



# Editorial

**L**a *diferencia* es una de las modas, entre las múltiples a las que asistimos hoy. En la mayoría de los discursos que circulan socialmente, ella encuentra un lugar preponderante; y, paradójicamente, los discursos que más aplastan la particularidad, son los que más exhiben la idea de respetar la diferencia personal, cultural, étnica, lingüística, etc. (es el caso del discurso neo-liberal, con su impulso a la "autonomía" y su concomitante homogenización del hombre). Pero, a propósito de la diferencia -como de cualquier cosa- existen diversas posiciones. Esta perogrullada tiene una justificación: cuando se dice "diferente" no todos dicen ni entienden lo mismo.

Concibiendo así el contexto, el asunto de la *Educación Especial* aparece como un terreno problemático. Fue mencionando el respeto a la diferencia que se creó una educación para personas con necesidades especiales; y es también en aras del respeto a la diferencia que se trata de imponer la *integración de los estudiantes especiales al aula regular*. En el primer caso, se trataba de atender en su especificidad a los estudiantes con necesidades especiales; en el segundo, se alega que el sistema no tiene derecho a aislar a nadie, que ellos requieren la interacción con sus congéneres "normales". Como dos acciones con sentidos completamente opuestos no pueden hacerse a nombre del mismo principio, vale la pena preguntar en cuál de las dos situaciones se estaba respetando realmente la diferencia. Se responderá que en la segunda, pues durante la

primera no se había comprendido cabalmente la necesidad de la interacción. Pero, en tal caso, no es claro por qué estas elucidaciones aparecen justamente a la hora que se implementan políticas gracias a las cuales el Estado se desentiende de un compromiso que hoy se juzga principalmente desde el punto de vista de su costo.

De otro lado, si la idea de la diferencia se fundamenta en que lo humano soporta todas las particularidades, que lo humano es la apertura cultural, habría una aporía: tenemos una definición para todos y para ninguno, que implica que la diferencia comienza a existir ya entre dos sujetos cualesquiera, que no hay sujetos "normales", que *toda educación es especial*, que toda educación es etnoeducación. Así, quien defienda este criterio no podría hablar de Educación Especial sin estatuir, en ese mismo acto, unos privilegiados y otros damnificados.

Pero, entonces, aparece la otra cara del asunto: cuando se trata de tramitar la agresión, las diferencias rinden un inmenso servicio. Los grupos, basados justamente en las diferencias que ellos creen percibir, distribuyen su odio y su intolerancia, producen un interior bueno ("nosotros") y un exterior amenazante ("ellos", los que no son como nosotros). Cualquier cosa sirve para ello: el color de la piel, el lugar de nacimiento, la diferencia sexual anatómica; y si no aparecen aspectos tan "visibles", inventamos las pequeñas diferencias: si hay un evento deportivo, los del grado X y los del grado Y se odian mutuamente e, incluso, llegarán a las manos; pero formarán un solo grupo solidario,

presto a agredir a los del colegio Z, cuando el torneo es intercolegiado; etc. Lamentablemente, las personas con necesidades especiales son utilizadas para esto; los profesores que los han tenido en aulas regulares lo saben perfectamente, pues han constatado muchas veces la inclemencia de los otros niños con ellos. Es en este sentido que podemos afirmar que el reconocimiento de la diferencia no siempre es un acierto.

Pero, ¿acaso no son efectivamente diferentes los ciegos, los sordos, las personas con síndrome de down? A esta pregunta puede responderse de varias maneras, todas con implicaciones pedagógicas. Los ciegos y los sordos no disponen de la posibilidad de percibir una fuente importante de estímulos; esto resulta ser trascendental para quienes conciben que los sentidos son los principales instrumentos de conocimiento.

Desde otro ángulo, se reconocen unos soportes orgánicos de los procesos humanos, pero no una *determinación* de los órganos sobre el conocimiento. Investigaciones en óptica, por ejemplo, revelan que el campo visual de una persona sin problemas en la visión también está compuesto por puntos ciegos; pero no vemos que no vemos, no vemos el papel del sentido en la configuración del campo perceptivo. Así, en lugar de "ver para creer", tendríamos "creer para poder ver" o, como dice el poeta, "ver es imaginar". Nuestros sentidos son culturales, son selectivos, son productivos.

La incompreensión, las resistencias, los obstáculos, son inherentes al proceso cognitivo humano, independientemente de afecciones como las que padecen ciegos y sordos. Las actuales formas sociales promueven para todos una improductividad cognitiva (un sujeto apto para esta sociedad), tengamos o no este tipo de afecciones. E, inversamente, hay procesos específicos que permiten trascender estas condiciones y producir otra relación con el conocimiento (producir otra subjetividad), tengamos o no este

tipo de afecciones. Los hallazgos cognitivos no son exclusivos para las personas cuyos órganos funcionan bien (Stephen Hawkins es, a la vez, un cuadraplégico y el investigador más destacado de la física actual). Así, no habría que eliminar las reflexiones y las acciones sobre "ayudas" y "suplencias", pero sí habría que subordinarlas al punto de vista epistemológico. Los instrumentos que la humanidad ha producido, más que ser "prolongaciones" de los sentidos, son concreciones de sus formas de conocer.

Esta perspectiva nos obliga a pensar profundamente en los procesos cognitivos de las personas con necesidades especiales, pero no nos evita tener que pensar, con la misma gravedad, los cotidianos procesos pedagógicos del aula regular. De manera semejante, no se trataría de hacer desaparecer la condición de excepcionalidad, en aras de una falso igualitarismo, ni tampoco de privilegiar la visión de "sujeto limitado", sino de reconocer que, al igual que sus compañeros, él también es un sujeto de deseo.

De otro lado, ha habido una problemática proximidad entre asuntos clínicos y asuntos pedagógicos (ya los "problemas del aprendizaje" aparecen como uno de los énfasis de los pregrados en Educación Especial). Y pese a la idea de que el maestro está implicado en los bajos niveles de calidad educativa -por carencias en la formación disciplinar, según unos, o en la formación pedagógica, según otros-, se le ha asignado (y, en ocasiones, ha asumido por su cuenta) una responsabilidad clínica: desde el diagnóstico hasta el "tratamiento" (grados de profundidad del síndrome de down, factores etiológicos, cuidados especiales, etc.).

Como puede verse, el asunto es bien complejo. La presente entrega de *Pedagogía y Saberes* puede considerarse como puertas de entrada a este debate, desde perspectivas distintas.