cercanas a las normas culturales del medio donde vive la persona". Es él el principal impulsor de los medios de la normalización.

llamada Hospital d' Innocents Fol y Orats, fundado por Fray Gilabert Cofre. Este hospital tenía la misión de recoger "huérfanos e Inocentes"⁷. Posteriormente, en Suiza (1780), Francia (1786) e Inglaterra (1791) se crean otras instituciones con el mismo propósito: el cuidado de las personas que presentan alguna discapacidad. En Inglaterra este hospital solo estaba destinado a los infantes y en Francia se especializó en la discapacidad visual.

La influencia de los movimientos sociales y el acontecimiento de la Revolución Francesa de 1789 marcaron otro hito en el trato a las personas que presentaban alguna disfuncionalidad, en la medida en que se crearon instituciones especializadas para tratar a estos grupos humanos. Algunos de estos centros fueron concebidos como hospitales, centros de rehabilitación, centros de entrenamiento y de entretenimiento, que se van a caracterizar por aislar al discapacitado. "Sin embargo, el asilo como una forma de redención solo evitaba la muerte, porque por ejemplo, en el caso de las personas con discapacidad mental durante los siglos XVII y XVIII, eran ingresadas en orfanatos, manicomios, prisiones y cualquier otro tipo de institución estatal" (Aguilar, 2004, p. 3). Se podría estar de acuerdo con el autor en que, "si bien esas prácticas se amparan en la idea que esos centros eran un entorno más adecuado para ellos, en la realidad, el resultado de esta concepción se traduce en la misma práctica: a la persona con discapacidad se le separa, se le segrega y se le discrimina" (p. 4). En la Edad Moderna, Itard, principal precursor de la pedagógica médica, desarrolla estudios científicos sobre la discapacidad mental; de esta manera se abre camino a la investigación sobre las nuevas alternativas para la educación en personas con discapacidad. Para Di Nasso (2009), este cambio de conciencia se produjo cuando se empezó a reconocer en la sociedad que esta tenía la responsabilidad sobre la población en condición de discapacidad.

LA INTEGRACIÓN

El discapacitado empieza a jugar un papel importante en el siglo XVIII, cuando se da relevancia a la vida que este requiere bajo los instrumentos de instrucción profesional y acceso al trabajo⁸, trascendiendo el esquema de mendicidad (limosna) al que estaba sometido; es aquí cuando aparece la noción del modelo de integralidad⁹, que pasa de tratar de adaptar a las personas a un contexto definido, a un modelo, apoyado en los fundamentos de la inclusión, en el que el medio, por el contrario, es adaptado para que este pueda desarrollarse plenamente (lo que implica desarrollar transformaciones profundas en el sistema), permitiéndoles un ingreso libre a las diferentes instituciones que componen la estructura social. Ainscow (Citado por Muntaner, 2004) enuncia que "la integración lleva implícito el concepto de reformas adicionales cuya realización es necesaria para acomodar a los alumnos considerados especiales en un sistema escolar tradicional" (p. 6), dado que en los últimos años a los niños con discapacidad se les ha admitido en centros de educación junto con los demás, no obstante esta práctica no garantiza por sí misma la igualdad de derechos, puesto que solo la integración no resuelve el problema; faltan políticas¹⁰ de inclusión y comprensión de la discapacidad. En el nivel educativo se introduce el concepto de estudiantes con necesidades educativas especiales, según el cual se debe asumir el desafío de la inclusión aceptando la diversidad (Ruiz, 2014) y la de atender las necesidad de cualquier persona.

La nueva era de la educación especial requiere de nuevas perspectivas políticas dentro del sistema educativo (Guajardo, 2009), que renueven las prácticas tradicionales en la educación: profesorado apropiadamente preparado, mejoramiento de programas especiales diferenciados de los de la escuela tradicional, metodologías especiales para optimizar el

⁷Se puede notar aquí que se presenta otro cambio en el modo referirse a las personas con discapacidad; son llamados "huérfanos". Aguilar (2004) sostiene que también reciben la denominación de "eternos niño y (...) seres 'asexuados', la cual parece aún estar muy arraigada en la sociedad" (p. 3).

⁸Es a finales del siglo XX cuando se concreta de manera jurídica e internacional el acceso de las personas con discapacidad a las distintas labores de la sociedad, impulsado por la ONU, la OMS y OIT, adquiriendo más conciencia sobre el problema social que representan las personas con discapacidad.

⁹La última de las tendencias viene representada por lo que se ha dado en llamar "principios de normalización e integración", que ocupan una buena parte de las publicaciones y las políticas educativas sobre la educación especial del último tercio del siglo XX.

¹⁰OIT, en su recomendación No. 99 (1955) sobre la rehabilitación y empleo de los inválidos, en la que plantea disponer y adecuar espacios de adaptación y de readaptación para ellos, sin exclusión alguna sobre su procedencia, sexo y edad, entre otros, para ejercer de manera adecuada un empleo y conservarlo. No obstante esta recomendación exaltara la idea de integración social y laborar de las personas con discapacidad, se debe trabajar aún más en esta problemática.

aprendizaje, comprendidas por contenidos y materiales específicos (Muntaner, 2004), y el replanteamiento de la didáctica fuera del aula del clase, llevándola a otras instituciones del sistema social. Así, la comprensión a la que se debe llegar consiste en poner como centro las capacidades del estudiante y no su discapacidad, en la educación en general; de otro modo se caería en el silogismo de simplemente “integrar” de nuevo al estudiante y no de “incluirlo”, cuando de lo que se trata es de desvirtuar la “normalización” para centrarse en las capacidades individuales.

SURGIMIENTO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

El hombre como “centro del mundo” empieza a hacer presencia en la pedagogía; “ahora la intimidad, el yo y la especificidad del sujeto empezarán a considerarse principios insoslayables de la nueva cultura” (Vergara, 2002, p. 138). En sus postulados, el autor resalta que es el “(...) principio que abrirá unas posibilidades inusitadas para aquellos colectivos que hasta entonces no habían tenido acceso a la educación; tal es el caso de algunas minusvalías físicas, sociales y culturales” (p. 138), lo que se traduce en nuevas oportunidades de acceso a la educación para personas con discapacidades. Hasta aquí se podría afirmar que estos son los primeros pilares del nacimiento de la educación especial, marcados por la época transitoria del Renacimiento a la Ilustración. Esta perspectiva pedagógica sustentaba sus bases en una visión más médica que educacional, pues se centra en la experimentación psicológica y el control de la conducta humana por medio de la fisiología y la vigilancia, apoyada en la medicación.

Posterior al siglo XIX en el neopositivismo, Astorga [citado por Aguilar, 2004] señala un nuevo matiz a éstos enfoques racionalistas del siglo anterior y la persona con discapacidad pasa de ser un sujeto de asistencia a un sujeto de estudio, fundamentalmente psico-médico-pedagógico, lo cual influenció en forma muy importante la visión de la educación de las personas con discapacidad (p. 129).

El aporte de las nuevas corrientes científicas despierta un interés importante por la educación especial. Desde ahora, los estudios enfocados en las discapacidades avanzarán gracias a la gran contribución de teóricos que empiezan a trabajar en pro de la lucha por la aceptación e inclusión de estas personas a la sociedad, a través del tratamiento médico, psicológico

y educativo, para que intervengan como civiles, en óptimas condiciones y capaces de resolver necesidades específicas dentro de ella. Algunos trabajos pioneros fueron los de Pedro Ponce de León (1520-1581) y Juan Pablo Bonet (1579-1633), quienes contribuyeron satisfactoriamente a la investigación para sordomudos (Pérez De Urbel, citado por Vergara, 2002). Estos presentaron una relevancia científica y práctica que revolucionó la investigación en gran parte del mundo: en Italia, Jerónimo de Cardano (1501-1576); en Inglaterra, Juan Wallis (1616-1703), Guillermo Holder (1616-1698) y Juan Bulwer (1648); en Holanda, Conrado Amman (1669-1724); en Alemania, Samuel Heinicke (1727-1790), y en Francia, el presbítero Charles Michel L'Épée (1712-1789), constituyendo en 1760 la primera escuela pública francesa para “disminuidos” llamada la Institution Nationale des Sords-Muets de París (Vergara, 2002). Los precursores, anteriormente mencionados, trabajaron satisfactoriamente en la educación para sordos haciendo de esta un proyecto político para la sociedad de este periodo. “Un reflejo significativo es el caso español: en 1802 se abrió, bajo los auspicios de la Real Sociedad Económica Matritense, la Real Escuela de Sordomudos de Madrid” (Negrán Fajardo, citado por Vergara, 2002, p. 138).

Otras iniciativas políticas que se lograron fue la investigación en personas con discapacidad visual, o los comúnmente llamados ciegos. Se destacaron notables autores, como George Philip Harsdorffer, quien creó la primera tablilla de cera para que los ciegos pudieran escribir en 1651; Valentín Haüy (1745-1822), fundador en 1748¹¹ de la Institution des Jeunes Aveubles en París, fue uno de los contribuyentes al acoger la escritura en relieve, exponiendo “que los ciegos eran educables, principio que continuaría pocos años después su discípulo Louis Braille (1806-1852)” (Scheerenberger, citado por Vergara, 2002, p. 138). Varias de estas contribuciones en el plano pedagógico se le atribuyen a los postulados de grandes figuras teóricas como Voltaire (1694-1798), Lacker, Locke (1632-1704), Condillac (1715-1780), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) y Fröebel (1782-1852), entre otros, quienes con sus pensamientos de base humana y de expresión de afecto por la vida influyen en el cambio de actitud hacia las personas con discapacidad.

Inmersos en la Edad Contemporánea, con el legado humanista del siglo XVI, del servicio del hombre por el hombre; del arbitrio presentado en el siglo XVII y de La Ilustración del siglo XVIII, existe un matiz de optimismo

¹¹Se ha identificado aquí un error de la fuente consultada: en 1745 Haüy tenía apenas tres años de edad, razón por la que esta no podría ser la fecha de fundación de la institución mencionada. Al parecer la fecha correcta es 1785 (Association Valentin Haüy, s. f).

que hace pensar que los discapacitados podrán tener mejores oportunidades y acceso a la sociedad “sin casi” ninguna restricción, pues se vislumbraba que estos procesos de exclusión podrían vencerse y mitigarse, para lo cual lo único que se debía hacer era revitalizar los componentes legislativo, cultural y asistencial, para incorporar de manera óptima a la persona discapacitada-abandonada al sistema cultural y social (Vergara, 2002). A mediados del siglo XIX encontramos dos corrientes que trabajan los procesos de rehabilitación educativa en personas con discapacidad: por un lado, hallamos los postulados pedagógicos de Itard, un precursor de la educación basada en la pedagogía curativa y rehabilitadora, consolidada después por Seguin, quien se dedicó fuertemente al fortalecimiento de esta, y por otro, sigue prevaleciendo el tratamiento médico-asistencial en las instituciones ya mencionadas (Sánchez, citado por Aguilar, 2004). Estos postulados dieron un giro significativo a la educación especial contemporánea, pues es aquí cuando se empiezan a consolidar los fundamentos de la enseñanza para las personas con discapacidades.

Aquí es importante hacer mención de muchos teóricos influyentes que han dedicado sus vidas al trabajo en pro de la educación para la discapacidad a lo largo del tiempo; entre ellos tenemos: Juan Luis Vives (1492-1540), Juan Amós Comenio (1592-1679), John Locke (1632-1704), Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Federico Froebel (1782-1852), Juan Federico Herbart (1776-1841), John Dewey (1859-1952), Edouard Claparede (1873-1940), María Montessori (1870-1952) y Celestin Freinet (1896-1966), entre otros.

Sin embargo, no es sino hasta el inicio del siglo XX cuando se da un impulso definitivo a la educación especial en el sistema escolar. Dos hechos se marcan como referencia de este acontecimiento: el primero se presenta en 1901 cuando se inaugura, en la ciudad de Bruselas, la escuela de Ovidio Decroly para retrasados y anormales, y, el segundo, en 1906, en Roma, en donde se abre la primera Casa dei Bambini para niños pobres y con problemas de María Montessori (Vergara, 2002). El inicio de la educación especial en el siglo mencionado está determinado por los aportes de la psicometría de Alfred Binet y de Teodoro Simon, quienes crearon en 1905 el test Binet-Simon, y por la psicología cognitiva de H. H. Goddard (1856-1957), L. M. Terman (1877-1956), Fred Kuhlmann (1876-1941), etc., que permitió la “(...) apertura de dos grandes modelos escolares o grupos de alumnos: los considerados sujetos normales, que podrían beneficiarse del sistema

educativo ordinario, y los no normales, para los que habría que crear instituciones educativas especiales” (Scheerenberger, citado por Vergara, 2002, p. 141). Se empezó a tomar mayor conciencia sobre la necesidad del estudio de la educación especial en el ámbito académico; grandes iniciativas se manifestaron a través de frecuentes publicaciones, alimentando un interés profundo por esta nueva disciplina de conocimiento llamada “educación diferencial y especial”. Uno de los teóricos más representativos fue Ovidio Decroly, quien con su publicación *The Education of Mentally Defective Children* (1928) tuvo una gran influencia en la concepción de las perspectivas pedagógicas de la educación especial en deficientes y anormales. Otros aportes de gran valor fueron los de Elizabeth Farrol, con su publicación *News letter of the International Council for Exceptional Children*, y, en España, Francisco Pereira, fundador en 1907 de la revista *La infancia anormal* (Vergara, 2002).

El impulso de la educación especial no fue ajeno a serias controversias que hubieran podido desvanecer la reflexión pedagógica y epistemológica; pero, para el siglo XX, el desarrollo de esta disciplina ya era irreversible, tanto como el cambio en la institucionalización escolar. Estas polémicas y disertaciones, descritas por Vergara (2002) se presentan en cuatro ideas claves para su comprensión:

La primera, en el marco genético-evolucionista, cuando se afirmaba que esta condición era transferida y hereditaria; autores como A. Garrod, en su texto *Inborn Errors of Metabolism* (1909) y Herbert Goddard en *The Kallikaks* (1912), asociaban la debilidad mental a estas condiciones, lo que produjo en Estados Unidos la prohibición del matrimonio, la esterilización, la segregación y el aislamiento social del discapacitado (Vergara, 2002).

La segunda polémica es acuñada por Isaac Kerlin (1889) cuando se asocia la debilidad mental con acciones como “(...) la delincuencia, la inmoralidad sexual, la trasmisión de enfermedades venéreas, la prostitución, la vagancia” (Fierro, citado por Vergara, 2002, p. 142), entre otras, y se concebía que la única forma de control era el encierro.

La tercera, es una afirmación que se enmarca en el concepto de atención especial, que, al igual que la segunda polémica, lo único que posibilita es que las personas con discapacidad estén aisladas en centros especializados, en donde no obstante se les brinde una atención que permita su desarrollo óptimo, estas

condiciones generarían separación, segregación y aislamiento, lo que produce rechazo social.

La última afirmación se establece en un ámbito académico llamada "la normalización" e integración, que da sus primeros respiros en Italia, países nórdicos y Estado Unidos, en las décadas de los sesenta y setenta, con publicaciones y políticas educativas en ese ámbito especial, para tratar de superar la dualidad entre los conceptos de normalidad y anormalidad que "(...) ha presidido sobremanera la historia de la educación especial contemporánea para reivindicar un contexto social, escolar y cultural que contemple el desarrollo de todos y cada uno de sus ciudadanos en orden a desarrollar y extraer de ellos el máximo de sus potencialidades" (Illán e Arnaiz, citados por Vergara, 2002, p. 142).

La Corte Constitucional, a través de la Sentencia C-548 de 2015, dispuso que la expresión que se debe emplear es la de personas en situación de discapacidad; sin embargo, para llegar a ella se ha pasado por muchos términos que corresponden, a su vez, a cada forma de entender o explicar la situación en la que se encuentran estas personas. Es por ello que en este estudio se trató el tema de las transformaciones que ha sufrido el concepto de discapacidad en algunos periodos históricos. Asimismo, se desarrollará el tema de la enseñanza de la historia en los museos y las ciencias sociales en Colombia, teniendo en cuenta que el interés de este trabajo solo se orienta hacia algunas experiencias nacionales e internacionales de museos, estudios sobre acceso a sus servicios y colecciones, y, en particular, las propuestas hechas desde los museos para incluir a las personas en situación de discapacidad sensorial (visual y auditiva).

En conclusión, desde la antigüedad las sociedades han asumido de diferentes formas esta situación y las maneras de afrontarla han ido desde la eliminación física, como en Esparta, pasando por el aislamiento, el intento de incluirlos pero de manera segregada, hasta llegar a la propuesta de la Organización Mundial de la Salud –OMS, a comienzos de la década de los ochenta del siglo pasado, cuando publica un manual de las enfermedades y sus consecuencias en la vida de las personas, titulado Clasificación Internacional de

Deficiencias, Discapacidades y Minusvalía (CIDDM); esta categorización se realizó considerando la enfermedad y la dificultad que esta genera en la vida de las personas afectadas para desempeñarse en los diferentes ámbitos de la vida social. Dichas enfermedades fueron clasificadas en tres grandes grupos: deficiencia, discapacidad y minusvalía. La profesora Aparicio (2009), advierte que dicha clasificación conllevó a la estigmatización de las personas según el criterio de su falencia y en función de lo que los demás hacen por ellas, lo que implica que presenten una dependencia como consecuencia del déficit causado por la enfermedad.

DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO: HACIA UNA PROPUESTA DE INCLUSIÓN

Conocer las prácticas de enseñanza-aprendizaje dirigidas a personas con discapacidad visual implica comprender los procesos de inclusión en las instituciones culturales a través de la didáctica del patrimonio. En este apartado se abordará el enfoque de la inclusión desde la didáctica en el museo, concepto dentro del cual se inscribe esta propuesta. Se desarrollará el tema de la discapacidad visual en los procesos de acceso institucional (museos) y, por último, se presentarán los aspectos generales sobre las estrategias pedagógicas para la atención de las necesidades educativas especiales en estudiantes invidentes. Antes de hablar de la didáctica del patrimonio, como concepto relativamente nuevo, es importante abordar la noción de educación especial¹² en los procesos de inclusión social. Esta se ha encargado de la formación de personas con discapacidades, reconociendo un legado histórico marcado por prácticas disciplinarias tradicionales reflejadas en la sociedad (Vandewalle, 2010). Desde esta perspectiva, las instituciones encargadas de la formación y la educación de personas invidentes deben replantear su práctica pedagógica haciéndola más dócil y accesible al sujeto educable. Teniendo en cuenta lo anterior, el compromiso de las instituciones de educación formal y no formal es hacer de estos espacios educativos lugares de aprendizaje, enfocados directamente en el sujeto, en donde se propicie la inclusión, puesto que el éxito del aprendizaje de los alumnos con deficiencias visuales depende directamente de la diversidad de los contextos culturales en donde estos se desarrollen.

¹²Se empezó a tomar mayor conciencia sobre la necesidad del estudio de la educación especial en el ámbito académico; grandes iniciativas se manifestaron a través de frecuentes publicaciones, alimentando un interés profundo por esta nueva disciplina de conocimiento llamada "educación diferencial y especial". Uno de los teóricos más representativos fue Ovidio Decroly, quien con su publicación *The Education of Mentally Defective Children* (1928) tuvo una gran influencia en la concepción de las perspectivas pedagógicas de la educación especial en deficientes y anormales. Otros aportes de gran valor fueron los de Elizabet Farrol, con su publicación *News letter of the International Council for Excepcional Children* y, en España, Francisco Pereira, fundador en 1907 de la revista *La infancia anormal* (Vergara, 2002).

Respondiendo a lo anterior, el aprendizaje de personas invidentes, desde diversos contextos, ha sido estudiado por varios autores desde diferentes disciplinas, incluida la educación especial, arrojando dichas investigaciones resultados similares; por ejemplo, autores como Clark y Clark (1977), Bruner (1978) y Garman (1983), (Citados por Elosúa, 1994), afirman que la visión es el sentido fundamental para la adquisición del conocimiento de todas las persona, aseveración que sería cuestionada por la psicología del desarrollo. Trabajos como los de Elosúa (1994), sobre la adquisición del lenguaje, demuestran todo lo contrario; la autora afirma que la cognición del niño ciego no se ve afectada por la falta de visión, aunque los resultados de aprendizaje pueden demorar, lo cual no es relevante pese a su discapacidad. Por otra parte, investigaciones como las de Nelson (1973, citado por Bigelow, 2015) arrojaron resultados positivos en cuanto a la adquisición del conocimiento en niños videntes y no videntes, con lo que se demostró que la edad en que empezaron a hablar y la velocidad en el crecimiento del vocabulario fueron similares en los dos casos.

Comprendiendo lo anterior, es importante aclarar que la ceguera no es una discapacidad mental; por tanto, no afecta las disposiciones internas del invidente (cualesquiera que éstas sean) que hacen posible la adquisición y el uso del conocimiento¹³. Ciertamente, el medio influye directamente en la capacidad para la adquisición del conocimiento; por tanto, es obvio que dicha capacidad se encuentra tanto en videntes como en personas no videntes; es decir, el retraso en la adquisición de tareas operatorias en personas no videntes no se debe inicialmente a su incapacidad para ver ni mucho menos a problemas cognitivos derivados de la ceguera; se debe principalmente a la segregación o desintegración de las instituciones de índole familiar y

social, al no propiciar espacios de inclusión que generen experiencias significativas de orden educativo.

Hablando del aprendizaje desde ese contexto, Decroly (citado por Besse, 2004) expresa que "(...) el principio dominante debe ser siempre: adaptar la escuela al niño¹⁴" y no al contrario, porque de hacerlo se homogenizaría el saber, pretendiendo que el ser humano aprende igual, lo cual sería un error; es más, en el momento de interactuar con un invidente es importante adaptar nuestros conocimientos para hacer más comprensible nuestra ejercicio pedagógico. Desde esta perspectiva, los sujetos invidentes toman "la información del mundo que les rodea principalmente [a través] del tacto y el oído" (Ochaita y Espinosa, 1995), lo que permite que construyan nuevos esquemas mentales diferentes a los visuales¹⁵.

Por todo lo anterior, la nueva era de la educación especial requiere de nuevos ejercicios didácticos y pedagógicos que alimenten la labor del docente dentro del sistema educativo, entre ellos el uso de guías didácticas que faciliten el aprendizaje fuera y dentro del aula, que es el eje central de este trabajo. Esta apuesta solo se lograría renovando las prácticas tradicionales en la educación: profesorado apropiadamente preparado, mejoramiento de programas especiales diferenciados de los de la escuela tradicional, metodologías especiales para optimizar el aprendizaje, comprendidas por contenidos y materiales específicos (Muntaner, 2004) y el replanteamiento de la didáctica fuera del aula del clase, llevándola a otras instituciones del sistema social. Así, la comprensión a la que se debe llegar consiste en poner como centro las capacidades del estudiante y no su discapacidad en la educación en general; de otro modo se caería en el silogismo de integrar¹⁶ y no de incluir al estudiante, cuando de los que se trata es de

¹³El desarrollo cognitivo de personas no videntes, al igual que el de persona videntes, se encuentra en la primera etapa del desarrollo sensoriomotor, en la que los niños conocen y exploran el mundo exterior, además de emplear un vocabulario verbalizado. Trabajos de investigación como de Fraiberg (1977, citado por Elosúa, 1994, p. 72) sostienen que "la locomoción en el niño ciego puede verse retrasada respecto al momento en el que los niños videntes comienzan a andar"; por otra parte, investigaciones sobre verbalización y adquisición del lenguaje sostienen que "los infantes ciegos adquieren las cincuenta palabras entre la edad media de uno a cuatro meses y uno a nueve meses. Los niños videntes tienen las primeras cincuenta palabras entre uno a tres meses y uno a ocho meses" (Bigelow, 2015).

¹⁴Aquí es importante hacer mención de muchos teóricos influyentes que han dedicado sus vidas al trabajo en pro de la educación para la discapacidad a lo largo del tiempo; entre ellos tenemos: Juan Luis Vives (1492-1540), Juan Amós Comenio (1592-1679), John Locke (1632-1704), Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Federico Froebel (1782-1852), Juan Federico Herbart (1776-1841), John Dewey (1859-1952), Edouard Claparede (1873-1940), María Montessori (1870-1952) y Celestin Freinet (1896-1966), entre otros.

¹⁵Es importante aclarar "(...) que el hecho que los ciegos recojan la información procedente del mundo con los sistemas sensoriales sustitutivos de la visión nos permite afirmar que las vías de construcción de su desarrollo son diferentes a las de los videntes" (Ochaita y Espinosa, 1995), lo cual podría traducirse en que su aprendizaje es más lento pero nunca carente de sentido y de comprensión.

¹⁶En términos generales, integrar significa garantizar el acceso de una persona a cualquier institución social; pero la inclusión va más allá, pues no consiste solo en garantizar su acceso, sino en hacer de este lugar un espacio de aprendizaje óptimo para la diversidad; si se hablara de una institución educativa, esta se encargaría desde su permanencia hasta su promoción garantizando su aprendizaje.

desvirtuar la "normalización", para centrarse en las capacidades individuales.

De esta manera, la educación especial debe romper con el paradigma de los centros de reclusión y aislamiento de las personas con discapacidad; el ideal es crear espacios de inclusión ante la diversidad dentro del aula de clase, utilizando otras instituciones que ayuden a complementar la educación en la escuela. En este sentido, integrar escuela y museo como espacios de complementación para la educación especial, es la propuesta de autores como Soto, Angulo, Giraldo, Mazo y Rodríguez (2009), en la que demuestran cómo estos espacios se complementan como una alternativa viable para el ejercicio pedagógico, haciendo del museo un espacio de inclusión ante la diversidad escolar.

Ante este compromiso, se deben desarrollar propuestas didácticas que faciliten la comunicación entre museos y escuela, porque los procesos de educación escolar o formal presentan una fuerte relación con la formación en los museos, pues es allí donde se complementan las actividades escolares. La importancia que reviste la didáctica en el museo reside en que "los bienes patrimoniales son objeto de estudio que movilizan saberes, proporcionan información y general conocimiento más allá de sí mismos" (Fernández, 2003, "¿Es necesaria...?", párr. 1).

Siguiendo con la tendencia de llevar la didáctica fuera del aula de clase, el museo es una pieza clave en el espacio pedagógico para los procesos de aprendizaje; aquí, es importante comentar que el museo como una institución de educación no formal es un "(...) recurso didáctico, como apoyo para la formación y la promoción culturales, y como espacio que se suma (...) a una amplia red en la que tienen lugar los aprendizajes, entendiendo por aprendizaje un proceso complejo y permanente, una experiencia acumulativa y de carácter individual" (Ochoa, 2008, p. 5). Es aquí cuando la didáctica del patrimonio empieza a transformar sus recursos didácticos en diálogos que se hacen comprensibles para las personas con discapacidad; las piezas recobran sentido creando espacios de comunicación entre el sujeto y la exposición, haciendo de esta una experiencia significativa.

El sentido pedagógico de los museos, como centros de complementación en la formación de los estudiantes, es vital, puesto que "el papel de los museos como espacios de instrucción, de transmisión de conocimientos, es muy importante ya que pueden suplir las lagunas de la escuela" (Fernández, 2003, "Las relaciones...", párr. 1). El objetivo de la didáctica del

museo es buscar que este enseñe "(...) por sí mismo y fundamentalmente a través de la exposición de piezas" (García, 1981, p. 421), claro está, siempre y cuando exista una relación cargada de significado y exploración entre el sujeto y objeto, en la que el invidente encuentre posibilidades favorables en el medio para su aprendizaje.

El conocimiento que se desprende del patrimonio cultural no puede ser explicado por sí mismo; debe ser comprensible y cargado de sentido para poder ser entendido; esta debe ser la labor de la didáctica del patrimonio, pues sin esta una exposición museística sería incomprensible para personas con discapacidad visual.

Al respecto Fernández (2003) señala:

Las aportaciones de la didáctica [del patrimonio] (...) fundamentan actualmente las estrategias de promoción y de difusión del patrimonio más avanzadas: la enseñanza activa, el valor del aprendizaje significativo, la importancia de la observación y de la experimentación, la necesidad de contacto con la realidad ("¿Es necesaria...?", párr. 2).

Es trascendental el contacto directo del invidente con la pieza de la exposición para recrear un experiencia aún más significativa que la visual, pues a través de la percepción háptica se exploran otras formas de conocer –por ejemplo los tipos de decoraciones prehispánicas–, pues estas colecciones se caracterizan por tener piezas cerámicas con detalles en relieves pronunciados, y formas y tamaños diferenciados.

Una ventaja de las exposiciones táctiles con artefactos prehispánicos es que "(...) permiten que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea estimulado por la emoción de construir el conocimiento mediante el desarrollo de competencias cognitivas a partir de la participación activa" (Fernández, 2003, "¿Es necesaria...?", párr. 1) y directa con las piezas, en la que las personas con discapacidad visual tienen ventajas al desarrollar la percepción háptica, explorando y dando mayor significado que el que puedan extraer las personas videntes; estas reconocerán al detalle la estructura, la forma, el tamaño y la utilización de la pieza a través de la asociación con elementos comunes de su contexto.

Para hacer posible el aprendizaje de invidentes en el museo, es necesario articular orientaciones pedagógicas para la atención de los estudiantes con discapacidad visual, necesariamente articuladas con los procesos educativos en la escuela. Dentro de las

actividades pedagógicas es decisiva la participación de todos los estudiantes sin excepción, tengan o no alguna discapacidad. Estas estrategias deben crear un espacio pedagógico complejo que fomente, de forma natural, la interacción de todos los estudiantes; para ello se debe buscar mayor interacción en la que se propicie el trabajo colaborativo, el uso adecuado del lenguaje, el uso de los sentidos, el reconocimiento de los espacios y, sobre todo, el desarrollo de la percepción háptica¹⁷.

CONCLUSIÓN

Una de las estrategias que el maestro, guía, asesor o tutor del niño invidente debe conocer y tener en cuenta para su aprendizaje, es asociar la nueva información con el conocimiento previo para evitar el verbalismo

e impedir que su aprendizaje sea mecánico y carente de sentido; es decir, que "(...) el nuevo aprendizaje se relacione de forma sustantiva y no arbitraria con el bagaje cognitivo que (el) estudiante ya tiene; sólo así podrá ser asimilado y de esta manera podrá construir la realidad y el mundo que le rodea" (MEN, 2006, p. 12). Para el caso de las exposiciones museográficas con replicas que se pueden tocar, el aprendizaje consiste en que "(...) a partir del conocimiento de lo concreto se posibilita avanzar a la representación gráfica de cualquier objeto y es la forma de operar con el pensamiento abstracto" (MEN, 2006, p. 11) y, por tanto, "(...) los públicos no son simples observadores, sino que hacen parte de una configuración colectiva de saber, permitiendo la transformación constante del museo" (Fernández, citado por Fonseca, 2012, p. 107) &

¹⁷Esta "(...) se logra por la cooperación de dos modalidades sensoriales, la sinestesia y el tacto. La primera brinda información sobre el comportamiento corporal, su organización en el espacio, las relaciones entre las fuerzas psicológicas y físicas; la segunda comunica la forma y el aspecto de las cosas" (Arnheim 1990).

Referencias bibliográficas

- Acevedo, Á. y Samacá, G. (1er Semestre, 2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): De los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 221-244.
- Aguilar, G. A. (Julio, 2004). Del exterminio a la educación inclusiva: Una visión desde la discapacidad. Conferencia presentada en el V Congreso Educativo Internacional: "De la educación tradicional a la educación inclusiva". Universidad de Costa Rica, Heredia, Costa Rica
- Aguado, A. L. (1995). Historia de las deficiencias. Madrid: Escuela Libre Editorial - Fundación Once. Versión PDF en línea disponible en <http://sid.usal.es/docs/F8/8.1-5051/librohistoriadelasdeficiencias.pdf>
- Aparicio, M. L. (2009). Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación. En M. Reyes y S. Conejero (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva* (Vol. 1, pp. 129-138). Recuperado el 16 de febrero de 2016, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=365103>
- Arias, D. H. (2014). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: Lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 134-146.
- Arnheim, R. (1990) "Aspectos perceptuales del arte para ciegos". *Journal of Aesthetic Education*
- Association Valentin Haüy. (S. f.). Valentin Haüy (1745-1822) [en línea]. Recuperado de http://www.avh.asso.fr/rubriques/association/notices_biographiques.php#valentin
- Besse, J. M. (2004). *Decroly: Una pedagogía racional*. México: Trillas.
- Bigelow, A. (Febrero, 2015). El lenguaje en los niños ciegos: Su relación con el conocimiento del mundo que les rodea. *International Council for Education of the Visually Handicapped –ICEVH*, 81 (publicación periódica).
- Chinchilla, Ch. (s. f.). Discapacidad y familia [documento PDF en línea]. Recuperado de <http://www.inocr.org/biblioteca/0027.PDF>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística –DANE. (2005). Población total censada en hogares particulares y lugares especiales de alojamiento, por limitaciones visual y sexo, según entes territoriales, grupos de edad. Bogotá, D. C.: DANE e INCI.
- Di Nasso, P. (2004). Mirada histórica de la discapacidad. Palma de Mallorca: Fundación Cátedra Iberoamericana. Versión Word en línea disponible en https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&cad=rja&uact=8&ved=0ahUK EwjzNiUg93MAhWE7R4KHaq1C9UQFggwMAc&url=http%3A%2F%2Ffci.uib.es%2FdigitalAssets%2F179%2F179361_nasso_dp.doc&usq=AFQjCNFmsBFy0gmRn_hyzcfTXFwlGgHZQ
- Elosúa, M. R. (1994). Factores diferenciales del niño ciego en la adquisición del lenguaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47(1), 71-77.
- Fernández, M. (Abril-junio, 2003). Los museos: Espacios de cultura, espacios de aprendizaje. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e historia*, 36, 55-61.
- Fonseca, A. (Enero-diciembre, 2012). Estrategias para la enseñanza/aprendizaje del patrimonio histórico y cultural: El caso del Museo Colonial - Museo Iglesia Santa Clara. *Praxis Pedagógica* 13, 105-123.
- García, A. (1981). Didáctica del museo: El montaje didáctico. *Boletín de Anabad*, 31(3), 421-426.
- Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* (3)1, 15-23.
- Inzúa, V. I. (Verano, 2001). Una conciencia histórica y la discapacidad. *Revista de Trabajo Social Nueva Época*, 3, 76-83.
- López, A. (2010). Políticas de museos. En Mincultura (Ed.), *Compendio de Políticas Culturales* (pp. 297-324) [Documento PDF en línea]. Recuperado de <http://www.museoscolombianos.gov.co/fortalecimiento/comunicaciones/publicaciones/Documents/politicamuseos.pdf>
- Ministerio de Educación de Colombia –MEN. (2006). Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con limitación visual. Bogotá, D. C.: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia –MEN. (Septiembre-diciembre, 2007). Educación para todos. *Altablero*, 43 [en línea]. Recuperado el 11 de febrero de 2016, de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Muntaner, J. J. (2004). De la integración a la inclusión: Un nuevo modelo educativo. [Documento PDF en línea]. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>
- Ochaita, E. y Espinosa, M. A. (1995). Desarrollo y educación de los niños ciegos y deficientes visuales: Áreas prioritarias de intervención. *Psykhé*, 4(2), 153-165.

- Ochoa, L. M. (Mayo-agosto, 2008). Los museos: Espacios para la educación de personas jóvenes y adultas. *Decisio: Saberes para la acción en educación de adultos*, 20, 3-13. Documento PDF en línea disponible en http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_20/decisio20_saberI.pdf
- Organización Internacional del Trabajo –OIT. (1955). R099 - Recomendación sobre la adaptación y la readaptación profesionales de los inválidos, 1955 (núm. 99) [en línea]. Recuperado de http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:R099
- Poza, V. y De la Blanca, S. (2014). El desafío de la escuela inclusiva a través de los proyectos de trabajo y del método científico en un aula de primaria. *Aula de Encuentro*, 16(2), 4-41.
- Rivera, J. R. (2010). Presentación. En H. Salgado y J. M. Llanos, *El Tolima milenario: Un viaje por la diversidad* (p. 13). Ibagué: Universidad del Tolima y Banco de la República.
- Ruiz, M. D. (2004). Discapacidad y sociedad: Un programa educativo en el museo dirigido a personas con discapacidad visual. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (23), 47-61.
- Salgado, H. y Llanos, J. M. (2010). *El Tolima Milenario: Un viaje por la diversidad*. Ibagué: Universidad del Tolima, Banco de la República.
- Soto, C. A., Angulo, F., Giraldo, E. P., Mazo, J. A. y Rodríguez, D. C. (Agosto, 2009). Museo-escuela: Un espacio de complementariedad. *Código: Boletín Científico y Cultural del Museo Universitario Universidad de Antioquia*, Año 10 (18) 38-51.
- Suárez, M. Á., Masachs, R. C. y San Fabián, J. L. (Julio-septiembre, 2014). Aprender historia a través del patrimonio: Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña. *Revista de Educación*, 365 [en línea]. Doi: 10.4438/1988-592x-re-2014-365-264. Documento PDF Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/doi/re365264.pdf?documentId=0901e72b81900f14>
- Ugarte, F. (2013). Reflexiones sobre el dominio del lenguaje en ausencia de la visión. *Lengua y Sociedad*, 13(1), 179-192.
- Valencia, L. A. (Diciembre, 2014). Breve historia de las personas con discapacidad: De la opresión a la lucha por sus derechos. *Rebelión* [en línea]. Documento PDF Recuperado de: <http://www.rebelion.org/docs/192745.pdf>
- Vandewalle, B. (Mayo-agosto, 2010). La escuela y los niños "anormales": El análisis de Michel Foucault (A. Rendón, trad.). *Revista Educación y Pedagogía*, 22(57), 203-215. (Obra original *L'école et les enfants 'anormaux': L'analyse de Michel Foucault*, 2002).
- Vargas, S., Acosta, M. y Sánchez, R. (2013). Historia, memoria, pedagogía: Una propuesta alternativa de enseñanza-aprendizaje de la historia. Bogotá D. C.: UNIMINUTO.
- Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *Estudios sobre Educación –ESE*, 2, 129-143. Versión PDF en línea disponible en <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8053/1/Estudios%209.pdf>
- Weisen, M. (1994). Los ciegos y deficientes visuales: Museos y discapacidad visual. En ICON, O.N.C.E. y Ministerio de Cultura (Eds.), *Museos abiertos a todos los sentidos: Acoger mejor a las personas minusválidas* (p. 67). Salamanca: O.N.C.E y Ministerio de Cultura.
- Yarza, A. D. (Diciembre, 2009). Pedagogía, educación especial, museo y discapacidad. *Código: Boletín Científico y Cultural del Museo Universitario Universidad de Antioquia*, Año 10 (20), 8-17.