

El reconocimiento de la discapacidad. Estudio sobre la función de las emociones en las relaciones de discriminación y exclusión

Miriam Prieto Egido

*Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
Facultad de Educación, Universidad Complutense Madrid*

Introducción

La historia de la discapacidad es mayoritariamente la historia de la persecución, la segregación y el control. Son muchas las personas que desde diversos ámbitos (sociología, antropología, historia, educación, etc.) se han entregado a su estudio con la intención de aportar datos y luces para comprender por qué este colectivo ha sido sistemáticamente estigmatizado. Para ello se requiere no sólo conocer lo que sucedió, sino también las razones que lo motivaron.

Ocuparse de las personas con discapacidad no ha sido en la mayoría de los casos una cuestión de reconocimiento. Es más, con mucha frecuencia primaron intereses políticos, económicos y sociales que derivaron en intentos de control de una población considerada como amenazadora para el orden social existente (Franklin, 1996, p. 19). Las personas con discapacidad, en especial con discapacidad intelectual, han representado siempre un peligro y una amenaza no sólo por su conducta, sino por su mera presencia, puesto que socaban la idea del hombre como ser racional y capacitado. Este peligro ha tratado de ser combatido a través de la construcción histórica y social de la normalidad y, consecuentemente, de la anormalidad, categoría a la que se han atribuido un sinfín de personas y grupos sociales que resultaban molestos por diversos motivos.

Ambas categorías se han mantenido a lo largo del tiempo, permitiendo la consecución de los diversos tipos de intereses que perseguían, amparándose en el aparato emocional de la población. Miedo, vergüenza, repugnancia, se encuentran constantemente presentes en las atribuciones y los juicios históricos de la discapacidad y de las personas

que las padecen. De ellos se sirvieron las instituciones políticas, culturales y religiosas para generalizar las prácticas de estigmatización y control sobre las personas con discapacidad. Sin embargo, los análisis históricos apenas reflejan el papel que estas emociones desempeñaron (Rosenwein, 2002, p. 822).

Especial presencia tuvieron en los discursos primero médicos, y posteriormente también pedagógicos, que condujeron a la fundación de la Educación Especial. Discursos que, aun con la mejor de las intenciones, partían de una visión de los alumnos con discapacidad intelectual en el mejor de los casos condescendiente, y despreciativa en los peores, y que contribuyeron a generar un imaginario social en el que estas personas constituían una amenaza que debía ser controlada.

Este trabajo no pretende ser un estudio exhaustivo; se trata tan sólo de una revisión superficial, que pretende sobre todo llamar la atención sobre el lugar protagonista que las emociones ocupan en la vida del ser humano y, por tanto, también en las relaciones que se han establecido con la discapacidad. Considero que tres emociones han jugado un papel importante: la vergüenza, la repugnancia y el miedo. A continuación presento un breve rastreo de éstas en los discursos médico y pedagógico referentes a las personas con discapacidad intelectual.

1. El lugar de las emociones en la vida del ser humano

El papel que las emociones desempeñan en la vida del hombre, así como el reconocimiento que estamos dispuestos a otorgarles, es un tema aun no resuelto. En su tradicional oposición a la razón, capacidad característica del ser humano que le permite diferenciarse del resto de animales, los sentimientos han sido no sólo relegados a un segundo plano, sino rechazados como lastre de la racionalidad. En este sentido nuestra sociedad es todavía hoy heredera del pensamiento filosófico racionalista, desde el que las emociones se conciben como un estorbo para el buen juicio, y del que la escuela ha sido el máximo aparato reproductor (Asensio, Acarín y Romero, 2006, p. 28).

Sin embargo, pese a su rechazo, las emociones (antiguamente calificadas como pasiones) han sido estudiadas a lo largo de toda la historia de la filosofía. Desde la época clásica, filósofos como Aristóteles, Platón, Santo Tomás, Descartes, Pascal, Sartre; todos ellos hicieron mención, si no llevaron a cabo un estudio pormenorizado, de las emociones y del lugar que ocupaban en la vida de los hombres y las sociedades.

En las últimas décadas algunos autores han comenzado a llamar la atención sobre este aspecto, profundamente humano y diferenciador, aunque olvidado. Algunos de estos trabajos se centran en rescatar el lugar relevante que las emociones han ocupado desde siempre en la vida del hombre. Pretenden, además, reconstruir la tradicional pero equívoca oposición entre la parte racional del hombre, y la irracional, en la cual se han localizado durante siglos los sentimientos.

Para desestimar la idea de las emociones como elementos irracionales del ser humano, me serviré del argumento de M. Nussbaum: son *acerca de algo*, tienen un objeto que se percibe revestido de valor para la persona y sobre el que se albergan ciertas creencias (2008, pp. 49-54). Percepción, creencia y juicio son actividades que implican pensamiento, y dado su protagonismo en las emociones, no pueden considerarse irracionales.

Si las emociones no constituyen el contenido irracional del ser humano (lo que no implica que puedan ser desacertadas, al igual que los pensamientos, puesto que son interpretaciones), se hace preciso preguntarse qué es lo que las caracteriza. El aparato emocional versa sobre la complejidad humana, sobre la incertidumbre, la paradoja y la tragedia que caracterizan toda vida humana; capta y entrelaza matices que resultan incomprensibles a la razón y ante los que esta última sólo puede dar respuestas insuficientes (Asensio, 2006, p. 16).

El hombre, al contrario de lo que las tendencias racionalistas de los últimos siglos nos han hecho pensar, no es el ser que explica el mundo de forma analítica y objetiva, sino el que lo interpreta y valora, el que lo subjetiva. Interpretaciones y valoraciones se construyen sobre lo que nos suscita temor, alegría, dolor o bienestar; sobre lo que, en definitiva, nos hace sentir (Darder y Bach, 2006, p. 65). Frente a la razón, las emociones *inspiran movimiento* (Seoane, 2004, p. 40): suscitan en nosotros el deseo de movernos, de actuar, de salir de nosotros para relacionarnos con el mundo y con los otros. Así, nuestra mentalidad, nuestra forma de encararnos, comprendernos y actuar en el mundo está determinada por la vida emocional (Bernstein, 2006, p. 39), puesto que esta última suscita los deseos, las creencias, las preferencias, etc.

Pero el papel de las emociones no se limita a impulsar la relación con el exterior; también median en esa relación con el mundo y con los otros. En su apertura al mundo y al otro, la posibilidad de sentir hace del ser humano un ser vulnerable (Nussbaum, 2006, p. 19), expuesto a una existencia frágil, inseguro, plagado de debilidades y condenado a avergonzarse de ellas (*Ibid.*, p. 206) en su deseo por abarcar el mundo. La apertura al mundo dota al individuo de la certeza de su propia pequeñez, su inacabamiento, (Barrio, 1995, pp. 77-103), su eterna imperfección. Y la apertura a los otros le dota de la conciencia de su propia dependencia (MacIntyre, 2001, pp. 15-24), de la necesidad, no sólo de supervivencia, sino de vivencia, de experiencia, que le une a los otros. La apertura del individuo

2. Miedo, repugnancia, vergüenza y discapacidad

La relación con las personas con discapacidad intelectual, así como en las respuestas que a ella se han dado desde la sociedad, incluida la Educación Especial, ha estado protagonizada por emociones concretas. Emociones que si bien están presentes en la vida del ser humano, no aparecen asociadas de forma tan habitual a personas que se califica de “normales”. Estas emociones son fundamentalmente la repugnancia, la vergüenza y el miedo.

Aunque la repugnancia se asocia principalmente con un componente físico (es la visión o el olor de una sustancia desagradable la que nos repugna, al tiempo que genera en nosotros una respuesta también física, como las arcadas o el vómito), sin embargo ésta es motivada fundamentalmente por factores ideacionales asociados a la historia social del objeto percibido. Las personas con discapacidad suscitan repugnancia al recordarnos nuestra condición animal. (Nussbaum, 2005, pp. 89-147)

El miedo es la sensación que experimentamos en respuesta a un peligro o ante una situación desconocida y, por tanto, ante la que no disponemos de herramientas o soluciones ciertas. El reconocimiento de la vulnerabilidad que entraña la existencia humana

suscita miedo, y el mito de perfección, la visión del ser humano como el ser racional, independiente y competente, constituye una forma de combatirlo e inmunizarnos ante sus peligros. Pero este mito requiere de límites para ser, por lo que se hace necesaria una categorización de los otros en base a su capacidad para mantener el sistema de seguridad y estabilidad que garantiza la inmunidad o, por el contrario, su amenaza y desafío a tal sistema, abriendo la posibilidad a esa incertidumbre, incluso sufrimiento, temidos (Bauman, 2005, p. 91). Y en este intento encontramos a las personas con discapacidad, que socaban el mito.

Para mantener el amparo de la normalidad, la diferencia se entiende como error (Wolfensberger, 1969, p. 1), como anormalidad. Todos somos anormales en algún aspecto, pero desde pequeños aprendemos a esconder nuestras debilidades. La vergüenza es la emoción que experimentamos cuando nuestras anomalías quedan al descubierto (Nussbaum, 2005, p. 206). Sin embargo, algunos grupos sociales están marcados por la vergüenza de forma significativa: el resto de la sociedad les recuerda constantemente que deberían avergonzarse por ser como son. Mayor es su marca cuanto más visible es la diferencia, por lo que las personas con discapacidad son el prototipo de personas avergonzadas. Esta emoción puede adquirir el rostro del rechazo, en el que una persona no es digna de presentarse ante otra considerara superior, o bien el de la condescendencia, en la que la persona que se considera superior admite tolerar la presencia de otra; en ambos casos, la vergüenza constituye un sistema de estigmatización y humillación de individuos y grupos (Tarnopolsky, 2004, p. 471).

3. Breve recorrido histórico desde la repugnancia, el miedo y la vergüenza

La reflexión sistemática y organizada en torno a la discapacidad intelectual comienza en el siglo XIX en el ámbito médico (Carreño, 2005, p. 33). Una muestra de la concepción de las personas con discapacidad intelectual de la que parte la encontramos en Esquirol, quien, en su obra *Enfermedades mentales: tratado de la locura de 1845*, al definir a los imbeciles, reconoce sus capacidades intelectuales y afectivas pero afirma que hacen uso de ellas en menor grado que “el hombre perfecto” (Scheerenberger, 1984, p. 79).

En 1839, A. Bousquet, en su discurso emitido en una sesión pública en honor de Itard, asegura que “instruir a un niño cuyas facultades están indolentes forma parte de la educación ordinaria; pero enseñar a un idiota, convertir un ser insociable y repugnante en un ser obediente y soportable, es una victoria sobre la naturaleza” (Huertas García-Alejo, 1998, p. 34-35).

W. Fernald, quien dedicó su vida a crear instalaciones y programas pedagógicos para las personas con retraso mental, escribía en 1909:

“Los imbeciles son niños incluso en la vida adulta. [...] Son también fanfarrones, interesados e ingratos. No obstante su estupidez, consiguen astutamente lo que se proponen... Vanidosos en el vestir... Manifiestan un egoísmo sin límites... Proclives a mentir sin motivo... Moralmente insensibles... Rara vez demuestran embarazo o vergüenza. Demuestran una inclinación precoz hacia el tabaco y el alcohol. Son proverbialmente perezosos y amigos de la ociosidad... Los imbeciles de ambos sexos suelen manifestar obsesiones y perversiones sexuales a temprana edad.” (Sheerenberger, 1984, p. 227).

En 1921 el alcalde de Boston afirmó que confiaba en que las personas ajenas al trato y el conocimiento de las personas con discapacidad intelectual, “por medio de la prensa, se familiaricen más íntimamente con el problema de los deficientes mentales, que en el momento actual están apremiando nuestros tribunales, abarrotando nuestras instituciones para pobres, invadiendo nuestras escuelas y nuestra vida industrial” (*Ibid.*, p. 273).

A finales del siglo XIX en Estados Unidos se habían extendido los discursos acerca de la degeneración¹ de los sujetos con discapacidad intelectual y su amenaza para la sociedad. Amenaza que se acusaba en el caso de las mujeres adultas, por su capacidad para procrear y, por tanto, dar a luz nuevos hijos portadores de su misma degeneración y peligrosidad, lo que contribuyó a defender su permanencia en las instituciones. El peso de las teorías de la herencia hizo que esta concepción prevaleciese también a principios del siglo XX, generalizándose la visión de las mujeres con discapacidad como “casi siempre inmorales; y así, suelen convertirse en portadoras de enfermedades venéreas, o alumbrar niños defectuosos como ellas mismas. [...] No hay otra clase de personas en toda la población que, una por una, resulten tan peligrosas.” (*Ibid.*, p. 214). En 1916 Terman afirmaba que “casi nadie negaría que toda mujer débil mental es una prostituta en potencia” (*Ibid.*, p. 221).

Si bien a partir de la segunda mitad del siglo XIX creció en Estados Unidos el interés por el tema de la discapacidad intelectual, especialmente en el ámbito de la medicina, por diversas causas (la falta de empleo como consecuencia de la Guerra Civil y un rápido aumento de la inmigración), las personas con discapacidad intelectual se convirtieron en un parásito social, víctimas de brutales ataques:

“¿Será porque existe en Estados Unidos un ejército de casi un millón de vagos, chiflados y mendigos peripatéticos que se arrastran como parásitos humanos sobre nuestros poderes políticos, saciándose con los ricos jugos del trabajo productivo? Muchos de estos parásitos humanos no han cometido ningún crimen [...] Muchos de estos infelices han llegado a tal estado no porque así se hayan hecho ellos mismos, sino porque así han sido hechos. Lastrados con los vicios que constituyen su herencia, sus magras fuerzas les impiden estar a la altura de la ética social, civil y moral de los tiempos y, así como el agua busca inevitablemente su nivel, así también ellos se hunden paso a paso en la deficiencia, la delincuencia y la dependencia.” (*Ibid.*, p. 168).

Estas concepciones motivaron la Ley de Inmigración 1891 por la que “todos los idiotas, alienados mentales, individuos pobres o propensos a constituir una carga pública, personas aquejadas de enfermedades repugnantes o contagiosas que suponen un peligro, personas convictas de felonía, crímenes que impliquen depravación moral, polígamos” (*Ibid.*, p. 169) se convertían en proscritos. Se consolidaba así la visión de las personas con discapacidad no sólo como seres degenerados, sino como seres que con sólo su presencia y debido a sus taras, amenazaban a la especie humana en general, así como a la vida social y política, proliferando con ello los discursos y prácticas para la eliminación de las personas con discapacidad intelectual, entre otras.

1. Término que había sido introducido por Morel y que define como “desviación enfermiza de un tipo primitivo, bueno, sabio”. (Carreño, 2005, p. 35).

En defensa de los test de inteligencia como método de evaluación de la capacidad intelectual, Terman, quien popularizó e institucionalizó el trabajo de A. Binet con el concepto del CI, defiende que los tests encerraban un potencial enorme para identificar a los deficientes de grado inferior, con lo que “centenares de deficientes en grado sumo quedarían bajo la vigilancia y la protección de la sociedad... frenando la reproducción de los débiles mentales y suprimiendo una ingente cantidad de delincuencia, pauperismo e ineficiencia industrial” (*Ibid.*, p. 211). Así, con la introducción del término “debilidad mental”, se introduce el concepto incapacidad intelectual: los test de inteligencia tienen como finalidad detectar a los retrasados para así apartarlos a tiempo de los intelectualmente dotados.

La aprobación en Estados Unidos de la asistencia obligatoria a la escuela dio lugar al surgimiento de un nuevo sector de atención a los niños con discapacidad intelectual: la Educación Especial, que bien podía impartirse en las clases no graduadas de las escuelas normales o en las escuelas auxiliares o especiales. La asignación a este sector de la educación se argumentaba fundamentalmente en términos de peligrosidad y protección social:

“Seleccionando continuamente a los alumnos de primer grado que no rinden en sus deberes y poseen una inteligencia inferior [...] será posible recuperar al 80-90 % de los educandos que, por su inferior inteligencia e inestabilidad emocional [...] suponen una potencial amenaza para la sociedad.” (*Ibid.*, p. 295).

En medio del debate acerca de dónde debían ser educados los jóvenes retrasados mentales, A. Esten, defensora de la escuela especial así como de un programa educativo altamente comprensivo y adaptado a las características de los alumnos, afirmaba sin embargo que “la condición de débil mental es más degradante que la de un niño con un corazón o con unos pulmones débiles, o con deficiencias de audición” (*Ibid.*, p. 195). Añadía a continuación que los niños no eran responsables de su condición, por lo que debían despertar la piedad de los maestros.

En las últimas décadas se han producido grandes avances en el reconocimiento de las personas con discapacidad intelectual y su inclusión en diferentes ámbitos de la sociedad. El principio rector de la atención a estas personas es la normalización. Sin embargo, tras este término que trajo consigo grandes mejoras, se encuentra la idea de “uso de medios, tan normativos culturalmente como sea posible para establecer, promover o apoyar conductas, apariencias y experiencias lo más culturalmente normativas que sea posible.” (Aguado, 1995, p. 223). En la actualidad, el concepto de atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales continúan basados en la concepción de las personas con discapacidad como seres distintos a los normales.

Conclusión

La extensión y generalización de la vergüenza, el repudio, el desprecio y el miedo hacia las personas con discapacidad sirvieron de justificación para llevar a cabo innumerables prácticas brutales e inhumanas como la reclusión en manicomios y centros donde eran víctimas de constantes torturas y vejaciones; la privación de derechos sociales como el matrimonio; las prácticas eugenésicas; etc. Pero también se encontraban estas emociones

en el seno de los discursos y agentes que constituyeron los antecedentes, así como la consolidación de la Educación Especial.

Esta surgió de una doble visión: por un lado, las posibilidades que la educación podía ofrecer para el control de una población considerada representante de la degeneración de la especie humana; por otro, la necesidad de perfeccionar lo máximo posible a las personas con discapacidad, tomando como referente el modelo de la normalidad. En ambos casos se trata de una visión dominante de las personas con discapacidad intelectual; ambos contienen una dosis de miedo, repugnancia y vergüenza, canalizada a través del intento de eliminar sus diferencias, consideradas como carencias o degeneraciones.

La existencia de la Educación Especial no puede desvincularse de sus discursos e instituciones precursores, productores de un “tipo de normalidad que es presentada como la única normalidad posible” (Álvarez-Uría, 1996, p. 91). La pregunta que la Historia nos plantea es si en la actualidad hemos superado ambas visiones, o si por el contrario siguen vigentes. Los discursos defensores de la integración, la normalización, el reconocimiento de la diversidad, etc. nos hacen pensar rápidamente en una respuesta afirmativa. Sin embargo, ¿qué relación guarda esa consideración de la normalidad como la única posible, con los discursos pedagógicos actuales en los que se aboga por el reconocimiento de la diferencia, dentro de la cual se sitúa a las personas con discapacidad, en especial intelectual? ¿Qué lugar ocupan la condescendencia y la superioridad en la visión de las personas con discapacidad como “eternos niños”, en las que se les niega la posibilidad de vivir las diferentes etapas (infancia, etapa adulta, vejez) que conforman la vida calificada como normal? ¿Qué presencia tiene la vergüenza en la consideración de que la educación debe acompañar cada momento de la vida de las personas con discapacidad, no dejando lugar al tiempo de ocio y mero entretenimiento del que disfruta cualquier persona?

Resulta sencillo considerar la educación actual desde la perspectiva del progreso con respecto a épocas pasadas. Sin duda, las prácticas actuales reflejan un verdadero progreso en el reconocimiento de las personas con discapacidad y de su derecho a la educación en clave de igualdad. Pero también el surgimiento de la Educación Especial supuso en su día un avance con respecto a las prácticas educativas precedentes, y sin embargo hoy en día se reconoce que tras ellas habitaban, además de buenas intenciones, intentos de estigmatización y control. El cambio de las prácticas no conlleva necesariamente el cambio de las concepciones. Por ello, ahondar en la visión de la discapacidad y de las personas que la portan que se encontraba en la base de la Educación Especial en sus orígenes y desarrollo puede ayudarnos a reflexionar acerca de la concepción que subyace a las prácticas y discursos educativos actuales.

Bibliografía

- Aguado Díaz, A. L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela Libre.
- Álvarez-Uría, F. (1996). La configuración de la infancia anormal. En B. M. Franklin, *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Asensio, J. M., Acarín, N. y Romero, C. (2006). Emociones, desarrollo humano y relaciones educativas. En J. García Carrasco, L. Núñez Cubero, J. Larrosa (Coords.), *La*

- vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 21-41). Barcelona: Ariel.
- Barrio Maestre, J. M. (1995). Aspectos del inacabamiento humano. Observaciones desde la antropología de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, LIII (200), 75-103.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad y ambivalencia*. Barcelona: Anthropos.
- Bernstein, J. R. (2006). *El abuso del mal: la corrupción de la política y la religión desde el 11 de septiembre*. Madrid: Katz.
- Carreño, M. (2005). Reflexiones sobre el por qué y el para qué de la educación de la “infancia anormal” según el discurso médico-pedagógico español de los inicios del siglo XX. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(42), 31-44.
- Darder Vidal, P. y Bach Cobacho, E. (2006). Aportaciones para pensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 18, 55-84.
- Franklin, B. M. (1996). Introducción: Lectura de los textos sobre discapacidad. En B. M. Franklin (Comp.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial* (pp. 7-32). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Jenkins, R. (1991). Disability and social stratification. *The British Journal of Sociology*, 42(4), 557-580.
- ntyre, A. (2001). *Animales racionales y dependientes: por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Madrid: Katz.
- Rosenwein, B. H. (2002). Worrying about emotions in History. *The American Historical Review*, 107(3), 821-845.
- Scheerenberger, R. C. (1984). *Historia del retraso mental*. San Sebastián: Servicio Internacional de Información sobre Subnormales.
- Seoane, J. (2004). *Del sentido moral a la moral sentimental: el origen sentimental de la identidad y ciudadanía democrática*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Tarnopolsky, C. (2004). Pruders, perverts and tyrants. Plato and the Contemporary Politics of shame. *Political Theory*, 32(4), 468-494.
- Wolfensberger, W. (1969). *The origin and nature of our institutional models*. Recuperado el 7 de febrero de 2009, desde <http://www.disabilitymuseum.org/lib/docs/1909.htm?page=print>