



Perfiles Educativos
Universidad Nacional Autónoma de México
perfiles@servidor.unam.mx
ISSN (Versión impresa): 0185-2698
MÉXICO

2000
José Antonio Castorina
LA IDEOLOGÍA DE LAS TEORÍAS PSICOLÓGICAS EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL
Perfiles Educativos, año/vol. XXII, número 89-90
Universidad Nacional Autónoma de México
México, D.F., México
pp. 77-91

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

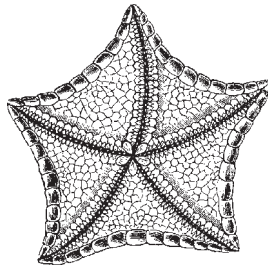
Universidad Autónoma del Estado de México

<http://redalyc.uaemex.mx>



La ideología de las teorías psicológicas en la educación especial

JOSÉ ANTONIO CASTORINA*



Este artículo examina los aspectos ideológicos involucrados en las teorías psicológicas cuando se aplican a la educación especial, en particular en el caso de los niños sordos. En primer lugar, se considera la problemática de la diversidad de interpretaciones de la ideología. Luego se analizan dos perspectivas, una negativa, que incluye la falsa conciencia y la violencia simbólica; otra positiva en los términos de utopía. En todos los casos, se estudia el modo en que las teorías psicológicas de la inteligencia o el aprendizaje vehiculan los significados sociales.

This article deals with the ideological aspects which are involved in the psychological theories when those are applied to special education, particularly in the case of deaf children. In the first place, the author takes into consideration the problem that represents the diversity of interpretations about ideology. Two perspectives are analysed: on one hand, a negative perspective that includes the false consciousness and the symbolic violence; on the other hand, a positive one in terms of Utopia. In both cases, the author analyses the ways in which the psychological theories about intelligence or learning convey social meanings.

Educación especial / Ideologías / Cognición / Psicología del aprendizaje / Utopía
Special education / Ideologies / Cognition / Learning psychology / Utopia

INTRODUCCIÓN

En la psicología contemporánea conviven diversas teorías acerca de los procesos cognitivos. Así, hay versiones psicométricas de la inteligencia, otras que la explican por la “arquitectura computacional de la mente”; incluso hay concepciones que se basan en un desarrollo por etapas “madurativas”, y también se pueden mencionar variantes del enfoque constructivista. Se ha considerado el aprendizaje como un proceso derivado de la actividad individual; algunos lo han reducido al impacto de estímulos externos, mientras otros lo explican por la interiorización de la cultura. Cualquiera de estas teorías psicológicas puede ser evaluada según el éxito en dar cuenta de sus objetos de conocimiento, por ejemplo si satisfacen los criterios de validación empírica que ellas mismas han instituido o si evitan problemas de consistencia conceptual. Incluso, es posible evaluar hasta dónde son pertinentes epistemológicamente sus “aplicaciones” a los campos de la educación y la evaluación psicológica.

Estos sistemas con pretensiones de científicidad se han producido en determinadas condiciones sociales y promueven directa o indirectamente a ciertas prácticas, cuyo significado social es por lo general ignorado o distorsionado en el discurso de los psicólogos (Castorina, 1995). También se han identificado las concepciones del mundo que parecen enmarcar y fijar límites a la investigación psicológica sobre su objeto de estudio (Overton, 1998). Más aún, con frecuencia las teorías psicológicas son reapropiadas por el discurso pedagógico que las transforma según sus propios fines y los convierte en legitimadores de un orden edu-

cativo (Bernstein, 2000). Los problemas que plantean aquellos rasgos del conocimiento psicológico y su recontextuación pedagógica permiten definir un campo de estudio “ideológico-cultural”, inseparable del análisis epistemológico. Una teoría psicológica plantea cuestiones metateóricas referidas a su organización epistémica, al modo de producir y evaluar su conocimiento, y al mismo tiempo vehicula significaciones “no dichas” o imaginarias respecto a sus consecuencias sociales o a las demandas sociales que la han originado. Las críticas epistemológica e ideológica tienen cada una su especificidad relativa e irreductible, pero se requiere de una visión articulada entre ellas para comprender en un sentido abarcativo a las teorías.

Ahora bien, todo intento por situarse en la crítica ideológica enfrenta una primera dificultad. No disponemos de una definición satisfactoria del término “ideología”, sino de una diversidad de caracterizaciones: algunas se refieren a las representaciones que son propias de un grupo social; otras a las ideas falsas de los actores sociales que tienden a justificar un orden político; todavía en otras hay preocupación por la falsa conciencia o autoengaño en los pensadores acerca de la base social de las ideas que producen; hasta se puede mencionar la ideología como el proceso de convertir a la vida histórico-social en una realidad natural; finalmente se la puede identificar con las utopías formuladas por los pensadores y dirigidas a modificar la realidad social. Cualquiera de estas versiones se ha formulado de acuerdo con diferentes líneas argumentales, subrayando rasgos que se han considerado relevantes para su definición (Thompson, 1985; Eagleton, 1997). Sin embargo, no podría asegurarse que tales líneas conceptuales son entre sí consistentes, ni tenemos al momento los medios teóricos suficientes para for-

* Instituto de Investigaciones Psicológicas, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. ctono@netizen.com.ar

mular una versión de conjunto aceptable. A nuestro entender, cada línea argumental tomada separadamente de las otras probablemente pierda mucho de su valor interpretativo. Aquí vamos a reunir o articular sin demasiado rigor conceptual varias de las caracterizaciones antes mencionadas. Por un lado, quisiéramos enfatizar los aspectos “negativos” del término, tales como la falsa conciencia o la naturalización que hacen los pensadores de las condiciones sociales de sus ideas, justificando así la dominación social. Por el otro, daremos relevancia a los sesgos más “positivos” de la interpretación de la ideología, en cuanto representaciones que orientan la acción de los agentes sociales, y especialmente a la versión originada en la Escuela de Frankfurt, atenta a la relevancia de los “proyectos” que desbordan la realidad y permiten cuestionarla.

El propósito de este artículo es primero explorar el enfoque negativo de la ideología como una herramienta para el análisis de la interpretación psicológica que naturaliza la inteligencia o promueve procedimientos conductistas de aprendizaje, particularmente respecto a los niños sordos.” Es también importante examinar cómo ciertas prácticas psicológicas y educacionales han contribuido a conformar la adhesión infantil a una identidad deficitaria. Por último, vamos a discutir la compatibilidad o incompatibilidad de las teorías e interpretaciones psicológicas con los proyectos sociales más o menos utópicos de otra identidad para los niños en la educación especial. Es preciso aclarar que en este artículo no se asume la visión de la comunidad sorda ni la experiencia de los especialistas que trabajan con ella. Se trata solamente de una re-

flexión preliminar acerca de las cuestiones, desde el punto de vista de las teorías de la ideología.

LOS EFECTOS DEL “DESCONOCIMIENTO” EN LAS PSICOLOGÍAS DEL CONOCIMIENTO

El enfoque clásico de la ideología como falsa conciencia fue formulado por Marx y Engels (1970) en *La ideología alemana*, a propósito de los filósofos neohegelianos que concebían la superación de los conflictos de la sociedad alemana de su tiempo por una vía puramente intelectual, ofreciendo su resolución en los términos de una liberación espiritual. De tal modo, estos pensadores encubrían y disimulaban las contradicciones específicas que no residían en el plano de las ideas, sino en la organización histórica de la propia sociedad. En esta perspectiva se ve a la ideología como una producción cuyo resultado es una conciencia de lo que afirma, pero una falsa conciencia con respecto de las fuerzas que la impulsan.

Los teóricos del socialismo plantearon que las ideas están inseparablemente vinculadas a las prácticas sociales, por lo que no se las puede aislar de estas últimas. Lo que reprochaban a los pensadores neohegelianos era su creencia en que el nivel de estudio del mundo religioso o filosófico podía neutralmente dar cuenta del drama histórico, al margen de las prácticas sociales que generaban en buena medida las formas de la fe o las especulaciones filosóficas. Se podría extender quizá el reproche a las conceptualizaciones de los psicólogos que caracterizan a los fenómenos de la inteligencia o el aprendizaje independientemente de las condiciones sociales que los hacen posibles.

Además, Marx y Engels explicaron dicho aislamiento por la función que cumple la falsa conciencia social al sostener un deter-

** En este artículo se particulariza en los niños sordos, pero los argumentos sostenidos aquí son igualmente aplicables para niños con otro tipo de necesidades especiales sujetas a interpretaciones psicológicas semejantes.

minado sistema de dominación. Particularmente, las diferencias de clase se conservan por el desconocimiento de los mecanismos de formación de las ideas. De lo anterior se infiere el rechazo a que los productos conscientes pudieran ser disueltos únicamente por la crítica espiritual, sin exponer y modificar las prácticas sociales subyacentes. Esto lleva a pensar respecto de las teorías psicológicas en que por lo menos hay que tomar distancia y examinarlas críticamente desde el punto de vista de las ciencias sociales. Así, se podrá explicar el sentido de algunas de sus afirmaciones básicas.

Buena parte de los estudios situados en la perspectiva “negativa” de la ideología trataron de distinguir entre los mecanismos sociales y sus representaciones, a fin de establecer cómo éstas ponían obstáculos a la comprensión del sistema de dominación social. En la *Ideología alemana*, Marx y Engels (1970) concibieron agudamente que los agentes humanos se engañan respecto del significado social de sus actos y nosotros extendemos esta tesis al sentido que los psicólogos dan a sus producciones teóricas y a sus actos de intervención. Sin embargo, a veces se ha entendido que dicho engaño implicaba que se puede hacer algo socialmente al margen de nuestra interpretación, como si hubiera modos de actuar “objetivos” sin el sentido que les otorga el propio actor social. Es preciso subrayar que para un marxismo antiobjetivista al que nos adherimos, no están primero los actos sociales y luego, secundariamente, los productos conscientes que los deforman, ya que por el contrario ambos son inseparables (Williams, 1977).

Un enfoque “negativo” de la ideología algo diferente se puede encontrar en el análisis de Marx del “fetichismo de la mercancía”, en el primer volumen de *El capital* (1969). En virtud de las prácticas ma-

teriales de la sociedad burguesa, las relaciones humanas aparecen mistificadas como relaciones entre cosas, lo que tiene consecuencias de carácter ideológico. Se produce una *reificación* o *cosificación* de la vida social que congela su historia y presenta los procesos sociales como inevitables e inalterables. En otros términos, el predominio de entidades inanimadas sobre la vida social le da un aire espúreo de *naturalidad* e inevitabilidad. En este sentido, y con bastante libertad interpretativa respecto a la versión original de la reificación, trataremos de identificar formas de desconocimiento de los procesos sociales comprometidos en los procesos intelectuales y de aprendizaje concebidos por los psicólogos. En otras palabras, ellos piensan como “ideólogos” cuando al indagar en los procesos mentales éstos se les “aparecen” desprendidos de los contextos socioculturales. Tales concepciones encubren un componente central de la actividad intelectual al dejar en las sombras las prácticas sociales en las que ésta se constituye. Así, por ejemplo, en ciertas corrientes psicológicas se convierte a la vida psíquica en un proceso puramente natural, explicable sólo por causas biológicas internas al organismo. Esto último lleva al enfoque clínico-médico de las dificultades, a la concepción de enfermedad o anormalidad y por consiguiente a la exclusión o reclusión de los niños. Estamos ante un modo de cosificar la vida psíquica, de interpretarla por fuera de la actividad social. En la *Ideología alemana* ya se adelantaba la tesis según la cual al concebir las formas de conciencia como autónomas de las condiciones sociales se las desvincula de la historia, lo que equivale a naturalizarlas.

Pasemos ahora a examinar ciertas concepciones de los procesos cognitivos utilizadas para examinar las dificultades de los niños

en la educación especial y el modo de intervención implantado para lograr su eventual “corrección”.

En primer lugar, uno de los criterios principales que ha permitido a los psicólogos dividir a los niños en “deficientes” y “no deficientes” ha sido su rendimiento intelectual. Ahora bien, éstos han sido evaluados —y aún lo son en el medio escolar— por los tests de coeficiente intelectual (CI) que son una forma, entre otras, de operacionalizar el constructo “inteligencia”. Cualquier modelo de evaluación psicométrica utilizado por los psicólogos escolares presupone la existencia en el individuo de características cognitivas fijas y mensurables. Básicamente utilizan el concepto de “aptitud” cognitiva y una de las premisas del abordaje psicométrico tradicional es “que el rendimiento en los tests de CI está ampliamente determinado por factores genéticos” (Feuerstein, 1979, p. 4). El origen biológico de la aptitud intelectual la convierte en un atributo humano estable para toda la vida, que es apenas modificable por la acción pedagógica.

Tales instrumentos pueden ser cuestionados desde un punto de vista metodológico y aún epistemológico. Así, se ha señalado el empirismo vigente en la “operacionalización” reductiva del constructo “inteligencia” en términos de las “performancias” o rendimientos, al que en ocasiones se añade una explicación genética; que tal procedimiento se limita a los “resultados”, sin considerar los procesos intelectuales; que apunta más a lo interindividual que a los rasgos cognitivos propiamente individuales; o que el modo estandarizado de proponer las tareas no considera las expectativas del niño respecto a la situación de prueba; finalmente, que las propias pretensiones de confiabilidad y validez de los tests no se han justificado (Solity y Bull,

1987). Lo más importante, se ha demostrado que buena parte de los fracasos de los niños en resolver las tareas se debe a la traba cultural del instrumento considerado “neutral”. Es decir, lo que se evalúa en los niños de sectores populares o de minorías étnicas es su grado de familiaridad con una cultura que no es la suya. Esta conclusión llevó a la prohibición de utilizar los tests de CI en grupos étnicos minoritarios en Inglaterra (Lunt, 1994).

La creencia de los psicólogos en aptitudes intelectuales fijas e inmodificables en los individuos es un marco interpretativo más amplio que las hipótesis verificables y ha orientado los estudios psicométricos. Se trata de una “metanarrativa” que separa tajantemente los procesos mentales endógenos de los sociales, las aptitudes naturales de las adquisiciones debidas a la influencia de la cultura. Esta desvinculación de los componentes de la experiencia cognitiva en la psicología del siglo XX, ya advertida por Vigotsky (1991), es una herencia filosófica del dualismo cartesiano entre la mente y el cuerpo, así como de su contracara reduccionista que convirtió los fenómenos psíquicos en un epifenómeno de los procesos biológicos. Ahora bien, estos presupuestos ontológicos pueden ser considerados como un efecto ideológico de la división entre naturaleza e historia, de una dislocación en la sociedad en determinadas condiciones históricas, postulada en la *Ideología alemana*.

En *El capital* (libro I, cap. II), la ideología no se concibe como una pura ficción intelectual de los individuos y se aproxima a un efecto estructural del capitalismo. Por ello el “fetichismo” de la mercancía no es irreal, sino que expresa una inversión que caracteriza objetivamente a la propia sociedad (Eagleton, 1997). El cisma entre ideas y sociedad podría provocar la reificación de la vida psíquica, ocultando a los ojos de los

psicólogos sus relaciones constitutivas con las prácticas sociales. En cuanto agentes sociales, ellos se representan los fenómenos psicológicos asociados a la vida social regida por relaciones mercantiles, como naturales. Brevemente, es plausible que si la sociedad se percibe dominada por entidades no humanas, así como “dada” e inmodificable, entonces también las aptitudes intelectuales adquieren la naturalidad e inevitabilidad de las relaciones entre cosas.

Se puede interpretar desde este punto de vista a la concepción de la inteligencia y a la evaluación psicológica de los rendimientos cognitivos en los niños sordos. En primer lugar, los psicólogos han creído encontrar una relación directa entre la deficiencia auditiva y las dificultades lingüísticas, sociales e intelectuales de los niños sordos. “Los libros de psicología de la sordera definen a los sordos como lingüísticamente pobres, intelectualmente primitivos y concretos, socialmente aislados y psicológicamente inmaduros y agresivos” (Skliar, 1997b, p. 77). Es decir, el carácter natural del déficit determina las dificultades observadas en las áreas mencionadas. En cuanto al rendimiento intelectual y las capacidades cognitivas, se puede hablar de una confusión con ceptual entre la deficiencia biológica de una lesión y la discapacidad, asociadas a las medidas sociales que diferencian el acceso para los sujetos con déficits a los lugares donde se transmite el capital cultural (Skliar, 1997a). Además, el intento de explicar las dificultades de acceso al pensamiento abstracto en los niños sordos, al margen de la experiencia educativa o de sus interacciones comunicativas, ha fracasado. Desde el punto de vista metodológico, la tesis de que *siempre* el rendimiento intelectual de los niños sordos se mantiene bajo, es insostenible. Se ha mostrado que si ellos aprenden tempranamente el lenguaje de señas, por ejemplo,

mejoran notablemente su perfil intelectual comparado con niños que no lo habían adquirido (Skliar, 1997b).

Cuando el modelo médico-organicista de la sordera atribuye las dificultades mencionadas sólo al déficit auditivo o al “interior” del organismo, está naturalizando los procesos cognitivos. La reducción de las dificultades intelectuales a las deficiencias biológicas expresa la separación tajante entre los procesos naturales y las interacciones sociales; es su “fetichización”. Simultáneamente, ésta tiene un efecto ideológico específico: el ocultamiento de las condiciones sociales del rendimiento intelectual del niño sordo deja en las sombras la intervención de la cultura y las interacciones sociales en su desarrollo. Cada vez que identificamos en una teorización psicológica zonas de cosificación de la vida psicológica, y que por eso mismo hay un ocultamiento de significados sociales, estamos en condiciones de hablar de un registro ideológico.

La creencia de que las desventajas en estos niños derivaban únicamente de las limitaciones inherentes a su competencia cognitiva o a las aptitudes naturales que subyacen a sus rendimientos, es notablemente insistente en los profesionales. Inclusive es una creencia del sentido común que atraviesa en parte la cultura escolar (Castorina y Kaplan, 1997). En todos los casos parece evidente que *siempre* el rendimiento de los niños sordos estará por debajo de los oyentes. Opera aquí una concepción de conjunto según la cual los límites “naturales” para la inteligencia del niño sordo no podrán ser superados, situándose ilusoriamente a la sordera en un ámbito de rasgos ya “dados” en su naturaleza.

Por su parte, la descripción de las etapas de la inteligencia ha sido enfocada con frecuencia en una perspectiva maduracionista, sea explícitamente o como resultado de

lecturas incorrectas de la propia psicología genética. Así por ejemplo, es un clásico en la evaluación psicológica la calificación de “inmaduros” para los niños de sectores populares o con problemas de aprendizaje que no han alcanzado el nivel operatorio del pensamiento. Se ignoran los rasgos esenciales del método de interrogación clínica que atiende a la diversidad de las situaciones, al modo en que cada niño da sentido a su entorno cultural y a los objetos que se le proponen. Los niños son interrogados al margen de los contextos en que los objetos les son significativos. Por este camino se borran las diversidades en la formación de la inteligencia originadas en las prácticas socioculturales de que participan los niños y se llegan a legitimar como “naturales” las diferencias entre los que pueden y los que no pueden.

En cuanto al aprendizaje, los efectos de desconocimiento se pueden encontrar en la mayoría de las teorías del aprendizaje, pero aquí nos vamos a limitar al enfoque conductista, dada su vigencia en la educación especial. Si bien el neoconductismo modificó significativamente al conductismo clásico, subsistió el núcleo duro del programa original: los estímulos controlan las respuestas, quedando limitado el aprendizaje a una sustitución de respuestas. Por una parte, se valoran las respuestas en cuanto adecuadas a los estímulos, considerando al sujeto como una “caja negra”, o se introducen algunos mecanismos que funcionan bajo la impronta de los estímulos. De este modo, el sujeto es esencialmente pasivo y no se puede encontrar allí una historia de conocimientos, salvo como registro. Especialmente, cualquier sociogénesis del sujeto de aprendizaje queda obturada porque está negada su constitución activa respecto del contexto cultural. Por otra parte, el medio reforzador de las respuestas es una serie

homogénea y visible de estímulos definidos por el enseñante. La propia sociedad es caracterizada naturalísticamente como el medio exterior al que los niños deben adaptarse, velándose su heterogeneidad o la significación social e histórica de los objetos de conocimiento. En realidad, no hay objetos sociales de conocimiento sino un mundo social “fiscalizado” que impacta sobre el sujeto. Finalmente, cabe señalar que la enseñanza, mediante la precisión tecnológica de los procedimientos con su exigencia de rendimientos y adecuación en las respuestas, llega a disimular aquellos significados sociales, imponiendo sin embargo otros fines sociales (Castorina, 1995).

Es sabido que los programas de enseñanza desarrollados en el oralismo involucran una psicología conductista para el aprendizaje del lenguaje oral y para la compensación programada de un sujeto naturalmente “deficitario” en su inteligencia. El proceso de enseñanza se basa en el condicionamiento de una respuesta “operante” sobre el medio ambiente, de forma que si se ofrece al sujeto un estímulo reforzador, aumenta las probabilidades de la ocurrencia de tal respuesta. Gracias a este tipo de aprendizaje “de afuera para adentro”, el sujeto sordo es colocado en el lugar de las respuestas a los estímulos reforzadores del oyente (Skliar, 1997b). En síntesis, el enfoque psicológico de la sordera es una sumatoria de dos enfoques unilaterales: al poder del déficit auditivo original o la aptitud intelectual que le está asociada naturalmente se le añade una intervención operante controlada desde el programador. No hay protagonismo del sujeto sordo, en un caso porque las aptitudes le definen un cierto destino mental y en el otro porque él no domina el programa de enseñanza que pretende corregir parcialmente dicho destino.

En lo que concierne al campo de las prácticas psicoeducativas orientadas por las teorías psicológicas, hay aún otro modo de concebir la mistificación y el disimulo de su impacto sobre los sujetos.

LA VIOLENCIA "SIMBÓLICA"

Cuando los niños dicen "y" en lugar de "ll" al pronunciar la palabra "llueve", ha sido frecuente en el Río de la Plata que los maestros rechacen este acto lingüístico (Ferreiro y Teberosky, 1979). Más aún, convencen a los alumnos de que éste es un desvío de la única forma de pronunciación admitida, propia de un lenguaje "correcto" en el que debe haber una relación unívoca entre sonido y grafema. Se puede hablar aquí de la imposición de un dialecto sobre otro, una forma de asegurarse su poder sobre el cuerpo social. De modo similar, cuando los maestros y los psicólogos logran que los niños con bajos rendimientos intelectuales adquieran conciencia de "sus límites", están produciendo un acto de imposición de una mirada sobre sí mismos. Más aún, esta violencia es por lo general invisible porque aquel acto se transmuta en una relación desinteresada entre profesionales y niños, casi siempre involuntaria en sus efectos, plena de intenciones loables.

A este respecto, cabe evocar los términos con que Bourdieu (1980) se refiere a la violencia invisible en la sociedad Kabila, ejercitada allí a través "de la suavidad, la confianza, la lealtad personal, la hospitalidad, la donación, el reconocimiento, la piedad, todas virtudes que son honradas por la ética del honor" (p. 219). Probablemente una reconstrucción de la historia del modo en que fueron llevados muchos niños y adultos sordos a aceptar su identidad deficitaria podría revelar los rasgos de lealtad, esfuerzo, e intención honrada por parte de los

profesionales involucrados. Además, la dominación de los sujetos llega a ser eficaz si logra su reconocimiento, su confianza y su fe en los depositarios del poder simbólico.

En *La reproducción* (1977), Pierre Bourdieu concebía al sistema educacional como una agencia institucionalizada para el ejercicio de la violencia simbólica, mediante la imposición de "un arbitrario cultural" tal como un uso lingüístico o aun una interpretación o práctica psicológica. Estas formas de la cultura son arbitrarias en el sentido de que no se pueden deducir de un principio universal biológico o físico. Por otra parte, ellas se insertan en las relaciones de poder entre clases sociales o entre grupos sociales, permitiendo su legitimación. Es crucial, por tanto, que dicha arbitrariedad sea desconocida como tal por los sujetos que sufren la acción impositiva al momento en que ésta sea reconocida como legítima.

Justamente, el esfuerzo de los hablantes por corregir su pronunciación a fin de adecuarlo a las exigencias del modo de hablar presupone su *reconocimiento* de la legitimidad del uso lingüístico (la pronunciación "correcta") y un *desconocimiento* de que este último es impuesto como dominante (ya que cualquier modo de hablar es relativo a cierta comunidad).

Según nuestra hipótesis (Castorina, 1995), la implantación de las teorías psicológicas en las operaciones de diagnóstico y evaluación de las producciones lingüísticas e intelectuales funciona como "bisagra" para el ejercicio de la violencia simbólica. Es decir, la práctica psicométrica y las versiones maduracionistas de la inteligencia contribuyen con la autoridad del profesional y del saber médico-psicológico a que los sujetos (particularmente en la educación especial) se adhieran a una identidad deficitaria. Tal aceptación no proviene de una decisión adoptada volun-

tariamente por cada niño, sino que resulta de la transmisión de un “arbitrario” cultural en la escuela: por ejemplo que ellos no son capaces de aprender como los otros. Más aún, el propio fracaso escolar del niño sordo parece derivar, al menos en parte, del ajuste de sus “límites” para pensar y hablar lo transmitido por maestros y psicólogos (Thoma, 1998).

En el caso de los dispositivos conductistas de aprendizaje, lo anterior resulta evidente. Volviendo al ejemplo de la letra “ll”, la imposición de “cómo se debe hablar” se cumple en buena medida mediante una concepción de aprendizaje, sea la propia de la psicología o la del sentido común de los docentes. Esto se lee en las prácticas de enseñanza que eliminan la actividad de los alumnos o no toman en cuenta su propio dialecto, ya que para imponer semejante arbitrario social se precisa una transmisión que mantenga la pasividad del alumno. En este sentido, cualquier tipo de conductismo facilita, apoyado en la autoridad del docente, la adaptación de las respuestas infantiles al dialecto oficial.

Al considerar la educación de los niños sordos, sugerimos que el aprendizaje orientado por el conductismo operante facilita la violencia simbólica. Bajo el supuesto de que todas las dificultades están ya dadas biológicamente y de lo que se trata es de reparar y corregir un déficit, el método adecuado es una intervención externa y planificada que coloque las cosas en su lugar, acercando al niño al modelo oyentista. Por otra parte, la práctica educativa tiende a presentar al oralismo como el único recurso aceptable, confundiendo el lenguaje con la lengua oral. Para imponer el arbitrario cultural de una única lengua legítima y de que sólo su apropiación permite avanzar a los niños en su desarrollo conceptual, se les enseña al modo impositivo de las estimula-

ciones programadas, evitándoles cualquier actividad estructurante.

Recientemente, Bourdieu (1999) perfiló su enfoque de la violencia simbólica al situarla en las coerciones que se encarnan en los cuerpos de los dominados. Un hablante, una mujer o un niño con dificultades cognitivas o lingüísticas aceptan como “natural” la dominación simbólica de un sexo, de una forma cultural, del uso lingüístico. Incluso ellos llegan a aceptar como innatos los rasgos típicos de las oposiciones entre blanco/negro, masculino/femenino, oyente/no oyente, con cierto grado de complicidad. Pero estos sujetos no han podido evitar tal adhesión porque la dominación se ejerce efectivamente sobre las disposiciones o *habitus*, es decir los esquemas y modos de clasificación que dan sentido al mundo social. Lo importante para subrayar aquí es que la dominación no impacta sobre la conciencia, sino sobre la oscuridad de los *habitus* encarnados en los cuerpos, al margen de una conciencia intelectual e independientemente de cualquier coerción física. Por ello, la aceptación tácita de la dominación adquiere a veces formas visibles en la *emo-ción corporal* de la turbación, la vergüenza, el sonrojo, “otras tantas maneras de someterse a pesar de uno mismo y contra lo que le pide el cuerpo, al juicio dominante” (Bourdieu, 1999, p. 224).

La reelaboración de la noción de violencia simbólica condujo a este autor al abandono de la noción de ideología en cuanto “falsa conciencia”. Es decir, la consideró demasiado comprometida con un enfoque fuertemente representacional de los saberes, que separa tajantemente a éstos de las prácticas “corporales” con el mundo. Por el contrario, la violencia simbólica no se dirige especialmente a las representaciones o creencias modificables intelectualmente, sino a aquellas creencias tácitas de la vida

práctica. Éstas encarnan prácticamente en el cuerpo y son el fruto de un adiestramiento social. En su opinión, sostener la “falsa conciencia” implica una tesis según la cual su liberación es posible por la toma de conciencia de las representaciones equivocadas. Al situar los *habitus* en la vida corporal, Bourdieu abre una vía de análisis que puede hacer comprensible los efectos casi mágicos y tan perdurables del poder simbólico en la constitución de la subjetividad, en nuestro caso la identidad deficitaria en la educación especial.

Hasta aquí hemos utilizado, para examinar las zonas de ideologización (en sentido negativo), las teorías psicológicas en la versión de la falsa conciencia, así como la noción del fetichismo de las relaciones sociales o de la violencia simbólica. Todas las versiones mostraban una naturalización de los procesos mentales, por la cosificación o deshistorización de las relaciones sociales y de los procesos psicológicos, así como por la separación tajante de los procesos internos de base innata respecto de la sociedad. La pregunta que surge de inmediato es: ¿la naturalización es la única forma de ideologizar las relaciones de la inteligencia o el aprendizaje con la sociedad, o el único modo en que se puede imponer el poder simbólico? La respuesta es negativa (Eagleton, 1997; 1998) porque su aparente antítesis, el culturalismo, también tiene efectos de desconocimiento.

El pensamiento posmoderno ha defendido tenazmente la diversidad cultural, privilegiando la pluralidad de los sistemas discursivos y su modificación histórica como organizadores de la vida social. Incluso la vida psíquica ha sido interpretada discursivamente, como parte del diálogo social (Edwards, 1997). De este modo, nada queda por fuera de la cultura (el sistema de las prácticas discursivas con sus

reglas), ni siquiera las prácticas sociales no discursivas que subyacen al intercambio lingüístico. En semejante perspectiva, cualquier concepción que dé relevancia a los procesos biológicos es vista con desconfianza, ya que lleva a mistificar la diversidad cultural en nombre del universalismo naturalista. Es preciso reconocer que más allá de sus virtudes críticas, el pensamiento posmoderno disimula los rasgos materiales que también son parte central de los seres humanos. Una visión culturalista de los fenómenos psíquicos y sociales oculta los aspectos naturales o materiales que les son esenciales, tales como los procesos cerebrales, neurofisiológicos o la misma corporalidad. La importancia de lo dicho salta a la vista por ejemplo en los estudios de las lesiones neurológicas y sus consecuencias en la educación, puestas de relieve por la investigación científica. Una cosa es rechazar la cosificación que naturaliza los procesos psicológicos y otra muy distinta es eliminar o subestimar el componente biológico de la vida psíquica. El culturalismo, al falsear el hecho de que los seres humanos están exactamente “entre” la naturaleza y la cultura, es una ideología tan reductiva como el economicismo o el naturalismo (Eagleton, 1998).

Por otra parte, dicho desconocimiento impide entender el *modus operandi* de los dispositivos de dominación. Hoy es casi obvio considerar que la opresión de género es una producción sociocultural de cabo a rabo, pero las mujeres son explotadas en cuanto mujeres, lo que involucra el cuerpo vivido en su relación con el mundo o el cuerpo natural tratado por la biología. En el caso de la sordera, hemos visto los efectos de la violencia simbólica sobre los cuerpos, o el modo en que la identidad deficitaria se impone a partir de una interpretación de las lesiones orgánicas.

LA IDEOLOGÍA COMO UTOPIA

Si retornamos a una indagación citada en párrafos anteriores (Ferreiro y Teberosky, 1979), podemos ver que el mismo sujeto que aceptaba la violencia simbólica (una niña decía “hablo como argentina, no como correntina”) también daba muestras de rechazar la pretensión de evitar que cada grupo hablara su dialecto (la niña decía “no hay derecho de impedir hablar a la gente como la gente habla”). También se ha mencionado en reiteradas oportunidades que ciertas prácticas educativas han impuesto de modo selectivo ciertos trozos de conocimiento escolar, al excluir los saberes cotidianos de los que son portadores los niños de sectores populares. Aun en tal situación los niños encuentran modos de oponerse, interesándose en cuestiones que pueden resolver con los instrumentos adquiridos en su historia o burlándose del monopolio escolar (Rockwell, 1982). Por otra parte, la identidad deficitaria no se impone sin resistencia en la comunidad sorda, que ha logrado cuestionar la enseñanza oralista e incluso los ideales del sentido común a su respecto y ha defendido el derecho a la adquisición de la lengua de señas como primera lengua (Lunardi, 1998).

Lo dicho pone de relieve una limitación central de los análisis de la ideología en sentido negativo: no permiten pensar la resistencia a la imposición simbólica ni la elaboración de proyectos destinados a modificar la realidad educativa y social. Es decir, no logran atrapar el carácter activo de los proyectos de cambio. Por esta razón, trataremos en lo que sigue de exponer una interpretación de la ideología que ofrece rasgos de positividad al dar cuenta de la resistencia de los sujetos de la educación especial y permitir asociar a las teorías psicológicas con los proyectos de renovación.

Vamos a considerar “ideológicas” a las ideas y los valores racionales que logran convocar a los individuos en cuanto objetivos que alcanzar en la transformación de la sociedad. Se podría decir, un conjunto de valores como la igualdad, la justicia o la libertad propuestos más allá de lo vivido actualmente por ellos. Según Adorno (1962) o Adorno y Horkheimer (1969), la ideología surge desde el momento en que la sociedad mercantil no corresponde con su propio concepto, en que la igualdad o la libertad no se cumplen en la realidad social, que sin embargo requiere ser legitimada. Por eso la ideología está constituida por los contenidos que despiertan aquella adhesión.

En los momentos históricos en que los sostenedores de un estado de cosas exigen su aceptación hay un orden de la sociedad que podría no ser aceptable para gran parte de sus integrantes. Únicamente entonces se produce la falsedad de la ideología. Es decir, cuando se tiende a identificar los valores con la realidad o cuando se cree que la sociedad realiza efectivamente los valores. En palabras de Adorno y Horkheimer: “se convierten en no verdaderos sólo en relación que se colocan respecto de la realidad misma. Pueden ser “verdaderos en sí”, como las ideas de justicia, humanidad y libertad, pero no son verdaderas en cuanto tienen la pretensión de estar ya realizadas” (1969, p. 200). Es decir que en determinadas condiciones históricas los individuos creen que aquellas ideas están vigentes en el mundo social. De este modo se oculta el exceso de significación respecto de toda realidad social, que es la nota esencial de toda ideología. Justamente, es a causa de este *plus* de significado y de autonomía relativa con respecto a su base social que los pensadores pueden negar dicha base. Este contenido trascendente es una idea regulativa de lo existente, una “utopía” no realizada pero

que permite cuestionar la realidad social: aquello que no es pero debería serlo.

Las notas que acabamos de mostrar bastan para mostrar la diferencia entre la versión “negativa” y la versión “positiva” de la ideología. Para la primera se podía salir de lo ideológico, aunque sea parcialmente, esclareciendo las condiciones de producción de las ideas o tomando conciencia de la ilusión; para la segunda no hay que salir de lo “ideológico”, sino afirmar con fuerza las ilusiones prospectivas. Es decir, insistir en los contrastes entre los valores que se defienden y la realidad social, con el fin de transformarla (García, 1985).

Ahora bien, si adoptamos la versión positiva se modifica nuestro análisis de la connotación ideológica de las teorías psicológicas involucradas en el diagnóstico, tratamiento y orientación educativa de los niños con problemas. No se trata ahora de buscar las zonas de “mistificación o desconocimiento” de los significados sociales en las teorías o sus instrumentaciones. La cuestión es si tales teorías se pueden relacionar con proyectos cuestionadores o legitimadores de una realidad educativa. Damos por supuesto que las utopías de transformación educativa no se fundamentan en las ciencias sociales ni tampoco en la psicología, y que estas disciplinas no son utopías. Sin embargo, hay afirmaciones en las teorías educativas y psicológicas que se oponen al cuestionamiento de la situación educativa, mientras que otras teorías son compatibles con utopías críticas de ese estado de cosas.

El caso del conductismo resulta una vez más ejemplar. La teoría y la técnica conductista dependen de la razón instrumental: el psicólogo se ocupa de las relaciones entre hechos del comportamiento y los estímulos, tratando de controlar las conductas de los sujetos. Estos conocimientos y prácticas se suponen “libres de valores”, sin nin-

gún interés por su legitimación. En la educación vinculada con esta posición sólo hay lugar para decisiones técnicas con respecto a fines ya decididos. El conductismo participa plenamente, entonces, de la conciencia tecnocrática centrada en la adecuación de los medios a los fines, claramente hegemónica en la cultura contemporánea (Habermas, 1984).

¿Cuál es la relación entre esta conciencia tecnocrática y la utopía de que hemos hablado? La base positivista del conductismo ha eliminado toda problemática de valores en el conocimiento psicológico y educativo, toda búsqueda de prácticas significativas en una comunicación crítica. Por tanto, es difícil que dicha corriente psicológica promueva una “ilusión” de vida educativa mejor que se pueda contraponer a la realidad educativa. Simplemente, su discurso y su práctica tienden a confirmar dicha realidad, identificándola con los resultados de las técnicas propuestas. En este sentido, todo proyecto de defensa de los valores de la diferencia cultural y de otra identidad para los grupos de niños sordos, por ejemplo, son impensables desde una psicología conductista de la enseñanza de la lengua oral. Consideraciones parecidas, aunque con otros argumentos, se pueden formular respecto al cognitivismo basado en la metáfora de la computadora, si nos atenemos a la crítica de Bruner (1991).

La comunidad sorda afirma un conjunto de valores y derechos, una contracultura apoyada en la búsqueda de su diferencia respecto a los otros individuos (en oposición a la deficiencia), la defensa de su propia identidad como grupo sociocultural, el derecho a la adopción del lenguaje de señas (un bilingüismo en oposición a la unicidad impuesta por el oyentismo), o el derecho a un modo específico de socialización. Ahora bien, la interpretación socioantropológica

de la sordera es una concepción científica asociada con un proyecto de vida y con un modelo de educación que son la negación de la realidad educativa existente (Skliar, 1997b). La psicología sociohistórica suministra por su parte una de las bases psicológicas del enfoque socioantropológico y es también consistente con los valores sociales mencionados. El programa de investigación de Vigotsky (1993) incluye la hipótesis de la zona de desarrollo próximo, una especificación de la tesis del predominio de las relaciones interpsicológicas sobre las intrapsicológicas. Las dificultades que experimentan los niños sordos en su comunicación con oyentes infantiles y adultos se explican en esta perspectiva por un tipo de vínculo autoritario con “los que saben más”. La identidad no deficitaria de los niños sordos depende de las relaciones contextuales específicas con aquellos que manejan el sistema de señas. De este modo, se da pie para entender la apertura hacia otras formas de vinculación o a otros formatos interactivos no autoritarios. En general, la constitución de la subjetividad por los mediadores culturales justifica la crítica a la educación existente de la remediación de carencias puramente biológicas.

Finalmente, cabe destacar —siguiendo a Skliar (1997b)— que la apropiación inicial de la lengua oral es cuestionable de acuerdo con ciertos resultados de la investigación en la psicología cultural. Así, Bruner (1983) ha mostrado que los niños aprenden primero en su desarrollo las relaciones pragmáticas de una lengua y más tarde las formas de organización gramatical o sus estructuras superficiales. Esto es, ellos adquieren procedimientos más o menos rutinarios de comunicación previamente a las estructuras propiamente gramaticales. En este sentido, la imposición de estas formas de la lengua oral modifica el orden de adquisición de

cualquier lengua. Por tanto, la investigación científica apoya la crítica a la imposición oralista vigente en muchos medios educativos y la defensa del derecho al bilingüismo.

El enfoque constructivista es también compatible con ciertos proyectos educativos, una vez que se abandonan las versiones “recontextuadas” de la psicología genética impulsadas por los programas educativos vigentes (Bernstein, 2000). Tenemos, por ejemplo, la descripción de las “edades madurativas de la inteligencia” o una interpretación individualista y abstracta del proceso de constitución de los saberes. Hay por lo menos dos postulados de esta corriente de pensamiento que son particularmente significativos en cuanto a la educación especial.

Por una parte, está el reconocimiento básico de que los niños conocen el mundo al reorganizar activamente sus ideas previas, con los ritmos propios de sus historias personales de conocimiento, vinculadas a los mundos culturales a los que pertenecen. ¿Qué utopía educativa es compatible con este postulado epistemológico? Sin duda un proyecto que sostiene el respeto por las diferencias culturales, entre las que se incluye la identidad sociocultural de los niños sordos. En el mundo de la globalización capitalista la educación tiende a eliminar las diferencias culturales para imponer la eficacia y la razón instrumental, cada individuo debe poder ser intercambiable con otro, sin importar los saberes previos de cada cultura. Aquella aspiración compartida es la negación de la realidad educativa existente (Castorina, 1997).

Por la otra parte, el postulado central del constructivismo afirma: “no se crea porque se comprende, sino que se comprende porque se crea” (García, 1996). Esto es: para comprender el mundo hay que transformarlo y ello quiere decir que primero los

niños deben crear los instrumentos intelectuales idóneos para interpretarlo. Si la creación cognoscitiva precede a su comprensión del mundo social y natural, entonces ellos mismos son capaces de formularse algo parecido a las utopías, ya que pueden ir más allá de lo dado, de su actualidad, están en condiciones de inventar “los posibles” que aún no son. En otras palabras, la tesis constructivista de que todos los niños —admitidas sus diferencias— pueden pensar en un mundo que todavía no es, les da esperanza a los docentes. Es decir, que éstos pueden ayudar a los niños a imaginar la justicia para un mundo que es profundamente injusto, nos sitúa en un proyecto educativo que permite cuestionar la realidad social.

CONCLUSIONES

En numerosos trabajos sobre la educación especial se mencionan sus componentes ideológicos de naturaleza discriminatoria y anacrónica, o se habla de la ideología clínica dominante o del oralismo como ideología dominante. El propósito de este artículo ha sido introducir algunas distinciones conceptuales respecto a la caracterización de la noción de ideología para examinar su eventual fertilidad en el estudio de las relaciones entre teorías psicológicas y sus condiciones sociales. Particularmente, hemos considerado los diversos enfoques reunidos según rasgos preferentemente “negativos” o “positivos” y su contribución a la elucidación de tales problemas cuando las teorías psicológicas se utilizan en la educación especial. Aunque no estemos en condiciones de formular una versión de conjunto de la noción de ideología, al menos para nuestro propósito actual cada enfoque parece atrapar un aspecto relevante del modo en que las teorías psicológicas se vinculan con la sociedad.

El alma de cualquier estudio de los aspectos ideológicos de una teoría es el análisis concreto de las situaciones concretas en las que esta última parece dar cuenta de los fenómenos de su campo. Por el momento, no hemos pasado de una formulación programática. Hay mucho por hacer para interpretar el sentido social de la intervención psicológica en la vida de los niños con dificultades de origen neurológico. Como mínimo, podemos invocar una exigencia crítica para la psicología del conocimiento y del lenguaje. Cualquiera que sea la corriente o programa de investigación, se debe intentar acceder a las condiciones sociales de la producción de sus postulados o hipótesis. De lo contrario, los psicólogos no podrán evitar jugar a las cartas del saber sin a su vez conocer de dónde provienen las reglas principales del juego, ni podrán esclarecer las relaciones entre sus teorías e instrumentos y el futuro de los niños. Esta tarea inacabada e inacabable no puede cumplirse solamente desde el interior de la psicología, con sus instrumentos metodológicos; es indispensable situarse en una actividad crítica de las condiciones en que se producen las ideas, en el espíritu del pensamiento de Marx o de los pensadores de la escuela de Frankfurt.

Por último, los análisis anteriores pueden ser de interés para los educadores que se desempeñan en el campo de la educación especial. En particular, se debe subrayar la necesidad de una revisión crítica de las versiones ideológicas, tanto “negativas” como “positivas”, de las teorías psicológicas. El reconocimiento de los significados sociales que vehiculan dichas teorías y de su impacto en la educación de los niños propone un desafío a los docentes. Es deseable que no las asuman sólo porque se presentan con pretensiones de “cientificidad” o porque cuentan con el aval de la investigación “empírica”.

REFERENCIAS

- ADORNO, T. (1962), "La crítica de la cultura y la sociedad", en *Prismas*, Madrid, Ariel.
- ADORNO, T. y HORKHEIMER, M. (1969), "La ideología", en *La sociedad*, Buenos Aires, Proteo.
- BERNSTEIN, B. (2000), "Discurso pedagógico: un análisis sociológico", en *Análisis político y propuestas pedagógicas*, Congreso Internacional de Educación, t. 1, Buenos Aires, Aiqué.
- BOURDIEU, P. (1977), *La reproducción: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, París, Minuit.
- (1980), *Le sens pratique*, París, Minuit.
- (1999), *Meditaciones pascalianas*, Madrid, Anagrama.
- BRUNER, J. (1983), *El habla del niño*, Buenos Aires, Paidós.
- (1991), *Actos de significado*, Madrid, Alianza.
- CASTORINA, J.A. (1995), "La significación social de las teorías de aprendizaje", en *La disyuntiva de enseñar o esperar que el niño aprenda*, Rosario, Argentina, Homo Sapiens.
- (1997), "El legado de Piaget para la educación. El desafío", en *Investigaciones en Psicología*, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, año 2, núm. 3, Universidad de Buenos Aires, pp. 21-36.
- CASTORINA, J.A. y KAPLAN, C. (1997), "Representaciones sociales y trayectorias educativas. Una relación problemática", en *Educação & Realidade*, vol. 22, núm. 2, pp. 187-202.
- EAGLETON, T. (1997), *La ideología*, Barcelona, Paidós.
- (1998), *Las ilusiones del posmodernismo*, Barcelona, Paidós.
- EDWARDS, D. (1997), *Discourse and cognition*, Londres, Sage.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979), *Los sistemas de escritura en el niño*, México, Siglo XXI.
- FEUERSTEIN, R. (1979), *The dynamic assessment of retarded performers*, Baltimore, University Park Press.
- GARCÍA, J.F. (1985), "Notas sobre el concepto de ideología y la transformación de la escuela", en *Documentos e Informes de Investigación*, núm. 19, FLACSO, Programa Buenos Aires, pp. 24-43.
- GARCÍA, R. (1996), "Crear para comprender. La concepción piagetiana del conocimiento", en *Substratum*, vol. III, núms. 8-9, Barcelona, pp. 53-62.
- HABERMAS, J. (1984), *Ciencia y técnica como ideología*, Madrid, Tecnos.
- LUNARDI, M.L. (1998), "Cartografiando os Estudos Surdos: currículo e relações de poder", en C. Skliar (org.), *A Sourdez*, Porto Alegre, Brasil, Mediação.
- LUNT, I. (1994), "A prática da avaliação", en H. Daniels (org.), *Vigotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*, San Paulo, Brasil, Papirus.
- MARX, C. (1969), *Le capital*, Livre I, París, Flammarion.
- MARX, C. y ENGELS, F. (1970), *La ideología alemana*, Barcelona, Grijalbo.
- OVERTON, W. (1998), "Developmental psychology: Philosophy, concepts and methodology", en W. Damon y R. Lerner (eds.), *Handbook of child psychology*, cap. 3, Nueva York, Wiley & Sons.
- ROCKWELL, E. (1982), "De huellas, veredas y bardas: una historia cotidiana en la escuela", en *Cuadernos de Investigaciones Educativas*, núm. 3, México, Centro de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- SKLIAR, C. (1997a), "Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos", en C. Skliar (org.), *Educação & exclusão*, Porto Alegre, Brasil, Mediação.
- (1997b), *La educación de los sordos*, Mendoza, Argentina, Universidad Nacional de Cuyo.
- SOLITY, J. y BULL, S. (1987), *Special needs: bridging the curriculum gap*, Milton Keynes, Open University Press.
- THOMA, A.S. (1998), "Surdos: esse "outro" de que fala a mídia", en C. Skliar (org.), *A Sourdez*, Porto Alegre, Brasil, Mediação.
- THOMPSON, J.B. (1985), *Studies in the theory of ideology*, Oxford, Polity Press.
- VIGOTSKY, L. (1991), "El significado histórico de la crisis de la psicología", en *Obras escogidas*, t. I, Madrid, Visor.
- (1993), "Pensamiento y lenguaje", en *Obras escogidas*, t. II, Madrid, Visor.
- WILLIAMS, R. (1977), *Marxism and literature*, Oxford, Oxford University Press.