

XVIII Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales y XII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 2009.

Educación Especial. Reflexiones (pretenciosamente) epistemológicas, sobre la construcción social de la disciplina.

Vain, Pablo Daniel.

Cita:

Vain, Pablo Daniel (2009). *Educación Especial. Reflexiones (pretenciosamente) epistemológicas, sobre la construcción social de la disciplina. XVIII Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales y XII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/91>

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



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>.

Educación Especial. Reflexiones (pretenciosamente) epistemológicas, sobre la construcción social de la disciplina

Pablo Daniel Vain

Universidad Nacional de Misiones

E-mail: pablodaniel.vain@gmail.com

“Sería fantástico, que ganase el mejor,
y que la fuerza no fuera la razón.
Que se instalase en mi barrio, el paraíso terrenal,
y que la ciencia fuese neutral...”

JOAN MANUEL SERRAT

¿Puede la ciencia ser neutral?

Hay una hermosa canción de Joan M. Serrat, en la cuál su autor nos invita a soñar con la posibilidad de que “la ciencia fuese neutral.” Algo que el propio cantautor reconoce como inviable.

Por su lado, Eduardo Galeano nos cuenta que:

“Hace un siglo, Alfred Binet inventó en París el primer test de coeficiente intelectual con el sano propósito de identificar a los niños que necesitaban más ayuda de los maestros en las escuelas. El inventor fue el primero en advertir que este instrumento no servía para medir la inteligencia, que no puede ser medida y que no debía ser usado para descalificar a nadie. Pero en 1913 las autoridades norteamericanas impusieron el test de Binet en las puertas de NY, bien cerquita de la Estatua de la Libertad, a los recién llegados inmigrantes judíos, húngaros, italianos y rusos y de esa manera comprobaron que 8 de cada 10 inmigrantes tenían mente infantil. Tres años después, las autoridades bolivianas lo aplicaron en las escuelas públicas de Potosí, 8 de cada 10 niños eran anormales. Y desde entonces hasta nuestros días, el desprecio racial y social continuó invocando el valor científico de las mediciones del coeficiente intelectual que tratan a las personas como si fueran números. En 1994, el libro *The Bell Curve* tuvo espectacular éxito de ventas en EE.UU. La obra, escrita por dos profesores universitarios, proclamaba sin pelos en la lengua lo que muchos no se atreven a decir o dicen en voz baja: los negros y los pobres tienen un coeficiente intelectual inevitablemente menor que los blancos y los ricos, por herencia genética, y por lo tanto se echa agua al mar cuando se dilapidan dineros en su educación y asistencia social. Los pobres y sobre todo los pobres de piel negra, son burros y no son burros porque sean pobres sino que son

pobres porque son burros.” (Galeano, 1998).¹ ¿Podemos seguir pensando, luego de este extraordinario ejemplo, la ciencia como un saber neutro?

La ciencia como discurso y como práctica social.

Precisamente, en estas reflexiones, vamos a sostener que la ciencia no es neutral. En la medida en que intentaremos pensarla, desde una perspectiva epistemológica, que la considera un discurso más, entre los discursos sociales. Y una práctica más, entre las prácticas sociales. Y por lo tanto, un discurso que está producido, regulado y legitimado socialmente; y una práctica -que como el resto de las prácticas sociales- no puede pensarse al margen de las relaciones de poder.

Con la irrupción del positivismo, el discurso científico comenzó a ser un mecanismo extraordinariamente útil para legitimar ciertas prácticas sociales. Pensemos en el ejemplo que nos traía Galeano. La pretendida verdad, acerca de la posibilidad de medir la inteligencia -más allá de las intenciones de Binet- fue el sustento de un sinnúmero de prácticas discriminatorias, que se aceptaron y fueron naturalizadas, gracias a la aceptación colectiva de la validez del discurso científico. Muchas veces, ese mecanismo de naturalización que Bourdieu denomina “violencia simbólica” actúa mediante operaciones simples como los refranes y las frases hechas. En este caso, la frase que instala la naturalización sería: “está científicamente comprobado, que...”

Pero en esta operación simbólica, lo que se esconde son las relaciones sociales que han producido determinado tipo de discursos. Porque la ciencia no habla por sí misma. Los que hablan son los científicos, o -algunos dirán- la comunidad científica.

Entonces la verdad no es un absoluto, es una producción social. En este sentido, Foucault afirma: “...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 discurso que acoge y hace funcionar como verdaderos o falsos, el modo en como 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 como funciona lo verdadero...”²

Este posicionamiento, que compartimos, nos permite superar una polémica que tiñó el horizonte epistemológico, en la primera parte del Siglo XX, la discusión: internalismo vs. externalismo. En

¹ GALEANO, E. (1998). PATAS ARRIBA. LA ESCUELA DEL MUNDO AL REVÉS. Buenos aires, Siglo XXI. Pag. 56.

² FOUCAULT, M. (1990). DIÁLOGOS SOBRE EL PODER. Buenos Aires, Alianza. Pag. 143.

su libro *Hacia una historia de las Ciencias Sociales*, Joseph Llobera señala “...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...”³

Desde esta postura externalista, y a partir de las ideas de Foucault sobre el régimen de verdad, vamos a plantear estas reflexiones (pretenciosamente) epistemológicas sobre la construcción social de la disciplina.

La construcción social de la Educación Especial, en tanto campo disciplinar

Siguiendo nuestro propósito, podemos pensar -junto a Álvarez Uría- que “En términos generales, se puede afirmar que la denominada educación especial sería impensable sin la institucionalización de la escuela obligatoria para todos los niños comprendidos en determinados períodos de edad y sin el funcionamiento previo de otras instituciones de normalización, es decir de instituciones productoras de un tipo de normalidad.”⁴

Precisamente, en este intento de hacer algunas reflexiones epistemológicas sobre la Educación Especial, en tanto campo disciplinario, nos interesa pensar cuales son las relaciones sociales que han contribuido a crear este campo, y de que modo este se fue construyendo en el devenir histórico. Y para ello, intentaremos echar una mirada sobre uno -a nuestro juicio- de sus pilares constitutivos, su majestad: la escuela.

Génesis y emergencia de la escuela

La génesis de la escuela, puede rastrearse en la historia. El pacto fundacional que hizo posible el nacimiento de la escuela, como un dispositivo masivo de educación, se originó en un contexto caracterizado por:

- Una dimensión económico-social: la expansión del capitalismo.

³ LLOBERA, J. (1980). HACIA UNA HISTORIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Barcelona, Anagrama. Pag. 26.

⁴ ÁLVAREZ URÍA, F. (1997). LA CONFIGURACIÓN DEL CAMPO DE LA INFANCIA ANORMAL. en FRANKLIN, B. (1997). INTERPRETACIÓN DE LA DISCAPACIDAD. Barcelona, Pomares. Pag. 91.

- Una dimensión política: la emergencia de los estados-nación.
- Una dimensión ideológica: el discurso de la modernidad.

En cuanto a la expansión del capitalismo, Saviani nos ayuda a pensar que la educación pública, a pesar de su discurso igualitario, encubre un sistema de reproducción de la fuerza de trabajo que resulta funcional al desarrollo del sistema capitalista. La expansión industrial, característica del modo de producción capitalista, genera la necesidad de la formación de recursos humanos mínimamente calificados, para ser empleados en las fábricas. En este contexto socio-económico, aparece el impulso a la educación pública. Dice el autor: “El enfoque que emana de los clásicos de la economía política burguesa (...) es el de que una instrucción general elemental dispensada al conjunto de los trabajadores tiene efecto benéfico sobre el proceso productivo siempre que no sobrepase los aspectos rudimentarios, lo que puede ser suplido en poco tiempo y a expensas del Poder Público...”⁵ Así, una de las figuras centrales de la educación argentina, Domingo F. Sarmiento pregonaba: “...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 conseguirla, 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.”⁶

Como veremos luego, esta obsesión por la “fabricación”, que apreciamos en Sarmiento, se entronca con la fundación de la Pedagogía científica, que reconoce en Comenio su padre creador.

⁵ SAVIANI, D. (1991). EDUCACIÓN: TEMAS DE ACTUALIDAD. Buenos Aires, Libros del Quirquincho. Pag. 69.

⁶ SARMIENTO, D. en NARODOWSKI, M. (1999). DESPUÉS DE CLASE. DESENCANTOS Y DESAFÍOS DE LA ESCUELA ACTUAL. Novedades Educativas, Buenos Aires. Pag. 25.

Pero la educación pública, y su principal creación la escuela pública, no solo resultan funcionales al desarrollo capitalista, como lugares de capacitación de la mano de obra industrial; sino que también puede constituirse en un eficaz mecanismo de reproducción ideológica. La escuela puede ser un instrumento sumamente apto para legitimar y reproducir el orden social impuesto desde los sectores hegemónicos de la sociedad.

En relación con la emergencia de los estados-nación, y la necesidad de gestar las identidades nacionales, pensemos por un momento en esta historia, que es nuestra historia. Cuentan los sobrevivientes de ese siniestro campo de detención y torturas que fue la ESMA, que cuando la selección argentina de fútbol disputaba la final del Campeonato Mundial de 1978, en la cancha de River y a escasas diez cuadras de donde estaban detenidos; los torturadores escuchaban el partido y tanto ellos, como sus víctimas, festejaban los goles argentinos como una victoria. ¿Qué sutil y eficaz operación simbólica -nos preguntamos- puede lograr que, víctimas y victimarios compartan una misma identidad? Aceptamos que la situación que relatamos admite otros abordajes, ligados a la patología de la relación víctima-victimario, e incluso a la particular significación que tiene el fútbol, como productor de identidades, en muchos países como el nuestro. Pero estamos persuadidos, que una dimensión de la explicación posible, está vinculada a los procesos de construcción de la nacionalidad.

Creemos que los procesos de consolidación de estos estados-nación han requerido gestar una identidad nacional, que podría pensarse en relación con: el concepto de comunidad propuesto por Weber, los procesos de comunalización descritos por Brow y Geertz, y la idea de nación, en tanto “comunidad imaginada” planteado por Anderson.

Max Weber nos remite para ello, a un cierto “sentido compartido de pertenencia”⁷ lo que coloca al problema más cerca de la cuestión de la autopercepción de los actores sociales, que de la existencia de ciertas “condiciones objetivas” que permitirían delimitar una comunidad. Ello implica un proceso de “comunalización” es decir de construcción de la identidad comunitaria. Brow y Geertz⁸ sostienen que este proceso de comunalización se construye sobre la base del “sentimiento de pertenencia” al que aludía Weber. El sentido de comunidad se asienta sobre la subjetividad de los actores, esa subjetividad es construida por la estructura social, o si se prefiere por los sectores hegemónicos de la misma. Y que, para ello, existen mecanismos sociales que tienden a construir ese “sentimiento compartido.” Anderson, por su parte, propone, inicialmente definir nación en términos de “Una comunidad políticamente imaginada como inherentemente limitada y soberana. (...) Mi punto de partida - dice el autor citado - es la afirmación de que la nacionalidad o, la calidad de nación... al igual que el nacionalismo, son artefactos culturales de una clase particular. A fin de entenderlos adecuadamente, necesitamos considerar con cuidado como han llegado a ser en la historia, en que formas han cambiado sus significados a través del tiempo y por qué, en la actualidad, tienen una legitimidad emocional tan profunda...”⁹ La contribución de la escuela a la construcción de la identidad nacional, se relaciona -en el caso de Argentina- con:

- la transmisión de una historia oficial.
- la imposición de una sola lengua.
- la instalación de ciertos mitos nacionales.
- la utilización de los símbolos patrios.

⁷ WEBER, M. en BROW, J. (1990) NOTES ON COMMUNITY, HEGEMONY AND THE USES OF THE PAST. (Traducción F. Jaume) Mimeo. s/n.

⁸ GEERTZ, C. en BROW, J. Op. Cit. s/n.

⁹ ANDERSON, B. (1993). COMUNIDADES IMAGINADAS. Fondo de Cultura Económica, México. Pag. 23.

- el uso de una religión, como mecanismo unificador.

Esto nos permite pensar, porqué los campesinos pobres, los indios o los inmigrantes, quedaron subsumidos bajo la identidad de un ciudadano único, impuesto desde los sectores dominantes de la sociedad.

El discurso de la modernidad, por su parte, fue el sustento ideológico principal para la creación y consolidación de la escuela, y podría caracterizarse por:

- La noción de progreso, que apareció vinculada al concepto de evolución unilineal.
- La idea de razón como opuesta al pensamiento religioso que se erigió -etnocéntricamente- desde un modelo de razón primitiva, hacia un modelo de razón desarrollada (el modelo positivista de la ciencia).
- La nueva concepción de organización social (contrato social) que terminó sustituyendo a la aristocracia feudal por la burguesía industrial, como clase dominante.
- Una noción predominantemente urbana de la organización social que desplazó a la organización campesina del feudalismo.
- El discurso de los derechos del hombre y del ciudadano que suplantó al derecho monárquico.
- La propiedad privada que se instala como un valor central de la sociedad.
- La movilidad social ascendente, que se perfila como posibilidad al alcance de todos, pero condicionada a la capacidad de trabajo y competitividad.
- La aparición del estatuto de la infancia. Según Philippe Aries, esta categoría comienza a visualizarse a partir del Siglo XVI.¹⁰

¹⁰ ARIES; P. en ALVAREZ URÍA, F. y Varela, J. (1991). ARQUEOLOGÍA DE LA ESCUELA. La piqueta, Madrid. Pag. 23.

Lamentablemente no podremos abordar cada uno de estos aspectos, porque exceden los alcances de esta ponencia, pero sí destacamos cómo, algunos de ellos, serían utilizados para poner en marcha y justificar, lo que ciertos autores denominan la “maquinaria escolar.”¹¹

La herencia pansófica, sustento de la pedagogía científica.

En el Siglo XVII, Jan Amós Comenio proponía que el fin último de la educación es el "enseñar todo a todos". Esta idea, que fue bautizada como la Pansofía, fue la expresión de una de las más grandes utopías pedagógicas. Pero detrás de esta 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 el mismo 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. “La historia de la educación -afirma Philippe Meirieu- 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.”¹²

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. Pero ¿cómo se estructura un método que permita que todos hagan lo mismo, en el mismo tiempo y espacio, y del mismo modo? Apelando a un dispositivo, que Foucault llamará las disciplinas. Este autor sostiene que el poder se ejerce sobre los cuerpos, y para ello, para lograr la docilidad de los cuerpos existen métodos. “A estos métodos -dice el autor- que permiten el control riguroso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar disciplinas...”¹³ En su memorable libro *Vigilar y Castigar* Foucault propugna que el éxito del poder disciplinador se basa en “...el uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la

¹¹ ALVAREZ URÍA, F. y VARELA, J. Op. Cit.

¹² MEIRIEU, P. (2007). FRANKENSTEIN EDUCADOR. Laertes, Barcelona. Pag. 34.

¹³ FOUCAULT, M. (1989). VIGILAR Y CASTIGAR. Siglo XXI, Buenos Aires. Pag. 141.

sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen.”¹⁴
 En otras palabras: vigilar y castigar.

La maquinaria escolar y los “anormales”

A partir de esto surge una nueva interpelación: si el ideal de la escuela es la fábrica. ¿Cómo se hace para fabricar ciertos productos, si la materia prima no es lo que la norma requiere? Esta lógica mercantil e industrial que enunciamos con aparente ironía, no es tal. La quimera de la fabricación, de la reproducción al infinito, de la homogeneización se hace imposible frente a los “anormales”. ¿Y que decimos cuando hablamos de anormales? “La conciencia moderna - pensamos, siguiendo a Foucault- 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.”¹⁵

La respuesta a nuestra pregunta anterior, puede ser esta: si la materia prima no es normal, habrá que normalizarla. O como bien señalan Cortese y Ferrari “(...) se podría decir, que el primer contrato o contrato fundacional entre la escuela especial y la sociedad responde a una necesidad de ésta última de ejercer el control sobre ciertos individuos que no responden a la *norma*, sujetos considerados anormales.”¹⁶ Y esto conduce necesariamente a la paradoja fundacional que ha signado, a nuestro parecer, la historia de la escuela especial: fabricar la normalidad. ¿Será por eso, que la escuela especial hace tanto esfuerzo en parecerse lo más posible a la escuela común?

Finalmente se podrá pensar ¿es lo mismo escuela especial que Educación Especial? Sin duda, no. Pero así como la Pedagogía no pudo (¿puede?) escapar al imposible de pensar la educación más allá de la escuela, la escuela especial -en general- no ha podido escapar a la imposibilidad de pensarse más allá de la escuela. Creemos que una buena perspectiva para empezar a construir una pedagogía de la diferencia, es repensar, de qué modo el discurso pedagógico de la modernidad,

¹⁴ FOUCAULT, M. Op. Cit. Pag. 175.

¹⁵ FOUCAULT, M. en VALLEJOS, I. LA CATEGORÍA DE NORMALIDAD: UNA MIRADA SOBRE LAS VIEJAS Y NUEVAS FORMAS DE DISCIPLINAMIENTO SOCIAL. en ANGELINO, M. y ROSATO, A. (2009). DISCAPACIDAD E IDEOLOGÍA DE LA NORMALIDAD. Novedades Educativas, Buenos Aires. Pag. 95.

¹⁶ CORTESE, M. y FERRARI, M. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL CONTRATO FUNDACIONAL Y EL MANDATO SOCIAL DE LA ESCUELA ESPECIAL. en VAIN, P. (2003) EDUCACIÓN ESPECIAL. INCLUSIÓN EDUCATIVA, NUEVAS FORMAS DE EXCLUSIÓN. Colección Ensayos y Experiencias Tomo N° 49. Novedades Educativas, Buenos Aires. Pag. 32.

ha sesgado las prácticas educativas en Educación Especial, encerrándolas en los límites de la maquinaria escolar.

Bibliografía

ALVAREZ URÍA, F. y Varela, J. (1991). ARQUEOLOGÍA DE LA ESCUELA. La piqueta, Madrid.

ANDERSON, B. (1993). COMUNIDADES IMAGINADAS. Fondo de Cultura Económica, México.

ANGELINO, M. y ROSATO, A. (2009). DISCAPACIDAD E IDEOLOGÍA DE LA NORMALIDAD. Novedades Educativas, Buenos Aires.

GALEANO, E. (1998). PATAS ARRIBA. LA ESCUELA DEL MUNDO AL REVÉS. Buenos aires, Siglo XXI.

FOUCAULT, M. (1989). VIGILAR Y CASTIGAR. Siglo XXI, Buenos Aires.

FOUCAULT, M. (1990). DIÁLOGOS SOBRE EL PODER. Buenos Aires, Alianza.

FRANKLIN, B. (1997). INTERPRETACIÓN DE LA DISCAPACIDAD. Barcelona, Pomares.

LLOBERA, J. (1980). HACIA UNA HISTORIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Barcelona, Anagrama.

MEIRIEU, P. (2007). FRANKENSTEIN EDUCADOR. Laertes, Barcelona.

NARODOWSKI, M. (1999). DESPUÉS DE CLASE. DESENCANTOS Y DESAFÍOS DE LA ESCUELA ACTUAL. Novedades Educativas, Buenos Aires.

SAVIANI, D. (1991). EDUCACIÓN: TEMAS DE ACTUALIDAD. Buenos Aires, Libros del Quirquincho

VAIN, P. (2003). EDUCACIÓN ESPECIAL. INCLUSIÓN EDUCATIVA, NUEVAS FORMAS DE EXCLUSIÓN. Colección Ensayos y Experiencias Tomo N° 49. Novedades Educativas, Buenos Aires.

WEBER, M. en BROW, J. (1990) NOTES ON COMMUNITY, HEGEMONY AND THE USES OF THE PAST. (Traducción F. Jaume) Mimmeo.