

# La educación especial en México. Una tarea de valor

---

## *Special education in Mexico. A valuable task*

Jacqueline Zapata Martínez\*

### RESUMEN

Este artículo llama la atención en torno a la singularidad e integridad de quienes dan sentido al quehacer educativo en México. Frente a ello – se subraya – sólo corresponde una tarea educativa propia, especialmente respetuosa de la dignidad de quien es, justo al hacerse cargo de su libertad de aprender y pensar las obras de las distintas tradiciones del saber. El hilo textual inicia con un preámbulo que pone el acento en el carácter infinitamente abierto de la educación y, asimismo, en la esencia creativa de la tarea educativa de quien la asume para participar en la forja de hombres y mujeres libres y responsables. Posteriormente discurre sobre la propiedad de la tarea educativa especial orientada a dejar elegir, dejar aprender y pensar de modos infinitamente singulares y distintos. El contraste sobreviene luego al mostrar la deriva de esa praxis en escolarización especial, situación que lleva a la consideración de formas en las que la detracción a la singularidad e integridad de quienes dan vida a la tarea, instan a no proseguirlos. De ahí el paso a la búsqueda del trasfondo de los impactos, atravesamientos y (des)orientaciones de una tarea que no podría ser más que propia. El texto concluye con el desafío de una propuesta que adviene con el afán de liberar la opción de dejar aprender y pensar, vivir y crear, a los niños y jóvenes de la educación especial – en México.

*Palabras-llave:* educación especial, tarea educativa, conocimiento.

\* Universidad Autónoma de Querétaro, México. Facultad de Psicología. C.E.  
jackye@prodigy.net.mx; jackie@uaq.mx

## ABSTRACT

This article is an invitation to think about singularity and integrity of those who give a special sense to the educational task in Mexico. It is remarkable that there is only one educational task in this context, which is especially respectful of the dignity of those who are fair in accepting their commitment towards their own freedom to learn and think the different ways of knowledge. The joining argument (the main theme) starts with a background that reliefs on the open nature of education, besides its creative quality on the one who accedes in participating in the development of free and responsible men and women. Subsequently, it goes on the property of the educational task that allows choosing, reading, learning and thinking in different and particular ways. The contrast comes later when showing the state of abandon of that praxis (practice) in special or regular schooling. This situation makes the reader consider that it's urgent to stop the obstacles against the singularity and integrity of those who are involved in this task. This is the reason why it is important to look for the background of the impacts and bad guiding of a task that is inherently important. The text concludes with the challenge of a proposal that comes with enough willpower to liberate the choice of protagonists of education in Mexico about learning and thinking, living and creating.

*Key-words:* special education, educational task, knowledge.

## La belleza de la tarea educativa: preámbulo

La educación es una tarea que nunca termina. Es un movimiento perenne. Una dynamis cuyo carácter más propio es la libertad. En otros términos, es una energía libremente poetizante, libremente creativa. La educación es un quehacer que abre por sí, cada vez, nuevos horizontes, caminos inéditos y, abiertos per se a la búsqueda, al encuentro del saber que jamás puede darse por lo sabido, ya que nunca es punto de llegada, cuanto más es alto en el camino; siempre punto de partida. La educación es camino al reencuentro de lo bello. Es decir, al encuentro de sí en la re-creación de trazos de saber; indicios de un movimiento que no cesa y, que invita a proseguirle.

Cabe acentuar que el carácter bello de esos trazos puede, en efecto, reencontrarse porque éstos proceden – aunque comúnmente no se diga – del arte inherente a la creación de las obras que aquéllos hacen legibles. Esto es,

de obras propias de distintas tradiciones del saber. Y la científica entre ellas sólo es una más. La educación es plataforma de horizontes abiertos a la recreación y creación inéditas. Sus aires de libertad tienden a ello, a su través la búsqueda se vive. Y, el reencuentro del arte intrínseco a las distintas obras humanas es maravilla en la que se participa; la posibilidad de que las obras vuelvan a ser la constituye quien reabre la opción. Esa reapertura es ya otro arte. La educación y el arte caminan de la mano, juntos abren estelas, nuevos caminos sobre la mar inmensa de la creatividad humana. La educación agujonea, incita, señala opciones, convoca a inventarlas. El arte coadyuva.

La tarea de educar dada sobre esta ambientación estética, es además de digna, bella, per se. Educar es tarea de valor, en dos sentidos (SAVATER, 1997). Porque es valiosa y válida en sí misma, por una parte. Y, por otra, porque es un paso al frente de la valentía humana – dice SAVATER. De la valentía para crear y recrear por siempre nuevas condiciones de vida, queremos agregar y subrayar. Educar es siempre un paso al frente porque cual quehacer digno en él no cabe el recelo, la cobardía, la pesadumbre, ni el pesimismo. Educar es “un acto de coraje” – en el buen sentido. Es tarea optimista, creativa.

La tarea de educar la ejercen educadores auténticos, que forjan por sí los principios en los que sostiene su praxis<sup>1</sup>: principios éticos y estéticos no otros. El educador auténtico es quien se compromete en la inducción e inyección del saber. Es quien cree radicalmente en las posibilidades y potencialidades de todo ser humano. El genuino educador no categoriza, ni jerarquiza a nadie, a nada. No es dogmático, ni directivo, menos aún autoritario. El vive la educación no sigue ninguna sistematización. El anda el camino con quienes crea su tarea. Para el educador auténtico es más importante saber lo que no es que lo es, ya que esto lo encuentra junto a quien acompaña. En la búsqueda el educador siembra, fertiliza, deja brotar, deja aprender, deja pensar, deja ser, deja crear, deja vivir.

Los educadores son profesionales auténticos de la educación – valga la redundancia. Su tarea es digna faena: forjar hombres y mujeres libres, responsables y, no discípulos o alumnos disciplinados. El modo de ejercer esta tarea no puede ser prescrito, no puede sujetarse a fórmulas racionales, v.gr. El educador genuino no puede confundirse con instructor, enseñante o profesor a quien podría prescribírsese una función, un rol o un papel en la enseñanza. La tarea de los educadores es propia. No puede impactarse, atravesarse y orientarse por prescripciones externas. La tarea educativa es

<sup>1</sup> Que es *theoría*; esto es, homomorfía de teoría y práctica, en la que no cabe su escisión.

digna y bella por sí misma. De ahí su irreductibilidad frente a problematizaciones o análisis críticos, foráneos, por demás.

La dignidad y belleza de la tarea educativa se corresponde con la propia de quienes se hacen cargo de la responsabilidad y libertad de estudiar, de aprender y pensar el saber. Es decir, con lo propio de los estudiantes. Justo con quienes se implican en la tarea en la que son protagonistas y, por lo mismo, llegan aprender aquello que ellos – junto con sus educadores – buscan o averiguan. Aquello que investigan – no aquello que se les enseña, vale subrayar. El educador auténtico no trasmite conocimientos estáticos, sino que abre la opción para participar en el movimiento del que los distintos trazos del saber son indicio. Asimismo, el estudiante genuino, no es mero alumno que se nutre de lo que le viene de fuera, menos aún es simple sujeto de aprendizaje que ha de restituir esquemas conceptuales estatizados. El estudiante auténtico se hace cargo de su tarea; estudia, lee, aprende, piensa, recrea y, si lo decide prosigue por sí el dinamismo del saber.

A través de este preámbulo hemos querido acentuar el carácter de infinita apertura que es intrínseco a la educación. Apertura a la recreación y creación del saber. Situación que pone en claro que la irreductibilidad de la educación a enculturación, instrucción o escolarización. Esta consideración nos ha llevado a subrayar luego la peculiaridad más propia de la tarea educativa: su dignidad, su belleza libre e inatravesable. A la vez, hemos querido realzar tanto el sentido de propiedad o autenticidad del quehacer de los educadores, como la esencia de la tarea propia de quien estudia. Todo ello con el afán de traer a colación premisas que suelen pasarse por alto o soslayarse directamente en discursos ‘foráneos’ aunque próximos al quehacer educativo y, a sus protagonistas. Esta retroreferencia permite asimismo situar el fondo de una tarea educativa que es por sí especial.

## **La tarea educativa especial**

Educación es tarea de valor, señalábamos. Y educar de modo especial a niños o jóvenes es faena especialmente valiosa, porque, sin duda, es tarea creada para dejar aprender y pensar a estudiantes especialmente respetables. Todo estudiante merece atención y respeto especial, justo el que corresponde a su unicidad o singularidad. Los estudiantes de todos los ciclos y ámbitos

educativos son únicos, cada cual. Su singularidad es lo propio de sí. Todo ser humano es singular. Aquí vale hacer un excurso para apuntalar que debido a la singularidad de todo ser puede hablarse de la similitud entre los humanos de distintos tiempos y espacios, pero también, de su diferencia – que no diversidad graduable. La diferencia se hace legible en modos de ser, pensar, sentir y, vivir, cada cual propiamente excepcional.

La singularidad de cada ser humano es el signo que hace a cada ser incomparable, invaluable en relación con otros, e inconmensurable con respecto de parámetros científicamente de-fin-idos<sup>2</sup>. La singularidad de cada ser humano es inaprensible. Por ende, es inenarrable. Es inefable. Precisamente porque es la cualidad humana que no se puede fragmentar o desmenuzar para dar cuenta de ella, de modo que ningún esquema podría encajonarle. La singularidad de cada ser no puede estar a mano, no puede ser enfrentada cual llana materia a una figura o representación externa. Su estudio es imposible, de la singularidad de cada ser humano no se puede dar razón. Si bien las ciencias que se erigen en la llamada modernidad: la biología, la psicología, la sociología, la antropología, la política, la economía y, hasta la filosofía racional se ha ocupado del estudio de la ‘naturaleza’ humana, nada han dicho en torno a la cualidad más propia de los humanos.

El carácter singular de cada congénere de todo espacio y tiempo es lo que no se atraviesa, lo que no se orienta, ni se inclina ante ningún parámetro. Ese carácter tiene que ver con aquello que hizo al ser humano un ser especial en la tierra. Un ser que no tenía predeterminaciones como las tienen otros seres con los que según la filogenia se relaciona. El ser humano es especial en tanto que es digno de elegir su camino y de constituirse propiamente en su trayecto. La dignidad e integridad de cada ser tienen que ver con su singularidad. Y, frente a ello sólo cabe el respeto a sí y al otro – a nosotros. Se trata del respeto más profundo y serio, por ser fraternal y, eminentemente filial.

Educación de modo especial a los estudiantes, a cada estudiante es la tarea de los auténticos profesionales de la educación. Todos los estudiantes merecen atención y respeto educativo especial porque todos son singulares y distintos, esto es, todos son especiales. Todos son especialmente respetables. Todos son dignos de elegir su camino. Abrir las posibilidades para el libre tránsito y la elección propia es lo que corresponde al compañero de búsqueda e investigación. En la andanza lo que cabe entre compañeros es el diálogo si-

<sup>2</sup> De-fin-ir es una práctica epistemológica, racional(izante), la cual da qué pensar.

métrico, recíproco, sustentado en la comunicación educativa genuina, convivencial. En ese camino abierto la opción de aprender con (no de) quien está en la misma encrucijada y necesidad, entonces sí que sobreviene.

## **Escolarización especial en el SEM**

De acuerdo con lo anterior podemos decir que la tarea educativa sí que es digna porque es especial. Pero bien sabemos que tanto en México, como en todo occidente, la educación se ha sistematizado, por lo cual no es propiamente lo que se dice que es. Es instrucción, enculturación o escolarización sistemática, pero no educación. El sistema educativo mexicano tiene grandes tintes de categorización y jerarquización. En los ciclos básicos encontramos ya una clasificación en la que nos compete reparar. Se trata de la escolarización regular y la especial. La primera – se da por sobrentendido – se instituye para niños y jóvenes que pueden estudiar sobre la base de un currículum homogéneo. Por ende, según lo sugerido han de tener capacidades semejantes y suficientes para acceder al mismo. Empero, ¿desde dónde puede hablarse de semejanza y suficiencia – sutiles índices de categoría y jerarquía, por demás?

La escolarización especial se habría de entender por contrapartida como la correspondiente a niños y jóvenes que por no tener las mismas capacidades que los escolares de la escuela regular podrían estudiar según los lineamientos de planes y programas heterogéneos. Más nuevamente, ¿desde dónde puede hablarse de capacidades idénticas y/o graduables? ¿Qué parámetros podrían tener la legitimidad – que no legalidad – para argüir con base en su sustento de fondo la existencia de capacidad para acceder o no a determinado currículum escolar? ¿De qué capacidad se trata? ¿Dónde se localiza? ¿Por qué se dice que en algunos niños y jóvenes no se encuentra? Acaso, ¿prima el respeto a la singularidad, en la comparación parametral que lleva a ubicar a niños y jóvenes en la categoría de acceso al currículum homogéneo y, a otros en la categoría de acceso al heterogéneo? ¿De dónde viene la tendencia detractora de la dignidad humana? ¿Por qué en los ámbitos educativos se da juego a prescripciones que llevan al irrespeto de la singularidad de cada estudiante?

¿Por qué no afrontar que la tendencia a detractor las posibilidades y potencialidades de cada estudiante para emprender por sí su camino, es externa a la tarea educativa? ¿Por qué no afrontar que las prescripciones que impactan, atraviesan y orientan esa tarea sólo llevan al irrespeto de los

estudiantes y, de los educadores? Por un lado, los estudiantes no se respetan cuando frente a valoraciones de su saber realizadas desde parametrizaciones psicosociológicas, neurológicas, lingüísticas, antropológicas – incluso – no pueden verse más que degradados. Precisamente porque su saber se compara, se mide sobre la base de un parámetro puesto en y por principio<sup>3</sup> en un status superior. ¿A qué responde esta asimetría? Por otra parte, los profesionales de la educación tampoco se respetan cuando se ven desde fuera como meros instructores que han de cumplir un rol, una función o sólo un papel en la que tarea que les es propia.

Afrontémoslo la detracción viene de fuera. Las prácticas que giran alrededor de la praxis educativa la han llevado por una pendiente que parece difícil de remontar si los profesionales de la educación no se hacen cargo. En esa pendiente la escisión de la escolaridad básica en regular y especial vela su sentido porque muestra su legalidad, sin dejar atender entonces su ilegitimidad de fondo. Las escuelas regulares homologan estudios; las escuelas especiales posibilitan su diversificación no su distinción. ¿Por qué? Si ya los niños y jóvenes de la escuela regular son diferentes entre sí – aunque similares por compartir todos el carácter singular y especial de lo humano. Porqué no admitir y dar juego a esa diferencia y, no de entrada uniformizarles sus estudios. Más aún, porque no respetar la diferencia de modos de pensar y sentir propios de niños y jóvenes que según ciertos cánones han de escolarizarse en servicios educativos especiales.

La diferencia no es diversidad susceptible de gradación. Los niños y jóvenes de las escuelas instituidas como especiales tienen infinitas posibilidades para pensar y sentir de modo especialmente distinto a los cauces por los que se conduce (con alto grado de extravío) a los escolares de las instituciones regulares. Pero esa distinción es justamente diferencia no diversidad. Se habla de diversidad cuando se asume que hay un culmen en cuanto a cierto modo de pensar – por ejemplo – y, como si tal meta fuese legítima se considera que para llegar a ésta habría que ascender a ella pasando por diversos escaños de orden jerárquico. Empero, qué modo de pensar podría considerarse como meta humana. Ninguno podemos decir. No obstante, toda ciencia que se dice moderna confabuló en la trama de un modo de pensar absoluto, totalitario, universal. De modo que ya no se habló de él como un modo de pensar sino como el pensamiento ‘por excelencia’: el pensamiento racional – de carácter lógico, formal, descontextual y, coherente, según reza la psicología.

<sup>3</sup> Por principio identitario, esto es, metafísico, racional

En la psicología del pensamiento se entretije el discurrir de la sociología occidental – en sus diversos matices –, así el de la antropología cognitiva, e incluso el de otras ciencias no precisamente sociales. Estas prácticas discursivas han girado en torno a la tarea educativa con el afán de orientarla. ¿Por qué esta tarea requeriría orientación externa? Desde esas prácticas lo que se “ve” en la tarea aludida es un sinfín de problemas de aprendizaje y de enseñanza. De ahí el afán por prescribirle fórmulas a seguir y el empeño por orientarla. Pero ya un dicho antiguo pero contemporáneo advierte “cada cual encuentra lo que busca”. De ahí que bien cabría revertir la cuestión y señalar porqué sólo se encuentran problemas, porqué sólo se advierten dificultades de aprendizaje o de enseñanza a partir de indicadores de bajo rendimiento escolar y de ineficacia en la ‘instrucción’. Si educar no es transmitir conocimientos y aprender no es reproducirlos.

En suma, las prácticas epistémicas externas pero próximas a la tarea educativa la han llevado por un derrotero en el que no se deja pie al autorrespeto de esta praxis. De ahí la (des)orientación que cierra la posibilidad de los estudiantes para elegir su camino, para recrear las obras de las distintas tradiciones del saber y, para proseguir su textura – si así lo decidiesen – desde los escenarios educativos. De ahí precisamente la uniformidad curricular de las escuelas regulares y la diversificación – y no distinción curricular – de las escuelas especiales.

### **‘Bajo rendimiento’, ‘problemas’, ‘déficits’: la impropiedad de un juego detractor**

La tarea educativa ha sido alterada por prácticas psicológicas, sociológicas, lingüísticas, neurológicas, antropológicas y filosóficas; todas de carácter racional. Prácticas que quizás quisieron aportar a la tarea teorías, procedimientos, recursos – en fin –, con los cuales orientarla. El buen afán pudo ser lo propio de éstas. Empero, si que cabe reconsiderar que su carácter ‘benevolente’ sobreviene después de problematizar la tarea. El tono del racionalismo ilustrado con todo y su tinte moral es evidente en su discurrir orientador. Es ese tono y su tinte los que permiten evaluar, valorar, enjuiciar – en suma – a la praxis educativa. Toda evaluación o valoración es enjuiciamiento asimétrico en el fondo. Por ello la detracción de la tarea educativa es ilegítima y desde luego no es ética.



Las prácticas epistémicas que aludimos, sin embargo, han podido ejercerse desprevenidamente, al igual que el quehacer educativo al seguir – sin más – sus ‘aportaciones’. Se trata de la desprevenición frente al sentido de su fundamento racional; reparar en él y estudiarlo a fondo es algo para lo que no se da tiempo al formarse dentro de esas prácticas. De ahí que los profesionales de éstas también se vean sujetos a seguir las peticiones de principio que devienen con la racionalización e instrumentalización de su trabajo. Decíamos antes que el aprecio a la singularidad y dignidad de cada ser es respeto al otro y a sí mismo. Entonces es respeto fraternal y filial a nosotros mismos. Por ello conviene decir por principio que el irrespeto a los protagonistas y profesionales auténticos de la educación – entre los que también se encuentran psicólogos, sociólogos, antropólogos, filósofos y estudiosos de los lenguajes humanos – proviene de un nos-otros ajeno. Esto es, de una escisión im-propia y, que quizás valdría afrontar y, quebrar, para devolver a la tarea educativa su propiedad. Pero, antes de poner atención en la procedencia de esa escisión conviene ponerla en las formas en las que aparece y que suelen pasarse por alto.

La propiedad de la praxis educativa estriba en dejar elegir un camino propio a quienes llenan de vida a la tarea. Dejar elegir es dejar aprender y pensar a los estudiantes, acompañándoles. Pensemos ya en concreto en el quehacer educativo comúnmente reconocido por brindar atención especial a niños y jóvenes que muy especialmente la requieren. Por lo general esta atención se ha brindado en espacios propiamente instituidos para ello. En estos ámbitos, en efecto, se deja elegir – cabe preguntar – a quienes les dan vida. Esto es, ¿acaso se deja aprender y pensar las obras de distintas tradiciones del saber y se insta a proseguirlas ya en el camino? Podemos decir que no, salvo honrosas excepciones<sup>4</sup>.

En esos ámbitos no se deja aprender y pensar porque cierto a priori racional vino a indicar que quienes darían sentido a la atención psicopedagógica especial serían ‘sujetos con problemas de aprendizaje’ o con ‘déficits intelectuales’ o bien con ‘niveles de desarrollo cognitivo inacabados’. Empero, conviene acentuar que ningún ser humano puede ser reducido a sujeto y menos obligado a restituir estructuras conceptuales estatizadas so pena de considerarse problemático. Todo estudiante es por principio un ser humano íntegro. No es mero sujeto epistémico o cognitivo, ni simple sujeto social. El

<sup>4</sup> Y ¿qué decir de los ámbitos educativos regulares, cuya sistematización encauza, sin más, por la ‘vía regía’ de la racionalidad?

<sujeito> se inventó como categoría epistémica cuando el hombre ya no importaba en el mundo de la producción tecnocientífica. Cuando el interés vino a girar sobre la posibilidad de que él reducido a sujeto fuera tan sólo una pieza más de la maquinaria tecnocientífica y social.

Más aún cuando lo único que importaba era que una parte de dicho sujeto pudiese ser encauzada para seguir prescripciones de roles. Específicamente cuando el afán vendría a ser encauzar la ‘función’ del pensamiento. La categoría de sujeto se escinde cartesianamente en dos como es sabido: en mente y cuerpo. La mente vendría a ser el sustrato de aquella función, según tesis psicológicas racionales bien conocidas en los ámbitos psicopedagógicos. Pero el artificio es claro, la categoría de sujeción no se corresponde con la integridad de cada ser humano. Y todavía más, pensar es movimiento libre y propio de quien es. Pensar es ser, es vivir, es crear. Pensar, por ende, no es mera función cognitiva, ni simple proceso mecano-cognitivo, aunque se diga activo.

A los niños y jóvenes que dan vida a los ámbitos educativos especiales no se les puede imputar legítimamente problemas de aprendizaje, porque aprender es movimiento del pensar y, también se despliega libremente. Aprender cual dinamismo libre es incomparable con actividad de aprendizaje ajustada. La *dynamis* del aprender no se detiene ante ningún resultado; por eso aprender no es rendir adecuadamente. A nadie se le puede atribuir dificultad o problema de aprendizaje, hacerlo es dar juego a la adecuación racional y, por demás, es un artificio psicopedagógico desleal al ser humano. En todo caso, dificultad o problema con respecto a qué parámetro. Aprender es andar un camino por siempre abierto, en el que no caben metas prefijadas e inalterables. Además cuando la dignidad e integridad de un estudiante está en juego no hay norma que valga.

Los indicadores de bajo rendimiento escolar o ineficacia de la enseñanza son ficciones intrínsecas a discursos sociopsicopedagógicos funcionalistas, reproduccionistas, teórico-epistémicos – en fin –, desde los que la educación se plantea reductivamente como enculturación o instrucción. Por otra parte, los “problemas de aprendizaje” sólo son detentados por los discursos racionales que (des)orientan la tarea educativa especial. ¿Por qué dejarse llevar por estos discursos? ¿Por qué seguir anonadados ante los análisis catastróficos de la educación mexicana? ¿Por qué seguir encontrando problemas ahí dónde podríamos hallar los indicios de la potencialidad de los estudiantes para recrear por sí el saber de tradición científica u otra? ¿Por qué no apreciar la belleza de una recreación interpretativa? ¿Por qué seguir girando en torno a crisis y vendajes de lo supuestamente patológico? ¿Por qué seguir haciendo

de nuestra tarea un quehacer protésico? ¿Por qué no girar en otra dirección? Justo en la que la tarea sea eminentemente propia y digna.

Las exigencias que advienen en el discursar racional – sea psicológico, social u otro – han sido impactantes tanto que no sólo llevan a buscar índices de rendimiento escolar e instruccional inadecuado o a encontrar ‘problemas de aprendizaje’, sino más aún, ‘déficits intelectuales’ o ‘niveles de desarrollo cognitivo inacabados’. No, desde una posición propia, digna – ética – no pueden ‘verse’ o ‘encontrarse’ en otros problemas, dificultades, tampoco déficits intelectuales o cognitivos. Por ello quizás valdría hacernos cargo de nuestra libertad para asumir esa posición. En torno a los déficits aludidos, cabe preguntar – de paso – qué es la inteligencia o la cognición sino categorías morales (político-asimétricas) de carácter psicológico que sólo llevan a categorizar y jerarquizar explícita o implícitamente a los escolares, sobre la base de artificios bien definidos.

En otros términos, se habla de ‘déficits intelectuales’ cuando se sigue la tesis de la inteligencia como capacidad adaptativa al medio físico o social. En las ciencias físicas se habla de capacidad para efectos de medida de sustancias diversas. En la psicología se hace lo mismo pero resulta que el artificio es más claro puesto que la inteligencia no es precisamente una sustancia mensurable. De ahí que todo instrumento de conmensuración, todo baremo psicológico mide lo imposible de medir. El carácter moral – que no ético – de la categoría psicológica aludida es evidente. De ahí que la estratificación o segregación escolar efectuada sobre el soporte de esa medida sea algo en lo que cabe reparar.

En torno al juego que trae consigo la categoría referida como ‘cognición’ quizás también cabría poner atención. ¿Qué se quiere decir cuando se habla de niveles de desarrollo cognitivo inacabados? No hay en ello cierto viso jerarquizador aún. Ni la cognición, ni la inteligencia son sustancias, reiteramos para apuntalar que sólo si lo fueran se podría hablar legítimamente de capacidad o discapacidad intelectual o, de gradación de masa cognitiva. Inteligencia y cognición son categorías – o mejor, metáforas – psicológicas, ¿cuál es su sitio, por tanto? Acaso aún cabe considerar que se encuentran en el interior de la mente del sujeto cognitivo.

El aprendizaje, la inteligencia, la cognición como la mente y su substratum, esto es su soporte ‘material’, el <sujeto> son abstracciones psicológicas y, su sitio es el discurso en el que advienen. Son metáforas – para decirlo con propiedad –, pero desgastadas por su uso. Tal desgaste también es claro en tropos de la psicología analítica, desde los que se problematiza a quienes desde esa vertiente discursiva son denominados, sin más, como ‘sujetos

psíquicos'. A quienes en principio se les enferma para luego argüir una falaz cura terapéutica. Tal desgaste hace tangible su aporía, su vacío. Sin embargo, su juego no es trivial, éste las torna imponentes. La fuerza se impone cuando el valor se pierde. El valor que pudieran haber tenido esas abstracciones dentro de sus discursos, se ha perdido con su uso moral-racional. Esto es, con el afán legalizador – que no legítimo – de la existencia de capacidades intelectuales, cognitivas y/o de aprendizaje – graduables, progresivas, según la leyenda racional.

## **El trasfondo moral-racional y político-asimétrico del juego**

Una vez que hemos puesto atención en las formas a través de las que es legible la detracción de la dignidad e integridad de quienes dan vida a los espacios educativos especiales, cabe atender la procedencia del juego. Ya decíamos que éste se extiende hasta los ámbitos educativos a través de las peticiones de principio que traen consigo los recursos teórico/metodológicos transpolados al quehacer educativo desde prácticas epistémicas que tradicionalmente han girado en torno a él. Advertíamos también cómo éstas han podido ejercitarse sin atender al sentido de su fundamento racional.

Tal fundamento no sólo está vinculado con ese ejercicio, sino que también está al fondo de la reducción de la educación a escolarización sistemática y uniforme o diversificada – pero no distinta. Asimismo, la escisión de la escolaridad básica en regular y especial en virtud del juego detractor que sobreviene con las categorías psicológicas de sujeción, de intelecto, cognición o aprendizaje, también está vinculada con la ratio. El seguimiento del juego de estas abstracciones por otras ciencias de la educación, también tiene que ver con ese sustrato. Y en el trasfondo de la desprevención del quehacer educativo así como de las prácticas discursivas que le circundan está obviamente la razón científica.

Pero, ¿qué es esta razón que barre con el tiempo de la educación, el cual no podría más que ser propio de quien es al asumir su libertad de aprender y pensar? ¿Por qué esa razón lleva a la detracción de la dignidad e integridad de los estudiantes que sí que podrían elegir y dar juego a sus infinitas potencialidades para pensar y sentir de acuerdo con modos de vivir propios? ¿Por qué la sociopsicología del pensamiento y del aprendizaje y otras ciencias de la educación siguen su juego? ¿Por qué esa razón invade todo el tiempo de

la formación de los profesionales de la educación? ¿Qué es la razón científica? ¿Por qué esta razón promueve y exige homogeneidad de pensamiento, adecuación racional a ultranza? ¿Por qué esa razón se coloca en un status superior en todo ámbito social y educativo? ¿Por qué se despliega como la norma de todas las normas, como la regla de todas las reglas? ¿Dónde se dispuso que así fuera? ¿Quiénes lo decidieron? ¿Esa disposición y esa decisión acaso son legítimas? ¿Cuál es la razón de la razón que se dice científica?

La razón para empezar no es una categoría natural, ni original. La razón es una invención ¿por qué? ¿para qué? He ahí la cuestión. La razón científica, en otros términos, la ciencia – dicho así en definitivo absoluto – vino a erigirse como tal para abanderar el proyecto del mundo que vendría a ser moderno. Del mundo que vendría a ser, es decir, del mundo que no fue ni será pero que sigue pendiente, inminente, siempre presupuesto. La ciencia adquirió a través de ese vínculo gran autoridad social, con lo que vino a forjar una imagen de sí, imponente, deslumbrante. Se trata de la ilustre imagen racional de ciencia, la cual al propagarse por todo occidente si que daría juego a la leyenda del mundo moderno. Imagen y leyenda, el vínculo perfecto para la trama de lo que se difundiría como innegable representación de lo científico e ‘Historia Real’ de un proyecto social.

La autoridad social de la ciencia entonces desviaría toda cuestión con respecto a su ‘poderío teórico’. Y la autoridad teórica del proyecto social moderno borraría toda cuestión a su ‘fuerza político/económica’ de fondo. En otros términos, por una parte vino a difundirse que el fundamento racional estaría en el pensamiento del <sujeito teórico>; el dios de la modernidad. Así como en los objetos originarios que descubriría en virtud de su genialidad y/o en los fenómenos naturales o artefactualizados que describiría. La tríada imponente e infranqueable del sujeto-objeto-fenómeno aseguraría la autoridad teórica de la ciencia. Sutil artificio y gran mentis encubridor.

Artificio paradójico porque la autoridad de la ciencia más que teórica es social. En suma, mentis cuasi genial porque las obras constitutivas del saber científico, subrayamos, no provienen de la actitud teórica propia de un sujeto; es decir, su fundamento no es el llamado pensamiento científico – racional –, ni traducen ninguna realidad natural o razón realizada y tampoco corresponden a ningún artificio fenoménico. Las obras científicas proceden del arte de la lectura, y así, de la creatividad propia de los artesanos del saber: los científicos (ZAPATA, 2003). Ellos son lectores/intérpretes, desde siempre, de las obras de su tradición. Leer es el principio que les abre la posibilidad de recrearlas o, de crear obras inéditas. De ahí que el poder científico esté en la libertad de crear a partir del lenguaje y, en hacer legible la creación como obra, a través

de su texto. Ese poder de creación es un poder poiético y no el poderío forzado, imponente e infranqueable de la cerrazón científica. Lo propio de la poíesis desplegada por el quehacer científico es la apertura, la libertad de movimiento, justo por no estar para cubrir(se), ni velar(se) (en) razones forzadas.

Sin embargo, la imagen racional de ciencia lleva a considerar que ésta es autoridad en sí misma; autoridad teórica. Este supuesto sería el indicado para justificar la proyección social del mundo que vendría a ser moderno. Precisamente la base para romper con 'lo otro', esto es, con lo que por contrapartida – truculenta – vendría a ser 'premoderno' o 'precientífico'. La ruptura sería justificada por la razón científica, pero hemos advertido que se 'asegura' en un mentis fenomenal. ¿En qué estriba entonces el poder social del mundo de la razón? ¿De dónde provendría su legitimidad? ¿Por qué el sustrato de la empresa científica se propaga como infranqueable?

A través de esas preguntas tratamos de sugerir que el 'poder' teórico de la ciencia junto con el 'poder' social del mundo que vendría a ser moderno no son más que artilugios que han tendido a preservarse imponiéndose por la fuerza (política) de la razón científica o, en otros términos, por la razón (económica) de esa fuerza. Esto es, por el interés metafísico (racional) o mejor, vale precisar, metapolítico que cubre la imagen. La razón no es una categoría original, es una invención (HEIDEGGER, 1990), como ya señalábamos. Es una fuerza que vendría a dar proyección a otra. La imagen racional de ciencia con la que se han entreverado los planes, programas y prácticas 'educativas' del pasado y aún del presente es una imagen mistificada, estereotipada de ciencias.

Y es así porque desde esa imagen sólo se dejaría ver que la ciencia ha de ser el medio de revelar la razón y ésta sería la razón de ser de la ciencia (LYOTARD, 1994). La tautología o *circulus vitiosus*, en la que se asienta esa imagen es lo propio de su mistificación. Lo preciso para encauzar la 'función' del substratum – o ente material – de la razón en el mundo de la producción tecnocientífica (en el mundo de la reproducción de lo conceptual). O más concretamente, para asegurar que la función del pensamiento (simple y llanamente; esto es, sin considerar la libertad de pensar) es fundar las representaciones de toda episteme. Supuesto inherente a toda teoría del conocimiento y, por ende, a las psicologías del pensamiento y del aprendizaje.

La proyección de la imagen racional de ciencia y de la leyenda propia del mundo que hubo de ser moderno se deja entrever. El centro de atención (aunque desviado hacia el sujeto) ha sido el pensamiento científico, ya que a su través la razón se revelaría, se construiría – al decir de BACHELARD (1993), entre otros. Y si el frente del proyecto social de aquél mundo ha sido la ciencia, su incidencia en la práctica educativa no podría más que estar altamente

asegurada, ya que sería la promotora de la adecuación al discurso científico oficial, esto es, racional. De ahí la demanda por la eficiencia en la enseñanza y el rendimiento adecuado en el aprendizaje (ocuparse del control escolar impide preocuparse por dejar aprender, por dejar pensar el saber científico y sus implicaciones sociales). En ello se ha visto involucrado el quehacer educativo especial como ya hemos advertido. Se ha demandado disciplinarmente su implicación.

Volvemos sobre lo anterior para marcar que se trata de una demanda que tiene que ver con la fuente que orienta todo discurso científico. El reclamo viene de la epistemología o teoría de la ciencia. La epistemología es la clave de la luminiscencia cegadora de la imagen racional de ciencia y, asimismo, es la fuente que desvía la posibilidad de leer el relato legendario del mundo que hubo de ser moderno. Es así porque a su través la leyenda se deja pasar, a los ámbitos educativos, muy oportunamente, quizás, como Historia, esto es, como la lectio perfecta. Es decir, como la lectura de todas las lecturas, en virtud de lo que vendría ocupar el mismo espacio del leer, a borrar entonces la opción de pensar 'la ciencia' y su mistificación. Precisamente, lo que podría llevar al desvelamiento del trasfondo filosófico de carácter moral-racional retraducido en una antropología de tinte político-asimétrico; bases de la trama en la que aquélla se erige.

En suma, lo que se tendería a impedir es la posibilidad de afrontar el desafío que adviene al advertir el carácter de artificio de la ruptura de lo 'moderno' con lo 'premoderno', de lo 'científico' con lo 'precientífico', e incluso de la fractura entre el 'sujeto' y el objeto' o, más aún de la escisión del sujeto en mente y cuerpo. En fin, se trata del desafío que viene al advertir que ningún ser humano es mero sujeto escindido, menos aún categorizable según supuestas capacidades intelectuales de orden jerárquico. Desafío que más aún insta a reconsiderar que el mundo no es un lugar susceptible de ordenar en tres, como ni el tiempo es susceptible de trocear en épocas con un principio y fin definido.

De modo, que ningún ser humano o pueblo podría ser relegado a las galeras de la Historia, nadie puede, ni debe ser recluso o ubicado en la 'prehistoria', tan sólo por no seguir el cauce racional. En resumen, se trata del desafío de afrontar el quebranto de las escisiones historicistas y, metapolíticas (DUQUE, 1995), para asumir luego la contemporaneidad entre espacios/tiempos múltiples. Legible ésta en la recurrencia de unos tiempos en otros y en la transacción no fácil entre espacios o formas de vida distintas (que no diversas). De modo que al asumirlo, por poner tan sólo un ejemplo, la violenta armonía entre los crímenes contra la humanidad y las acciones humanitarias no tendría por que darse.

## **La tarea educativa especial: hacia la forja de un camino propio**

Una vez advertido el trasfondo metapolítico de las peticiones de principio a las que se ha hecho responder en los espacios educativos tanto regulares como especiales, ¿qué nos queda? Nos queda mucho, basta que queramos asumir nuestra libertad y responsabilidad para incidir en la opción de recrear nuestra tarea. El quehacer educativo tiene que ser singular, justamente para corresponder a la singularidad de cada estudiante. Por ello ya no es propio seguir el juego racional que separa irrespetuosamente lo regular de lo especial. La escolarización regular puede recrearse, puede repuntar cual auténtica educación especial-mente respetuosa del carácter singular, especial de cada estudiante. Y la escolarización que en la actualidad es especial puede reconstituirse cual genuina praxis educativa especial y armonizar plenamente con el carácter singular, especial, digno e íntegro de cada ser que le da sentido.

Los niños y jóvenes de los que se dice requieren atención educativa especial, son especialmente respetables, precisamente como lo son los escolares de la enseñanza regular. Los estudiantes de ambos ámbitos académicos sí que pueden elegir caminos propios a seguir. Ellos sí que pueden aprender, pensar y sentir – vivir y crear – de modos especialmente singulares, distintos. Y si bien algunos de ellos pueden mostrar formas de aprender y pensar infinitamente diferenciales, ello no quiere decir que sean impropias. De acuerdo con esto ¿por qué no acompañar a cada estudiante en la forja de su propio camino? ¿Por qué no dejarles aprender, pensar y sentir – vivir y crear – en las formas que elijan? Sus potencialidades son infinitas. ¿Por qué no hacerlas legibles?

¿Por qué en lugar de ir a buscar índices de bajo rendimiento escolar, de problemas de aprendizaje o conducta, déficits intelectuales o cognitivos, no vamos a buscar los indicios de su potencialidad para recrear las obras de las distintas tradiciones del saber – y ya no sólo la científica? ¿Por qué seguir hablando de rendimiento inadecuado, dificultades, déficits, discapacidades, si podríamos hablar de las infinitas posibilidades y potencialidades para aprender y pensar – propias de quienes dan sentido a la tarea educativa especial? ¿Cómo dejar aprender y pensar de modos infinitamente distintos a los estudiantes mexicanos – y/o del mundo entero?

No, no hay, ni puede haber fórmulas. Ni decálogos psicológicos, sociológicos, lingüísticos, antropológicos, políticos o económicos. Cuando se decide seguir un camino propio, éste se forja andando. La esencia de la tarea educativa especial, sólo podría estar en su propiedad creativa, en su movilidad



perenne y, en su carácter ético-político<sup>5</sup>. Esto es, en la propiedad de crear posibilidades, de inventar opciones para dejar que a su través puedan los protagonistas de la educación forjarse a sí mismos, libre y responsablemente. De ahí el matiz aludido.

Dejar aflorar la esencia de la tarea es respetar a los otros y así mismo. Y respetarnos a nosotros mismos es dejar aprender, lo cual ya es más difícil que sólo enseñar, porque en todo caso enseñar – en el sentido amplio del término – es justamente “dejar aprender”. Para ello no hay métodos únicos, considerábamos. Pero, si que hay un principio que puede liberar la opción de aprender y pensar las obras de las distintas tradiciones del saber. El principio es leer. Este es el principio – cual pilar o soporte – de infinidad de posibilidades para aprender. Es así porque leer es interpretar. E interpretar es pensar (GADAMER, 1996; GABILONDO, 1996; 1997). Y, pensar es ser, es vivir, es crear. Dejar leer es dejar aprender y pensar de infinitas maneras.

En efecto, leer no es simple acto cognitivo de pasar los ojos sobre manchas negras codificables o procesables de un papel. Y por demás leer no es reestructurar sentidos, significados o esquemas conceptuales portados por un texto, porque en principio el texto no es entidad u objeto portador de significaciones. El texto no existe, sino que acontece. Esto es, acaece en su interpretación. La apertura de un texto a la lectura a infinidad de lecturas es ineludable, ya que justo en su interpretación tiene la posibilidad de volver a ser con quien lee. Los textos trazan el saber de una tradición, son los indicios de su movimiento. Por ello, su apertura a la lectura es invitación a proseguirlo (ZAPATA, 2003).

Ese dinamismo puede proseguirse a través de las distintas inscripciones de un saber. Esto es, puede seguirse a través de la escritura, la cual puede reescribirse, reinterpretarse, refigurarse. Leer y escribir no son meros actos cognitivos, sino que implican la participación del lector para que la obra – y su texto – vuelvan a ser otros. Los estudiantes mexicanos – como los del mundo entero – si que pueden leer y, re-escribir no sólo textos científicos, sino obras pictóricas, fílmicas, musicales, literario-poéticas. Pueden hacerlo, en modos especialmente propios. ¿Por qué no reabrirles la opción? ¿Por qué no hacer de la tarea educativa especial, v.gr., un quehacer especialmente digno? Justo la tarea que cual praxis auténtica permita el reencuentro del arte del

<sup>5</sup> Carácter procedente de una ética sabia (que no de una moral racional), de una sabiduría ética que crea y procura la consecución de mejores condiciones de vida para todos los miembros del género humano. De ahí su matiz político, justo cual tinte propositivo y creativo que con-vence.

leer y escribir inherentes a la configuración de obras de distintas tradiciones con el arte lector que pueden desplegar quienes dan vida a sus escenarios educativos.

La tarea educativa tiene valor, es de valor. Cabe asumirlo, vale mostrarlo. La praxis educativa especial es tarea de eminente valor, ¿por qué no asumirlo, por qué no mostrarlo? La tarea educativa – si es que aún se quiere adjetivar como regular o especial – puede liberarse, es decir, no tiene porque seguirse envolviendo en crisis y vendajes de lo que según la racionalidad moral y asimétrica es problemático o deficitario. Las prácticas que giran en torno a la tarea educativa también pueden girar en una dirección distinta a la que siguen por prescripción racional. También pueden sustentarse en principios eminentemente éticos. Educar(nos) no es sólo quehacer pedagógico. La tarea educativa – al liberarse – podrá liberar las infinitas potencialidades para aprender y pensar de modos especialmente singulares y distintos, propios de quienes dan y han de darle sentido y, valor pleno.

## REFERENCIAS

- BACHELARD, G. *La filosofía del no: ensayo de una filosofía del nuevo espíritu científico*. Buenos Aires: Amorrortu, 1993.
- DUQUE, F. *El mundo por de dentro*. Ontotecnología de la vida cotidiana. Barcelona: Serbal, 1995.
- GADAMER, H. G. (Org.). *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos, 1996.
- GABILONDO, Á. Leer arte. In: GADAMER, H. G. 1996. *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos, 1996.
- GABILONDO, Á. *Trazos del eros*. Del leer, hablar y escribir. Madrid: Tecnos, 1997.
- HEIDEGGER, M. *Identidad y diferencia*. Barcelona: Anthropos, 1990.
- LATOUR, B. *Nunca hemos sido modernos*. Ensayo de una antropología simétrica. Madrid: Debate, 1993.
- LYOTARD, J. F. *La postmodernidad*. Explicada a los niños. Barcelona: Gedisa, 1994.
- SAVATER, F. *El valor de educar*. Barcelona: Ariel, 1997.
- ZAPATA, J. *Saber científico y arte lector (En escenarios educativos)*. México: UAQ-SEP-FUNDAp, 2003.

Texto recebido em 05 set. 2003  
Texto aprovado em 23 nov. 2003