

# Tensiones y reflexiones

## Tensiones y Reflexiones en el Camino de la Educación Especial

*Marhild Cortese y Marcela Ferrari*

### *Resumen*

El artículo propone mostrar las tensiones que se producen en el campo de la educación especial a partir de ciertos reduccionismos que en él perviven. Asimismo, busca analizar el papel que juegan los supuestos que constituyen nuestras pedagogías populares, unidas directamente a la forma en que concebimos la mente y la manera en que opera el conocimiento científico bajo la forma de reduccionismos en este campo.

*Palabras clave: Educación especial - Conocimiento cotidiano - Conocimiento científico*

### *Summary*

The article intends to show the tensions that arise in the field of special education due to some simplifications that persist. Likewise, it tries to analyze the role that certain assumptions play and that are part of our present-day pedagogies. They are directly related to the way we conceive the mind and how the scientific knowledge operates under simplified concepts in this field.

*Key words: Special education - Common knowledge - Scientific knowledge*

## 1. Introducción

*“(…) También ahora moraban en el convento de Mariabronn dos individuos singulares, el uno viejo y el otro joven. Todos los hermanos, cuya muchedumbre llenaba celdas, capillas y aulas, los conocían y tenían fija en ellos su atención. El viejo era el abad Daniel, y el joven, el educando Narciso, quien, aunque había comenzado el noviciado hacía poco, se le empleaba ya, debido a sus excepcionales dotes y pasando por alto la costumbre, como maestro, especialmente en griego. Los dos, el abad y el novicio, gozaban de gran prestigio en la casa y eran objeto de curiosa observación; se les admiraba y se les envidiaba, y, en secreto, se les censuraba también.*

*Los más profesaban afecto al abad. No tenía enemigos; era un hombre lleno de bondad, de sencillez, de humildad. Únicamente los eruditos del convento mezclaban en su amor, cierto desdén, pues el abad Daniel, aunque fuese un santo, un letrado ciertamente no lo era”.*

Hermann Hesse  
“Narciso y Goldmundo”

De la misma manera dicotómica en que se presentan los personajes de la obra *Narciso y Golmundo* de Hermann Hesse (1948), podemos identificar diferentes aspectos del ámbito educativo que se plantean como opuestos irreconciliables, proporcionando así un campo fértil para diversas polémicas, en este caso particular, el de la educación especial.

Dentro de este marco, nuestro propósito es acercarnos a algunas de las discusiones que se presentan alrededor del papel que juegan los supuestos que constituyen nuestras pedagogías populares, unidas directamente a la forma en que concebimos la mente, reflexionando en relación con el campo de la educación especial. También se considera la manera en que opera el conocimiento científico bajo la forma de los reduccionismos en este mismo campo.

El reconocimiento de los supuestos que ponemos en juego a la hora de considerar la capacidad o la posibilidad de aprendizaje de los sujetos con discapacidad como un posible factor de tensión en el campo de discusión que nos ocupa, ya sea que pertenezcan al ámbito del conocimiento cotidiano o del conocimiento científico, nos revela la necesidad de operar bajo una nueva luz, la cual proviene del ejercicio comprometido de la reflexión sobre nuestras propias prácticas educativas, culturales, políticas, éticas y morales.

Revisar el camino que recorremos puede conducirnos a mirar la hoja de ruta que seguimos, sabiendo si nos hemos desviado, si nos hemos detenido para revisar la dirección que tomamos o cuánto pudimos avanzar. Por ahora nos atreveríamos a decir que apenas nos encontramos en el momento de reconocimiento del terreno.

## 2. Transitando por el camino de las tensiones

### 2.a. Sobre las antinomias en el campo educativo

Para Bruner (1997) existen antinomias en el campo de la educación que se trasuntan en la complejidad de los objetivos educativos.

Identifica tres antinomias que se pueden advertir en el ámbito educacional. La primera de ellas, por una parte hace referencia al papel que cumple la educación con el propósito de desarrollar al máximo las potencialidades de cada individuo. Para ello, le provee las herramientas y las situaciones necesarias que le permitan hacer uso de todas sus posibilidades personales.

Por otra parte, en la otra cara de esta antinomia, se afirma el papel de la educación en su función de reproductora de los fines económicos, políticos y culturales que sostienen a las sociedades industriales.

Cada una de estas posturas antinómicas busca tener un impacto sobre las instituciones educativas, es decir, cada una de estas posiciones trata de imponerse a través de los objetivos que se proponen a la educación. Una entiende a la escolarización como el instrumento que permitirá la libre realización individual; la otra, como una técnica de reproducción que permite mantener y desarrollar la cultura.

La segunda de las antinomias que describe Bruner (1997) está referida a la manera en que pueden ser consideradas la naturaleza y el uso de la mente.

Así, hay quienes sostienen que existen ciertas disposiciones innatas que posibilitan el desarrollo superior de algunos individuos. Desde esta postura, el aprendizaje es primordialmente intrapsíquico, individual, y por lo tanto aquellos que cuenten con una *herencia mental* más rica serán quienes tendrán más posibilidades de triunfar en la vida. Desde este punto de vista, la escolarización, si bien debe beneficiar a todos, obtendrá más réditos si se dedica a promover el desarrollo de los sujetos que cuenten con mayores capacidades mentales innatas.

La contracara de esta postura sostiene que la actividad mental se encuentra siempre facilitada, en mayor o menor medida, por el contexto cultural. En este marco, el aprendizaje es de naturaleza interpersonal y supone “intercambios simbólicos e incluyen una variedad de proyectos conjuntos con los compañeros, los padres y los maestros” (ibid: 86). La escolarización será la encargada de facilitar el acceso del sujeto a los sistemas de símbolos, las herramientas culturales y todos los recursos de que disponga la cultura en el período histórico en que se sitúe.

Desde esta perspectiva las posibilidades de aumentar los conocimientos y habilidades dependerán de la tarea que haya cumplido el profesor en facilitar al alumno la apropiación y dominio progresivo de los instrumentos culturales.

La tercera antinomia, según el autor citado, no se halla muy a menudo entre los temas de debate educativos.

Una de las caras de esta antinomia expresa que el conocimiento “local” es considerado legítimo, en tanto “no puede reducirse a alguna construcción universalista “más alta” o con más “autoridad” (ibid: 87). Desde esta perspectiva, toda acción que pretenda sobrepasar el significado atribuido a una experiencia “local” con un significado más universalista, puede interpretarse como una acción hegemónica.

En la vertiente opuesta, se explica la necesidad de situar las experiencias humanas particulares en una historia más universal. Es decir, los acontecimientos “locales” son susceptibles de una mayor comprensión si se toman en cuenta los demás entornos de los que estos últimos forman parte.

## 2.b. Sobre la naturaleza y el uso de la mente

En relación con estas ideas pero de manera más específica con la segunda de las antinomias descriptas, es decir, la referida a la manera en que pueden ser consideradas la naturaleza y el uso de la mente, se atiende a las afirmaciones de Bruner (1997), en cuanto al papel que desempeñan las atribuciones que hacen las personas con respecto a cómo funciona la mente de los otros, qué las hace aprender, cómo crecen.

Cada una de estas preguntas constituye la base sobre la que se originan ciertas creencias culturales, instaladas colectivamente, que son conocidas bajo el nombre de *psicología popular*.

Para Bruner (1997):

*... las psicologías populares reflejan ciertas tendencias humanas “incorporadas” (como ver normalmente a la gente como si operara bajo su propio control), pero también reflejan algunas creencias culturales sobre “la mente” profundamente asumidas (ibid: 64).*

Estos modos de interpretar los estados mentales de los otros suponen ciertas consecuencias en la forma que toman las interacciones con los demás cuando se pretende acompañar a alguien en un determinado aprendizaje. Esto quiere decir que en el momento de producirse la relación entre enseñante y aprendiz, el primero actuará teniendo en cuenta lo que le dicta su psicología popular acerca de la forma en que el segundo aprende.

Estas creencias que guían las actividades de la persona que enseña van a constituir, según Bruner (1994), lo que se denomina *pedagogía popular*.

El autor afirma que:

*... las pedagogías populares reflejan una serie de presupuestos sobre los niños: se les puede ver como afanosos y necesitados de que se les corrija; como inocentes y necesitando de que se les proteja de una sociedad vulgar; como necesitando habilidades que sólo se desarrollarán con la práctica; (...), etc. Creencias populares de este tipo, ya sean expresadas por gente de la calle o por “expertos”, están bastante necesitadas de un poco de “deconstrucción” si es que se van a apreciar sus implicaciones. Porque,*

sean “acertadas” o no, su impacto sobre las actividades de enseñanza pueden ser enormes (Bruner, 1997: 67).

Estas concepciones de la mente pueden reconocerse en cuatro modelos que se han puesto de manifiesto a lo largo del tiempo, encontrándose ligados también al planteamiento de diferentes objetivos para la educación.

Así, es posible reconocer un primer modelo, identificado por el citado autor como *ver a los niños como aprendices imitativos*.

En este modelo las creencias implícitas acerca de la mente del niño se caracterizan por concebirlo en términos de un sujeto que no sabe cómo hacer algo y que puede aprender a hacerlo por medio del *modelado*, es decir mostrándole los pasos que debe seguir para realizar una tarea con éxito.

Las creencias del enseñante, desde esta concepción, sitúan al aprendizaje como el resultado de la imitación, en donde es posible *transmitir habilidades adquiridas a través de la práctica repetida a un novato que, a su vez, debe entonces practicar el acto modelado para tener éxito* (Ibid: 72).

Desde este modelo, las potencialidades de la persona se encuentran más cercanas a las habilidades, capacidades y talentos que a las posibilidades de conceptualización y comprensión. La enseñanza insiste en la necesidad de la práctica, ya que *“el conocimiento crece en la forma de hábitos”* (Ibid:72).

Sin embargo, según lo expone el autor, el aprendizaje práctico y el modelado no parecen ser suficientes para lograr un nivel de habilidad conducente al conocimiento experto; para ello será necesario combinar, junto a las prácticas, las explicaciones conceptuales.

El segundo modelo se denomina *ver a los niños aprendiendo de la exposición didáctica*: la adquisición del conocimiento proposicional.

Aquí, la mente del aprendiz se concibe como un receptáculo preparado para recibir el conocimiento que le será dado por medio de exposiciones y explicaciones. Obviamente, este conocimiento se encuentra acumulado en la mente de los profesores, en los libros, en las bases de datos, etc.

El vehículo por excelencia en este tipo de enseñanza es la exposición y el resultado del aprendizaje se traduce en una reproducción por parte del niño de los conocimientos transmitidos a través de las exposiciones.

El autor señala que en determinadas situaciones de enseñanza, los hechos no tienen más remedio que ser presentados de forma *“objetiva”*, como por ejemplo conocer que el terremoto de San Juan (Argentina) destruyó esa población en 1944.

No obstante, subraya la necesidad de atender a la concepción de este modelo, ya que aquí no se habla ni de interpretación, ni de construcción del conocimiento, dado que el diálogo como posibilidad didáctica ha sido excluido, con lo cual la metáfora de la *tabula rasa* vuelve a entrar en gravitación.

El tercer modelo se denomina *ver a los niños como pensadores: el desarrollo de un intercambio intersubjetivo*.

Desde este modelo se concibe a los aprendices como poseedores de creencias e ideas que en la relación de diálogo, discusión y construcción con los otros pueden llegar a modificarse, ampliarse, corregirse o confirmarse.

En este marco, la pedagogía será la base sobre la cual el aprendiz logre comprender mejor, de manera más amplia, desde diferentes perspectivas, ya que la participación conjunta anima a la expresión de opiniones compartidas o no. Este modelo permite reconocer que las opiniones fundadas, argumentadas pueden ser genuinamente construidas por la mente de los aprendices, de manera tal que ya no se los considera como *hojas en blanco*.

En palabras del autor:

*No menos que el adulto se piensa a la niña como poseedora de "teorías" más o menos coherentes no sólo sobre el mundo sino sobre su propia mente y cómo funciona. Estas teorías ingenuas adquieren congruencia con la de los padres y profesores no a través de la imitación, no a través de la instrucción didáctica, sino mediante el discurso, la colaboración y la negociación (Bruner, 1997:75).*

Según el autor, la crítica que suele hacerse a este modelo está centrada principalmente en la asunción de un punto de vista que puede considerarse rayando en el relativismo, con respecto a lo que se considera como conocimiento.

Es decir, desde esta perspectiva, es posible pensar en el conocimiento tomando en cuenta el inicio de este camino a través de las creencias que constituyen las concepciones personales.

En defensa del modelo, Bruner (1997) sostiene que estas creencias subjetivas, cuando son justificadas apelando a razones que remiten a evidencias disponibles, pueden resistir a la refutación y la incredulidad.

Las evidencias de que se disponga, no obstante, pueden ser interpretadas de manera variada, con lo cual la perspectiva de quien interpreta también es importante para considerarlas como "*verdaderas*".

En este sentido, otro aspecto crucial en la defensa de este modelo está dado por la posibilidad del acuerdo intersubjetivo, esto es, que la convención sobre ciertos acontecimientos admite la posibilidad de considerarlos como hechos, desde un punto de vista compartido, sobreponiéndose a las perspectivas individuales.

Como síntesis de estas ideas, el citado autor se pregunta: *¿cómo se convierten las creencias en hipótesis que se mantienen no por la fe que pongamos en ellas sino porque se aguantan en el mercado público de la evidencia, la interpretación y el acuerdo con el conocimiento vigente?* (Bruner, 1997:78).

El cuarto y último modelo sobre la mente se denomina *los niños como conocedores: la gestión del conocimiento "objetivo"*.

Desde esta concepción se considera la importancia de la existencia del conocimiento con una presencia previa, históricamente hablando, a los propios conocimientos. Es decir, por un lado, estaría lo que constituye las teorías

personales acerca de un dominio y, por el otro, los conocimientos construidos, legitimados y acumulados socialmente a lo largo del tiempo.

En este marco, el papel de la enseñanza sería justamente el de favorecer la distinción entre el conocimiento personal y lo canónicamente establecido por la cultura. De esta manera se establecen las posibilidades de que el aprendizaje pueda dialogar desde sus creencias con los pensamientos de los autores del pasado, registrados culturalmente a través de los textos.

Al respecto sostiene Bruner, *la maestra, con ejercicios como este, ayuda al niño a ir más allá de sus propias impresiones para incorporarse a un mundo pasado que de otra manera sería remoto y estaría más allá de su ámbito como conocedor*” (Bruner, 1997: 80).

La perspectiva hasta aquí presentada en relación con la antinomia denominada *la naturaleza y el uso de la mente* tiene para la educación especial una connotación particular. Partir de una concepción de la mente como algo dado de forma innata, como una especie de “don” otorgado, puede también tener cierto correlato en las prácticas educativas que se ponen en acción a partir de estos supuestos. En este marco, las necesidades educativas de una persona con discapacidad mental no serían fáciles de resolver, ya que los alcances de los aprendizajes estarían seriamente cuestionados. Anterior a esto se podría pensar en cuáles serían los objetivos educativos propuestos para estos individuos, dado que desde esta postura los parámetros de progreso ya están determinados desde el nacimiento.

Pero también es necesario reconocer cierto matiz en esta concepción y aceptar que parte del proceso de aprendizaje es de carácter individual e intrapsicológico, con lo cual las posibilidades reales del sujeto se ponen en juego.

La otra cara de esta antinomia que explica la naturaleza de la mente en términos intersubjetivos y de aprendizaje conjunto resulta para la educación especial una opción esperanzadora.

En esta línea, la praxis educativa estará encaminada a equipar al sujeto con las herramientas culturales apropiadas a sus posibilidades con el fin de promover una vida lo más integrada posible a su contexto. Bajo estos supuestos es que se establecerán también los objetivos educativos tendientes a facilitarle al sujeto el desarrollo de sus máximas potencialidades.

Lo cierto es que cada una de estas antinomias crea el marco en el que se sitúan los modelos de la mente descriptos, donde las atribuciones que hacemos de la mente de los “otros” se hallan presentes y casi nunca de manera explícita, ni de manera simple y pura como las hemos expuesto hasta aquí. Lo que nos obliga en mayor medida a tomar conciencia de la presencia de determinados supuestos que guían nuestras acciones.

En coincidencia con Bruner (1997), se deben respetar los conocimientos que constituyen nuestra pedagogía popular, porque solo a partir del reconocimiento de su existencia es que podremos hacerlos conscientes, comprendiendo la forma en que operan en nuestras formas de enseñanza. Tomar en cuenta la explicitación de nuestros modelos de la mente puede servirnos para evaluar sus efectos positivos reales sobre la enseñanza, ya que seguramente cada uno de

ellos podrá aportar importantes significados a la forma como comprendemos el aprendizaje de los sujetos de la educación especial.

## *2. Las tensiones en el camino de la educación especial*

Desde sus orígenes la educación especial presentó una serie de obstáculos que dificultaron su configuración como una disciplina cuyo objeto de estudio está dado por las intervenciones educativas en el campo de la educación especial. Según Ramírez (1994), estos obstáculos pueden ser de índole teórica, ideológica o práctica, que se manifiestan en forma de teorías subyacentes y de estados de opinión social que dificultan el avance en la calidad de la enseñanza que se ha ofrecido a estos sujetos.

El obstáculo central radica en tomar directamente los conceptos de un campo disciplinar para explicar los hechos correspondientes al campo de la educación especial, dificultando de esta manera el desarrollo de una disciplina específica.

El citado autor señala como obstáculos para la construcción epistemológica de la educación especial tres reduccionismos: el biologista, el psicologista y el sociologista.

El primero de los reduccionismos tiende a explicar todas las manifestaciones humanas en términos de fenómenos biológicos-orgánicos.

Según Quintanilla (en Ramírez, 1994), ontológicamente hablando, se concibe a la realidad humana como organizada a partir de diferentes niveles o sistemas, donde el nivel de organización más importante está dado por lo biológico u orgánico, razón por la cual los demás sistemas son agregados a partir de ese nivel orgánico primordial.

Considerar al sujeto del aprendizaje solo desde su dimensión biológica marcó con una impronta particular las prácticas en el terreno de la educación especial desde sus inicios, dejando huellas tan profundas que aún es posible apreciar en la actualidad.

De este modo, al reducir la explicación de la diferencia a causas biológicas, la dificultad quedaba instalada fuera del sistema educativo, con lo cual las posibilidades de mejorar la situación del sujeto a partir de la educación eran nulas.

Por ejemplo, la historia de la educación especial muestra cómo el modelo clínico terapéutico de la sordera

*... confunde la naturaleza biológica del déficit auditivo con la naturaleza social consecuente al déficit; este error de concepto lleva a creer que toda problemática social, cognitiva, comunicativa y lingüística de los sordos depende por completo de la naturaleza del déficit auditivo...* (Skliar, 1997:77-78).

En la medida en que se consideraba al desarrollo del individuo como predeterminado biológicamente, no se valoraban como positivas las intervenciones educativas como alternativa válida para mejorar su situación, por lo cual se vio limitado el progreso de la educación especial como cuerpo teórico destinado a reflexionar acerca de la educación del sujeto diferente.

En coincidencia con la idea de Ramírez (1994), no se pretende desconocer la importancia de la dimensión biológica ni de los aportes que desde la misma disciplina se hacen para explicar el desarrollo y las vicisitudes del sujeto; sin embargo, esta única explicación no alcanza para comprender la complejidad del ser humano.

De la misma manera en que el reduccionismo biologista considera a la biología como la única explicación posible del desarrollo humano, el reduccionismo psicologista reemplaza estas explicaciones biológicas por las explicaciones psicológicas. De este modo se tiende a describir las manifestaciones humanas en términos psicológicos, quitando relevancia a los aportes de otros conocimientos fuera de este campo disciplinar.

Dentro de los aportes teóricos provenientes del campo de la psicología, el que mayor influencia tuvo es el referido a la medición de la inteligencia. Se consideraba posible medir la inteligencia a través de diferentes pruebas, medición que servía de diagnóstico y pronóstico para los sujetos con algún tipo de alteración en el desarrollo. Postura que sirvió de fundamentación a una concepción de intervención educativa conocida con el nombre de *Pedagogía diferencial*.

De este modo, explicar las diferencias en las conductas de los sujetos con alteraciones en el desarrollo a través de los resultados de las pruebas psicológicas llevó a predeterminar qué podía y qué no podía aprender un sujeto, y es así como se clasificó a los alumnos en educables, entrenables y custodiables. Esto motivó la creación de numerosas instituciones de educación especial.

Cabe aclarar que si bien la corriente psicométrica tuvo una marcada predominancia e influencia en el campo de la educación especial, el reduccionismo psicológico no puede limitarse solo a ella. Otras corrientes dentro de este mismo campo disciplinar, como por ejemplo el psicoanálisis, tuvieron en alguna etapa del desarrollo de la educación especial una marcada influencia. También deben considerarse como reduccionismos las aplicaciones directas de las teorías psicológicas al campo educativo, sin tener en cuenta otros componentes propios de las problemáticas de la educación.

Según Ramírez (1994), desde el punto de vista epistemológico el reduccionismo sociologista considera el nivel de las relaciones sociales como básico para explicar la conducta humana, excluyendo de este modo toda consideración que provenga de otro campo disciplinar.

La influencia de este reduccionismo sobre el campo de la educación especial se evidencia en atribuir el origen y los motivos de las diferencias a la configuración de un contexto social donde ciertos colectivos sociales generan y atribuyen determinadas características a otro colectivo social.

Dentro de este reduccionismo también se puede considerar lo relacionado con el etiquetaje. Atribuir determinadas características de comportamiento

a ciertos grupos sociales es propiciar el contexto necesario para que dichas atribuciones se hagan realidad, con lo cual se hace presente el fenómeno de la profecía autocumplida, el llamado efecto Pigmaleón.

En coincidencia con estas ideas, Castorina (1999) sostiene que el reduccionismo proveniente de la mirada positivista no es el único posible. De la misma manera existe un reduccionismo que ubica los aspectos socio-culturales como el centro de todas las explicaciones que atañen al desarrollo psicológico y social. Así, es posible encontrar una subestimación de los aspectos biológicos que se hallan presentes en la vida humana. Al decir del autor:

*... una visión culturalista de los fenómenos psíquicos y sociales oculta los aspectos naturales y materiales que le son esenciales, tales como los procesos cerebrales, neurofisiológicos o la misma corporalidad (Castorina, 1999: 17).*

Dentro de las discusiones actuales en el campo de la educación especial, las autoras de este trabajo se atreven a considerar que puede estar teniendo lugar un nuevo reduccionismo. El mismo está relacionado con los nuevos conceptos utilizados en el campo educativo, como por ejemplo el de necesidades educativas especiales, problemas de aprendizaje, entre otros, conceptos surgidos originariamente en el informe Warnock y retomados en la actualidad por las leyes educativas en los diferentes países.

Este reduccionismo se produce cuando las complejas problemáticas de los sujetos con alteraciones en el desarrollo se analizan y abordan solo desde el contexto escolar. De este modo, el origen de las diferencias y las posibilidades de intervención parecerían que se acotan solo al ámbito de la escuela, sin analizar que dicha etapa abarca solo una parte del ciclo vital de la persona.

### *3. Hacia el camino de la reflexión en la educación especial*

Retomando las ideas expresadas con anterioridad en relación con las antinomias educativas expuestas por Bruner (1997), se advierte que cada una de ellas se presenta como una moneda de dos caras, situando su contrapartida en la cara opuesta. El autor citado presenta la tensión que se produce en los objetivos educativos en el momento de decidir, tal como lo plantea la primera antinomia, entre desarrollar las potencialidades individuales de cada sujeto o apuntar a sostener los fines que colectivamente acuerda la cultura.

Por otra parte, la segunda antinomia plantea la forma en que deben ser consideradas la naturaleza y el uso de la mente. Al respecto distingue la tendencia a considerar la importancia de los aspectos innatos como orientadores del aprendizaje frente al argumento contrario que supone el aprendizaje en términos intersubjetivos, es decir, contextualizado culturalmente y a partir de la presencia de otro.

Como una tercera antinomia, destaca la tensión entre otorgar primacía a los conocimientos producidos “localmente” o a su contrapartida, es decir, los conocimientos universalmente constituidos.

Durante el avance de la exposición también consideramos como un posible camino de tensiones en el campo de la educación especial la existencia de reduccionismos, los cuales operan a la manera de obstáculos epistemológicos, retardando el avance y la producción del conocimiento científico en este campo particular bajo un estatus disciplinar.

Entre los cuatro reduccionismos que se distinguieron se encuentran: el reduccionismo biológico, que desconoce toda explicación acerca de los comportamientos humanos que no provenga del campo de la biología; de esta manera las diferencias individuales están ligadas a la herencia, con lo cual las posibilidades educativas de transformación o modificación de las posibilidades del sujeto se encuentran determinadas a priori.

De igual manera el reduccionismo psicológico, al considerar que el único conocimiento válido para comprender la naturaleza humana es el producido en el campo de la psicología, reduce las explicaciones a las conductas que pueden esperarse de un sujeto a partir de la medición de la inteligencia. Esta lógica positivista, de medición, observación y pronóstico de fenómenos externos, propios de los eventos físicos y de la naturaleza, es trasladada al comportamiento de las personas.

El reduccionismo sociológico, por su parte, subestima los aportes de la psicología y de la biología, desconociendo incluso la importancia de los aspectos materiales propios de la corporalidad.

Desde el reduccionismo educativo (así denominado por las autoras de este artículo) pareciera que las únicas respuestas posibles en el campo de la educación especial provienen de los sistemas escolares, sin poder reconocer que la vida del hombre transcurre no solo en el mundo de la escuela.

Como se advierte, las tensiones en el campo de la educación especial son diversas y a su vez singulares.

Al respecto, es necesario destacar que las afirmaciones expuestas sobre lo que constituyen las psicologías populares, es decir, la manera acerca de cómo las personas se representan las mentes de los demás, suponiendo determinadas condiciones y procesos en el momento de aprender, también se manifiestan en los procesos de enseñanza, dando lugar a una pedagogía popular.

Tal como Bruner (1997) lo plantea, estas pedagogías y psicologías populares van configurando los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los supuestos que en cada una de ellas subyace como fundamentos de la acción pedagógica. Se pueden distinguir así los diferentes modelos acerca de cómo los enseñantes se representan las mentes de sus alumnos y las prácticas educativas que desempeñan en consecuencia.

Cada uno de estos modelos de la mente supondría a los niños como aprendices imitativos o como aprendiendo de la exposición didáctica, como pensadores o como conocedores.

Estas representaciones que tienen los enseñantes sobre la forma en que sus alumnos aprenden funcionan en ocasiones como verdaderas teorías implícitas acerca del aprendizaje que se ponen en juego durante los procesos de enseñanza.

De la misma manera que la educación en general, el campo de la educación especial, comprometido en los procesos de aprendizajes, también se encuentra impregnado de las teorías que componen los modelos descriptos.

De acuerdo con Bruner (1997), en los contextos de aprendizajes situados en la escuela, existen prácticas que pueden interpretarse por medio de estos modelos de la mente y en donde se evidencian diferentes aspectos que los caracterizan.

Llegados a este punto, e intentando establecer relaciones entre los diferentes temas expuestos, podríamos sentirnos tentados a relacionar estos modelos de la mente con los diferentes reduccionismos. Pero deberíamos analizar primero que se trata de lógicas diferentes.

Esto es, por un lado, la lógica a la que obedecen estos modelos de la mente pertenecen al ámbito de lo implícito, con lo cual sus relaciones aún con ciertas teorías científicas se encuentran en un plano en donde no se discute su existencia, es decir, son prácticamente creencias que no se argumentan, solo se sostienen y configuran un tipo de conocimiento tácito.

Por otro lado, la lógica de los reduccionismos se encuentra dentro del campo del conocimiento científico, que, a diferencia de las teorías implícitas, es absolutamente explícito, con lo cual su efecto sobre el terreno científico y particularmente el educativo es realmente importante.

Pero si bien podemos destacar las marcadas diferencias entre estos dos tipos de tensiones que hemos caracterizado en el ámbito de la educación especial, también podemos señalar algunas cuestiones en común.

Estas cuestiones están relacionadas con lo que algunos autores afirman acerca de la necesidad de un cambio conceptual en relación con el papel que juega el conocimiento cotidiano durante el proceso de adquisición de los conocimientos escolares.

Entre estos autores, Rodrigo y Correa, 1999 (en Pozo y Monereo, 1999) sostienen que el cambio en el conocimiento de dominios gira en torno a tres dimensiones básicas, que definen como el paso de lo simple a lo complejo, de lo implícito a lo explícito y del realismo al perspectivismo.

En la dimensión simple-complejo se plantea no solo el reemplazo de los conceptos equivocados por los auténticos, sino también el cambio gradual en la utilización de esquemas de explicaciones simples hacia esquemas de análisis más complejos. Esto supone pasar de aceptar la incidencia de factores unidireccionales a comprender la presencia de factores multi o pluricausales en los fenómenos.

La dimensión implícito-explicito se refiere a la posibilidad de “verbalizar los contenidos de la mente”. Específicamente hablando del cambio conceptual, las autoras citadas afirman que los alumnos deben aprender a

expresarse verbalmente utilizando el lenguaje propio del discurso científico, que será posible en la medida en que las tareas escolares les propongan actividades que tengan relación con los procedimientos emparentados con la investigación científica, es decir, acciones que impliquen observación, clasificación, comparación, argumentación, etc.

En relación con esta dimensión en particular, las investigaciones de Pozo (2001- 2003) vinculadas con la adquisición de conocimientos sostienen que, por su naturaleza implícita, el conocimiento cotidiano es muy perdurable y que opone fuerte resistencia a ser cambiado. Por su parte, el conocimiento científico es explícito y provisorio.

Para Pozo (2001), esta aparente dicotomía entre conocimiento cotidiano y conocimiento científico sería en realidad una continuidad en el paso de un sistema implícito hacia uno explícito.

Este último autor sostiene que para alcanzar el conocimiento científico es necesario que las representaciones implícitas que se encuentran encarnadas en la mente humana, pasen a un nivel de representaciones explícitas, es decir, de aquellas que acceden a la conciencia y de las que se puede informar a través de algún sistema de representación externo.

Karmiloff-Smith (1992 en Pozo, 2001) sostienen que para llegar al conocimiento se necesita la redescipción de las representaciones implícitas y simbólicas en explícitas; teniéndose en cuenta que los niveles de representación implícita estarán siempre presentes en la mente humana con otras finalidades cognitivas que las representaciones que requieren algún nivel de explicitación.

De esta manera, la mente humana sería capaz de activar solo aquellas representaciones que el contexto le reclama.

En este sentido, quienes consideran la dimensión contextual del conocimiento proponen analizar las representaciones en términos de integración jerárquica, a partir de los niveles de explicitación.

Esto supone partir desde los niveles inferiores, implícitos, que condicionan “internamente (cuerpo) y externamente (mundo)” a las representaciones explícitas, hacia los niveles superiores de los que dichas representaciones explícitas forman parte. En tanto, los niveles superiores redesciben las representaciones de nivel inferior o implícitas, otorgándoles significado. Tal como lo supone esta dirección en la que progresan jerárquicamente los niveles, lo inverso no sucede, es decir, una representación explícita no se “comprime mediante una representación implícita” (Ibid:143).

Según el autor, esta diversidad de representaciones le permitiría al ser humano responder de manera adecuada a las diferentes situaciones que le propone el entorno. Así, las representaciones implícitas y simbólicas tendrían un valor mayor en situaciones que exigieran respuestas rápidas y automatizadas, mientras que las representaciones explícitas se vincularían con “acciones epistémicas, para modificar de alguna forma nuestra relación cognitiva con esa situación o ese contexto” (Kirsh y Maglio, 1994, en Pozo, 2001:144).

En cuanto a la dimensión realismo-perspectivismo, las autoras sostienen que es necesario ejercitar a los alumnos en la elaboración de recursos de argumentación, ya que esto implicaría configurar un discurso de tal manera que los demás puedan acercarse a nuestro punto de vista, lo que significa aceptar la existencia de “otros puntos de vista” sobre un mismo tema o acontecimiento. En palabras de las autoras:

*... el cambio en el conocimiento de dominios requeriría pasar de una posición realista sobre el mundo, donde la realidad tiene una sola voz, a la voz plural de los otros cotidianos incluida la del propio yo, hasta poder alcanzar las voces plurales de la ciencia (en Pozo, 2001:84).*

Las ideas expuestas sobre las dimensiones del cambio cognitivo trasladadas a la discusión que nos ocupa, muestran la importancia de tomar en cuenta estas dimensiones, tanto sea desde los modelos de la mente que sostenemos los enseñantes como del impacto que producen los reduccionismos científicos en el campo de la educación.

Es decir, ubicados en el plano de los reduccionismos planteados en el campo de la educación especial, es posible advertir cierta ubicación en el polo de lo simple y del realismo; mientras que desde los modelos de la mente, se presenta como más claro el polo de lo implícito.

Como consecuencia nuestro desafío sería, en tanto profesionales comprometidos en el ámbito de la educación especial, transitar por el camino hacia lo complejo, lo explícito y el perspectivismo, lo cual no resulta una tarea sencilla.

Otro desafío sería poder responder a las preguntas que plantea Bruner (1997), vinculadas con las antinomias educativas y representadas, desde nuestro punto de vista, como tensiones en el campo de la educación especial:

*¿Debería la educación reproducir la cultura o debería enriquecer y cultivar el potencial humano? ¿Debería estar basada en el cultivo diferencial de los talentos inherentes de aquellos que tienen mejor dotación innata, o debería dar prioridad a equipar a todo el mundo con una caja de herramientas culturales que pueda hacerlos plenamente efectivos? ¿Debería dar prioridad a los valores y estilos de la cultura global o dar un lugar especial a las identidades de las subculturas que la componen? (Bruner, 1997:98).*

Teniendo como base el ejercicio de la reflexión, si intentáramos responder a la primera de ellas es posible que optáramos por escoger la alternativa de cultivar el potencial humano, tal vez, teniendo en cuenta que uno de los fines de la educación especial es justamente desarrollar al máximo el potencial propio de cada sujeto.

La segunda de las preguntas propuestas merece un momento de reflexión más prolongado. No porque se pueda tener dudas acerca de la elección que realizaríamos, sino por las implicancias que tendría optar por la otra alternativa, sobre todo en el campo que nos preocupa.

Basar los objetivos educativos en la elección *del cultivo diferencial de los talentos inherentes de aquellos que tienen mejor dotación innata* nos llevaría a correr el riesgo de alinearnos bajo la bandera de un reduccionismo biológico o psicológico, en donde las posibilidades de la intervención educativa, en el caso de la educación especial, carecerían de todo sentido, además de representar una gran pérdida de recursos económicos.

Obviamente, nuestra opción para establecer los objetivos de la educación especial sería, sin duda, la cara de la antinomia que otorga valor al aprendizaje y la enseñanza desde una perspectiva intersubjetiva, sin descuidar la importancia de los procesos intrasubjetivos, como complemento necesario en el proceso de adquisición de conocimientos.

En cuanto a la pregunta que plantea la tercera antinomia en relación con la prioridad que debe tener el conocimiento universalmente producido o, por el contrario, otorgarle mayor valor al conocimiento “local”, consideramos que se trata de posibilidades de acceso al conocimiento que no implican exclusiones mutuas. Es decir, no sería posible desconocer aquellos acontecimientos que provienen del esfuerzo conjunto de la humanidad, como tampoco se podría descartar la producción de cada cultura en particular. En el caso de la educación especial, el currículo propuesto desde las instituciones educativas debería contemplar cierto equilibrio entre estos dos aspectos involucrados en la educación escolar.

En síntesis, el debate sobre las tensiones que se producen en el campo de la educación especial a partir de sus implicancias pedagógicas, epistemológicas y de producción de los conocimientos, encierra en sí mismo una discusión acerca de las opciones valorativas que realizamos. Es decir, poder tomar conciencia gradual acerca de nuestras propias prácticas educativas, en donde sea posible identificar aquellos aspectos que nos ubican en determinadas concepciones acerca del aprendizaje y de la enseñanza, del sujeto que pretendemos formar, de los mensajes que socialmente admitimos y legitimamos sobre la discapacidad, nos enfrenta a las opciones o elecciones que ética y moralmente realizamos.

Si bien podríamos admitir que nuestra pedagogía y psicología popular no pueden ser desechadas para una verdadera construcción, sino que sobre esa base, tal como Bruner (1997) lo plantea y también Pozo (2001- 2003) en relación con las posibilidades de explicitación de los supuestos que subyacen a nuestras prácticas. También es importante reflexionar sobre el papel que juega el conocimiento científico aislado de los debates que este debiera implicar al interior del campo educativo, teniendo en cuenta para ello los aspectos sociales, culturales, históricos, políticos, éticos y morales de cada contexto.

Pretendemos asignar la debida importancia a los conflictos en el campo de la educación especial que posiblemente se puedan representar como tensiones en este camino; sin embargo, es preciso saber qué elegimos cuando hablamos de educación, si reconocemos en nuestro camino la presencia de las tensiones y si la dirección que tomamos tiene descanso en las reflexiones para seguir avanzando hacia la meta. La pregunta sería entonces ¿cuál es hoy nuestro camino?

(...) *A pesar de la profunda diferencia de sus caracteres, habían aprendido mucho el uno del otro; gradualmente había ido naciendo entre ellos, junto al lenguaje de la razón, un lenguaje espiritual y de signos, al modo como entre dos moradas puede haber una calle por la que pasan los carruajes y los jinetes pero aparte de la cual surgen muchos pequeños caminos de recreo, caminos laterales, caminos ocultos: caminitos de niños, caminos para enamorados, caminos apenas perceptibles de perros y gatos (...)* Y así, cierta vez, un día de asueto, en la biblioteca, inesperadamente, hubo entre los amigos una conversación que los situó de repente en el centro del problema de la esencia y sentido de su amistad y que proyectó luces nuevas a gran distancia.

Hermann Hesse  
"Narciso y Goldmundo"

## Referencias

- Bruner, Jerome (1997). *La educación puerta de la cultura*. Editorial Visor.
- Castorina, J. Antonio (1999). *La ideología de las teorías psicológicas en la educación especial*. Mimeo. UBA- CONICET. Buenos Aires.
- Hesse, Hermann (1948). *Narciso y Goldmundo*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires. Argentina.
- Pozo, Ignacio (2001). *Humanamente. El mundo, la conciencia y la carne*. Ediciones Morata. Madrid. España.
- Pozo, Ignacio (2003). *Adquisición de conocimiento*. Ediciones Morata. Madrid. España.
- Ramirez, Antonio Fortes. *Epistemología de la Educación Especial*. En MOLINA
- García, Santiago (1994). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Editorial Marfil.
- Rodrigo, María José Y Nieves CORREA (1999). *Teorías implícitas, modelos mentales y cambio cognitivo*. En Ignacio Pozo y Carles Monereo (coordinadores). *Aprendizaje estratégico*. Ediciones Santillana. Madrid. España.
- Skliar, Carlos (1997). *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Editorial Universidad Nacional de Cuyo.