



# Inicios de la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual en Chile. Una perspectiva histórica 1928-1950<sup>1</sup>

**Ninoska Carmen Bravo Villa<sup>2</sup>**

Universidad Católica de Temuco, Chile

Departamento de Diversidad y Educación Intercultural

<https://orcid.org/0000-0002-3691-052X>



## Artículo de Investigación

<https://doi.org/10.19053/01227238.172>

## Historia del artículo:

Recibido: 07/11/2022

Evaluado: 10/05/2023

Aprobado: 19/07/2023

## Cómo citar este artículo:

Bravo Villa, Ninoska Carmen. "Inicios de la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual en Chile. Una perspectiva histórica 1928-1950" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.25 no.41 (2023).

## Resumen

**Objetivo:** El objetivo de este artículo es analizar la trayectoria histórica de la discapacidad intelectual en Chile en el periodo 1928-1950, desde la reforma educacional que reconoce que todo ciudadano debe educarse independiente de su condición, hasta la aparición de la pedagogía terapéutica, que coincide con el fin de los gobiernos radicales en Chile.

1 Artículo derivado del marco teórico de la tesis doctoral titulada "Educación intercultural inclusiva en contexto escolar Mapuche-Lafkenche en Chile", la que se presentó y defendió con evaluación Cum Laude en la Universidad de Valladolid, España, en marzo de 2023. Esta investigación fue financiada el Profondecyt (Proyecto Interno n.º 285): "Inclusión de los saberes mapuche en el sistema escolar de parte de los educadores/as tradicionales y el profesorado que se desempeña en escuelas rurales situadas en territorio lafkenche". Vicerrectoría de Investigación y Posgrado, Universidad Católica de Temuco, Chile

2 Doctora en Investigación Transdisciplinar en Educación (Universidad de Valladolid, España). Profesora de Educación Diferencial mención Trastornos del Aprendizaje (Universidad Católica de Temuco, Chile). Magíster en Educación, mención Gestión Inclusiva (Universidad Santo Tomás, Chile). Jefa de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial con especialidad en Necesidades Educativas Especiales y Transitorias y Deficiencia Mental, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile. Departamento de Diversidad y Educación Intercultural, Universidad Católica de Temuco, Chile. [ninoska.bravo@uct.cl](mailto:ninoska.bravo@uct.cl)



**Originalidad/Aporte:** La investigación surge debido a la escasa evidencia empírica sobre la historia de la discapacidad intelectual en Chile. Investigaciones de la historia de la educación de niños con discapacidad intelectual prácticamente no existen en este país.

**Método:** La metodología es de carácter cualitativo, se sitúa desde un paradigma interpretativo con un diseño historiográfico. Utiliza un diseño conocido como revisión sistemática bibliográfica de la normativa sobre discapacidad.

**Estrategias/recolección de información:** La revisión y el análisis de fuentes primarias y secundarias se realizaron en tres ámbitos específicos de estudio: 1) normativa de la discapacidad intelectual en Chile, 2) conceptualización de modelos de discapacidad intelectual, y 3) hitos históricos de discapacidad en el periodo 1928 y 1950.

**Conclusión:** Se concluye que la historia de la educación de las personas con discapacidad intelectual en Chile en este período ↓desde el estudio de la normativa↓ ha estado permeada desde sus inicios por un modelo segregacionista y discriminatorio que emerge de las políticas, invade las semánticas y genera diversos hitos constitutivos de la disciplina que es necesario profundizar para comprender los fundamentos epistemológicos que subyacen a la educación inclusiva. Las técnicas científicas de la época identificaron por medio de parámetros biomédicos una relación causal entre subdesarrollo físico y cognitivo.

264

**Palabras clave:** *Personas con discapacidad; deficiencia mental; educación inclusiva; historia de la educación; impedido mental.*

## *Beginnings of inclusive education for people with intellectual disabilities in Chile. A Historical Perspective, 1928-1950*

### **Abstract**

**Objective:** to analyze the historical trajectory of intellectual disability in Chile in the period 1928-1950, starting with the educational reform that states that all citizens must be educated -regardless of their condition-, until the emergence of therapeutic pedagogy, which coincides with the end of the radical governments in Chile.

**Originality/Contribution:** The research arises due to the scarce empirical evidence on the history of intellectual disability in Chile. In this context, research on the history of the education of children with intellectual disabilities is practically non-existent in Chile.



**Method:** The methodology is qualitative and is based on an interpretative paradigm with a historiographic design. It uses a systematic bibliographic review of the normative on disability.

**Strategies/information collection:** Review and analysis of primary and secondary sources in three specific areas of study: 1) regulations on intellectual disability in Chile, 2) conceptualization of models of intellectual disability, and 3) historical milestones of disability in the period 1928 and 1950.

**Conclusions:** The history of the education of people with intellectual disabilities in Chile in this period -based on the study of the regulations- has been permeated from its beginnings by a segregationist and discriminatory model that emerges from the policies, invades the semantics, and generates several constitutive milestones within the discipline of inclusive education, whose epistemological foundations require further study to be understood. The scientific techniques of the time identified, through biomedical parameters, a causal relationship between physical and cognitive underdevelopment.

**Keywords:** *People with disabilities; mental impairment; inclusive education; history of education; mentally handicapped.*

## *Início da inclusão educativa das pessoas com deficiência intelectual no Chile. Uma perspectiva histórica 1928-1950*

265

### **Resumo**

**Objetivo:** O objetivo deste artigo é analisar a trajetória histórica da deficiência intelectual no Chile no período 1928-1950, desde a reforma educativa que reconhece que todos os cidadãos devem ser educados independentemente da sua condição, até ao aparecimento da pedagogia terapêutica, que coincide com o fim dos governos radicais no Chile.

**Originalidade/Contribuição:** A investigação surge devido à escassa evidência empírica sobre a história da deficiência intelectual no Chile. A investigação sobre a história da educação das crianças com deficiência mental é praticamente inexistente neste país.

**Método:** A metodologia é de carácter qualitativo, situa-se a partir de um paradigma interpretativo com um desenho historiográfico. Utiliza um desenho conhecido como revisão bibliográfica sistemática dos regulamentos sobre a deficiência.

**Estratégias/ coleta de dados:** A revisão e análise de fontes primárias e secundárias foram efectuadas em três áreas específicas de estudo: 1) regula-



mentação da deficiência intelectual no Chile, 2) concetualização de modelos de deficiência intelectual, e 3) marcos históricos da deficiência no período de 1928 e 1950.

**Conclusão:** A história da educação de pessoas com deficiência intelectual no Chile neste período - a partir do estudo dos regulamentos - foi permeada desde seus primórdios por um modelo segregacionista e discriminatório que emerge das políticas, invade a semântica e gera diversos marcos constitutivos da disciplina que é necessário aprofundar para compreender os fundamentos epistemológicos que fundamentam a educação inclusiva. As técnicas científicas da época identificaram através de parâmetros biomédicos uma relação causal entre o subdesenvolvimento físico e cognitivo.

**Palavras-chave:** *Pessoas com deficiência; deficiência mental; educação inclusiva; história da educação; deficientes mentais.*

## Introducción

Este artículo representa una primera aproximación al pasado del concepto de discapacidad y particularmente de discapacidad intelectual (DI) en Chile. El desarrollo de este concepto ha transitado por diferentes etapas e hitos. El marco temporal de la investigación se sitúa entre 1927-1928, cuando se incorpora por primera vez a las personas con discapacidad al sistema educativo chileno, y 1950, año en que se evidenció significativamente el aumento de la cobertura de niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual<sup>3</sup>.

Ese contexto, además, coincide con la redacción de una nueva Constitución para Chile (en 1925), que, entre otras novedades, prescribía la separación entre Iglesia y Estado, pues la carta fundamental que regía para la sociedad chilena databa de 1833, con reformas muy tenues. Así, se indicó expresamente que la educación pública era una atención preferente del Estado, que la educación primaria era obligatoria (constitucionalizando el logro legislativo del año 1920), y se creó una Superintendencia de Educación Pública a cargo de la inspección y dirección de la enseñanza nacional. Esta cuestión es relevante porque el texto de 1833 hablaba de “gobierno”, no de Estado. La razón del cambio, entonces, bien podría ser la necesidad de ampliar la mirada, incorporando a las instituciones descentralizadas y semifiscales dentro de la preocupación por el fortalecimiento de la educación pública<sup>4</sup>.

Estas circunstancias coinciden con la aparición en el horizonte pedagógico del movimiento teórico pedagógico denominado “Escuela Nueva” en el campo de la Educación en América Latina y el Caribe. Las pretensiones de esta novedad educativa radican en los afanes modernizadores que criticaban fuertemente a la escuela tradicional, pues se buscaba una

3 María Paulina Godoy, María Luisa Meza y Alida Salazar, *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile* (Santiago de Chile: Mineduc, 2004).

4 Víctor Soto, *El derecho a la educación en la historia constitucional chilena* (Valparaíso: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2020).



educación más activa del estudiantado enfocada en la experiencia y con énfasis en el niño<sup>5</sup>. La Escuela Nueva se basa en cuatro principios: 1) respeto a la personalidad del educando o el reconocimiento de que este debe disponer de su propia libertad; 2) admisión de la comprensión funcional de la acción educativa desde el punto de vista individual y colectivo; 3) comprensión del aprendizaje simbólico en situaciones cotidianas de la vida social; 4) aceptación de la variabilidad de las características de cada individuo, de acuerdo con la cultura familiar y la pertenencia a grupos de vecindario, de trabajo, de recreación y de religión<sup>6</sup>.

En este sentido, la discapacidad intelectual ha sido un constructo cuya trayectoria histórica y normativa es el resultado de constantes revisiones, al que le anteceden otras nociones, tales como deficiencia mental, retraso mental y debilidad mental. Desde el punto de vista de los criterios de significación clínica, hoy está vigente la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), que constituye una medida estandarizada útil de la discapacidad causada por los trastornos mentales<sup>7</sup>. Este vacío de información es particularmente complejo en las situaciones de carácter clínico en que el síntoma que presentan las personas/pacientes no es en sí mismo (especialmente en casos catalogados como leves) intrínsecamente patológico y puede encontrarse en individuos para los que un diagnóstico de “trastorno mental” sería inadecuado y poco pertinente<sup>8</sup>. La mirada de la CIF coincide con la clasificación del DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) en la medida en que su foco está en el listado de criterios diagnósticos, mientras que se diferencia sustantivamente de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) en que esta última revela el perfil de los apoyos de las personas con discapacidad intelectual desde una mirada multidimensional<sup>9</sup>.

Ciertamente existen diferentes modelos para la comprensión de las diversas acepciones e intervenciones de la discapacidad humana, los que han influido en las normativas según el periodo histórico en que ubiquemos tal o cual definición. Este tránsito involucra los resultados de investigaciones, las políticas y, desde estas, los planes específicos de implementación en las prácticas educativas con el estudiantado con discapacidad intelectual; y así van dejando brechas y creencias de diversa naturaleza. En consecuencia, la exclusión e inclusión de personas en situación de discapacidad intelectual ha transcurrido por caminos pedregosos<sup>10</sup>, lo que refleja como la sociedad ha modificado su forma de ver, comprender y convivir con las personas que viven con esta condición.

La idea de que a lo largo de la historia las personas con discapacidad han vivenciado tratos indignos, marginación y exclusión en diferentes escenarios de interacción con otras personas, ha condicionado su calidad de vida a partir de obstáculos o barreras impuestas por

- 5 Julián de Zubiría Samper, *De la escuela nueva al constructivismo un análisis crítico* (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2001).
- 6 Lourenço Filho, *Introducción al estudio de la escuela nueva* (Buenos Aires: Kapelusz, 1964).
- 7 American Psychiatric Association, *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. 5.ª ed. (Madrid: Editorial Médica Panamericana, 2014).
- 8 *Ibid.*, 21.
- 9 *Ibid.*, 41.
- 10 Margarita Gómez-Palacio, *La educación especial: integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2002).



la sociedad que les impiden ejercer sus derechos de manera libre y autónoma<sup>11</sup>. Una idea empírica y teóricamente fundada, cuyo resultado lo constituye un sinnúmero de situaciones de discriminación sistemática que continúan perpetuándose incluso frente a la evolución de las sociedades y los marcos regulatorios internacionales. En este contexto, se desarrollaron mitos negativos sobre las personas con discapacidad al considerarlas peligrosas para la comunidad y se comenzó a prestar atención al control de su reproducción. Por lo tanto, hubo presiones sociales relacionadas con la eugenesia e higiene social que dieron lugar a los programas de esterilización forzada que comenzaron en 1880 y que continuaron durante la mayor parte del siglo XX<sup>12</sup>.

Cuando en las primeras décadas del siglo XX las demandas por acceso universal a la educación abrieron las puertas de los colegios a cada vez más niños y niñas, surgió un movimiento pionero para proporcionar acceso educativo a los estudiantes con discapacidad; pero, en general, en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial no se obtuvieron grandes logros en relación con el acceso a la educación, lo que generó un problema de equidad. Los estudiantes con discapacidad intelectual, especialmente aquellos con discapacidades más severas, eran con frecuencia los últimos en obtener tal acceso al sistema educativo<sup>13</sup>.

Es relevante retornar al periodo de este estudio, pues podría parecer contradictorio analizar discapacidad intelectual y sobre todo la semántica de la discapacidad y de las personas con discapacidad a las que se refiere este artículo. Es por esto por lo que se articula la evolución del concepto en toda su complejidad realizando una sinergia con los conceptos contingentes de inclusión educativa o educación inclusiva.

En la actualidad (2023) existen condiciones, al menos normativas, para la incorporación de elementos relacionados con el contexto/mundo social, la progresiva aceptación de la diversidad cultural y lingüística, el estudio de sistemas alternativos de comunicación, perfiles sensoriomotores y conductuales. Además de la capacidad presente dentro de la propia discapacidad, la preocupación por el perfil de necesidades de apoyo y diversificación de actividades que se generan en las escuelas, permiten que el desenvolvimiento de una persona con discapacidad intelectual será mejor para su persona<sup>14</sup> y mejorará su calidad de vida. Como en muchos sistemas de apoyo a las personas con discapacidad intelectual, se ha producido, o todavía está produciéndose, una transformación de los servicios de educación especial, pasando de ser servicios y entornos segregados a convertirse en entornos educativos inclusivos<sup>15</sup>.

Por consiguiente, la educación inclusiva es entendida como una forma de interpretación y aceptación de la diversidad del estudiantado en escuelas enfocadas en la gestión, calidad

11 Deborah Deutsch, *Bases psicopedagógicas de la educación especial* (Madrid: Pearson Prentice Hall, 2003).

12 Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo AAIDD. *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo.* (Madrid: Alianza Editorial, 2011).

13 *Ibid.*, 269-270.

14 Robert Schalock, Ruth Luckasson y Marc Tassé, *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports.* (Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2021).

15 Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo AAIDD, *Discapacidad intelectual*, 269.

y equidad, que garantice el aprendizaje de los estudiantes<sup>16</sup>. Ahora bien, superadas las contradicciones que se presentan en el párrafo precedente, es preciso señalar que en el periodo comprendido entre 1928-1950 no existía ninguna de las condiciones mencionadas anteriormente (objetivas ni subjetivas), más aún existen vacíos importantes a nivel internacional y nacional principalmente de normativas que regulen o resguarden los derechos de las personas con discapacidad intelectual tanto desde su denominación como desde su definición y clasificación. Los saberes acerca de la discapacidad intelectual desde sus inicios fueron abordados por las ciencias de la salud y la psicología, por lo tanto, fue con base en el discurso médico-clínico o, dicho de otra forma, a partir de una tradición médica o psicológica se posicionan los estudios de niños y niñas con discapacidad intelectual. Bajo esta mirada se realizaba la descripción de la forma en que se desarrollaban los niños (foco en el déficit), creando categorías específicas, que atribuían la etiología de estas patologías a una condición innata del ser humano; predominaba entonces el modelo biomédico que pretendía curar el funcionamiento o déficit que presentaban las personas<sup>17</sup>.

No obstante, frente a este paradigma médico imperante, el Estado promovió la educación de niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual en la escuela. Hoy, la discapacidad intelectual entendida por el Comité Técnico sobre Terminología y Clasificación de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) ha presentado una definición que refiere a personas cuyo funcionamiento cognitivo y conducta adaptativa (conceptuales, sociales y prácticas) se encuentran significativamente disminuidos en relación con los demás y su aparición se da antes de los 22 años<sup>18</sup>. Esto centrado en los apoyos que requiere la persona con discapacidad para desenvolverse en el mundo social circundante.

En síntesis, para el diagnóstico existen estos tres criterios: limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual, conducta adaptativa y edad de inicio. Junto con esto debe darse una revisión exhaustiva de documentación que incluya la historia social, médica y la trayectoria escolar de las personas<sup>19</sup>. Luego de definir el diagnóstico es necesaria la clasificación en subgrupos, con base en los siguientes parámetros: a) en función de las necesidades de apoyo (intermitente, limitado, extenso y generalizado), b) en función de las limitaciones en las habilidades adaptativas (leve, moderado, grave y profundo) y c) en función del funcionamiento intelectual (leve, moderado, grave y profundo)<sup>20</sup>.

Mientras que la clasificación del DSM-V con una mirada clínica entrega una definición que contempla: a) deficiencias en las funciones intelectuales, b) deficiencias en el comportamiento adaptativo y su aparición dentro del periodo del desarrollo (infancia y adolescencia). Los niveles de gravedad determinados por el funcionamiento adaptativo son: leve, moderado, grave y profundo<sup>21</sup>. La clasificación propuesta por la Clasificación Internacional de Enfermedades

16 Alba García-Barrera, "Cambiando el paradigma inclusivo: las necesidades educativas personales". *Revista Brasileira de Educação Especial*, 29 (2023): 155. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0115>

17 María Paulina Godoy, María Luisa Meza y Alida Salazar, *Antecedentes históricos*, 26.

18 Norma Salgado, Juan Lagos, Jorge Alarcón, Palmenia Pinochet y Francisco Gálvez, "Programas de intervención socioeducativos para personas con discapacidad intelectual: una revisión sistemática". *Revista Brasileña de Educación Especial*, 28 (2022): 406. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0162>

19 American Psychiatric Association, *Manual diagnóstico y estadístico*, 76.

20 Robert Schalock, Ruth Luckasson y Marc Tassé, *Intellectual Disability*, 75-76.

21 American Psychiatric Association, *Manual diagnóstico y estadístico*, 33.



(CIE-11) incluye el funcionamiento intelectual y adaptativo relacionados con los grupos de edad y corresponden a los mismos niveles anteriormente mencionados<sup>22</sup>.

En el ámbito internacional, y resultado de un impulso importante de investigaciones científicas propias de la disciplina de la educación especial, en Inglaterra se publica en 1928 la edición impresa de Ovidio Decroly: *The Education of Mentally Defective Children* (La educación de los niños mentalmente defectuosos), que posicionó de manera importante los lineamientos pedagógicos para “niños retrasados mentales”. Mientras que en España se creó en 1925 el Instituto Médico Pedagógico, lugar en que posteriormente se formaron personas relevantes para la educación especial<sup>23</sup>. En Estados Unidos durante la década del 40 existieron programas de educación especial dirigidos a personas con sordera, ceguera, daño cognitivo o la combinación de los anteriores<sup>24</sup>. En Chile, en el año 1927, gracias a la reforma educacional se considera por primera vez a estudiantes con discapacidades en el sistema educativo mediante la creación de escuelas-granja y posterior internado para niños indigentes, débiles y de inferioridad orgánica, anormales o retrasados mentales<sup>25</sup>.

### Marco normativo de la discapacidad intelectual en Chile en el periodo 1928-1950

Dentro de las normativas que dieron lugar a la educación de estudiantes con discapacidad intelectual en Chile se encuentra el Decreto n.º 7500, publicado en 1927, que expone la reforma educacional (y posteriormente fue derogado), cuyo artículo 17 menciona por vez primera que los destinatarios serían niños indigentes, débiles y de inferioridad orgánica, anormales y retrasados mentales. En 1928 se promulga el Decreto con fuerza de ley n.º 5881, que entre otros objetivos tiene la creación de escuelas experimentales destinadas a “débiles mentales”<sup>26</sup>. En el artículo 2 de este decreto se menciona que las escuelas experimentales serán de dos clases: de experimentación limitada y amplia. Dentro de estas últimas se encuentra la creación de una escuela experimental de desarrollo, destinada a débiles mentales, en el local de la Escuela número 4 de Santiago. A su vez, se indica que las directivas generales de las escuelas de experimentación amplia deben ser aprobadas por el Ministerio de Educación, donde los niños serán educados por “profesores para la enseñanza de débiles mentales”<sup>27</sup>.

El Decreto n.º 5291 de 1930 expone las características de la educación primaria obligatoria. En su artículo 2 señala que todos los niños deben cursar la educación primaria y en el 3 estipula que “los alumnos de la población urbana que, por inasistencias u otras causas que no sean impedimentos físicos o mentales, no fueren promovidos regularmente al curso

22 Robert Schalock, Ruth Luckasson y Marc Tassé, *Intellectual Disability*.

23 Javier Vergara, *Estudios sobre Educación*, n.º 2 (2002): 133.

24 Kelly Metz, Alex Chambers y Todd Fletcher, “Educación especial en los Estados Unidos de Norteamérica: estatus, beneficios y retos para la inclusión”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7 n.º 2 (2013): 75.

25 Sol Serrano, Macarena Ponce De León y Francisca Rengifo, *Historia de la educación en Chile (1810-2010)* (Santiago de Chile: Taurus, 2012).

26 Ministerio de Educación Pública, Decreto con Fuerza de Ley DFL 5881, Creación de Escuelas Experimentales, 19 de diciembre de 1928. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1092102>

27 *Ibid.*, 2.



superior correspondiente, tendrán la obligación de cursar, por lo menos, hasta el sexto año inclusive”. A su vez, el artículo 8 preceptúa lo siguiente:

*El impedimento físico o mental excusa de hecho la asistencia a las escuelas primarias de niños anormales; pero este impedimento dejará de ser causa de excepción cuando el Gobierno provea gratuitamente a la educación de estos niños, mediante escuelas o cursos especiales para anormales<sup>28</sup>.*

A partir de lo anterior, en 1933, mediante el Decreto n.º 4259, se crea una “escuela especial del desarrollo con régimen de internado” que recibía a niños con deficiencia mental y en situación de indigencia. Juan Sandoval, subdirector de una de estas instituciones, da a conocer la distribución de horas de escolarización del estudiantado tanto en la escuela como en el internado, las que se dividían en cuatro dimensiones relevantes: prácticas de hábitos (comidas), actividades (agrícolas, talleres, trabajos prácticos), clases (ramos instrumentales, artísticos, sensoriales) y descanso (actividades de ocio y sueño), lo que en total consideraba la organización de las 24 horas del día<sup>29</sup>.

Al amparo de esta institución nació la clínica de la conducta que era una sinergia entre escuela, centro de criminología y psicología. El objetivo de esta clínica era acoger a niños y niñas derivados de la escuela especial del desarrollo donde existiera sospecha de alguna anomalía mental<sup>30</sup>.

En este contexto, durante el gobierno de Juan Antonio Ríos, el 23 de diciembre de 1943 se crea “La ciudad del niño” como forma de protección a los infantes, espacio que tenía como objetivo la protección irrestricta de niños y niñas en situación de indigencia o abandono y de retardo mental<sup>31</sup>, debido a las críticas que existían al modelo de reformatorios, que más bien se parecían a las cárceles. En este periodo, el Estado chileno asumió un carácter asistencialista y de protección a la infancia, lo que se tradujo en la institucionalización de las escuelas especiales, con propósitos regenerativos y terapéuticos. De hecho, la anomalía infantil no solo se definió, clasificó y pretendió ser intervenida y regenerada a través de una nueva legislación e institucionalidad, sino que además comenzó a ser comprendida desde una renovada terminología con la aparición por primera vez de la expresión “menores en situación irregular”<sup>32</sup>. En definitiva, los gobiernos en este periodo (1927 a 1950) dirigieron las políticas hacia la infancia promoviendo la presencia de los niños y las niñas en la escuela, lo que muestra esfuerzos para educar independientemente del modelo clínico vigente.

28 Ministerio de Educación Pública, Decreto con Fuerza de Ley DFL 5291. Ley de Educación Primaria Obligatoria. Texto definitivo, 19 de mayo de 1930. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=19446>

29 Jaime Caiceo, “Esbozo de la educación especial en Chile: 1850-1980”. *Revista Educación y Pedagogía*, 22 n.º 57 (2010): 46.

30 Silvana Vetö, “Higiene mental infantil y psicoanálisis en la Clínica de Conducta, Santiago de Chile, 1936-1938”. *Asclepio*, 69 n.º 2 (2017): 199.

31 <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-95023.html>

32 Marco Antonio León y Mauricio Rojas, “Construyendo al futuro ser social: intervenciones médicas y pedagógicas en la infancia anormal. Santiago de Chile, 1920-1943”. *Asclepio: Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, 67, n.º 2 (2015): 123.



## Los débiles mentales

La denominación débil mental definía a estas personas que presentaban retardo en el desarrollo a edad temprana o con evidente incapacidad para manejar las demandas cotidianas de la vida o para mantenerse a la par que sus iguales<sup>33</sup>. Hacia 1952 aparece en la normativa internacional el reconocimiento de las personas “psíquicamente disminuidas”. En 1955, a través de la Recomendación n.º 99 sobre la “adaptación y la readaptación profesional de los inválidos”, de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, se plantea por primera vez el concepto de “inválido”, definiéndolo como “toda persona cuyas posibilidades de obtener y conservar empleo adecuado se hallen realmente reducidas debido a una disminución de su capacidad física o mental”<sup>34</sup>.

El debate respecto a la discapacidad intelectual no conduce a la discusión respecto a la inteligencia, la que ha sido tradicionalmente conceptualizada como una capacidad natural de adaptación al medio<sup>35</sup>. Debido a la difusión de las ideas evolucionistas a fines del siglo XIX y comienzos del XX en muchos países del mundo occidental, incluso cuando el concepto de inteligencia adquirió cierta autonomía y se alejó de la biología, su investigación quedó ligada, quizás más que otras categorías, a las ciencias naturales<sup>36</sup>. En efecto, estas ideas son ejemplo del arraigo del colonialismo en el pensamiento occidental que, a su vez, han sido fundamentales para nuestras ideas modernas sobre sexo y género<sup>37</sup>. La enorme acogida que tuvo la teoría de la evolución de Darwin en el campo social hizo que se confundieran los conceptos aptitud y mérito, y que quedaran relacionadas características como la inteligencia con la laboriosidad y la decencia<sup>38</sup>.

La normativa chilena de la época menciona el concepto “débiles mentales”, que se enmarca en el paradigma psicométrico, donde el diagnóstico es determinante, y se basa en la clasificación de las escalas de Binet y Simon cuya tendencia proviene de Estados Unidos, a pesar de esfuerzos zigzagantes de incorporar la función de adaptación social. Esta clasificación, que fracasó categóricamente, se configura así: idiotas, imbeciles y morones o débiles mentales<sup>39</sup>, se remonta a la década de 1910 y coincide con la promoción de esta clasificación en las diferentes escuelas fomentadas por el profesor estadounidense Lloyd Yepsen en Chile<sup>40</sup>.

Esta clasificación es progresiva según el funcionamiento intelectual. Los idiotas presentan un grado de deficiencia que les limita incluso cuidar de sí mismos; los imbeciles son capaces de aprender algo y los débiles mentales o morones son personas susceptibles de ser

33 Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo AAIDD, *Discapacidad intelectual*, 37.

34 Alexander Yarza de los Ríos, Laura Mercedes Sosa y Berenice Pérez Ramírez. *Estudios críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina*. (Buenos Aires: CLACSO, 2019).

35 Charles Darwin, *El origen del hombre*. (Madrid: Alianza, 1980).

36 Kurt Danziger, *Naming the Mind: How Psychology Found its Language*. (London: Sage Publications, 1997).

37 Roger Smith, *The Norton History of the Human Sciences* (London: Norton, 1997).

38 Lewis Aiken, *Tests psicológicos y evaluación* (México: Pearson, 2003).

39 María Ángeles Lou y Natividad López, *Bases pedagógicas de la educación especial*. (Madrid: Ediciones Pirámide, 1999).

40 Jaime Caiceo, “Esbozo de la educación especial en Chile: 1850-1980”.

educados<sup>41</sup>. Mientras que el término debilidad mental o morones, reforzado por Goddard, hace referencia etimológicamente a la palabra del griego ático “tonto, lento, perezoso”<sup>42</sup>.

Lo que se acentúa con una sociedad que busca la homogeneización y donde el deficiente mental es tratado como un otro diferente a los demás. En este escenario contextual es pertinente aludir a la “Escuela de Ginebra”, en la que se consolida el enfoque evolutivo del retraso mental<sup>43</sup> que se muestra eficaz en su aspecto descriptivo, pero su fragilidad es manifiesta en el orden explicativo de las causas de retraso. Desde esta perspectiva es más acertada la expresión “deficiencia” que “retraso”, esto es, del retardo de los procesos evolutivos que conducen a los sujetos a la plenitud de sus aptitudes sociales y de conocimientos<sup>44</sup>.

Este enfoque considera que el deficiente mental, excepto en casos extremos, puede alcanzar el umbral evolutivo y actitudinal normal, solo que más tardíamente que el resto de los sujetos de su edad. No considera que ligado con el retraso puede estar presente un déficit y que la disfunción derivada de aquel implicará no solo acceder tardíamente al nivel evolutivo, sino que no podrá alcanzarlo jamás<sup>45</sup>. Resulta interesante entender que en este periodo se menciona que la debilidad o retraso mental se vincula históricamente a dos premisas interrelacionadas: (i) rechazo y temor a lo largo de la historia por la sociedad y (ii) exclusiva dedicación prestada por los médicos como profesionales encargados de tratar a estos sujetos<sup>46</sup>.

En relación con la primera premisa es importante mencionar que los tratos recibidos por las personas con discapacidad no han variado sustantivamente desde la antigüedad hasta el periodo en estudio. Ellas están marcadas por un rechazo social acompañado de tratos crueles y despiadados donde la vulneración de derechos siempre estuvo presente ya sea de manera explícita o simbólica.<sup>47</sup> Por otra parte, la segunda premisa se centra en el déficit, en que se evidencia la presencia del paradigma médico en la atención del deficiente mental, lo que ha provocado que se haya estudiado la deficiencia mental como una enfermedad incurable y se hayan introducido métodos de intervención propios de la medicina<sup>48</sup>. Asimismo, la noción de deficiencia, disminución o hándicap incluía las características de innatismo y estabilidad en el tiempo. Las personas deficientes lo eran por causas fundamentalmente orgánicas, que se producían al comienzo del desarrollo y que eran difíciles de modificar posteriormente<sup>49</sup>. De hecho, este análisis lo encontramos previamente en la escuela rusa de Vigotsky, quien en la década del 30 del siglo XX analizó las estructuras de los defectos y

41 Mercedes Rodrigo, “El problema de la deficiencia mental y sus derivaciones de tipo social y humanitario”. *Revista de Educación de Puerto Rico*, 2, n.º 2 (1954): 107-116. <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16590>

42 Decel Diccionario Etimológico Castellano en Línea. *Etimología de morón*, 2023. <https://etimologias.dechile.net/?moro.n>

43 Bärbel Inhelder, “Contribución de los estudios sobre el desarrollo cognitivo al análisis de algunos fenómenos de psicopatología”. *Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 21, n.º 81 (1966): 14.

44 María Ángeles Lou y Natividad López, *Bases pedagógicas de la educación especial*, 254.

45 *Ibid.*, 255.

46 Joan Muntaner, *La sociedad ante el deficiente mental* (Madrid: Narcea, 1995).

47 Deborah Deutsch, *Bases psicopedagógicas de la educación especial*, traducido por A. Graña y F. Ramos. 4.ª ed. Ciudad de México: Pearson Prentice Hall, 2003.

48 Joan Muntaner, *La sociedad ante el deficiente mental*, 15.

49 Álvaro Marchesi, César Coll, Jesús Palacios, *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (Madrid: Alianza, 2001), 26.

afirmó que las personas con discapacidad restablecen o sustituyen las funciones alteradas o perdidas mediante mecanismos compensatorios que podrían favorecer un mayor grado de desarrollo. También manifestó que se requiere lograr la corrección según sean identificados los mecanismos regulatorios<sup>50</sup>.

El modelo tradicional prevalece en este contexto social, político y cultural, donde se atribuía a la persona con discapacidad una condición de marginación producto de sus características y limitaciones personales orgánicas, por lo tanto, incurables y de carácter permanente<sup>51</sup>. Así, la semántica de la educación para personas en situación de discapacidad en este periodo incluye conceptos como débiles mentales, retrasados mentales, anormales, idiotas, defectuosos, subnormales. En particular, en este periodo la referencia respecto a la discapacidad se relaciona con construcciones sociales, lo que implica necesariamente la superioridad de unos sobre otros. En el campo de la salud, la presencia de la discapacidad y las profesiones orientadas a la rehabilitación se enmarcan tradicionalmente como un proceso de aproximación a las patologías, centrado en la estructura del cuerpo biológico con el objetivo de lograr la normalización.

En el campo educativo, la pedagogía terapéutica implicaba que los niños recibieran cuidados adecuados lo antes posible; además, llamó la atención el principio de compensación psicológica, es decir, que los tiempos y ejercicios debían adaptarse a las carencias individuales, pues si no eran adecuados en un momento, lo serían en otro. De este modo, en la década de 1940 se perfiló una propuesta pedagógica denominada “educación especial”. Ese término significaba adaptación a la singularidad de los problemas presentados más que estandarización, siguiendo criterios de clasificación y causalidad derivados del campo de la medicina psiquiátrica. Aquí se destaca el éxito de los tratamientos educativos de los trastornos mentales considerando en gran medida la individualidad del caso, de tal forma que se requiere cierta precisión sobre la base etiológica del déficit, es decir, las razones que hicieron que la personalidad reaccionara y se desarrollara lentamente<sup>52</sup>.

La Escuela Nueva logra dar directrices sobre las actividades curriculares y la administración del tiempo de los niños que presentan debilidad mental; así se puede entender el énfasis en la experimentación y actividades relacionadas con el principio de actividad que promueve esta escuela. La Escuela Nueva privilegia la acción y la actividad al postular que el aprendizaje proviene de la experiencia cotidiana del mundo, lo que transforma al niño y a la niña en protagonistas centrales del acto educativo; en otras palabras, son el eje sobre el que debe girar todo el proceso educativo<sup>53</sup>.

## Normalidad y marginalidad

Las tesis contemporáneas de normalización han sido desarrolladas principalmente por el filósofo y psicólogo francés Michel Foucault a finales del siglo XVIII, en el contexto de

50 Lev Semiónovic Vygotski, *Fundamentos de defectología*. En *Obras Escogidas*, tomo V, trad. por J. Blanck. (Madrid: Visor, 1997).

51 Miguel Ángel Verdugo y Robert Schalock. *Discapacidad e inclusión*. Manual y docencia (Madrid: Amaru, 2013).

52 Marco Antonio León y Mauricio Rojas, “Construyendo al futuro ser social...”, 117-118

53 Julián de Zubiría Samper. *De la escuela nueva al constructivismo un análisis crítico*.

su proyecto biopolítico para comprender genealógicamente ciertas dinámicas carcelarias en las sociedades industriales desarrolladas. Este análisis lo proyecta a tres instituciones que serían de la misma naturaleza y tendrían similares objetivos: prisiones carcelarias, hospitales y escuelas<sup>54</sup>. En este sentido, la normalización se constituye como un proceso complejo de homogeneización que se produce en un contexto clasificatorio y taxonómico, es decir, que implica obligatoriamente una jerarquización y diferenciación de sujetos que, a la vez, se transforman en cuerpos dóciles, de cuyo examen explícita o implícitamente resultan normales y anormales. En esta dinámica analítica, la matriz clasificatoria en la que fluye la normalización tiene por objetivo elaborar sujetos entes cada vez más controlables y predecibles, buscando el orden y la estabilidad del sistema desde una mirada clínica<sup>55</sup>.

La normalidad establece un patrón, reglamentos de funcionamiento mínimo u óptimo, y los sujetos son comparados sistemáticamente y conceptualizados según estándares que establecen los manuales convencionales de la psiquiatría contemporánea. Desde esta perspectiva, lo normal es que una persona ciega no lleve reloj, pues es ridículo que realice el gesto de ver la hora, no es normal. Lo anormal sería que, a pesar de tener una ceguera total, lleve un reloj y de vez en cuando mire la hora.

La normalización trae consigo un efecto de posibilidad de patologización, lo que a su vez va conduciendo a los individuos a espacios marginales y a la alteración de su identidad como persona. El acto de normalizar al sujeto es una forma de obstaculizar o definitivamente impedir el ingreso al mundo del contrato social o a un criterio suficiente de realidad que permita a los sujetos relacionarse intersubjetivamente otorgándoles un rol pasivo en la construcción de su propia realidad. Una posible consecuencia de esta enorme exclusión es que el individuo, más aún si es un niño o niña, se explica su situación preferentemente a partir de características personales, psicológicas y biológicas, y no de su relación con otras personas. Se excluye así la oportunidad de comprender que su historia de vida tiene un correlato necesario en la corporalidad física. En otros términos, se invisibiliza la historia de vida para convertirla en enfermedad en términos puros o, definitivamente, ambos fenómenos quedan como entidades absolutamente separadas y ajenas<sup>56</sup>.

## Conclusiones

Dentro de los hitos más relevantes en este periodo es posible mencionar que en 1929 se incorpora por primera vez a personas con discapacidad intelectual al sistema educativo chileno; después se crean escuelas experimentales de las que se derivan las escuelas especiales del desarrollo, y más tarde, como forma de proteger la infancia, se funda la “Ciudad del Niño” donde, a pesar de tener un carácter asistencialista y protector, se consolida la idea que los niños deben ser tratados desde la pedagogía en paralelo a otras disciplinas que podían contribuir para su incorporación a la sociedad.

54 Michel Foucault, *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. (Buenos Aires: Siglo XXI, 1990).

55 *Ibid.*

56 Carlos Pérez Soto. *Una nueva antipsiquiatría: crítica y conocimiento de las técnicas de control psiquiátrico*, (Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2012).



Desde el periodo estudiado hasta la actualidad se han creado numerosas escuelas especiales y con ello han aparecido nuevos perfiles profesionales, tales como las educadoras especiales que en Chile se denominan “educadores diferenciales”, quienes, junto a otros educadores, actúan pedagógicamente desde una óptica principalmente clínica para mejorar la manera de atender y solucionar, según los paradigmas vigentes (y las normas nacionales), los problemas de aprendizaje de los niños con dificultades sensoriales así como también de aquellos con discapacidad intelectual. Se habla de barreras, más que de deficiencias, nociones más bien eufemísticas, pues, como se dice popularmente, “ha corrido bastante agua bajo el puente” y la inclusión es una bella palabra que no tiene correlato en la realidad. Sin embargo, la formación en las universidades y el desarrollo profesional en el sistema escolar permanecen atrapados en una lógica centrada en el déficit.

Así y todo, la educación especial o diferencial ha experimentado múltiples cambios y debates en el transcurso del tiempo, influenciados por factores filosóficos, epistemológicos, históricos, socioculturales y políticos. En este sentido, en el mundo surgieron al menos dos enfoques hegemónicos en la educación especial: el modelo biomédico y el modelo neuropsicológico, que gozan de buena salud en Chile y en las escuelas de formación de pedagogos, psicólogos, terapeutas ocupacionales, psiquiatras y fonoaudiólogos. Junto a estos modelos están también las propuestas de modelos de integración marcados por un énfasis dicotómico inclusión/exclusión centrado en los apoyos para el funcionamiento integral de las personas. Esta relación contradictoria tensiona a los educadores diferenciales y al sistema educativo en general, debido a las normativas vigentes que no siempre dialogan con las tendencias universales de la inclusión.

Finalmente, se debe decir que examinar en el panorama de la investigación el concepto de discapacidad intelectual a partir de la revisión histórica de documentos y fuentes es un desafío, pues existen vacíos importantes, dado que el foco de la formación inicial docente desde la educación especial está en las normativas y en los procedimientos, teniendo como base modelos clínicos.

## **Financiamiento**

Este trabajo fue financiado por el Profondecyt (Proyecto Interno n.º 285): “Inclusión de los saberes mapuche en el sistema escolar de parte de los educadores/as tradicionales y el profesorado que se desempeña en escuelas rurales situadas en territorio lafkenche”. Vicerrectoría de Investigación y Posgrado, Universidad Católica de Temuco, Chile.

## **Conflicto de intereses**

La autora declara no tener conflicto de intereses.

## **Implicaciones éticas**

La autora declara que este artículo no tiene implicaciones éticas en el desarrollo, escritura o publicación.

## Referencias Bibliográficas

- Aiken, Lewis. *Tests psicológicos y evaluación*. México: Pearson, 2003.
- American Psychiatric Association. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. 5.ª ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana, 2014.
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo AAIDD. *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Psicología Alianza Editorial, 2011.
- Caiceo, Jaime. "Esbozo de la educación especial en Chile: 1850-1980". *Revista Educación y Pedagogía*, 22 n.º 57 (2010): 31-49. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9839>
- Danziger, Kurt. *Naming the Mind: How Psychology Found Its Language*. SAGE Publications, 1997. <https://doi.org/10.4135/9781446221815>
- Darwin, Charles. *El origen del hombre*. Madrid: Alianza, 1980.
- Deutsch, Deborah. *Bases psicopedagógicas de la educación especial*, traducido por A. Graña y F. Ramos. 4ª. ed. Ciudad de México: Pearson Prentice Hall, 2003.
- Decel Diccionario Etimológico Castellano en Línea. *Etimología de morón*, 2023 <https://etimologias.dechile.net/?moro.n>
- Filho, Lourenço. *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires: Kapelusz, 1964.
- García-Barrera, Alba. "Cambiano el paradigma inclusivo: las necesidades educativas personales". *Revista Brasileira de Educação Especial*, 29 (2023): 147-160. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0115>
- Godoy, María Paulina, María Luisa Meza y Alida Salazar. *Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile*. Chile: Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial, 2004.
- Gómez-Palacio, Margarita. *La educación especial: integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Inhelder, Bärbel. "Contribución de los estudios sobre el desarrollo cognitivo al análisis de algunos fenómenos de psicopatología". *Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 21, n.º 81 (1966): 5-27 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634370>
- León, Marco Antonio y Mauricio Rojas. "Construyendo al futuro ser social: intervenciones médicas y pedagógicas en la infancia anormal. Santiago de Chile, 1920-1943". *Asclepio: Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, 67, n.º 2 (2015): 114-126. <http://dx.doi.org/10.3989/asclepio.2015.32>
- Lou, María Ángeles y Natividad López. *Bases pedagógicas de la educación especial*. Madrid: Ediciones Pirámide, 1999.
- Marchesi, Álvaro, César Coll y Jesús Palacios. *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza, 2001.
- Metz, Kelly, Alex Chambers y Todd Fletcher. "Educación especial en los Estados Unidos de Norteamérica: estatus, beneficios y retos para la inclusión". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7 n.º 2 (2013): 73-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752910>
- Ministerio de Educación. Decreto 5881 de 1928 [con fuerza de ley]. Creación de escuelas experimentales. 19 de diciembre de 1928.
- Ministerio de Educación. Decreto 7500 de 1927 [con fuerza de ley]. Reforma educacional. 17 de diciembre de 1927.
- Ministerio de Educación. Decreto 5291 de 1929 [con fuerza de ley]. Ley de Educación Primaria Obligatoria. Se fija su texto definitivo. 22 de noviembre de 1929.
- Muntaner, Joan. *La sociedad ante el deficiente mental*. Madrid: Narcea, 1995.
- Pérez Soto, Carlos. *Una nueva antipsiquiatría: crítica y conocimiento de las técnicas de control psiquiátrico*. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2012.



- Rodrigo, Mercedes. "El problema de la deficiencia mental y sus derivaciones de tipo social y humanitario". *Revista de Educación de Puerto Rico*, 2, n.º 2 (1954): 107-116. <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16590>
- Salgado, Norma, Juan Lagos, Jorge Alarcón, Palmenia Pinochet y Francisco Gálvez, "Programas de intervención socioeducativos para personas con discapacidad intelectual: una revisión sistemática". *Revista Brasileña de Educación Especial*, 28 (2022): 399-416. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0162>
- Schalock, Robert, Ruth Luckasson y Marc Tassé. *Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports*. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2021. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-126.6.439>
- Serrano, Sol, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo. *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*. Santiago de Chile: Taurus, 2012.
- Smith, Roger. *The Norton History of the Human Sciences*. London: Norton, 1997.
- Soto, Víctor. *El derecho a la educación en la historia constitucional chilena*. Valparaíso: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2020.
- Verdugo, Miguel Ángel y Robert Schalock. *Discapacidad e inclusión*. Manual y docencia. Madrid: Amaru, 2013.
- Vergara, Javier. "Marco histórico de la educación especial". *Estudios sobre Educación*, n.º 2 (2002): 129-143. <https://doi.org/10.15581/004.2.25676>
- Vetö, Silvana. "Higiene mental infantil y psicoanálisis en la Clínica de Conducta, Santiago de Chile, 1936-1938". *Asclepio*, 69 n.º 2 (2017): 195-212. <https://doi.org/10.3989/asclepio.201718>
- Vygotski Lev. "Fundamentos de defectología". En *Obras Escogidas*, tomo V, trad. por J. Blanck. Madrid: Visor, 1997.
- Yarza de los Ríos, Alexander, Laura Mercedes Sosa y Berenice Pérez Ramírez. *Estudios críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2019. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm00ws>
- Zubiña, Julián de. *De la escuela nueva al constructivismo, un análisis crítico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2001.