

Hacia una propuesta de formación de los docentes de educación especial

Edgard Lozano Méndez

Resumen

Los docentes de Educación Especial en su quehacer cotidiano trabajan con alumnos identificados con Barreras de Aprendizaje y Participación (BAP). Estos buscan subsanar los procesos comprometidos. Esta lógica dificulta que los alumnos puedan ser considerados como un otro-legítimo-otro, se les desubjetiva, y esto tienen su base en las lógicas inherentes en las prácticas docentes. Salir de la lógica del ideal y, su contra cara, el déficit, puede permitir abordajes que den lugar al reconocimiento de las diversidades, de la cooperación como condición indispensable para la humanización, la movilización de los procesos sobre compensatorios que implican no sólo al alumno sino a toda la comunidad educativa.

Palabras clave: Educación especial, Psicoanálisis, educación inclusiva, docentes de educación especial

Abstract

Special Education teachers in their daily work work with students identified with Learning and Participation Barriers (BAP). These seek to correct the compromised processes. This logic makes it difficult for students to be considered as another-legitimate-other, they are desubjective, and this is based on the logic inherent in teaching practices. Leaving the logic of the ideal and, on the other hand, the deficit, can allow approaches that give rise to the recognition of diversities, of cooperation as an indispensable condition for humanization, the mobilization of overcompensatory processes that involve not only the student but to the entire educational community.

Keywords: Special education, Psychoanalysis, inclusive education, special education teachers

Introducción

El presente trabajo versa sobre las lógicas inherentes a las prácticas de los especialistas de Educación Especial y los atolladeros que esto origina *per se*. Los y las docentes de Educación Especial se enfocan en la rehabilitación de los procesos cognitivos del alumnado con Barreras de Aprendizaje y Participación(BAP) esto implica, de entrada, que existe un referente ideal desde el cual se contrasta al infante real; lo que no permite un acercamiento sin centrar al déficit en el proceso educativo.

Este trabajo tiene como eje las propuestas psicoanalíticas lacanianas y en general una perspectiva marxista, los autores a los que vamos a recurrir son Sigmund Freud, Jacques Lacan, Slavoj Žižek, Leandro Lajonquière, Maud Manonni, desde el marxismo Lev Semiónovich Vygotsky y aunque no es marxista los trabajos de Humberto Maturana.

El origen de esta propuesta surge de la impartición de 3 cursos de actualización a docentes de educación especial de un estado de la República Mexicana, esto sucedió de enero a marzo del 2023. Las y los docentes de manera consistente e insistente presentaron una misma disposición para con el trabajo, sus exigencias fueron de *nuevas* estrategias de abordaje a personas con BAP o neurodiversidad, por ejemplo: Conceptos que exigen considerar las diversidades, la no-homogenización del alumnado en rubros que los etiqueten, considerar el contexto, su historia de vida entre otros elementos, sin embargo, al final de las exposiciones las posturas de las y los docentes no se modificaban. Las demandas seguían siendo básicamente las mismas desde antes de los cursos, ¿Cómo hago con un niño/niña que tiene TDAH?, lo que podemos traducir a ¿Dime cómo hacer con TODAS las niñas/niños con TDAH? Cuestión problemática de entrada, pues supone que podemos englobar a los niños en categorías como lo es TDAH desde la categorización, basado en los comportamientos observables y que bajo esta lógica

una o dos estrategias van a ayudar a todos esos niños y niñas. Las preguntas fueron, básicamente, “¿cómo?” y no llegaron a ser un “¿por qué?”

Desarrollo

En Educación Especial (EE) la población que se atiende son las alumnas y alumnos con Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), se argumenta que este alumnado presenta características que no le permiten desempeñarse de manera *suficiente* para cursar la educación regular o necesita atención específica que solo puede ofrecer la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular(USAER) o el Centro de Atención Múltiple(CAM). Entonces, por definición el alumnado de EE no cuenta con *todas* las capacidades esperadas para su edad, grado escolar o ambos.

Las niñas, niños y adolescentes son categorizados, por su grupo etario y por dos grandes categorías que atraviesa su identidad, las y los normales, o sea, el niño ideal: etéreo y ahistórico, niños que se infiere no tienen tal cantidad de problemas para acceder a la currícula de la educación regular y del otro lado el alumnado que comprende la población a atender por EE, los alumnos identificados con algún déficit que les imposibilita cursar como lo harían los otros niños. Entonces, a estos últimos, de manera sistemática, se les va empujando a recibir atención extra dentro de las escuelas regulares (USAER) y en los casos más extremos a asistir a una escuela de EE, un Centro de Atención Múltiple (CAM). Entonces, desde la educación regular existe un contraste entre el desempeño ideal y el desempeño defectuoso del niño identificado.

Por lo anterior, las pedagogías tienen como referente, cada una, un ideal (Lajonquière & Antelo, 2000), situación que da origen y orienta a su práctica pedagógica. El ideal, del niño *normal*, es al parecer uno solo, sin embargo, nada más alejado a lo que sucede. Los docentes tienen esos parámetros con los cuales contrastar el desarrollo de los alumnos, estos niveles a alcanzar parten de un ideal, el cual puede tener su fundamento originado en la experiencia, el ideal social o alguna teoría, siendo desde ahí que se posiciona al

deficit en primer plano. Las pedagogías, aunque, diversas tienen una estructura similar, pues establecen las características del infante normal para poder establecer cómo se debe propiciar el desarrollo del niño o niña para que alcance lo más posible la idea/fantasía. Ya sea un ideal secular o claramente religioso, este horizonte establece a dónde y cómo dirigirse. El objetivo es el niño-ideal-normal, que por sus características es irreal, es mera fantasía. Por promedio, por moda, por fantasías, esperanzas o deseos, hay de manera más o menos arbitraria y más o menos argumentada un ideal a alcanzar, tanto por los docentes, la escuela, su periodo histórico, zona, grupo social.

Con esta idea, del alumno ideal, normal y con ello la idea de objetividad, la ciencia se ha propuesto como el absoluto y desde ahí se han diseñado herramientas que nos permitan tener una valoración objetiva sin paréntesis (Maturana, 1993a, 1993b). Habremos de distinguir la objetividad sin paréntesis, donde se considera que el conocimiento es independiente del observador y las distinciones que puede distinguir y del otro lado tenemos la objetividad entre paréntesis la cual considera que las proposiciones dependen del observador (Maturana, 1993a, 1993b). Una de las principales herramientas que le permite al Docente de Educación Especial (DEE) determinar que existe un desfase con lo esperado es aplicar psicometrías, escalas, cuestionarios a los alumnos identificados con un déficit o que presenten comportamientos fuera de lo esperado.

Tales baterías de test pueden contener test muy variados tanto en su validez, en aspectos teóricos, epistémicos, ontológicos y, claro, los aspectos a valorar. Estas diferencias no siempre son compatibles y ni siquiera advertidas por los especialistas que los aplican. El principal argumento o lógica que se arguyen en el maridaje de estas herramientas es el método científico. Estas escalas, pruebas o test parten de una lógica, donde se compara al infante con los resultados de una generalización con respecto a una población de un contexto socio-histórico particular, muy distante al niño real y su contexto. Entonces, los especialistas parten de un listado de aspectos a cumplir por parte del alumno, si este no cumple con el rango esperado, ideal, se considera como un déficit.

Entonces, los DEE parten de un caso específico, una alumna o alumno, un niño, niña o adolescente, con tales o cuales características, luego se enfocan en el déficit y ya que han determinado el nombre de tal deficiencia, buscan atender al caso "específico", al niño con nombre y apellido con un diagnóstico, con estrategias que generalizan y deshacen las oportunidades de que ese niño o niña pueda alcanzar ser reconocido desde sus propias características, claro la estrategia es contrastar la mayor cantidad de condiciones y conductas con el referente del DSM 5 (Association, 2018), y de un manotazo desaparecemos lo específico y lo hacemos entrar en lo general. De lo vivo a lo estático, de lo humano a lo mecánico, de lo diverso a lo normativo.

Estos DEE hacen de las acciones de los niños BAP reflejos de su biología estropeada, cualquier comportamiento positivo o negativo, será un reflejo de su condición, diagnóstico o déficit. Deshacen las posibilidades de que el alumnado pueda crear una filiación simbólica, pues primero tendría que subsanar tales defectos y así ser digno de ser afiliado/pertenecer. Además, tales prácticas, *per se*, dificultan los efectos o subjetivantes (Lajonquière & Antelo, 2000, p. 26). "Repito: sin aceptación y respeto por sí mismo uno no puede aceptar y respetar al otro, y sin aceptar al otro como legítimo otro en la convivencia, no hay fenómeno social." (Maturana, 2020, p. 19). La legitimación de los alumnos, discapacitados, por parte de la sociedad, los docentes y las prácticas está seriamente cuestionada, puesto que "si mi ser y mi hacer no son aceptados sino a condición de ser otro u otra, entonces mi legitimidad como otro no está dada". El ejercicio de la EE no se plantea desde la objetividad con paréntesis, por lo que con estas prácticas lo que buscan y propician es la negación del otro, la multiplicidad del uno, del déficit, lo que origina, claro está, que el mismo niño o niña no se acepte. Esto último suponiendo que la subjetivación se dé, que por supuesto, tampoco es sencillo que suceda.

La diferenciación entre el zōé y el bíos (Agamben & Cuspinera, 1998), para los DEE, no existe, lo corporal es el bíos, no hay diferenciación y desde ahí la aplicación de técnicas para la adaptación llevan a los cuerpos de los infantes con discapacidad a las BAP, y claro, si, ya

se visibiliza el aspecto social del déficit, sin embargo, la lógica no cambia. ¿Cómo es que los DEE pueden nombrar las BAP y seguir propiciando que los déficits se perpetúen como BAP?

“El poner en entredicho la cualidad de hombre provoca una reacción cuasi biológica de pertenencia a la especie humana” (Antelme citado en Agamben & Cuspinera, 1998). Podemos poner varios nombres a la lógica que da lugar a la miopía que considera el zōé, la vida por sí misma, la nuda vida (Agamben & Cuspinera, 1998), como el único sustrato válido por ser objetivable para ser abordado por la EE. Nosotros suponemos que tal tendencia viene desde Platón y Descartes, y escapar a esto tendrá que significar penar en la mente y el cuerpo como una unidad, al sujeto y la comunidad como imbricados, dar lugar a lo colectivo, dejar fuera la competición.

Capacitación

Las peticiones de capacitación de los DEE principalmente se dirigen a recibir/conocer nuevas estrategias para la atención del alumnado con tal o cual discapacidad. Cómo reconocer diferentes tipos de cartas, sobres o tipografías. No hay peticiones para interpretar los mensajes de las cartas, suponen que las letras sólo son un accesorio, un reflejo, del tipo de carta. Pueden saber la cantidad de palabras, de párrafos, la estructura, pero no lo que quieren decir esas palabras reunidas.

Ya Freud (Aichhorn & Portillo, 2006) y después Maud Manonni (2005) habían expuesto que la educación es imposible, en sentido de que parece que no sucede lo esperado, pareciera que siempre hay un aspecto que no se trabajó o una respuesta no prevista, que no ha sido suficiente, pues los resultados nunca son los proyectados. Y ¿no es la avidez un reconocimiento de la imposibilidad de nuevas y más estrategias?

En el cuento de la carta robada (Poe, 2021) a los policías se les encomendó recuperar una carta propiedad de la Reyna, buscaron en cada ocasión con la misma estrategia, primero irrumpen la oficina por la noche y buscan sobre los escritorios, en las gavetas y cajones,

buscan una carta, con su sobre, con el formato de una carta, no la encuentran, regresan al día siguiente a seguir buscando de manera más detallada, inspeccionan entre y debajo los cojines de los muebles, detrás de los cuadros, no hay éxito, a la siguiente noche, desarmar los muebles, revisan cualquier pequeño indicio. Cada vez la inspección se realiza de manera más y más precisa, más y más minuciosa, pero no logran encontrar la carta. La estrategia siempre fue la misma, sólo a diferentes escalas. No alcanzaron a lograr lo que el detective Dupin si pudo en una visita, encontrar la carta que estaba a simple vista. Las estrategias de la EE tienen la misma lógica que la del cuerpo policiaco, el punto de inicio es encontrar el faltante y eliminar el déficit, desde lo burdo a los más pequeño. Modifican conductas, modifican pensamientos irracionales o una combinación de ambos. Ahora, los DEE y otros especialistas, tienen su mirada en las astillas de las sillas, en las neuronas y los neurotransmisores. La estrategia no cambia, solo la dimensión en la que se busca y lo que se busca.

Pretenden la *rehabilitación* de los engranes que comprenden la maquinaria neurológica y, *restituir*, lo que no ha existido, *suplementar* al estudiante para que sea completamente normal. Para lo cual es necesario insertar o suplir el, supuesto, faltante: engranes o astillas. ¿La carta elude ser vista o el observador no da lugar al lenguaje como lo haría un poeta, como aquel que robo la carta la primera ocasión? Siguiendo la figura retórica de la cual hemos echado mano, lo más probable es que la carta este a simple vista, pero de manera irreconocible. Tal vez, el papel arrugado no lo alcanzamos a ver como un sujeto, un humano sino como un déficit, un cuerpo con faltantes, un casi-humano (Goffman, 2006).

La carta debe de tener ciertas características y si estás no están a la vista, en conclusión, no es una carta, así resolvieron los policías. Un niño debe de contar con ciertas características y si estás no están presentes habrá que insertarlas y si las anteriores tácticas no han funcionado es porque no se ha encontrado lo que se buscaba. Puede parecer ocioso preguntarse ¿qué se entiende por un niño, niña o adolescente?, pero Dupin será nuestro guía, aun no podemos saber qué es la idea general, pero podemos partir de

los efectos en el alumnado, en las demandas de los docentes para inferir desde dónde se articula su práctica. Ser niño es una persona que se encuentra entre el nacimiento y la pubertad, desde la lógica temporal. Los niños juegan porque es divertido, no entienden esto o lo otro porque no tienen la información suficiente, o la experiencia suficiente. Pero los niños con BAP no tienen todos los signos de ser niños o no son inquietos, babea, no se mueven con gracia, no son tiernos. Si no tienen estas características habrá que insertarlas para que sean lo que se espera. Modificar las conductas disruptivas para que parezcan, (¿y sean?), normales, prescribir medicamento para suplir lo que supuestamente no está presente. Algo así como la fantasía de comer chocolate para ser feliz, porque este postre produce los químicos, salsolinol, que se segregan cuando se es feliz. Sin embargo, no hay chocolate o salsolinol que ajuste lo necesario para desaparezca una depresión y ser feliz. Y hacer que un infante, haga como si fuera un niño no lo hace un niño. La pedagogía se centra en lo observable, las características de una carta, ¿pero que hace que un pedazo de papel sea una carta? En otros términos, ¿Qué hace de un cuerpo humano sea un humano, un niño? Tal vez, la humanidad no depende enteramente del cuerpo y no lo facilitan advertir los cuerpos maltrechos, porque los otros no podemos ver ahí un sujeto, cuando mucho, retazos.

La educación puede incidir o propiciar la subjetivación, sin embargo, desde una lógica que parte del idealismo, la ética es una ética del santo o del héroe... los DEE ...

¿Qué está a la vista y no ven los DEE? La propuesta de formación

No resulta fácil explicar por qué las personas desean ser Docentes de Educación Especial, la labor implica de entrada que estos especialistas se van a encontrar con situaciones que difícilmente se van a modificar y que esto puede provocar angustia. Algo así como cavar en el agua, encontrar en una situación compleja y complicada, los resultados serán sutiles y cuando no evanescentes, claro, desde una perspectiva del sentido común. El sentido común nos dirá que estos niños nunca serán normales. Pero, al parecer, esto es un elemento fundamental para que las DEE sean estos docentes.

Hay un disfrute de la imposibilidad, del dolor, de la frustración. Suponemos que existen elementos psicológicos, de cada DEE que lo permite. Pero ese no es nuestro tema, pero si pensar el si estas dinámicas, de entrada, dificultan el que el alumnado pueda ser considerado fuera de la dicotomía de lo normal/déficit. Los DEE necesitan de alumnado con ciertas características, y sin estos niños no podrán ser DEE. Claro, no estoy diciendo que estos docentes los originen, provoquen, pero siguiendo la propuesta de Castañón *¿Son o se hacen?* (2008). Nosotros reorientamos la pregunta, ¿son o los conservan como tal?

Líneas arriba decíamos que la labor de los DEE se enfoca al zōé, la nuda vida, a lo meramente orgánico, y dejan fuera de la ecuación al *bíos*, lo que se hace con esa vida, con ese cuerpo. Trabajar y dar lugar al *bíos* sería permitir superar los límites de lo meramente biológico, y no es que se afirme que la mente lo puede todo, para nada, claro que existen los límites biológicos, pero la carne hace cosas inimaginables para la ciencia cuando esta carne esta subjetivada, lenguajea la vida, se humaniza el cuerpo con el lenguaje, con el amor (Maturana, 2020). Ir más allá de lo racional, de lo lógico, enfocarse en el deseo, partir de ahí, el deseo como.

¿Cómo sería enfocarse en el bíos? Sería el orientar el trabajo a que el alumnado *haga*, estimularlo para que resuelva conforme a lo que puede, pero orientado por el deseo, y llevarlo a que logre otras cosas, de manera gradual, a su propio ritmo y no en contraste con el ideal, o con el déficit como comodín para explicar cualquier comportamiento. Pero sobre todo posicionar el *bíos* sería el dejar de ver respuestas mecánicas, reflejos y comenzar a apostar a interpretar la carta, encontrar reflejos de una subjetividad en los actos del alumnado con BAP.

Si el trabajo de la EE regular se enfoca en lo que no puede y lo que puede hacer el alumnado con BAP desde la comparación la imagen etérea, el trabajo con el alumnado que está en “desventaja” y el que no, será desde el deseo, el deseo como motor de la movilización de lo orgánico.

Una pedagogía que no sea ortopédica sino erogenética, una pedagogía que conciba al deseo como el motor para aprender, el deseo del docente por enseñar, por humanizar al alumno al tratarlo como humano deseante, al humanizarse con su propio deseo vertido en su práctica. Dejar de lado las prácticas que promueven que el alumnado se mantenga como cuerpo incompleto y dar lugar al sujeto, al alumno como sujeto, uno digno, un sujeto de deseo. Esta lógica abre el camino para que se dé la sobrecompensación (Vygotsky, 1997), donde las exigencias del medio exigen la resolución de un problema, de una exigencia, por lo medios a disposición. Este concepto es más amplio que la plasticidad, es más la implica, pero a diferencia de esta cualidad de sistema nervioso central, la sobrecompensación considera la resolución de la tarea con todos los elementos a disposición, herramientas, estrategias. Los elementos no sólo son neuronales, sino de lenguaje.

Conclusiones

La movilización de los procesos cognitivos para dar respuesta a una tarea no depende de restituir los neurotransmisores que se esgrime *hacen falta*, ni tampoco tratar de insertar los procesos cognitivos que se arguye que *hacen falta* al alumno o alumna, puesto que esto no hace sino acentuar, acrecentar y dificultar la humanización del alumno o alumna que ha sido discapacitado por el medio social (Barton, 1998) creando Barreras para el Aprendizaje y la Participación. ¿Pero que si puede movilizar?

Primero, considerar que el sustrato biológico, el zōé, no es lo único con lo que se trabaja en la escuela, es más, la escuela debería de dejar en las orillas de su práctica en el zōé y enfocarse al *bíos*, a lo que se hace con ese cuerpo, con ese cuerpo mellado e incompleto. Cambiar de eje facilitará que los procesos de sobrecompensación (Vygotsky, 1997) en el alumno se den. Pero para esto los docentes de educación especial deberán de abandonar las prácticas de goce, prácticas que tienen la lógica del sacrificio y orientar su práctica desde la sublimación, orientar su energía a las prácticas educativas *per se*. Orientar su práctica desde y para el amor, al reconocimiento, de ese cuerpo incompleto, desde la aceptación del otro como un legítimo otro (Maturana, 1993b; Maturana, 2020).

Segundo, el amor a diferencia de la competición con el ideal es lo que humaniza, el amor es reconocimiento del otro, la cooperación, el ser en el lenguaje, el lenguajear; estas situaciones no siempre se dan con las personas discapacitadas. Pensar las diversidades no es para normalizar o estandarizar, sino darles carta de ciudadanía (Deleuze & Guattari, 2014). Los Docentes no pueden seguir buscando reproducir el mismo modelo en las y los alumnos, cada niña o niño son un modelo. No existen las estrategias para los o las niñas con TDAH, hay estrategias que sirven para un niño o niña en específico, con una situación muy particular, con tal aprendizaje.

Tercero, el que los DEE den lugar al aprendizaje como una expresión del deseo de las y los alumnos. Aun los cuerpos con déficit pueden ser subjetivados y desear; el deseo los puede mover y sólo desde ahí se pueden posibilitar los procesos de sobrecompensación, la humanización de los cuerpos, como sea que sean.

Cuarto, las y los DEE pueden plantear su trabajo como un espacio donde volcar su pasión, innovar, cambiar la sociedad, en otros términos, sublimar su práctica y dejar muy poco margen al disfrute del dolor, al goce. Un lugar de transformación, un lugar de amor, de cooperación, colaboración.

Referencias

Agamben, G., & Cuspinera, A. G. (1998). *Homo sacer: el poder soberano y la nuda vida*. Giulio Einaudi. <https://books.google.com.mx/books?id=TvfUQgAACAAJ>

Aichhorn, A., & Portillo, R. (2006). *Juventud desamparada*. Ed. Gedisa. <https://books.google.com.mx/books?id=2wtuPQAACAAJ>

Association, A. P. (2018). *DSM-5 : manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Editorial Médica Panamericana S.A. <https://books.google.com.mx/books?id=RizbswEACAAJ>

Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*.

Castañón, D. G. (2008). *¿Son o se hacen?: el campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*. Novedades Educativas. <https://books.google.com.mx/books?id=RynCL0xOVsEC>

Deleuze, G., & Guattari, P.F. (2014). *Rizoma*. Distribuciones Fontamara. <https://books.google.com.mx/books?id=cn36oQEACAAJ>

Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorortu.

Lajonquière, L., & Antelo, E. (2000). *Infancia e ilusión (Psico) pedagógica: escritos de psicoanálisis y educación*. Ediciones Nueva Visión. https://books.google.com.mx/books?id=n_5SAAAACAAJ

Mannoni, M. (2005). *La educación imposible*. Siglo XXI.

Maturana, H. (1993a). *La objetividad. Un argumento para obligar*. J C Saéz.

Maturana, H. (1993b). Realidad: una proposición explicativa. In *La objetividad. Un argumento para obligar*. J C Saéz.

Maturana, H. (2020). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Paidós Chile. <https://books.google.com.mx/books?id=ZIDRDwAAQBAJ>

Poe, E. A. (2021). *La carta robada*. SAGA Egmont. <https://books.google.com.mx/books?id=u2kmEAAAQBAJ>

Vygotsky, L. S. (1997). Acerca de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño mentalmente retrasado. In *OBRAS ESCOGIDAS V. Fundamentos de la defectología* (Vol. V). Visor.