



UNA MIRADA A LAS INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN ESPECIAL. SU INFLUENCIA EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL

MÓNICA ELISABETH CASTILLA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO, ARGENTINA

FACULTAD DE EDUCACIÓN ELEMENTAL Y ESPECIAL

Resumen

En este trabajo se abordan temas relacionados con el proyecto de Investigación: *El docente de educación especial. Un investigador de su propia práctica*, que se desarrolla en la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo – Mendoza. Constituye un aporte para la reflexión sobre las posibilidades concretas que tienen los docentes de formarse como investigadores de sus propias prácticas y actuar como tales, tanto desde la formación inicial, como en las posteriores instancias de capacitación que generalmente el sistema implementa. Se propone, además, una revisión crítica de las investigaciones que se han llevado a cabo para la educación especial, y no específicamente sobre la educación especial.

El objetivo es aportar ideas para el análisis crítico de la producción de conocimiento en este campo disciplinar y, consecuentemente, caracterizar los beneficios que esto traería, aparejado a la formación de profesores que sean sensibles a las necesidades de sus alumnos y estén preparados profesionalmente, no sólo para transmitir conocimientos y formar a sus alumnos, sino también para producir conocimientos científicos sobre la realidad cotidiana del aula.

Palabras clave: Paradigmas en la Educación Especial – Formación Docente Especial - Investigación Educativa

Abstract A LOOK AT RESEARCH IN SPECIAL EDUCATION

Its influence on training Special Education teachers

This work deals with themes connected with the research project entitled The Special Education teacher. Researching one's own work, which is being carried out in the Faculty of Elementary and Special Education in the National University of Cuyo – Mendoza. It supports the idea that there are real opportunities for teachers to carry out research on their own work, and to function as researchers from the very beginning of their training and in the in-service training programs that are usually provided. We also suggest a critical review of research designed for Special Education and not specifically on Special Education. The intention is to produce ideas for a critical analysis of our knowledge in this discipline and subsequently to identify the benefits they might bring for teacher training – ensuring that teachers are aware of the needs of their pupils, are professionally qualified, not only to pass on knowledge and educate students, but also to produce a scientific understating of the everyday reality of the classroom.

Key words: Paradigms in Special Education, Teacher-training for Special Education, Educational research.



¿Investigaciones para la educación especial o sobre la educación especial?

través de los diferentes avances científicos que intentan comprender y explicar el desarrollo humano, se ha producido una inconmensurable cantidad de conocimientos sobre las personas con discapacidad. La gran mayoría de éstos se refieren o bien a las causas de los diferentes déficit, que luego generan discapacidad, o bien a diferentes técnicas, estrategias, equipos tecnológicos de rehabilitación que compensan el déficit. A partir fundamentalmente de la década del 90 se han desarrollado también numerosas investigaciones sobre temáticas relacionadas con la calidad de vida, autodeterminación, la problemática de la formación e inserción laboral, así como también aspectos relacionados con el respeto de los derechos humanos. (Verdugo Alonso, M., Schalock, R., Jenaro Ríos, C.)

Si bien es cierto que a partir del Informe Warnock se empiezan a desarrollar investigaciones sobre la integración social y escolar y, en forma más reciente, se avanza sobre el tema de las escuelas inclusivas, se podría decir que, en forma paralela a estos avances, desde otras disciplinas, se produce una crisis del conocimiento en educación especial, que lleva a conceptualizar lo que numerosos autores (Skrtic y otros 1996) coinciden en llamar crítica teórica y práctica. Vamos a desarrollar brevemente estos conceptos.

- Crítica teórica:

Se refiere al conocimiento teórico y al conocimiento aplicado que se tiene sobre la educación especial, tanto sobre los modelos y procedimientos de campo como sobre las teorías que los fundamentan. Es decir, se hace referencia a la crítica del conocimiento teórico en las que se respaldan todas las acciones del campo disciplinar de la educación especial y el modo en el que se utilizan en el nivel de la ciencia aplicada. Esta crítica teórica la han realizado generalmente los científicos sociales que plantean tres características de la educación especial:

1. La educación especial es ateórica

Diversos autores opinan que la educación especial no funciona con base en una teoría determinada, sino que existe un conjunto de suposiciones inconscientes, que tienen que ver con el imaginario social, sobre el déficit y sus posibilidades educativas. Es decir, el déficit es del

sujeto, por ello, es necesario instrumentar formas efectivas de diagnóstico, y armar un conjunto de servicios compensatorios de esos déficit. Sólo es posible el progreso en este campo perfeccionando técnicas de diagnóstico e intervención, con el auxilio de la tecnología.

Estas suposiciones se encuentran de algún modo fundadas desde la biología, la medicina y la psicología con una gran influencia del positivismo, y la creencia de que la tecnología puede solucionar todos los problemas y lograr el progreso. Aunque, si consideramos sus características multidisciplinares, bien podríamos afirmar que es una disciplina que se nutre de diferentes teorías que le aportan otros campos del conocimiento.

2. La educación especial confunde la teoría

Existe, desde el campo educativo, una confianza excesiva en los aportes de la psicología y de las disciplinas asociadas a la medicina. Éstas están basadas en un modelo de diagnóstico, generalmente individual, que no considera las posibilidades del contexto y de los actores que interactúan con el sujeto. Esta confusión de teorías es la que favorece la creencia de que los conocimientos aportados por otras disciplinas, de larga tradición positivista, son incuestionables y aplicables a todo tipo de personas sin tener en cuenta la situación socio-histórica en la que se encuentren

3. La educación especial se basa en una teoría equivocada

Desde el punto de vista de numerosos científicos del ámbito de las ciencias sociales se afirma que, en Educación Especial, conviven dos teorías contrapuestas, que se basan en concepciones también contrapuestas de lo normal y lo anormal, de la salud y la enfermedad.

Por un lado, existe el modelo médico patológico, también llamado médico-clínico, que viene de la medicina y la biología, que generalmente analiza la presencia o ausencia de síntomas, con un modelo evaluativo de diagnóstico que determina el grado de salud o enfermedad, de normalidad o anormalidad. Este se apoya también en el modelo estadístico de la psicología, que tiene en cuenta el concepto de curva normal, obtenida a través de procedimientos estandarizados que se aplican generalmente en forma individual, y definen en forma probabilística el mayor o menor grado de aptitud de un sujeto para su autovalimiento y su rendimiento intelectual. En el campo de la educación especial esto ha derivado en la interpretación de que el retraso mental o la discapacidad es un estado patológico del sujeto y de su entera responsabilidad.

- Crítica práctica:

Se refiere al conocimiento práctico y al conocimiento aplicado, es decir, tanto a las habilidades y actitudes de los profesionales, como a los modelos y procedimientos de formación y de intervención educativa.

Esta crítica práctica es la más visible y la que ha tenido mayor impacto sobre la forma en que se ofrecen los servicios educativos. Ha partido generalmente de los usuarios de dichos servicios, y hasta cierto punto, también de los mismos educadores. Además, es la que ha influido notablemente en las transformaciones de los planes de estudio del profesorado. Es posible afirmar que desde la década del 60 en adelante la vigencia de las discusiones sobre derechos humanos y civiles ha impactado fuertemente sobre las prácticas, generalmente discriminatorias, relativas a los sujetos con discapacidad, que se reflejaban tanto en el sistema educativo (la extensión de la obligatoriedad, la discusión sobre la marginación de las escuelas especiales, las discusiones entre segregación versus integración y, más recientemente, el planteo de las escuelas inclusivas) así como también en el sistema jurídico (igualdad ante la ley, derecho al voto, etc.), poniendo sobre la mesa de discusión aspectos relativos tanto a lo legal como al reclamo de legitimidad.

Muchos de los cambios, en el campo legislativo, derivan de estas críticas a las prácticas de segregación y exclusión del sistema educativo general, así como también de los inadecuados servicios educativos y sociales. Si bien se cuestionaban los fundamentos teóricos que estaban en la base de las prácticas, es posible afirmar que los mayores cuestionamientos estaban dirigidos a las prácticas que se realizaban en instituciones especiales.

- Impactos de estos desarrollos teóricos en la formación del docente de Educación Especial

Si bien nos interesa abordar la problemática de la formación de profesores, en relación con las críticas que se hacen a la educación especial, es necesario, por un lado, diferenciar su impacto en el sistema educativo y, por el otro, en la formación de profesores. Por eso nos preguntamos:

a) ¿Cómo han impactado estas críticas en las prácticas educativas? Es decir, ¿qué influencia han tenido en la prestación educativa directa a las personas con discapacidad?

Es posible afirmar que la crítica práctica ha tenido mayor incidencia, predominantemente, en los cambios de los servicios educativos para las personas. Hoy se plantean diferentes modelos educativos que consideran la diferencia como valor y, se están produciendo paulatinas transformaciones en relación con la

construcción de una escuela para todos. Las asociaciones de personas con discapacidad, así como también las organizaciones no gubernamentales que trabajan para ellas, están posicionándose, de manera tal que, están produciendo una mayor movilización y posibilidad de cambio en cuanto al respeto de su derecho a una educación de calidad.

b) ¿Qué influencias han tenido en la formación de docentes de educación especial?

Estas críticas, tanto la práctica como la teórica, han logrado que, tanto en la formación inicial, como en los programas de capacitación de profesionales en servicio (docentes especiales, comunes y de otras especialidades) se amplíe la base disciplinar y se incluyan teorías o planteos también desde la sociología y del ámbito político.

Asimismo, se ha estimulado la inclusión de los insumos necesarios para que el docente pueda concretar proyectos de investigación educativa e inicie los primeros pasos en su formación de pre-grado, grado o inicial.

Respecto del impacto en la investigación de acuerdo con Bogdan y Kugelmans (en Skrtic, 1996) dicen: *“Que la mayor parte de las investigaciones se han realizado para la EE y no sobre la educación especial”*. Esto quiere decir que se siguen tomando conceptos y teorías de otros enfoques para solucionar los problemas teóricos y prácticos de la misma y, con menor frecuencia, se trabaja en el campo de la práctica educativa del aula para la generación de conocimientos que permitan explicitar los supuestos implícitos que funcionan en la base de dichas prácticas.

Se podría decir que a partir de los años noventa se está produciendo un gran desarrollo de investigaciones que apuntan a dilucidar la complejidad del fenómeno educativo con el objeto de resolver los problemas que se presentan en el sistema educativo en relación con las personas discapacitadas. Estas investigaciones por lo general se hacen desde el paradigma interpretativo simbólico, o del socio-crítico con enfoques predominantemente cualitativos.

Algunas dificultades en la construcción de la investigación educativa en Educación Especial

Se pueden identificar algunas dificultades en la construcción de la investigación educativa en el ámbito de la formación docente, ya que la hegemonía del paradigma positivista favorece, generalmente, una mirada al problema educativo desde un enfoque netamente médico, psicológico o sociológico.

Es imposible negar que sigue teniendo vigencia, en algunos ámbitos, el **reduccionismo biologista**. Este se basa principalmente en que, el único nivel de

organización relevante de la realidad humana, es el orgánico o biológico. La característica del biologismo ha sido creer que solamente la descripción exhaustiva de síndromes médicos patológicos, junto con la explicación de las causas de las alteraciones, son útiles para el conocimiento completo de la realidad y posibilidades educativas de las personas con discapacidad. Es posible pensar que esta creencia ha colaborado para ocultar la insuficiencia teórica sobre la comprensión y la explicación de los procesos de aprendizaje de estos sujetos, más allá de los déficit orgánicos reales.

La explicación del “problema” estaba en el organismo, en el individuo, por lo tanto la compleja trama de relaciones vinculares que se desarrollan alrededor de este sujeto quedaba fuera de sospecha. El foco del problema estaba puesto en el sujeto con deficiencia, y por lo tanto no aparecía como indispensable una disciplina que se ocupara de la generación de conocimiento en la intervención educativa.

Otra de las dificultades que se pueden mencionar es la predominancia de un reduccionismo psicologista. En realidad la psicología como disciplina científica ha actuado respecto de la discapacidad, en el mismo sentido que la biología y la medicina. La diferencia es que ha dado preeminencia, para la comprensión y explicación de todos los fenómenos, a estudios desde la construcción del yo y el análisis de las conductas de los sujetos con discapacidad, como la principal característica de estos sujetos. Esto, en algunos casos, ha constituido un obstáculo primordial ya que ha acentuado, dentro de las prácticas educativas, el criterio del diagnóstico estandarizado, como determinante del desarrollo del niño a través de la medición del cociente intelectual. (Fortés Ramírez, 1994)

En los últimos años está tendencia se ha ido revirtiendo a partir de la revalorización de los estudios de Vigostky, entre otros, y sus continuadores, tales como Bruner, Ausubel, y más recientemente investigadores contemporáneos como Ángel Riviére, Ricardo Baquero, Miguel Ángel Verdugo Alonso que están orientando otras perspectivas de análisis de las conductas de las personas con discapacidad, ya no basados exclusivamente en el déficit.

También ha tenido en este campo del conocimiento una gran influencia el **reduccionismo sociologista**. El sociologismo comparte con el biologismo el mismo presupuesto epistemológico, lo que lo diferencia es que para el sociologismo el nivel de mayor importancia es el de las relaciones sociales. Esto también ha obstaculizado el desarrollo de la educación especial como disciplina, desdibujando tanto el objeto como el campo de estudio

ya que, el foco está puesto preferentemente en el nivel de la organización social y las representaciones sociales de la discapacidad, sin tener en cuenta los condicionamientos individuales de las personas con discapacidad.

Por último podemos nombrar el **reduccionismo práctico**, concepto que está en elaboración, que se relaciona directamente con la crítica práctica. Es aquel que plantea que la problemática de la Educación Especial se resuelve, única y exclusivamente, con el hallazgo de aquellas estrategias y técnicas adecuadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin darle mayor importancia al basamento teórico de éstas y de qué forma se llegó a su conocimiento, y aún más, sin entrar en la conceptualización de qué se entiende por estrategias “adecuadas, para quién o desde dónde”.

Aspectos que suelen ser motivo de preocupación en la formación de formadores en relación con la investigación educativa

Una de las mayores preocupaciones para la inclusión de espacios dedicados a la investigación en los planes de estudios suele ser la carga horaria. Existe generalmente un desequilibrio entre lo que se pretende que aprenda un docente en los campos disciplinares (lengua, matemáticas, ciencias, expresión y sus didácticas) y los insumos necesarios en su formación para iniciarlo en la investigación educativa. Tradicionalmente, al menos en Argentina, la formación de maestros ha tenido escasa duración, apelando a que muchos de los conocimientos disciplinares, ya estaban dados en los niveles anteriores del sistema. Las sucesivas evaluaciones del sistema educativo han demostrado que una gran mayoría de los alumnos que acceden al sistema de educación superior, carecen de una formación sólida en las áreas disciplinares. Es por ello que se recargan los planes de estudio, no sólo con los aspectos didácticos, sino también en lo relativo a los contenidos. Esto sin duda complejiza la implementación de actividades concretas de investigación, ya que se reclama un mayor porcentaje de horas en los campos disciplinares, viéndose entonces perjudicadas en la distribución horaria las asignaturas relacionadas con la investigación.

Un docente investigador de su propia práctica, crítico y reflexivo a la hora de seleccionar y utilizar conocimientos científicos, se construye desde el inicio de la formación y con una cantidad apropiada de horas que le permitan acercarse a la problemática de la investigación educativa. Asimismo, un docente que sea un buen consumidor de investigaciones, también requiere de las mismas condiciones para su formación, no es posible pensar que esta se puede lograr en pequeños espacios curriculares, donde se entremezclan

conocimientos disciplinares, práctica e investigación sin una delimitación clara y precisa.

Otro de los aspectos que preocupa es el rol que desempeñan las disciplinas hermenéutico-históricas, así como también las socio-críticas que están intentando encontrar un lugar de poder en el campo científico, apelando a la validez conceptual, relacionada principalmente con la construcción del objeto de estudio; y la validez interna y la externa relacionadas con la garantía que nos ofrece el diseño de investigación en relación con los resultados que obtiene.

La validez conceptual se relaciona con la coherencia teórica y la focalización del problema. Se reconoce actualmente, en casi todos los ámbitos científicos, que la realidad se observa desde una teoría, desde perspectivas teóricas o bien desde presupuestos teóricos, que son los que colaboran en la construcción del objeto de estudio. Recordemos que, para estas disciplinas, no es posible captar la realidad como una fotografía y que, en todo el proceso de investigación, se debe tratar de “neutralizar” la subjetividad. Por ello se apela a la rigurosidad de los diseños de investigación.

En relación con los diseños de investigación la preocupación por la validez interna se refiere “al grado en que los efectos observados [...] son consecuencia estricta de una sola causa o motivo...” (Tójar 2001). Por ello es muy importante, en el diseño, el registrar la historia natural de la investigación, de manera que se puedan tener reaseguros, para no sobreinterpretar la realidad que se observa o, al menos, asegurar la utilización de técnicas tales como la triangulación para asegurar la confiabilidad de los resultados. También preocupa en relación con la validez interna, la técnica de selección de las unidades de análisis, máxime en un campo como en el educativo donde es imposible trabajar con grupos homogéneos.

Otro aspecto que preocupa a las disciplinas hermenéuticas y socio-críticas respecto de los diseños de investigación, es la validez externa. Esta se refiere a las posibilidades de generalización que puedan tener los resultados. La posibilidad de generalización del conocimiento al que se arribe, ha sido históricamente considerada como uno de los elementos claves para el reconocimiento científico. Desde estas disciplinas hermenéutico-históricas y socio-críticas, lo que importa no es la generalización

a un número determinado de sujetos, sino las condiciones de transferibilidad en las que se produce el conocimiento, y en qué grado pueden ser reaplicables, a otros grupos, las estrategias metodológicas identificadas en el grupo de estudio. Por ello es necesaria la explicitación clara y concisa de todos los pasos metodológicos que se siguieron durante el proceso; tales como la reflexión teórica y crítica sobre la selección de las unidades de análisis, sobre la recolección y sistematización y análisis de los datos. Juan Carlos Tójar, engloba dentro de la validez externa: “la validez de la población, la validez ecológica y la del constructo” (Tójar 2001:103). En este trabajo se reconoce que dichos conceptos se interrelacionan en la elaboración del diseño, pero se coloca un especial énfasis en la validez conceptual (para Tójar la validez del constructo) justamente porque es considerada de capital importancia antes, durante y después de la elaboración y desarrollo del diseño de investigación.

- La investigación educativa un camino posible

A modo de síntesis es importante aclarar que las dificultades mencionadas no deben impedir el desarrollo de la investigación educativa como un camino posible para el docente en el aula, con sus alumnos, actualizando



permanentemente, en la relación teoría-práctica los saberes que recibió en su formación; resignificándolos a la luz de los acontecimientos cotidianos, y enmarcándolos en la historicidad de su identidad profesional docente.

Se propone la investigación educativa como un camino posible, sin dejar de reconocer la necesidad de capacitación, pero teniendo en cuenta al docente como un sujeto de aprendizaje activo capaz de resignificar sus prácticas a partir de procesos autorreflexivos. A la vez que se considera al docente un co-constructor de conocimientos científicos junto con los docentes-investigadores de las instituciones formadoras.

Para ello es de vital importancia la conformación de redes para el trabajo cooperativo en el campo de la investigación educativa. *“Redes que apunten a generar espacios de reflexión, cooperación y acción*

interuniversitaria que posibilite que sus integrantes puedan responder a las demandas de su medio” no sólo en otras actividades académicas, sino también en relación con el desarrollo de proyectos de investigación (Vain, P. y Nelli, L. 1998).

Por todo ello, es necesario reclamar, desde los diferentes ámbitos de formación del docente de educación especial, una real instancia de participación en las decisiones políticas, para permitir el verdadero intercambio y crecimiento sostenido en dicho ámbito así como también la utilización óptima de recursos ya formados que permitan el avance de las investigaciones educativas y favorezcan el mejoramiento de la calidad de la formación del docente de educación especial. (E)

Bibliografía

- Castilla, M., (en prensa) **Crítica teórica y práctica sobre la construcción del conocimiento en Educación Especial**, Documento de Cátedra. Asignatura Epistemología Licenciatura en Educación Especial – UNCuyo -
- Fortés Ramírez, A. (1994) **Epistemología de la Educación Especial** en Molina García, S., Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Marfil, España
- Mata, F., S. (1999) **Didáctica de la Educación Especial** – Aljibe - Málaga
- Maturana, H., (1992) **Emociones y Lenguaje en Educación y Política**. Ed. Hachette/Comunicación, Chile, 6a. Edición.
- Molina García, S. (1986) **Sentido y límites de la pedagogía Terapéutica** en Molina, S. Ed. “Enciclopedia Temática de Educación Especial,” CEPE Madrid
- Skrtric, T., (1996) **La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva** en Franklin, B., “Teorías de interpretación de la Discapacidad. Teoría e historia de la Educación Especial”. Pomares, Barcelona
- Tojar, J. C. (2001) **Planificar la investigación educativa. Una propuesta integrada**. Fundec. Bs. As.
- Vain, P., y Nelli, L., (1998) **¿Qué es RUEDES?** en ALTERNATIVAS serie Espacio Pedagógico, ISSN N° 0328-0864 – N° 13 “Debates Actuales en Educación Especial” San Luis.



Ideario de don Simón Rodríguez

Yo he pensado y trabajado mucho en la enseñanza, y me he convencido de que la Primera Escuela es la que debe, ante todas cosas, ocupar la atención de un gobierno liberal.

LA EDUCACIÓN REPUBLICANA – O.C., I, 227.

Instruir no es educar; ni la instrucción puede ser un equivalente de la educación, aunque instruyendo se eduque.

LUCES Y VIRTUDES SOCIALES – O. C., II, 136.