

¿Paradigmas de la educación especial? Cuatro términos en busca de su significado.

Vain, Pablo Daniel.

Cita:

Vain, Pablo Daniel (2011). *¿Paradigmas de la educación especial? Cuatro términos en busca de su significado. XXº Jornadas Nacionales de RUEDES y XIVº Jornadas RECCEE. Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/48>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pFQd/Ar1>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

¿PARADIGMAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL? CUATRO TÉRMINOS EN BUSCA DE SU SIGNIFICADO¹

Doctor Pablo Daniel Vain
Universidad Nacional de Misiones

Las palabras y las cosas

Voy a repetirme una vez más, citando a Lewis Carroll en “Alicia a través del espejo”:

“...Cuando yo empleo una palabra- dijo Humpty Dumpty, con el mismo tono despectivo- esa palabra significa exactamente lo que yo quiero que signifique, ni más ni menos.

-La cuestión es saber- dijo Alicia -si se puede hacer que las palabras signifiquen cosas diferentes,

-La cuestión es saber- dijo Humpty Dumpty- quién dará la norma... y punto...”

En esta exposición, seguiré entonces esta idea de Humpty Dumpty (¿Lewis Carroll?), respecto a la construcción histórica de los significados, como elemento fundante de los paradigmas.

Y voy a centrarme en algunos términos, que están muy presentes en la historia de la Educación Especial, como pretendido conocimiento científico.

Foucault (1990: 143) dice al referirse a la relación entre poder y verdad: “La verdad es de este mundo; se produce en él gracias a múltiples coacciones. Y detenta en él efectos regulados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad; es decir, los tipos de discursos que acoge y hace funcionar como verdaderos o falsos, el modo en cómo se sancionan unos y otros; las técnicas y los procedimientos que están valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de quienes están a cargo de decir cómo funciona lo verdadero (...).

El discurso científico forma parte de ese régimen de verdad, contribuye a su construcción. Especialmente a partir del Siglo XVI, cuando ese discurso cobra legitimidad, como un saber socialmente aceptado.

Esto nos coloca, en una posición externalista, al analizar las relaciones entre ciencia y sociedad. Llobera (1980: 26) sostiene que “La oposición entre externalismo e internalismo se refiere al foco de la investigación. Para explicar el desarrollo científico, el internalista se concentra casi exclusivamente en las obras científicas (problemas teóricos y experimentales tal como vienen definidos por la comunidad científica), mientras que el externalista considera también otras influencias, como las tecnológicas, socio-económicas, institucionales, políticas e ideológicas (...)” Y a esas influencias vamos a referirnos, en el intento de revisar la construcción socio-histórica de cuatro términos centrales del discurso de la Educación Especial: normalización, necesidades educativas especiales, diversidad e inclusión.

Pero antes de comenzar con esa tarea, creo necesario aclarar que, aunque estoy convencido que escuela no es sinónimo de educación, voy a centrar mi análisis en la escuela, en tanto dispositivo privilegiado por la modernidad, para la educación de masas.

Normalización

Como sabemos, en la década del sesenta Bengt Nirje en Suecia y Niels Bank-Mikkelsen en Dinamarca, enuncian el “principio de normalización.” Este último, partía del supuesto de que dicho principio promueve que la vida de las personas con deficiencia mental, debe ser la misma que la de cualquier otro ciudadano y desarrollarse de manera tan normal como sea posible.

Pero ¿qué es llevar una vida “normal”? ¿Cuál es el tratamiento dado por nuestra sociedad a la dicotomía “normal-anormal”?

¹ Ponencia XX Jornadas Nacionales de la Red Universitaria de Educación Especial “Una mirada retrospectiva y prospectiva de la Educación Especial: entre conservarla y transformarla”. Universidad nacional de Río Cuarto. 2011.

Según el diccionario de la RAE, anormal es aquello: “1. adj. Que accidentalmente se halla fuera de su natural estado o de las condiciones que le son inherentes.”

Y quisiera entonces detenerme en esta condición de “lo natural.” A diferencia de los restantes animales, nuestra especie, la del “homo sapiens sapiens” se distingue por una creación singular: la cultura. La cultura es esa creación humana, que nos permite la supervivencia frente a las contingencias de la naturaleza. Dicho de otro modo, somos cultura montada sobre una base biológica. Y nada de lo humano, puede explicarse al margen de la cultura.

Entonces, nos preguntamos: ¿qué significa estar “fuera del natural estado”?

Es necesario deconstruir el concepto de “lo natural” que históricamente se utiliza para legitimar algún aspecto de la cultura. En esa dirección, es interesante observar, que cuando se pretende calificar algo como indiscutible, como de certeza absoluta, lo denotamos como natural. Decimos, por ejemplo, “es natural que haya pobres, en todas las sociedades los hubo...” o “lo natural son las parejas entre personas de diferente sexo” o “Pérez es el candidato natural de nuestro partido.”

Sin embargo, la pobreza no es otra cosa que un problema de distribución de la riqueza. Y cabe preguntarnos: ¿quién distribuye la riqueza, acaso la naturaleza? Las parejas heterosexuales no son producto de la naturaleza, sino una convención humana. Y no hay nada más alejado de la naturaleza, que la elección de un líder político.

Lo que ocurre, es que el orden natural, así como se lo presenta, no puede ser desafiado por el hombre, porque es inmutable, y está fuera de su dominio.

¿Y que decimos cuando hablamos de anormales? “La conciencia moderna -pensamos, siguiendo a Foucault (2009)- tiende a otorgar a la distinción entre lo normal y lo patológico el poder de delimitar lo irregular, lo desviado, lo poco razonable, lo ilícito y también lo criminal. Todo lo que se considera extraño recibe, en virtud de esta conciencia, el estatuto de la exclusión cuando se trata de juzgar y de la inclusión cuando se trata de explicar.”

Desprovista del poder legitimador que otorga la naturalización, es decir la incrustación de lo “anormal” en el marco de la dicotomía “natural-antinatural” podemos pensar la normalidad como un concepto estadístico. Recordemos que en la Estadística, una distribución normal es la que agrupa la mayor cantidad de casos en ciertos valores promedio.

Una lectura sobre esto, la encontramos en el cine, en la película “Zelig” de Woody Allen. Esta comedia, relata una historia que se desarrolla a finales de la década de 1920, cuando un extraño hombre empieza a llamar la atención pública, debido a sus repetidas apariciones en diferentes lugares con diferentes aspectos. Este hombre, llamado Leonard Zelig, tiene la capacidad sobrenatural de cambiar su apariencia, adaptándose al medio en el que se desenvuelve, por lo que es conocido como el hombre camaleón. A partir de estos datos se empieza a narrar su historia, incluyendo testimonios y presentación de los hechos, a manera de documental, de diferentes testigos de los acontecimientos. Entre ellos, el de la psicoanalista Eudora Fletcher.

Se pueden ver escenas de las sesiones de psicoanálisis que Zelig tienen con la Doctora Fletcher, y en una de esas escenas transcurre este diálogo:

Doctora Fletcher: Bueno, ahora dígame por qué asume las características de las personas con las que usted se encuentra.

Zelig: Es... es para protegerme.

Doctora Fletcher: ¿A qué se refiere? ¿Qué quiere decir con protegerse?

Zelig: Protegerse. Ser... ser igual a los demás.

Pensando en Humpty Dumpty, nos preguntamos: ¿quién enuncia el término “anormal”? ¿cómo y por qué es enunciado? ¿existe una oposición entre anormalidad y naturaleza? ¿cuáles son las consecuencias de este pensamiento dicotómico?

Necesidades educativas especiales

La llamada Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994: 1), define este concepto diciendo: “El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deberían dar cabida a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo. Deberían acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. (...) En el contexto de este Marco de Acción el término Necesidades Educativas Especiales se refiere a los niños y jóvenes cuyas necesidades surgen por su discapacidad o dificultades del aprendizaje. Muchos niños pueden experimentar dificultades de aprendizaje y tener por lo tanto Necesidades Educativas Especiales en algún momento de su escolarización.” Siguiendo entonces la lógica de esta definición, todos nosotros hemos tenido, alguna vez, necesidades educativas especiales.

Uno de los problemas que se derivan de esta definición, es que pareciera que las dificultades en el aprendizaje son de orden individual, y el contexto es escasamente tenido en cuenta.

En muchas ocasiones, se asocia la pobreza al desarrollo intelectual y se construyen categorías como “retardo pedagógico” o “dificultades de aprendizaje” como inherentes al sujeto, ocultando las relaciones sociales que las generan. Un ejemplo de esto podemos encontrarlo en la vinculación que se establece, frecuentemente entre fracaso escolar y escuela especial. Muchas veces, los alumnos, que por diversas razones no logran acceder a los conocimientos estandarizados para la educación común, son remitidos al subsistema de la Escuela Especial, con la estigmatización que el rótulo de “especiales” conlleva.

Por otro lado, reconocemos que es verdad, aunque no en el sentido que le otorga ese documento, que existen necesidades educativas especiales. Quiero decir, que parto de la idea acerca de que para que haya aprendizaje, deben producirse en cada sujeto rupturas epistémicas; porque para que se genere un cambio conceptual es necesario que se produzcan conflictos cognitivos. Esos conflictos, suponen modos singulares de ser abordados, caminos alternativos, estilos diversos. El problema es que muchas veces la escuela no respeta esos caminos. Y esta afirmación merece una contextualización histórica.

En el Siglo XVII, Jan Amós Comenio proponía que el fin último de la educación es el “enseñar todo a todos.” Esta idea, bautizada como la Pansofía, fue la expresión de una de las más grandes utopías pedagógicas. Pero detrás de la noble intención, que conducía a pensar que todo el conocimiento humano debía ser conocido por todos los hombres, la pansofía estuvo fuertemente asociada a un método, que traducía igualdad como homogeneidad. Porque para que todos conocieran todo, todos debían hacer lo mismo, en igual tiempo y espacio, y del mismo modo.

Y es desde allí, que la tradición pedagógica del autor de la Didáctica Magna se entronca con la quimera de la fabricación. Afirma Meirieu (2007: 34) que: “La historia de la educación está plagada por el mito de la fabricación de un ser humano nuevo. El doctor Frankenstein y su monstruo son ejemplos de esos ensueños educativos, que todavía hoy perduran en obras de ciencia-ficción.” Como vemos entonces, la escuela como fabricación, como reproducción permanente, se torna un dispositivo homogeneizador, oculto detrás del discurso “políticamente correcto” de la igualdad de derechos, de la educación para todos.

La génesis de la escuela, puede rastrearse en la historia, y obedece a ciertas circunstancias y procesos históricos. Distintos autores coinciden en señalar que los inicios de la escuela ocurren a partir de dos importantes momentos históricos: la revolución francesa y el desarrollo de capitalismo. Respecto a este último proceso económico-social, podemos sostener que gracias a la escuela, la sociedad industrial pudo contar con mano de obra elementalmente instruida en función de los requerimientos de la producción, y logró disciplinar a los obreros, apuntando a maximizar el producto de su trabajo.

La idea teórica de la producción en cadena nace con el taylorismo y logra su máxima expresión en el siglo XX, con el fordismo. Creo que una imagen fuerte de lo que significó esta organización de la producción, la podemos encontrar en esa extraordinaria película de Cha-

plin, llamada "Tiempos Modernos." Y la consecuencia directa de esta concepción de la regulación social, son las que me gusta denominar "pedagogías de la cadena de montaje."

En nuestro país, así lo pensaba Sarmiento: "...Un sistema de enseñanza no es otra cosa que el medio de distribuir, en un tiempo dado, la mayor instrucción posible al mayor número de alumnos. Para conseguirlo, la escuela se convierte en una fábrica, en una usina de construcción, dotada para ello de material suficiente, de los maestros necesarios, local adecuado para que juegue, sin embargo, el sistema de procedimientos, y enseguida un método de proceder en la enseñanza que distribuya los estudios con economía de tiempo y dé mayores resultados." (Sarmiento en Narodowski, 1999: 25).

En esa escuela de las pedagogías de la cadena de montaje, no hay lugar para los estilos propios, para la singularidad. No hay lugar para las necesidades educativas especiales. Todo desvío de la cinta de montaje, toda heterogeneidad, conllevan varios destinos posibles, entre ellos: el castigo, la medicalización y/o la escuela especial.

¿No deberíamos cuestionarnos acerca de si las llamadas necesidades educativas especiales, no son consecuencia de la homogeneización de las pedagogías de la cadena de montaje?

Diversidad

También, en relación con este término de dudosa significación, voy a reiterar planteos realizados anteriormente.¹

En los últimos veinte años el discurso de la diversidad ha entrado llamativamente en escena, siendo contemporáneo al desarrollo de la globalización, el predominio del neoliberalismo a nivel mundial, la instrumentación de las políticas de ajuste en los países de tercer mundo y el incremento de ciertos fundamentalismos.

Esto nos hace poner este concepto bajo sospecha. Precisamente con ese nombre "La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas." Silvia Duschatzky y Carlos Skliar (2000), nos advierten que su trabajo "...se propone poner en suspenso ciertas retóricas sobre la diversidad y sugerir que se trata, en ocasiones, de palabras blandas, eufemismos que tranquilizan nuestras conciencias o levantan la ilusión de que asistimos a profundas transformaciones culturales simplemente porque nos arropamos con palabras de moda. La cuestión es interrogarnos sobre nuestras representaciones acerca de la alteridad, los estereotipos que nos convierten en aliados de ciertos discursos y prácticas culturales tan políticamente correctas como sensiblemente confusas."

En esa misma dirección, la de poner en tensión nuestras propias concepciones sobre la diversidad como sustento de nuestras prácticas educativas, pensamos la diversidad en relación con: la pobreza y la exclusión social, el proceso de globalización, la aceptación del otro diferente, la aceptación de la diferencia y de los modos singulares de aprender.

La pobreza y la exclusión social

Un informe del PNUD (1996) nos aportaba, ya hace unos quince años que los ingresos de los 345 multimillonarios del mundo son mayores que el ingreso anual combinado del 45 % de la población mundial. En el año 2010, ese mismo informe señala que alrededor de 1.750 millones de personas en los 104 países que abarca el Índice (un tercio de su población) viven en situación de pobreza multidimensional.

"En este sentido deberíamos preguntarnos -decimos siguiendo a De la Vega (2010: 220)- sobre los mecanismos que se ponen en juego cuando la escuela habla de diversidad para evitar hablar de la pobreza, sufrimiento o exclusión."

El proceso de globalización

En su lado económico, la globalización opera como negación de la diversidad, en tanto surge como un proceso de homogeneización. Resulta mejor, para quienes se benefician con el mundo globalizado, que el consumo sea homogéneo, porque ello implica la generación de un solo mercado -a nivel mundial- donde resulta mucho más sencillo colocar un producto.

Pero también en el campo cultural, la globalización supone la imposición de la cultura hegemónica y la negación de las diferencias, como mecanismo asociado al anterior; esto es:

si se logra unificar los gustos, las modas, etc. -mediante la fuerte acción de los medios de comunicación social, entre otras estrategias- las aspiraciones de consumo de una buena parte de la población mundial, serán similares y por lo tanto ello resultará funcional para la construcción de ese mercado transnacional del que hablábamos precedentemente. Con este horizonte, la diversidad aparece como una disonancia ante la fuerte imposición de la lógica del mercado.

La aceptación del otro diferente

También la diversidad aparece asociada con la tolerancia, se supone que asumir la diversidad implica ser tolerantes ante las diferencias. Pero aquí también un nuevo concepto se pone en entredicho. Porque -como sostiene Forster- “Quizás nunca como ahora, en plena época de hegemonías globalizadoras y de formas asfixiantes de la homogeneidad, la palabra tolerancia se ha vuelto puro enmascaramiento ideológico, apelación hipócrita a una opinión pública que se satisface reconociendo su predisposición hacia una tolerancia cada vez más retórica.” (Forster en Rosato y Vain, 2005: 23). Y más allá de retóricas, en los umbrales del Siglo XXI asistimos a un recrudescimiento del rechazo a los diferentes, en términos étnicos, culturales, de género, religiosos, etc. Ese rechazo se expresa en los diferentes campos de nuestra sociedad y en esto la educación no es una excepción.

Un interesante estudio coordinado por Emilio Tenti Fanfani (2000)² puede ayudarnos a pensar esta cuestión. En este estudio, desarrollado en treinta y siete localidades del país se entrevistó a 2.384 docentes EGB y Polimodal. Entre los aspectos sobre los cuales se les requirió opinión se propuso a los docentes que manifestaran su predisposición para tener como vecino a un conjunto predefinido de personas caracterizadas por un rasgo típico: la condición de edad, de nacionalidad, etnia, conducta, etc.

Llamó la atención a los investigadores, el hecho de que casi un tercio de ellos (28.9%) manifestó que “no le gustaría” tener como vecino a los “homosexuales” y que uno de cada cinco maestros opinó lo mismo respecto de los enfermos de SIDA. Por otro lado, aunque el estudio sugiere una lectura no lineal de los datos referidos a la “vecindad con los villeros” no deja de resultar significativo que un 49.7% rechace compartir un espacio con este sector de la población. También este trabajo indica una cierta presencia de actitudes de xenofobia tanto hacia grupos étnicos como los bolivianos (9,3 %), chilenos (5,2 %) y paraguayos (4,2 %).

¿Podrán estos maestros -nos preguntamos- contribuir a la construcción de una “educación para la diversidad”?

La aceptación de la diferencia

Pero la diferencia no es solo el excluido social (aunque se lo disfrace de “alumno con dificultades de aprendizaje”); ni el diferente desde el punto de vista étnico, religioso, de género, etc. Es también el que piensa diferente. Un ejemplo de ello es el caso de Martín y las Malvinas, que nos fuera relatado.

Un ejemplo de ello es el caso de Martín y las Malvinas, que nos fuera relatado. Martín (11; 2) que concurre a una escuela estatal de la Ciudad de Buenos Aires, participa en una clase sobre la Guerra de las Malvinas. Cuando la maestra cuenta su versión sobre esa situación bélica, Martín cuestiona la misma, aduciendo que en su casa se maneja otra visión sobre aquel conflicto. La maestra le dice: -Martín, yo estoy dando la clase, y, además, no vengo a la escuela para discutir sobre política-.

Martín se queda desconcertado y comenta lo sucedido en su casa. Allí se le explica que hay diversas versiones sobre la historia. Pasan unos días, y la otra maestra del grado le entrega un libro sobre el tema, y le dice: -Creo que este libro puede interesarte, pero antes de leerlo, mostráselo a tu Mamá, porque es un poco difícil y necesitarás ayuda para leerlo, y además quiero saber si ella está de acuerdo en que lo leas-.

Martín comenta eso con su madre, y deciden leer juntos el libro. Ante lo sucedido con la otra maestra, Martín dice: -Mamá, realmente no pensaba discutir con ella, cuando me dijo que no venía a discutir de política con nosotros, me dí cuenta que no había con quién hablar-. La actitud de Martín se plantea como un modo de resistir al dispositivo disciplinario, la maestra que negó su opinión diferente sencillamente no existe.

Los modos singulares de aprender

Habida cuenta de lo analizado respecto a las necesidades educativas especiales, cabe preguntarse si la “maquinaria escolar” tributaria de las pedagogías de la cadena de montaje y su fuerte impronta homogeneizadora, es tierra fértil para una pedagogía de la diversidad.

Ante este gris panorama nos preguntamos, si las retóricas de la diversidad, no son sino el producto de un cínico intento por exhibir una aparente preocupación por las diferencias étnicas, culturales y religiosas, que conmueven a los países centrales y cuyas tensiones y conflictos el multiculturalismo no ha podido acallar.

Inclusión

En una definición precisa y más que interesante, Ainscow (2005) caracteriza en forma muy precisa, como la educación inclusiva debería promoverse. Dice este catedrático británico: “En lugar de la integración preconizada en un principio, con su concepto implícito de reformas adicionales cuya realización es necesaria para acomodar a alumnos considerados especiales en un sistema escolar tradicional e inalterado, el pensamiento actual tiende a la educación inclusiva cuyo objeto es reestructurar las escuelas según las necesidades de todo los alumnos.”

Pero esta afirmación, nuevamente nos interpela: ¿podrá un dispositivo creado para regular la homogeneidad, generar la sumisión y la obediencia negando las diferencias, transformarse en ese lugar permeable a lo distinto? ¿Podrán las pedagogías (en construcción) de la diferencia, superar a las pedagogías de la cadena de montaje? ¿Dejará de ser el otro un anormal a integrar, un diverso a educar, un especial a incluir, preso en las retóricas de lo “políticamente correcto” y transformarse simplemente en otro más?

La cuestión es saber si se puede hacer, que las palabras signifiquen cosas diferentes, (como se preguntaba Alicia). Pero también, saber si sus significados pueden producir otras prácticas.

Notas

¹ Ver VAIN, Pablo. Educación y diversidad. Espejismos y realidades. en ROSATO, Ana y VAIN, Pablo. (2005). La construcción social de la normalidad. Buenos Aires: Novedades Educativas.

² Ver TENTI FANFANI, Emilio y Otros. (2000). Los docentes y los desafíos de la profesionalización. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Bibliografía

AINSCOW, Mel. (2005). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. en GOBIERNO VASCO. DIRECCIÓN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA. (2005). La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

DE LA VEGA, Eduardo. (2010). Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial. Buenos Aires: Novedades Educativas.

DUSCHATZKY, Silvia y SKLIAR, Carlos. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. Rosario: Cuadernos de Pedagogía.

FORSTER, Ricardo en ROSATO, Ana y VAIN, Pablo. (2005). La construcción social de la normalidad. Buenos Aires: Novedades Educativas.

FOUCAULT, Michel. (1990). Diálogos sobre el poder. Buenos Aires: Alianza.

FOUCAULT, Michel en VALLEJOS, Indiana. La categoría de normalidad: Una mirada sobre las viejas y nuevas formas de disciplinamiento social. en ANGELINO, Alfonsina y ROSATO, Ana. (2009). Discapacidad e ideología de la normalidad. Buenos Aires: Novedades Educativas.

LLOBERA, Josep. (1980). Hacia una historia de las ciencias sociales. Barcelona: Anagrama.

MEIRIEU, Phillipe. (2007). Frankenstein educador. Laertes: Barcelona.

SARMIENTO, Domingo en NARODOWSKI, Mariano. (1999). Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual. Buenos Aires: Novedades Educativas.

PNUD. (1997). Informe sobre Desarrollo Humano 1996. Nueva York.

UNESCO. (1994). Proyecto de Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca.