38

¿Inclusión o eufemismo? El poder invisible de las palabras en la educación especial

Lina Sofía Cárdenas Ladino[1]

Este artículo analiza el papel de la lengua y de las prácticas discursivas en la educación especial desde una perspectiva crítica, entendiendo que estas no constituyen medios neutrales de comunicación, sino dispositivos que configuran realidades, reproducen jerarquías y legitiman formas de exclusión.

A partir de una lectura sociológica y pedagógica, se problematiza el uso del denominado "lenguaje inclusivo", cuestionando si este constituye una herramienta emancipadora o un eufemismo que encubre desigualdades estructurales. En este sentido, el análisis se centra en el uso de expresiones figuradas como metáforas, modismos y chistes, entendidas como formas de violencia simbólica que operan de manera naturalizada en el discurso cotidiano, y propone una comprensión de la justicia social en clave multidimensional como horizonte para transformar las prácticas discursivas en la educación especial.

En la actualidad, en el escenario de la educación especial, marcado por los principios de inclusión, diversidad y enfoque de derechos, resulta necesario reconocer que el lenguaje no es neutral. Las palabras

1 Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. lscardenasl@upn.edu.co

que utilizamos a diario no solo describen la realidad, sino que también la configuran, transmiten valores y consolidan determinadas formas de relación social. Esto adquiere especial relevancia en la manera como se nombran, interpretan y representan las personas con discapacidad y otras expresiones de la diversidad humana. Muchos enunciados que circulan cotidianamente permanecen naturalizados, a pesar de portar cargas históricas que reproducen jerarquías, estigmas y formas de discriminación. Por ello, este análisis no se limita a una corrección terminológica, sino que se asume como una reflexión ética, política y pedagógica sobre cómo el lenguaje contribuye a construir determinadas representaciones de la discapacidad y de las diferencias humanas.

En este artículo, la discapacidad no se comprende como sinónimo de diferencia. Por el contrario, se entiende como una de las múltiples expresiones de la diversidad humana que, debido a procesos históricos, sociales y culturales, ha sido objeto de categorizaciones, estigmatizaciones y formas particulares de exclusión. Mientras la diferencia remite a la pluralidad de formas de ser, aprender, sentir, comunicar y participar que caracterizan a las personas, la discapacidad constituye una experiencia específica que emerge de la interacción entre las características individuales y las barreras presentes en los entornos sociales. Esta distinción resulta relevante porque permite reconocer la discapacidad sin reducir la diversidad humana a ella ni convertirla en el único referente desde el cual se entienden las diferencias.

Retomando los planteamientos de Bourdieu (como se citó en Téllez Iregui, 2002), comprender las prácticas discursivas en el ámbito de la educación especial requiere situarlas dentro de relaciones sociales atravesadas por disputas de poder. En este sentido, Téllez Iregui (2002), al desarrollar la teoría de los campos, señala que los campos son "espacios sociales dinámicos y estructurados, conformados por puestos jerarquizados y reglas de juego propias; es decir, en calidad de sistemas integrales de posiciones, donde los agentes sociales se relacionan de manera permanente y dinámica" (p. 65). En el escenario educativo interactúan docentes, familias, instituciones y el Estado, cuyas perspectivas inciden en la manera como se comprende y representa la discapacidad y otras expresiones de la diversidad humana. Desde esta perspectiva, las formas de nombrar no constituyen actos inocentes; por el contrario, hacen parte de luchas simbólicas donde ciertos discursos adquieren legitimidad mientras otros permanecen silenciados.

Estas tensiones también se evidencian en situaciones cotidianas presentes en los escenarios educativos y de práctica pedagógica. Expresiones como "explíquele más suave porque él no entiende igual", "déjelo quieto porque él es especial", "ellos aprenden diferente" o "tiene un problemita" suelen presentarse como formas amables o cuidadosas de referirse a ciertos estudiantes. Sin embargo, más allá de la intención con la que son pronunciadas, estas expresiones pueden funcionar como eufemismos que reducen a las personas a una condición específica y reproducen una mirada centrada en el déficit. En esta tensión, los discursos dominantes suelen eclipsar voces históricamente silenciadas, en particular las de las personas con discapacidad y otros colectivos cuyas experiencias han sido narradas, interpretadas y representadas por otros.

Desde una perspectiva sociológica crítica, el lenguaje constituye una forma de poder simbólico: quien posee la autoridad para definir las categorías legítimas establece también las fronteras de aquello que se considera "normal" y lo que es etiquetado como "diferente". Así, lo que se enuncia en la escuela no responde a un consenso neutral, sino a significados socialmente construidos que configuran nuestra percepción de la discapacidad y de otras diferencias humanas.

En el marco de los discursos contemporáneos sobre inclusión y educación especial, el debate no puede limitarse solo al uso de etiquetas médicas o

a la sustitución de términos considerados inadecuados. Aunque este continúa siendo un asunto necesario de revisar, la problematización más profunda se sitúa en la naturalización de formas de opresión que se reproducen mediante el lenguaje figurado. El peligro se encuentra en expresiones como la ironía, el chiste o determinados modismos que camuflan cargas históricas de violencia bajo una apariencia inofensiva.

Expresiones como "el amor es ciego", "no hay peor ciego que el que no quiere ver", "se hizo el loco", "parece un retrasado" o "está sordo", utilizadas en conversaciones cotidianas, chistes o comentarios escolares, hacen parte de formas lingüísticas ampliamente naturalizadas. Aunque suelen emplearse sin intención explícita de ofender y se perciben como expresiones comunes del habla, estas construcciones asocian determinadas condiciones o características humanas con incapacidad, error o burla, reproduciendo sentidos discriminatorios que pocas veces son cuestionados.

La denominada "costumbre popular", más allá de referirse a tradiciones del habla, alude a prácticas que se validan mediante la repetición, la risa compartida, el silencio o la ausencia de cuestionamientos. Muchas expresiones permanecen vigentes porque se asumen como normales y pocas veces se interroga el peso histórico y social que contienen. Esta violencia simbólica resulta naturalizada porque, al ampararse en la "costumbre popular", permite que el capacitismo, el racismo y el patriarcado continúen operando dentro de las aulas. Al respecto, la investigación de Ramírez Heredia *et al.* (2023) identifica que estas expresiones operan bajo matrices de injusticia que "asumen criterios de jerarquización del otro, señalando cuerpos empobrecidos, sexualizados, racializados, diferencializados, lógica que pone a unos por encima de otros, les da privilegios a unos y se los quita a otros" (p. 12). Esta dinámica establece relaciones verticales de poder donde se violenta a quienes no encajan en un modelo imaginario de existencia impuesto socialmente.

En este sentido, desnaturalizar estas expresiones constituye una acción política y pedagógica necesaria, pues permite evidenciar aquello que Bourdieu (1991, como se citó en Téllez Iregui, 2002) denomina como *habitus*: a los sistemas de disposiciones, esquemas de percepción y formas de actuación que orientan las prácticas sociales y que suelen reproducirse sin cuestionamiento. En el ámbito escolar, este *habitus* pedagógico puede manifestarse en discursos y prácticas que, aunque se presentan como inclusivos, continúan sustentándose en ideas de normalidad y en formas jerarquizadas de comprender las diferencias humanas, reproduciendo dinámicas de exclusión y desigualdad.

El acto de nombrar constituye, por tanto, un ejercicio de responsabilidad política. El lenguaje inclusivo puede configurarse como una herramienta emancipadora cuando cuestiona las jerarquías implícitas en la escuela, pero también puede operar como un eufemismo que suaviza la exclusión sin transformar las estructuras que la producen. En esta línea, Skliar (2015) advierte que "si aquello que llamamos educación especial no sirve para poner en tela de juicio la norma, lo normal y la normalidad, entonces no tiene razón de ser ni mayor sentido su sobrevivencia" (p. 16). De este modo, el cambio terminológico resulta insuficiente si no se acompaña de una transformación en la manera como los docentes perciben y se relacionan con la singularidad del otro.

En consecuencia, para trascender el uso del lenguaje como eufemismo, se hace necesario proponer una comprensión de la justicia social en clave multidimensional, que articule el reconocimiento de las identidades, la redistribución de recursos y la participación activa de los colectivos históricamente marginados, incluyendo a las personas con discapacidad y otros grupos cuyas diferencias han sido desvalorizadas o subordinadas dentro de los escenarios educativos y sociales. En este sentido, Fraser (2008) plantea que

> la justicia requiere acuerdos sociales que permitan a todos participar como pares en la vida social. Desde la perspectiva de la justicia como paridad participativa, superar la injusticia significa desmantelar los obstáculos institucionalizados que impiden a algunos participar en un plano de igualdad con los demás. (como se citó en Pérez de la Fuente, 2011, p. 384)

Desde esta perspectiva, la transformación de la educación especial depende de la capacidad de desnaturalizar las violencias simbólicas presentes en la comunicación cotidiana. No basta con adoptar un repertorio de términos considerados adecuados; se requiere asumir una postura crítica frente a la noción de normalidad y promover un uso del lenguaje que contribuya al reconocimiento y la dignificación de las diferencias humanas, incluyendo aquellas relacionadas con la discapacidad.

En este sentido, la educación especial enfrenta el desafío de desnaturalizar las formas discursivas que históricamente han nombrado la diferencia desde la carencia, el déficit o la compasión. Más allá de incorporar términos considerados adecuados, resulta necesario resignificar las prácticas y los discursos que circulan en los escenarios educativos, cuestionar aquello que se presenta como normal y abrir espacios para formas de nombrar que reconozcan la singularidad sin convertirla en motivo de exclusión. Solo desde esta apuesta crítica será posible construir prácticas educativas verdaderamente inclusivas y coherentes con una perspectiva de justicia social.

Referencias

Pérez de la Fuente, O. (2011). Escalas de justicia y emancipación: Inclusión, redistribución y reconocimiento. *Astrolabio. Revista Internacional de Filosofía*, *11*, 378–-391. https://www.researchgate.net/publication/236117295_Escalas_de_justicia_y_emancipacion_Inclusion_redistribucion_y_reconocimiento

Ramírez Heredia, J. F., Sánchez Arteaga, L. M., Mojica Quintero, S. J. y Ramírez Valderrama, Z. D. (2023). *¿Sabes qué dices, cuando dices lo que dices? Análisis del uso de expresiones figuradas desde un enfoque de justicia social* [Trabajo de grado de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. https://repositorio.upn.edu.co/server/api/core/bitstreams/a324e00f-bdf1-41dd-b6a3-e36c4c5c4154/content

Skliar, C. (2015). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad: políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, *17*(41).

Téllez Iregui, G. (2002). La teoría de los campos. En *Pierre Bourdieu: Conceptos básicos y construcción socioeducativa. Claves para su lectura* (pp. 65–71). Universidad Pedagógica Nacional.