



Las psicologías en la educación especial. Problemas teóricos y epistemológicos¹

Castorina, José Antonio

UBA / Conicet
ctono@fibertel.com.ar

Fecha de recepción:
11/06/11
Fecha de aceptación:
22/06/11

Palabras clave:

saber estratégico,
objetividad,
marco epistémico de
la escisión,
construccionismo
social,
marco epistémico
dialéctico

Keywords:

*strategic knowledge,
objectivity,
epistemic framework
of scission,
social constructionism,
epistemic dialectical
framework*

Resumen

El presente trabajo se ocupa de examinar desde un punto de vista metateórico, en primer lugar, el carácter estratégico de los conocimientos e instrumentos psicológicos en su aplicación a la educación especial. Luego, se muestra que esos conocimientos tienen una doble faz, ya que legitiman las prácticas pedagógicas o médicas, pero deben pasar por la prueba empírica y la crítica fundada de los resultados obtenidos, suministrando justificaciones fundadas ante otros colegas. En tercer lugar, se analiza la intervención sobre esos conocimientos psicológicos del marco epistémico de la escisión, que separa excluyentemente a los elementos de la experiencia en sus aspectos epistemológicos y ontológicos. Se discuten las desventajas de esta estrategia intelectual. Muy especialmente, se expresa que dicha escisión se extiende, más allá del dualismo y el reduccionismo, al construccionismo social posmoderno. Finalmente, se destacan las ventajas de un marco epistémico dialéctico, en términos de una síntesis superior, compleja, aunque única, de la vida psicológica.

Psychology in special education. Theoretical and epistemological problems

This paper deals, in the first place, with the strategic character of knowledge and psychological instruments when applied to special education. It is then shown that knowledge is two-faced, as it legitimates pedagogical or medical practices but it must pass empirical proof and founded criticism of results proving justification before other colleagues. In the third place, it examines the intervention of the epistemic framework of scission on that psychological knowledge, which divides the elements of

experience into their epistemological and ontological aspects. There is a discussion on this intellectual strategy. It is very specially shown that such scission approaches, beyond dualism and reductionism, postmodern social constructionism. Finally, it highlights the advantages of an epistemic dialectical framework, in terms of a complex, though unique, superior synthesis of psychological life.

1. Introducción

Revisar el modo en que las psicologías del desarrollo y de la educación se han ocupado de la discapacidad o de la educación especial tiene una significación epistemológica, principalmente porque la manera en que han intervenido las corrientes psicológicas sobre la educación especial plantea problemas con respecto a la relación entre conocimiento y poder, así como también sobre la prueba de lo que dicen; incluso, al explicitar los problemas y las tesis filosóficas implicados en los enfoques psicológicos de la educación especial, se plantea el análisis de la forma en que intervienen sobre la investigación y la práctica profesional.

Vamos a defender que las interpretaciones y la utilización de la psicología sobre sordera, o la debilidad mental, entre otras dificultades, tienen una doble faz. Se trata de mostrar que aquellas teorías y técnicas psicológicas dependen de condiciones específicas de poder, como modos históricos de normativizar a los sujetos de la educación, pero que a la vez son evaluables en tanto pueden ser verdaderas o falsas.

Es decir, la práctica de cualquier ciencia, incluidas las psicologías que se aplican en los diagnósticos y los tratamientos llevados a cabo en la educación especial, es, por un lado, la producción de los conocimientos que involucra condiciones sociales, principalmente su dependencia con las relaciones de poder o intereses de grupo, en el espíritu de Nietzsche y de Foucault; por otro lado, se puede postular que esos conocimientos darían lugar a la producción de hipótesis e interpretaciones posibles de verificar o cuestionar por los criterios históricos de verificación y de argumentación los cuales son característicos de cada campo de saber (Castorina, 2007).

Además, el estudio de las psicologías en la educación especial implica explicitar los presupuestos filosóficos que subyacen en la formulación de los problemas a investigar y en las prácticas profesionales. Tanto desde el punto de vista ontológico como epistemológico, se trata de explicitar las dos grandes perspectivas que las han orientado: el marco epistémico de la escisión y el marco epistémico dialéctico.

Este artículo intenta desplegar un análisis sobre el significado de aquella doble faz de la psicología involucrada en la educación especial, defendiendo la exigencia de una crítica de las condiciones sociales de la investigación y las prácticas tanto como la posibilidad de producir conocimiento objetivo, desde un enfoque histórico y constructivista; también, el trabajo elucida el modo en que operan los marcos epistémicos implícitos en la actividad de los psicólogos sobre la producción de psicologías en la educación especial.

2. El saber estratégico

Vamos a insistir, en primer lugar, en situar a las teorías y a las técnicas de intervención de la psicología educacional en el marco de la historia del disciplinamiento y normativización de los niños. Es una tesis crucial del pensamiento actual que la psicología no estudia chicos naturales, que existan en sí mismos y a los que el psicólogo estudia como si estudiara un objeto exterior, con entera neutralidad. Las psicologías, en un cierto sentido, constituyen a los niños porque dependen de dispositivos que los colocan en un cierto lugar de la sociedad, los ubica dentro de un cierto espacio, les imponen una cierta normativa, les hacen producir ciertas conductas, los sitúan en la “normalidad” o la “anormalidad”. Es decir, es relevante la tesis de que el sujeto estudiado por la psicología no es una evidencia atemporal y fuera de contexto, un sujeto que se desarrolla de modo natural. Por el contrario, hay elementos de juicio suficientes para afirmar que no puede ser analizado con independencia de los discursos y de las prácticas de normativización. Esto posibilita afirmar el rol activo de la psicología en la construcción social del niño dentro de ciertos dispositivos pedagógicos o terapéuticos de subjetivación (Larrosa, 1992).

En términos generales, la práctica pedagógica como práctica de gobierno permite enfocar el surgimiento del sistema de saberes psico-educativos y los referidos al desarrollo infantil, considerándolos desde el interior de un régimen específico de prácticas, constituido históricamente (Baquero y Terigi, 1996). La psicología suministra la legitimación científica de dicho régimen, básicamente la psicología de los llamados sujetos normales, aunque también la psicología de los niños con dificultades.

Diversos trabajos permiten concluir que la teoría psicológica del desarrollo “natural”, y aún considerada por los propios psicólogos como independiente de las prácticas pedagógicas, es una ilusión (Burman, 1998; Walkerdine, 1985). Más bien, puede hablarse de una estrecha relación entre las teorías psicológicas y aquellas prácticas: “la observación, regulación y facilitación de una secuencia particular de desarrollo son el punto central de la práctica pedagógica” (Walkerdine, 1985, p. 91). Análogamente, las técnicas de evaluación psicológica, particularmente las psicométricas, utilizadas en la escuela interpretan y codifican los comportamientos escolares estableciendo regímenes de visibilidad, así como los tiempos esperados para la adquisición de habilidades.

Si es cierto que la actividad educativa se apoya conceptualmente en la psicología, lo es también que la psicología estudia lo que le marca la primera. Es decir, que los chicos siguen una cierta secuencia de desarrollo con un orden temporal único y lineal, que se espera de ellos que cumplan con estadios prefijados del desarrollo, de lo contrario se los clasifica como niños anormales, inmadurados, que con frecuencia hay que colocar en una institución especial. Esta es una clave teórica para vincular las psicologías con la práctica educativa.

De este modo, la teoría psicológica contribuye a construir pautas de normalidad y anormalidad, lo que queda registrado muy particularmente en los legajos escolares, aún hoy en la Provincia de Buenos Aires, teniendo como efecto instalar “cierta sospecha en torno a las capacidades ‘naturales’ del niño, sin brindar pistas que permitan analizar y evaluar las condiciones educativas” (Toscano, 2006, p. 180) en los gabinetes psicológicos y por fuera de las prácticas educativas en la sala de clase. Desde una perspectiva próxima a Foucault, el poder de normalización obliga a la homogeneidad y a admitir desviaciones.

Estamos ante un profesional que tiene un rol clave por el uso de los instrumentos, alcanzando una legitimación mayor que el discurso de padres y docentes. Aquí la psicología aporta los instrumentos y las unidades de análisis que codifican los comportamientos de los alumnos. Se trata de un saber descontextualizado, separado del proceso de enseñanza y de aprendizaje del aula, que si bien puede permitir una comparación del rendimiento intelectual de los alumnos, no arroja ninguna información sobre las dificultades que tienen los alumnos en la vida propiamente escolar durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Esta es una crítica central a ciertas prácticas en las escuelas comunes.

Ahora bien, consideremos algunos aspectos vinculados a la educación especial. El estudio de la inteligencia como una habilidad enteramente natural, medida por el Cociente Intelectual (CI) y que predice el grado de aprendizaje de un niño, la medida de su normalidad o de su anormalidad intelectuales; la pretensión de que la “lentitud” es un rasgo definitorio de la dificultad intelectual de los niños, siendo la “velocidad” un indicador de normalidad o que los trastornos de Déficit Atencional son derivados de un trastorno en el desarrollo de la capacidad de regular el comportamiento, y tiene su base en un área del cerebro, de ahí una subactividad que es una deformidad del comportamiento pernicioso en su impacto en la capacidad de la persona para lidiar con sus actividades diarias. Todos estos son ejemplos de modos de implementación de las psicologías en el campo de la educación especial.

Podemos evocar el caso de la teoría psicométrica de Herrnstein y Murray expuesta en *The Bell Curve* (1994) donde encontramos que básicamente se pretende identificar los factores biológicos que determinan las diferencias de CI entre los seres humanos. Su tesis central es que tales diferencias explican la forma en que las sociedades se van organizando en clases, es decir, los miembros de una clase alta dispondrían de una habilidad cognitiva superior y los de una clase baja se caracterizan por su debilidad cognitiva. Obviamente, tales interpretaciones psicométricas de la inteligencia han legitimado las políticas públicas que tienden a reorientar los fondos federales de Estados Unidos dedicados a la pobreza hacia los niños “dotados”.

Examinemos también la psicología en educación especial que consideró a los niños sordos como pobres en lenguaje, intelectualmente

primitivos y concretos e, incluso, psicológicamente inmaduros, o socialmente aislados, a causa de su deficiencia auditiva. Pero a la vez se puede postular que esta psicología permitió legitimar con su discurso las prácticas médicas de disciplinamiento y normativización que contribuyeron a conformar a estos niños (Skliar, 1997). Más aún, los niños sordos fueron considerados exactamente de la misma manera con que los europeos del siglo XIX veían a los “salvajes”, con los mismos rasgos de pensamiento concreto, primitividad intelectual, e inmadurez afectiva, lo que indica un común criterio de evaluación, una posición discriminadora y eurocéntrica, privada de rasgos de humanidad, que la psicología justificó sobradamente.

Por otra parte, señalamos las teorías psicológicas del desarrollo y la utilización de ciertos instrumentos asociados con ellas para clasificar a los niños, como las pruebas operatorias o las psicométricas, a pesar de su gran diferencia en su significado conceptual y en sus alcances. Ya hemos mostrado que la interpretación de los rendimientos operatorios en los niños según su “normalidad” o “inmadurez” estaba al servicio del control del desarrollo. Y la determinación del destino educativo del niño, al correrlo de la “normalidad”, indica claramente el uso legitimador de ciertas prácticas psicológicas de diagnóstico. Incluso, como se ha dicho, el uso preferente de la medicación, indicada para suprimir los síntomas, legitima el ajuste del comportamiento infantil a lo que se “espera en las prácticas instituidas”. Esto mismo vale para su aplicación a los niños deficientes o débiles mentales, legitimando la “desviación”.

Básicamente, se trata de fundamentar la práctica educativa en los estudios del desarrollo “espontáneo” de las operaciones intelectuales o en los procesos generales de procesamiento de la información, o simplemente en la atribución natural de sordera a los sordos, o de déficits intelectuales con instrumentos psicométricos a los niños de escuelas comunes para luego derivarlos a escuelas especiales, con independencia del análisis de las dificultades de aprendizaje en el contexto de las prácticas del aula.

Todos los casos son testimonio de que buena parte de los conocimientos psicológicos mantienen un carácter estratégico, es decir, su carácter de legitimadores del disciplinamiento o de la normativización

de la infancia. Vale decir, son saberes establecidos para sustentar las prácticas educativas sobre los alumnos, las que están por detrás de la propia formulación de las teorías psicológicas. Las psicologías han tenido históricamente un efecto disciplinador y, más recientemente, un efecto de tecnologías del yo, como lo ha mostrado Nicholas Rose (2003).

En síntesis, el desarrollo teleológico del conocimiento de los sujetos y la preocupación por las desviaciones o anormalidades sobre lo “esperado” respecto de los comportamientos infantiles (Baquero y Terigi, 1996) contribuye a la normativización de la infancia. Hasta los modelos de las teorías del desarrollo que parecían a primera vista alejados de aquel designio pueden ser enfocados de este modo, ya que su utilización no ha modificado las prácticas segregacionistas de la escuela, al evaluar las desviaciones del desarrollo normal. Así, por ejemplo, las pruebas operatorias de la psicología genética se volvieron un modo de clasificar a los niños.

3. La doble faz de la psicología en la educación

Lo que hemos mostrado es la primera cara de la psicología, pero hay que exhibir la segunda cara si somos defensores de una cientificidad posible de las indagaciones y prácticas psicológicas. Afirmamos que un rasgo central del enfoque epistemológico de las ciencias sociales es la posibilidad de un proceso de autonomización, nunca acabada, de su práctica respecto de sus condiciones sociales. Para tener éxito en legitimar aquellas prácticas de poder, cada investigador tiene que adoptar comportamientos y participar en formas históricas de comunicación y de intercambio que están regladas. De ahí que las teorías y ciertas técnicas psicológicas deban pasar por la prueba empírica y la crítica fundada de los resultados obtenidos, se deban suministrar justificaciones argumentadas ante los otros colegas. Así, existen normas —conformadas históricamente— de producción y prueba del conocimiento psicológico cuando se estudian las ideas de los alumnos en sala de clase o los contextos de interacción educativa. Es decir, que las hipótesis o las interpretaciones de los actos psicológicos son susceptibles de ser evaluadas

como más o menos coherentes con sus postulados básicos, de resistir o no el veredicto de la experiencia (experimental, natural o clínica). De ahí que se las puede considerar más o menos adecuadas a la comprensión del mundo psicológico.

Subrayamos que el consenso y el disenso entre los psicólogos dependen de un control lógico y empírico sobre el modo de producir protocolos o de interpretarlos. Es decir, se ha podido revelar que buena parte de las psicologías que han normativizado a los sujetos son simultáneamente falsas. Mientras los pensadores pos modernos solamente se ocupan de la primera parte, creemos que los dos lados son imprescindibles para comprender la producción de cualquier ciencia, sea social o incluso natural.

Respecto de la teoría de los test, Gould (2000) cuestionó convincentemente que los rendimientos de los alumnos se deben a factores genéticos, a la cosificación de la inteligencia como algo independiente, a una magnitud que reside en la cabeza y el hereditarismo, como lo inevitable. Sabemos que el extremo de estos enfoques es la *The Bell Curve* (1994) que encubre la pertenencia de los niños a los sectores más desfavorecidos, un caso de sustantivación de un adjetivo. De modo parecido, durante décadas los estudios piagetianos fueron utilizados para evaluar madurez o inmadurez del desarrollo, lo que hoy rechazamos decididamente por pruebas empíricas y la argumentación racional. Y algo curioso, casi el 80 % de niños colocados en escuelas especiales y con clases especiales para niños lentos son de sectores populares.

En general, como ha quedado de relieve en Gran Bretaña, las evaluaciones definitivas o estáticas de la inteligencia han conducido a la discriminación, ya que dan menores rendimientos a niños de otras etnias y sectores sociales. Se puede decir que se ha verificado suficientemente que tales instrumentos, utilizados fuera de contexto, solo miden el dominio del capital cultural por parte de los niños de sectores populares. Hasta se han prohibido tales prácticas para la evaluación de niños de grupos étnicos (Lunt, 1994). Por lo visto, no hay contradicción entre los estudios que muestran el fracaso empírico de la teoría psicométrica de la inteligencia y el hecho de que esta proporciona legitimidad a una política elitista en educación.

En cuanto al rendimiento intelectual y al desarrollo emocional en niños sordos, la tesis de la inherencia natural puede ser vista como efecto de los dispositivos de poder médico y educativo: la confusión entre la deficiencia biológica y la discapacidad tiene que ver con mediadas sociales que dificultan el acceso de los niños a los lugares donde se transmite el capital cultural. En este sentido, la imposición de un arbitrario cultural, el lenguaje oral, confunde a este último con el lenguaje, y aquel se transmite por una enseñanza programada conductista, evitándoles cualquiera actividad estructurante a los niños. Hasta ellos mismos adhieren a una identidad “deficitaria”, a su incapacidad para aprender como los otros niños, lo que no resulta de su decisión personal, sino de la imposición de un arbitrario cultural, de una especie de violencia simbólica, como diría Bourdieu (1999). La dominación simbólica no impacta sobre la conciencia de los niños, sino sobre los *habitus* o las disposiciones encarnados en los cuerpos, al margen de la conciencia intelectual e independientemente de cualquier coacción física. Por ello, la aceptación tácita de los niños adquiere a veces la forma de una emoción corporal, de la turbación o la vergüenza, el sonrojo “otras tantas maneras de someterse a pesar de uno mismo y contra lo que pide el cuerpo al juicio dominante” (Bourdieu, 1999, p.224).

Ahora bien, se ha mostrado en investigaciones empíricas que es falso que las dificultades observadas en los niños sordos sean inherentes a la lesión biológica o se deriven exclusivamente de esta. Por el contrario, si los niños sordos aprenden tempranamente el lenguaje de señas, y en relaciones comunicativas con adultos o pares que manejan este lenguaje, mejoran notablemente su elaboración conceptual. El bajo rendimiento intelectual está asociado con el tipo de relaciones comunicativas de estos niños con adultos que son exclusivamente oyentes. Aquella caracterización basada en el déficit biológico del niño sordo ha sido ampliamente cuestionada en estudios recientes: cuando los padres de las *performances* de niños de 3 años a 6 años conocían lenguaje de señas en comparación con adultos que solo dominaban la lengua oral, el juego y formación de conceptos en niños sordos no ofrecían dificultades en comparación con los niños “normales”. Es decir, no se ha verificado que las dificultades mencionadas deriven solo del déficit sensorial, sino que más bien parecen vinculadas a ciertas experiencias educativas y al

tipo de comunicación autoritaria de los adultos oyentes con los niños (Skliar, 1997). Se ha mostrado que las diferentes producciones tienen que ver con las prácticas sociales y culturales de que el niño participa. Por lo tanto, la explicación del funcionamiento psicológico de los niños sordos según rasgos ya “dados” en su naturaleza ha sido derrotada por la investigación psicológica.

En general, las propuestas de sostener lo normal y lo anormal como dicotómicos, poniendo de un lado la ausencia o disminución de habilidades y del otro las habilidades esperadas, han sido derrotadas por las investigaciones psicológicas. Además, se puede cuestionar dicha interpretación desde el punto de vista del análisis de los conceptos que caracterizan al desarrollo intelectual, ya que implica una tesis que resulta inaceptable: los niveles de conocimiento lógico le “vienen” al niño como su edad, en lugar de ser formas construidas por su propia actividad enmarcada en los contextos culturales que la modulan. Obviamente, lo dicho y los estudios que sitúan las dificultades de aprendizaje en la índole de las prácticas educativas, o referidas a los contextos didácticos, también son un desmentido a la creencia que la transformación de esas dificultades son “internas a los niños”, y que el uso de instrumentos psicométricos puede dar un veredicto seguro sobre las posibilidades de aprendizaje de los niños.

4. El marco epistémico de la escisión y la educación especial

Por lo visto, una evaluación satisfactoria de la psicología en educación especial reclama un análisis reflexivo de la historia de sus condiciones sociales. Dicho análisis involucra una reconstrucción, con ayuda de las ciencias sociales, de aquellas estrategias y dispositivos de una política de salud y de educación. Y también, en su otra faz, reclama una crítica de la validez de las afirmaciones psicológicas o la aceptación de otras versiones que se pueden confirmar para mejorar la calidad de los conocimientos.

Consideramos pertinente añadir a lo dicho que la producción de conocimientos psicológicos sobre la educación especial depende de otras condiciones sociales y que adoptan la forma de supuestos filosó-

ficos: ciertas tesis ontológicas y epistemológicas que orientan la elaboración de investigaciones y de instrumentos psicológicos. Estas conforman un “marco epistémico” [en adelante ME] de cualquier programa de investigación, un carácter más abstracto y básico que las hipótesis o los métodos específicos de una disciplina (Castorina, 2008). Se trata de creencias filosóficas, algunas originadas en el pensamiento moderno y marcadas directa o indirectamente por la cultura y las relaciones de poder en la sociedad (Piaget y García, 1981).

El ME incluye los compromisos acerca de lo “que hay” en el mundo de los fenómenos psicológicos (tesis ontológicas) y de cómo conocerlo (tesis epistemológicas), de un trasfondo de ideas vividas por los investigadores, más que una teoría filosófica explícita, algo así como “su sentido común académico” que les permite recortar ciertos problemas o volver a otros invisibles.

Las creencias ontológicas originadas en el pensamiento moderno, más precisamente en la filosofía de Descartes, separaron dicotómicamente la representación interna y el mundo exterior; el individuo del contexto social, la naturaleza de la cultura, para luego intentar vincularlos. De este modo, la conformación de la psicología del desarrollo y de la educación fue presidida por preguntas sobre qué factores eran responsables del cambio psicológico; acerca de si las competencias de los alumnos provenían de la naturaleza o bien del mundo exterior; cuánto derivaban las habilidades de los alumnos de la herencia y cuánto de la experiencia. Además, se afirmaron tesis ontológicas acerca de la naturaleza misma de los fenómenos que se estudian, por ejemplo, que los fenómenos mentales son biológicos, que en última instancia se puede reducir la actividad intelectual a habilidades o capacidades que son genéticas, que son derivadas de nuestra historia evolutiva. Esta es una tesis ontológica reduccionista que es complementaria del dualismo cartesiano de cuerpo y alma y ha estado sosteniendo intelectualmente las ideas de los psicólogos.

Respecto de la educación especial, los psicólogos disociaron tajantemente de los fenómenos neurológicos a la inserción de los niños en las prácticas socio culturales para dar cuenta de las dificultades de aprendizaje o para establecer una continuidad entre los déficits iniciales y las

“discapacidades” en los niños sordos. Respecto del Déficit Atencional, lo caracterizaron como un “disturbio de aprendizaje”, de modo que lo que escapa a las normas es transformado en dolencia, en un problema individual derivado de dificultades en el funcionamiento del sistema nervioso. En lo referido a los modelos de evaluación psicométrica utilizados por los psicólogos escolares en la educación especial, se presupone una disociación filosófica “implícita” entre naturaleza y cultura, donde se postula la existencia en el individuo de características cognitivas fijas y mensurables. Por ello, la evaluación diagnóstica de los niños con dificultades de aprendizaje permite establecer solo comparaciones sobre el rendimiento en los problemas —propuestos en la técnica de evaluación— respecto de los de otros individuos. Pero este enfoque deja por completo de lado las situaciones del aula, o las dificultades del niño en relación con las tareas escolares. Se está suponiendo que el niño “tiene problemas” y no que el niño deviene en dificultades (con intervención de sus rasgos biológicos) mientras transita por la experiencia educativa. Esta disociación tajante entre vida mental explicada biológicamente y el contexto cultural es un ejemplo paradigmático del pensamiento de la escisión.

En general, las tesis ontológicas de la escisión convergen —y muy probablemente se articulen— con las prácticas de poder instituidas en salud y educación, ya mencionadas, para provocar la visión naturalizada de las competencias intelectuales, las aptitudes o el desarrollo de los conocimientos (Castorina, 2008).

Desde el punto de vista epistemológico, las teorías naturalistas o las ambientalistas en psicología del desarrollo y de la educación se basaron en la creencia de que hay un registro neutral de los hechos y que se puede luego vincularlos por asociación en términos de causas y efectos, de modo que las primeras llevan de modo necesario y suficiente a los segundos. Las causas pueden adicionarse, por ejemplo los factores ambientales y los factores internos, para producir el efecto del comportamiento de los niños. Sin embargo, tales causas siguen siendo elementales, no forman parte de un entramado de relaciones mutuas. Este modo de pensar tiene dificultades para concebir lo más interesante y problemático del desarrollo psicológico, del aprendizaje en la escuela y de los fenómenos psicológicos de la educación especial: la emergencia

de novedades en el aprendizaje, la aparición de conductas y logros en la actividad de los niños, cualquiera sea la índole de sus deficiencias. Más aún, la hipótesis de las habilidades innatas no logra dar cuenta acabadamente de las adquisiciones intelectuales de los niños, o sus dificultades, como sería el caso de los problemas de los niños sordos que serían causados linealmente por el déficit auditivo, una típica epistemología de las causas simples; tampoco si se postula su sumatoria con la experiencia exterior o los *inputs* culturales; las causas ambientales no pueden explicar la formación de los procesos psíquicos superiores, como el lenguaje o los conceptos cotidianos o científicos; el aprendizaje en contextos escolares —sean comunes o especiales— es inexplicable en los términos de un proceso de causas internas o puramente externas.

Ahora bien, no solo encontramos el ME de la escisión en el dualismo y en el naturalismo, que dan lugar a concebir las habilidades, capacidades o competencias de los niños como disociadas de su vida cultural y de los contextos educativos. Hay otra forma de escisión en el pensamiento contemporáneo, que parte de una crítica justa al naturalismo o al dualismo, pero que sigue separando tajantemente lo biológico de lo cultural, lo individual de lo social, al dar relevancia solamente a los fenómenos culturales o discursivos. Veamos con detalle esta tesis, que ha tenido cierta relevancia en la perspectiva posmoderna sobre la educación especial.

La concepción del mundo cartesiana ha producido una serie de dicotomías, de tal modo que los seres humanos están constituidos por entidades separadas, especialmente mente y cuerpo, pero también cultura y naturaleza, o individuo y sociedad. Los pensadores posmodernos han puesto en cuestión esas dicotomías, pero han afirmado que los daños o defectos que han sido clásicamente considerados como biológicos o físicos, deben ser entendidos desde un punto de vista constructor social, un intento lingüístico discursivo que desafía la realidad del deterioro.

Hay autores actuales (Oliver, 2004) que al estudiar el retardo (diríamos también el sordo) no aceptan que se lo puede postular de manera objetiva, sino que es aquello que nosotros interpretamos, en los términos de “la gente que es vista por los otros como teniendo alguna forma de deterioro” (Oliver, 2004, p. 21). Se niega la posibilidad de capturar

el origen, la fuente o la más profunda realidad más allá de los fenómenos, ningún proceso natural precede a la determinación social (Cahone, 2002). En otras palabras, el construccionismo social ha llevado a sostener que los daños o las deficiencias no son primaria ni secundariamente biológicos, ya que nada existe a menos que sea nombrado en el discurso elaborado socialmente. Tal proclividad relativista niega la realidad fuera del discurso o el texto, todo está construido en las prácticas discursivas. Incluso los autores colocan entre paréntesis cada vez que se enuncian los “trastornos de aprendizaje”, con lo que se pone de manifiesto el rechazo a cualquier posibilidad de reconstruir el origen o la más profunda realidad más allá del fenómeno. Ningún proceso natural precede al proceso de determinación social. Según Williams (1999), hasta el cuerpo es reducido a discurso y representación, tenemos solo “un cuerpo discursivo” y no un cuerpo objetivo.

Debemos aclarar que, para nosotros, los daños o deficiencias son nombres para propiedades naturales, las que en su dependencia del contexto llegan a ser causa o son limitaciones funcionales para las actividades de aprendizaje. Siempre el daño del que hablamos (debilidad mental, sordera o ceguera, parálisis cerebral, etc.) involucra elementos físicos, una condición que es indeseable respecto de un funcionamiento orgánico o social. Sin embargo, la discapacidad propiamente dicha es un fenómeno relacional que consiste en una relación entre un fenómeno natural y el mundo cultural circundante. Se trata, inevitablemente, de un constructo social: lo que distingue a la discapacidad de la deficiencia es que supone estructuras y mecanismos que no pueden ser reducidos a las características biológicas de los individuos ni a un “discurso” como en el constructivismo social (Vehmas y Makälä, 2009). A este respecto, podemos evocar lo dicho a propósito de la sordera.

De acuerdo con lo afirmado hasta aquí tenemos que discutir la ontología de la deficiencia antes de profundizar en la discapacidad. Según John Searle (1995), hay rasgos del mundo que son propios, por ejemplo, de la biología, y otros rasgos que son materia de reglas, de cultura y de sociedad. Así, el hecho de que alguien tenga una infección del apéndice es un hecho biológico, que existe independientemente de nosotros; pero el enunciado de que alguien tiene apendicitis requiere de un len-

guaje y de una institución (la medicina). Aquí sí que hay una genuina construcción social. De este modo, es correcto criticar la construcción del cuerpo y la deficiencia como puramente biológicos, pero esto no significa que la deficiencia sea, en primer lugar, socialmente construida. Sin duda, el diagnóstico de la trisomía 21 (Síndrome de Down) tiene una historia social, con consecuencias para las vidas de los afectados. Sin embargo, más allá de que la trisomía 21 es una construcción social, es también un término para un hecho natural. Con independencia de cualquier construcción social, alguien tiene o no tiene una trisomía 21. En otras palabras, mientras la “diagnosificación del Síndrome de Down” es una construcción social, la trisomía 21 es un hecho natural. Sin duda hay correlaciones estadísticas entre este hecho biológico y otros hechos biológicos. Pero este hecho involucra consecuencias que son sociales, el Síndrome de Down es una categoría social, el reconocerla en un recién nacido supone expectativas: 1) de cómo podría desarrollarse el ser humano; 2) que improbablemente desarrollará características que son deseables.

Solo si se puede desentrañar la línea propia de desarrollo de la deficiencia y de la discapacidad, tenemos chance de enfrentar el tratamiento opresivo de los niños, porque si ese tratamiento se desmaterializa y queda limitado solamente al campo del discurso, no podemos enfrentar con éxito la batalla contra el poder médico. Solo una visión no constructorista, sino materialista de la deficiencia, a la vez que una visión constructiva y social de la discapacidad, nos ayuda a cuestionar la opresión a que suelen ser sometidos los niños. De este modo, se puede identificar la base material que requiere un tratamiento material, cosa que no sucede con la discapacidad. Si estos dos términos —la deficiencia y la discapacidad— no se interconectan y se elige uno u otro, el pensamiento de la escisión retorna.

En línea con el pensamiento de Searle (1995) se ha afirmado que la deficiencia “es frecuentemente un hecho bruto y un hecho institucional, y la discapacidad es un hecho institucional basado sobre una jerarquía de hechos que reposan sobre hechos brutos” (Vehmas y Mäkelä, 2008, p. 53). Además, como se ha visto, se pueden analizar las prácticas sociales opresivas, por ejemplo sobre los niños sordos, pero respecto de las

construcciones socio políticas, no directamente sobre los daños o los déficits biológicos que no son por entero construcciones humanas.

5. El marco epistémico dialéctico

Cuando un psicólogo estudia a “qué edad” aparece una habilidad o una competencia en los niños pequeños, está poniendo en acto la tesis que ellos tienen la capacidad o no la tienen, con independencia del contexto en que aparece. En cambio, cuando se intenta pensar la emergencia de las ideas o habilidades infantiles o su modo nuevo de resolver problemas, se toma en cuenta su dependencia del contexto (Pintrich, 1994). La explicación de dicha emergencia requiere considerarla en la interacción entre los componentes involucrados en el proceso de adquisición durante un cierto tiempo, pero siempre relacionada al contexto (incluido el escolar) en que se sitúa.

Pensar dicha emergencia de nuevas funciones psicológicas requiere un nuevo ME que la haga visible como problema central de la psicología del desarrollo y de la educación. Dicho ME se originó en las críticas a las posiciones dualistas y al reduccionismo naturalista en la obra de Leibniz y Hegel, así como en la filosofía contemporánea (Castorina y Baquero, 2005); en el plano epistemológico, han sido relevantes para la nueva estrategia intelectual los enfoques constructivistas de la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento, inspirados en Piaget (Castorina y Baquero, 2005); por su parte, la teoría del desarrollo de Vigotsky (1995) y la psicología social de Moscovici (2003) han contribuido a reintegrar dinámicamente al individuo en la sociedad, a articular la cultura con la naturaleza; finalmente, se pueden mencionar las corrientes que en las ciencias sociales han tomado distancia del objetivismo y el subjetivismo (Wacquant, 2005), así como la biología de la auto organización (Lewontin, 2001).

En términos generales, se afirma una ontología de las relaciones, ya que cada componente de la experiencia con el mundo solo existe por la conexión constitutiva con su dual: lo intrasubjetivo con lo intersubjetivo, el organismo respecto de su medio cultural; la naturaleza con la cultura; en el plano epistemológico, el sujeto es dialécticamente insepa-

orable del objeto, el conocimiento individual de sus condiciones sociales. Estamos ante una estrategia intelectual que subraya la relación bipolar de los componentes de la vida psicológica en sus interdependencias, en la unidad dinámica de su diversidad.

En sentido amplio, surgen en la investigación psicológica contemporánea diversas orientaciones que enfatizan los aspectos contextuales de la actividad psicológica y rompen decididamente con la separación entre fenómenos mentales “en la cabeza” y el mundo exterior. Así, se pasa de un estudio de la aparición de una motivación o de una habilidad, en términos puramente cognitivos, hacia su génesis en los términos de los entrecruzamientos entre la actividad individual y su contexto. La unidad de análisis deja de ser el individuo, con sus procesos mentales “internos”, y se convierte en “los individuos en situación” o “los alumnos que operan con mediadores culturales”, “el sujeto con el objeto de conocimiento escolar”.

6. Hacia otra psicología para la educación especial

Antes hemos cuestionado, en el caso de los niños sordos, la escisión entre la naturaleza y la cultura con el consiguiente fracaso de reducir los problemas psicológicos de esos sujetos a la determinación puramente biológica. Por el contrario, desde el ME dialéctico del programa de Vigotsky se modifica sustancialmente el enfoque. Así, en lugar de alinear unívocamente a todos los procesos psicológicos, desde la adquisición de la marcha hasta el lenguaje, se considera que “el desarrollo del niño constituye una unidad dialéctica de dos líneas esencialmente diferentes en principio” (Vigotsky, 1995, p. 39). Es decir, el entrelazamiento dinámico entre la línea natural y la línea cultural es característico del desarrollo normal de los niños, pero dicha fusión no se encuentra en el niño con alguna deficiencia (sea debilidad mental, ceguera o sordera, por ejemplo) ya que se disocian aquellas líneas.

La hipótesis central de Vigotsky es que somos tanto naturaleza como cultura. No se podría decir que se trata de que los hombres sean seres naturales a los que influye la cultura, sino que los fenómenos psíquicos superiores son reconstrucciones de la línea natural, debido a la apro-

piación de instrumentos culturales. La vida psicológica de la atención, la voluntad, la percepción, el lenguaje o la resolución de problemas suponen una explicación que no es puramente natural. Los procesos neurológicos y los fenómenos psicológicos madurativos se relacionan dialécticamente con la línea socio histórica de desarrollo.

Justamente, las vías colaterales de desarrollo culturales dan lugar a formas de conductas originales, por ejemplo, en el caso antes comentado de los niños sordos evaluados por adultos que utilizan el sistema de señas. Claramente, la apropiación de una herramienta cultural interactúa con el desarrollo natural deficitario del niño sordo y se genera por la interacción de las dos líneas del desarrollo un nuevo desarrollo que no es igual al desarrollo de los niños llamados normales pero es otro desarrollo totalmente genuino, específico, novedoso.

De este modo, se produce, por medio de nuevas formas comunicativas entre niños y adultos así como por el aprendizaje del sistema de señas, entre otros rasgos, un desarrollo peculiar, diverso y heterogéneo, con su propia plenitud. En otras palabras, se entabla una lucha entre las características específicas de los niños, en su variedad natural, y los procesos de apropiación cultural, en tanto son recíprocos pero asimétricos (Castorina y Baquero, 2005). Más aún, se produce “una síntesis superior, compleja, aunque única” (Vigotsky, 1995, p. 45) e irreductible a sus componentes. Todo lo dicho acerca de los niños sordos y su proceso de aprendizaje, a partir del lenguaje de señas, ejemplifica perfectamente esta posición teórica: el trastorno tiene una base biológica, pero sin el proceso cultural de apropiación (del lenguaje de señas primero) son incomprensibles las modificaciones que se producen. Esto supone la interdependencia, los cruces entre el desarrollo natural y el desarrollo socio cultural.

Otro tanto puede decirse del Síndrome de Déficit Atencional: desde el punto de vista de la escuela socio histórica, los fenómenos psíquicos no pueden ser considerados como inmutables y dados para siempre, hay un desenvolvimiento histórico de esos fenómenos, una relación de dependencia esencial con respecto a la vida y a la actividad (Eidt y Calvo Tuleski, 2010). Así, en el bebé, la memoria, la atención y la conducta son regulados por procesos biológicos (como procesos psíquicos elementales). A lo largo del desarrollo el proceso educativo recurre a instrumentos mediadores que actúan para romper la asociación directa

entre estímulo y respuesta. Esta mediación produce un salto cualitativo en las funciones inicialmente regidas por procesos biológicos, cambian las funciones psíquicas del infante, provocando una serie de funciones nuevas, relacionadas con la utilización del mencionado instrumento, suprime y hace innecesarios ciertos fenómenos naturales cuyo trabajo pasa a ser efectuado por el instrumento, modifica el curso y las diferentes características (intensidad, secuencia, duración) de todos los procesos psíquicos (Vigotsky, 2008). Uno de los rasgos del uso de instrumentos es que promueve el desarrollo del carácter voluntario de los procesos psíquicos, lo que posibilita el dominio conciente de la conducta. Por ejemplo, la atención natural, de carácter instintivo reflejo se puede observar desde las primeras semanas de vida. Los estímulos externos suficientemente fuertes —luz brillante o ruido intenso— atraen la atención del niño, organizando su comportamiento. Tan luego esos estímulos desaparecen, el papel organizador de la atención se diluye, dando lugar a un comportamiento caótico. Sin duda, esta atención no satisface las condiciones de una atención sostenida ya que la infancia inicia su vida en un mundo de objetos creados por el conocimiento social acumulado, condensado en esos objetos, lo que garantiza el desarrollo de las aptitudes específicamente humanas.

En esta perspectiva teórica, una buena parte de los trastornos del aprendizaje ya no son comprendidos como fenómenos naturales puramente individuales y orgánicos; se explican por la apropiación parcial de la actividad depositada en las producciones humanas, materiales o intelectuales. Hay una estrecha relación entre las cualidades de las mediaciones realizadas por el adulto y el progresivo autodominio, sea de la atención o del autocontrol. En mayor o menor cualidad de estas mediaciones explicaría las diferencias individuales en el autodominio del comportamiento. Se trata de una interrelación entre los procesos orgánicos y los instrumentos mediadores.

Algo semejante sucede con la crítica de las evaluaciones estáticas de la actividad intelectual, donde las respuestas a una única situación son entendidas como representativas de las aptitudes de los niños; donde hay una desconsideración de las respuestas de los niños a los procesos de enseñanza; donde no se permite la interacción entre el entrevistador y el niño, no hay nada que considerar con un desarrollo asistido. Tales

evaluaciones son culturalmente tendenciosas y sus reivindicaciones de validez y de confiabilidad son, por lo menos, discutibles.

Por el contrario, las evaluaciones dinámicas que derivan de la obra de Vigotsky se interesan por la idiosincrasia de los individuos, a diferencia en análisis basados en una norma establecida estandarizada; se orientan esencialmente hacia un estudio prospectivo de las posibilidades en lugar de ser puramente retrospectivo; la evaluación se basa en la Zona de Desarrollo Próximo: cualquier evaluación que no tome en cuenta lo anterior, que no explore los saberes y aptitudes en el proceso de adquisición asistida de saberes se limita a lo dado, a las aptitudes ya adquiridas; estas fallan definitivamente en identificarlas ya que solo pueden identificarse mientras alguien más capacitado ayuda al menos capacitado. En otras palabras, con base en la teoría vigotskyana, la evaluación dinámica tiene los siguientes rasgos: se critica la presuposición de que las habilidades intelectuales se desarrollan de modo regular y previsible, o lo que se espera de cada niño en cada edad o estadios predeterminados. Se fundamenta en la Zona de Desarrollo Próximo, lo que permite situar las evaluaciones en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Además, interesa que se conozca el contexto socio afectivo del niño, esto es, se buscan formas más interactivas y cualitativas de evaluación. Se evitan los errores de los test estandarizados que desdennan los procesos y acentúan los resultados; que desconsideran las respuestas de los niños a la instrucción; que no ofrecen informaciones acerca de la intervención pedagógica (Daniels, 2005).

Una vez más, el desarrollo de cada uno (incluidos los niños con dificultades) supone una interrelación entre lo que sabe y lo que sabrá con ayuda de otro, entre el individuo y las condiciones sociales (y la transmisión social del saber), entre el sujeto del aprendizaje y la cultura que se le propone. Se rompe decididamente con el pensamiento de la escisión.

Incluso, podemos contraponer los legajos y la educabilidad del niño “textualizado” en las evaluaciones de muchos gabinetes escolares, con una perspectiva contextual. En dichas evaluaciones, el niño pasa de ser un alumno “en problemas” de aprendizaje a ser un alumno “con problemas”, del cual la escuela “mide” su desajuste respecto de las expectativas escolares, en lugar de ajustar las actividades de los alumnos

tomando en cuenta su diversidad. A ello se contraponen una mirada que ve el desarrollo desde una perspectiva como variaciones en las formas de comprensión de la cultura que se propone en sala de clase y de participación en una actividad cultural, una mirada que coloca al alumno en situación. Una mirada que no separa artificialmente lo que los niños responden de su historia en las participaciones en la vida escolar, en las prácticas escolares con el saber y los maestros (Toscano, 2006).

En síntesis, el ME dialéctico ha hecho posible plantear algunos problemas centrales para la educación especial, y orientar su resolución, a diferencia del ME de la escisión, en su forma dualista y reduccionista o en su forma posmoderna. El ME dialéctico por sí no garantiza la veracidad de las hipótesis de los investigadores, que deben recorrer todavía un largo camino hacia una construcción de la objetividad en el uso de la psicología. Sin embargo, tal modo básico de pensar nos acerca a una perspectiva diferente para formular problemas y a una metodología de elaboración teórica, para el tipo de intervención de las restricciones institucionales sobre la construcción individual de ideas o funciones, los entrecruzamientos entre cultura y naturaleza en el desarrollo psicológico de niños normales y con dificultades.

Notas

- 1 Este artículo corresponde a una conferencia dictada, en 2010, en las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales RUEDES y XIII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial RECCEE, Encuentros y Desencuentros en los Discursos y las Prácticas. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires.

Bibliografía

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). Constructivismo y modelos genéticos. *Enfoques Pedagógicos, Serie Internacional*, 12(4). 27-44.
- Bourdieu, P. (1999). *Méditations pascaliennes*. Paris: Editorial Seuil.
- Burman, E. (1998). *La deconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid: Visor.
- Cahoone, L. (2002). Introducción. En L. Cahoone (Ed.), *From Modernism to Postmodernism: an anthology*. Oxford: Blackwell.
- Castorina, J. A. y Baquero, R. (2005). La dialéctica en la psicología del desarrollo. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castorina, J. A. (2008). La investigación psicológica en educación: prácticas sociales y razones epistemológicas. *Cuadernos de Educación*, 6, 13-30.
- Daniels, H. (2005). Vigotsky and educational psychology: Some preliminary remarks. *Educational & Child Psychology*, 1(22), 6-17.
- Eidt, N. M. y Calvo Tuleski, S. (2010). Trastorno de déficit de atención/hiperactividad e psicología histórico-cultural. *Cadernos da Pesquisa*, 139(40), 121-146.
- Gould, S. J. (1997). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Crítica.
- Hernstein, R. y Murray, C. (1994). *The bell curve. Intelligence and class in american life*. New York: Mc Graw Hill.
- Larrosa, J. (1992). Tecnologías del Yo y Educación. Notas sobre la construcción pedagógica de la experiencia de si. En J. Larrosa (Ed.), *Poder, Escuela y Subjetivación* (pp. 264-273). Madrid: La Piqueta.
- Lewontin, R. C. (2001). *Genes, Organismo y Ambiente*. Barcelona: Gedisa.
- Lunt, I. (1994). A practica da avaliação. En H. Daniels, *Vigotsky em foco: pressupostos e desdobramento* (pp. 127-153). San Pablo: Papirus.
- Moscovici, S. (2003). La conciencia social y su historia. En J. A. Castorina (Comp.), *Representaciones Sociales* (pp. 91-110). Barcelona: Gedisa.
- Oliver, M. (2004). The Social Model in Action: If I Had a Hammer. En C. Barner y C. Mercer (Eds.), *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research*. Leeds: The Disability Press.

- Piaget, J. y García, R. (1981). *Psicogénesis e Historia de la Ciencia*. México: Siglo XXI.
- Pintrich, P. R. (1994). Continuities and Discontinuities: Future Directions for Research in Educational Psychology. *Educational Psychologist*, 29(3), 137-148.
- Rose, N. (2003). *Una historia crítica de la psicología* [Versión Electrónica]. Extraído el 5, junio, 2011, de <http://www.elseminario.com.ar>
- Searle, J. (1997). *La Construcción de la Realidad Social*. Barcelona: Paidós.
- Skliar, C. (1997). Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. En C. Skliar (Org.), *Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial* (pp. 105-153). Porto Alegre: Mediação.
- Toscano, A. (2006). La educabilidad y la definición del destino escolar de los niños. *Espacios en Blanco*, 16, 153-185.
- Vehmas, S. y Mäkelä, P. (2009). The ontology of disability and impairment: a discussion of the natural and social features. En K. Kristiansen, S. Vehmas y T. Shakespeare (Eds.), *Arguing about Disability. Philosophical Perspectives* (pp. 42-56). London: Routledge.
- Vigotsky, L. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. Vigotsky, *Obras Escogidas, Vol. II* (pp. 11-340). Madrid: Visor/MEC.
- (2008). El método instrumental en psicología. En B. Schneuwly y J. P. Bronckart, *Vigotsky Hoy*. Madrid: Proa.
- Wacquant, L. (2005). Hacia una praxeología social: La estructura y la lógica de la sociología de Bourdieu. En P. Bourdieu y L. Wacquant, *Una Invitación a la Sociología Reflexiva* (pp. 21-100). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Walderkine, V. (1985). Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana. En J. Larrosa (Ed.), *Escuela, Poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Williams, S. J. (1999). ¿Is Anybody There? Critical Realism, Chronic Illness and the Disability Debate. *Sociology of Health and Illness*, 21, 797-819.