

III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

Problemas filosóficos de la psicología en la educación especial.

Castorina, José Antonio.

Cita:

Castorina, José Antonio (2011). *Problemas filosóficos de la psicología en la educación especial*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-052/105>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRwr/4NO>

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

PROBLEMAS FILOSÓFICOS DE LA PSICOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Castorina, José Antonio

Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación. Argentina

RESUMEN

Este trabajo analiza el efecto sobre la psicología utilizada en la educación especial de los enfoques filosóficos o marcos epistémicos, que subyacen a la investigación y la práctica psicológica. En primer lugar, la estrategia de la escisión, heredera del pensamiento moderno y que ha presidido la formación de la psicología de la educación y el desarrollo. En el caso de la educación especial, se analiza tanto el dualismo como el naturalismo filosóficos. Pero, sobre todo, se pone de relieve que el construccionismo social se mantiene dentro del marco de la escisión, al reducir a los fenómenos de deterioro psicológico a las construcciones discursivas. En segundo lugar, se muestra la peculiaridad del pensamiento dialéctico que permite pensar los problemas de la novedad psicológica. Finalmente, se muestra a través del estudio de niños sordos las interrelaciones entre naturaleza y cultura, y respecto del diagnóstico dinámico, se apela a una dialéctica entre individuo y condiciones socio-culturales.

Palabras clave

Marco epistémico Enfoque de la escisión Enfoque dialéctico Construccionismo social

ABSTRACT

PHILOSOPHICAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY IN THE SPECIAL EDUCATION

This work analyzes the effects of the philosophical assumptions and epistemic frameworks that underline psychological researches and practices. In first place, deals with the strategy of splitting that has been inherited from modern thought and has ruled the formation of educational and developmental psychology. Particularly, in the case of special education, analyzes both dualism and philosophical naturalism. Above all emphasizes that social constructionism is held within the framework of the split, reducing the phenomena of psychological deterioration to discursive constructions. In second place, it shows the peculiarity of dialectical thinking that allows to think the problems of psychological development. Finally, it shows the interrelationship between nature and culture by the study of deaf children. Besides, on the matter of the dynamic diagnosis, it appeals to dialectic between individual and socio-cultural conditions.

Key words

Epistemic framework Dialectic world view Split world view Social constructionism

Introducción

La producción de conocimientos psicológicos sobre la educación especial depende de ciertos supuestos filosóficos: 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, 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.

Este trabajo se propone examinar la intervención del ME de la escisión, y sus dificultades, así como la intervención ME dialéctico en la utilización de la psicología en la educación especial. En el último caso, mostraremos la originalidad del enfoque para el estudio de la sordera y del diagnóstico psicológico.

El enfoque de la escisión

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, para luego intentar vincularlos. La conformación de la psicología del desarrollo y de la educación se orientó 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 de las habilidades o capacidades, en tanto son genéticas, derivadas de nuestra historia evolutiva. Una tesis reduccionista que es complementaria del dualismo cartesiano de cuerpo y alma y ha marcado las ideas de los psicólogos.

En la educación especial, los psicólogos apelaron a una disociación tajante de los fenómenos neurológicos con respecto a las prácticas socio culturales, para establecer una continuidad entre los déficit iniciales y las "discapacidades" en los niños sordos; respecto del Déficit Atencional, lo caracterizaron como un "disturbio de aprendizaje",

lo que escapa a las normas es transformado en un problema individual derivado de dificultades en el funcionamiento del sistema nervioso; respecto de la evaluación psicométrica se presupone una disociación filosófica “implícita” entre naturaleza y cultura, de dónde la postulación de características cognitivas fijas y mensurables en los individuos. 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 no considera las situaciones del aula, o las dificultades del niño en relación con las tareas escolares: el niño “tiene problemas” en lugar de devenir en dificultades (con intervención de sus rasgos biológicos) durante su experiencia educativa. Esta disociación tajante entre vida mental biológica y contexto cultural es un ejemplo paradigmático del pensamiento de la escisión

Desde el punto de vista epistemológico, las teorías naturalistas o las ambientalistas en psicología del desarrollo y de la educación postularon un registro neutral de los hechos, los que se vinculan 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, hay dificultades para pensar lo más interesante y problemático del desarrollo psicológico y del aprendizaje en 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 explica aceptablemente las adquisiciones intelectuales de los niños, o sus dificultades. En el caso de niños sordos, éstas serían causadas linealmente por el déficit auditivo, una típica epistemología de las causas simples; las causas ambientales no explican 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 externas.

Ahora bien, el marco epistémico de la escisión no corresponden solo al dualismo y al naturalismo. Hay otra modalidad del pensamiento contemporáneo que hace una crítica justa al naturalismo o al dualismo, pero sigue separando tajantemente lo biológico de lo cultural, lo individual de lo social, al dar relevancia solamente a los fenómenos culturales o discursivos.

Los pensadores posmodernos han puesto en cuestión las dicotomías antes comentado, pero han afirmado que los daños o defectos consideradas como biológicas o físicas, deben ser entendidos desde un punto de vista construccionista social, un intento lingüístico discursivo que desafía la realidad del deterioro. Al estudiar el retardo (yo diría también el sordo) no aceptan que se lo puede postular como siendo objetivo, 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, pág. 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 (Cahoone, 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 ponen 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.

Para nosotros, los daños o deficiencias son nombres para propiedades naturales, las que en su dependencia del contexto llegan a ser limitaciones funcionales para las actividades de aprendizaje. Siempre el daño (debilidad mental, sordera o ceguera, PC, 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 las características biológicas de los individuos, pero no puede ser reducida a puro “discurso” como en el constructivismo social (Vehmas y Makelä, 2009). A este respecto, podemos evocar lo dicho a propósito de la sordera.

Es preciso, entonces, discutir la ontología de la deficiencia antes de profundizar en la discapacidad. Según 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 lenguaje y de una institución (la medicina). Aquí hay una genuina construcción social. Criticar la construcción del cuerpo y la deficiencia como puramente biológicos es correcto, pero esto no significa que la deficiencia sea primariamente 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 científica, es 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 “diagnóstico del Síndrome de Down” es una cons-

trucción 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 al desentrañar la línea propia de desarrollo de la deficiencia y de la discapacidad, se puede enfrentar el tratamiento opresivo de los niños, porque si un 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 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. Y esto al identificar la base material que requiere un tratamiento material, cosa que no sucede con la discapacidad. Si estos dos términos no se interconectan y se elige uno u otro, el pensamiento de la escisión retorna.

En este sentido, 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, pág. 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.

El enfoque dialéctico

Cuándo la psicología 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. Se requiere de un nuevo ME que la haga visibles 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 el constructivismo de la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento, inspirados en Piaget (Castorina y Baquero, 2005); Vigotsky (1995) y la psicología social de las representaciones sociales han contribuido a reintegrar dinámicamente al individuo en la sociedad, o a articular la cultura con la naturaleza. En general, 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 inseparable 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 sujetos-alumnos que operan con mediadores culturales".

El ME dialéctico del programa de Vigotsky es central. 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, pág. 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 aquellas líneas se disocian.

Según Vigotsky no se podría decir que se trata 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 apropiación 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.

Una nueva psicología

Justamente, las vías colaterales de desarrollo cultural, en la perspectiva de Vigotsky, 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, por medio de nuevas formas comunicativas entre niños y adultos así como por el aprendizaje del sistema de señas, entre otros rasgos, se da 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 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 ejemplo de lo dicho es 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 individual, a diferencia de los estudios con una norma estandarizada; se orienta hacia un estudio prospectivo de las posibilidades en lugar de ser puramente retrospectivo; la evaluación se basa en la Zona de Desarrollo Próximo. Así, cualquier evaluación 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; éstas fallan definitivamente en identificarlas ya que solo éstas pueden identificarse mientras alguien más capacitado ayuda al menos capacitado. Esto es, la evaluación dinámica 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 sistúan las evaluaciones en el proceso de enseñanza y 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 tests estandarizados que desdeñan 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.

BIBLIOGRAFÍA

- Cahoone, L (2002) "Introducción", en L. Cahoone (ed.) *From Modernism to Postmodernism: an anthology*. Oxford: Blackwell
- Castorina, J. A (2008) "La investigación psicológica en educación: prácticas sociales y razones epistemológicas". *Cuadernos de Educación*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, No. 6, 13-30.
- Castorina, J.A y Baquero, R (2005) *La dialéctica en la psicología del desarrollo*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Daniels, H (2005) "Vigotsky and educational psychology: Some preliminary remarks", *Educational & Child Psychology*, vol. 22, No. 1, 6-17
- Eidt, N.M y Calvo Tuleski, S "Trastorno de déficit de atención/hiperactividad e psicología histórico-cultural", *Cadernos da Pesquisa*, Vol. 40, No. 139, 121-146.
- Gould, S.J (1997) *La falsa medida del hombre*. Barcelona. Ed. Crítica.
- Hernstein, R & Murray, C (1994) *The bell curve. Intelligence and class in american life*. New York. Mc Graw Hill.
- Lunt, I (1994) "A practica da avaliação", en Daniela, H: *Vigotsky em foco: presupostos e desdobramentos*. San Pablo: Papirus
- 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 & 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", en *Educational Psychologist*, 29 (3), 137-148.
- 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 (comp.) *Educação & Exclusão*. Porto Alegre. Ed. Mediação.
- Vehmas, S y Mäkelä, P (2009) "The ontology of disability and impairment: a discussion of the natural and social features", en *Arguing about Disability. Philosophical Perspectives*. London Routledge
- Vigotsky, L (1995): "Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores", *Obras Escogidas*, Vol. III. Madrid: Visor/MEC.
- Vigotsky, L (2008) "El método instrumental en psicología", en B. Schneuwly y J.P. Bronckart *Vigotsky Hoy*. Madrid. Ed. Proa
- Williams, S. J (1999): "¿Is Anybody There? Critical Realism, Chronic Illness and the Disability Debate", *Sociology of Health and Illness*, 21: 797-819