

# ***LA INVESTIGACIÓN SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DESDE UN ENFOQUE SOCIO-CRÍTICO***

**Francisco Salvador Mata  
Antonio V. Rodríguez Fuentes  
Universidad de Granada**

## **1. LA TRADICIÓN CRÍTICA EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL**

En el enfoque socio-crítico se pueden diferenciar dos variantes: el estructuralista y el humanista (SALVADOR MATA, 1999 y 2000). Ambos comparten postulados de la ciencia social crítica y de la pedagogía crítica, derivada de aquella, cuya función es “ofrecer a los individuos un medio para concienciarse de cómo sus objetivos y propósitos pueden haber resultado distorsionados o reprimidos y especificar cómo erradicarlos de manera que posibilite la búsqueda de sus metas verdaderas” (CARR y KEMMIS, 1988, 149). La investigación crítica es también interpretativa, aunque su centro de atención es la relación de los fenómenos educativos con las estructuras económicas, sociales y políticas. Se ha denominado a esta investigación “emancipatoria” (OLIVER, 1992), por cuanto pretende clarificar cómo las personas discapacitadas experimentan la discriminación y cómo desarrollan una identidad positiva. Lamentablemente, aunque la teoría crítica ha sido asumida por muchos profesionales de la educación especial, se han desarrollado muy pocas investigaciones desde esta perspectiva (ANDERSON y BARRERA, 1995). En la investigación crítica, el investigador desempeña una función radicalmente distinta a la desempeñada en otros enfoques de investigación. En efecto, si la función de la investigación crítica es despertar e incrementar la conciencia de los oprimidos y hacer oír la voz de los discapacitados, el investigador debe ser el primero en adquirir conciencia de su función crítica (CLOUGH y BARTON, 1995): 1) Puesto que persigue el cambio social en distintos niveles (material, institucional, político y actitudinal), para romper las barreras que impiden la participación, la igualdad y los Derechos Humanos, el investigador debe tomar en serio la voz de los discapacitados, escucharla y explorar su experiencia, vivida en contextos concretos. Ello exige al investigador reconocer sus limitaciones y tomar conciencia de sus propios valores y de sus interpretaciones; 2) Como un amigo crítico, asume el compromiso de escuchar al discapacitado y de afirmar su derecho a hablar y a estar representado; pero también debe estar atento a las relaciones de poder, implícitas en la investigación; 3) Debe ser consciente de a quién se dirige su investigación, sobre quién quiere ejercer su influencia, quiénes están “interesados” en la investigación y ante quiénes debe responder. En defi-

nitiva, la investigación crítica tiene una dimensión política, en un doble sentido: es un acto político en sí misma y está condicionada por la política.

## 2. LA INVESTIGACIÓN EN EL ENFOQUE ESTRUCTURALISTA

Objetivo de la investigación en educación especial desde este enfoque ha sido “relacionar el campo de la educación especial con su contexto político y social, haciendo una interpretación del texto de la discapacidad” (FRANKLIN, 1996, 20, BARTON, 1998). En este tipo de investigación sociológica se pueden distinguir dos núcleos temáticos (KIVIRAUMA y KIVINEN, 1996): 1) Relación entre el incremento de la educación especial y las tareas de selección, funcionamiento y modificación del sistema de educación obligatoria; 2) Función de control social de la educación especial. Por ejemplo, Carrier (1986) analizó la educación especial como un mecanismo para clasificar y seleccionar a los alumnos. Para ello comparó el incremento de la educación especial en Estados Unidos y en Gran Bretaña, al que el autor denominó “escolarización de masas”. Temas específicos de investigación sociológica en la educación especial han sido (BARTON y TOMLINSON, 1984): 1) Estudios comparados, de ámbito nacional, para desvelar las implicaciones que tienen las políticas sociales específicas en el tratamiento educativo de los “discapacitados”; 2) Análisis crítico de la legitimación ideológica de las políticas específicas y de cómo se relacionan éstas con los factores económicos y políticos; 3) Observación atenta de aquellos que toman decisiones y tienen la responsabilidad de las políticas y de las prácticas, dirigidas hacia las estrategias de adaptación de los discapacitados; 4) Estudios en “micro-nivel” del mundo social y de las estrategias de adaptación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

En la mayoría de estas investigaciones se adopta una metodología histórica, cuyo objetivo es doble: 1) Analizar el progreso en la aplicación de las reformas y la proyección real de las ideas pedagógicas; 2) Indagar los orígenes y ahondar en las raíces de las instituciones actuales y de los factores sociales, políticos y económicos que las han determinado. Barry Franklin (1996) recopiló un valioso conjunto de investigaciones, que se insertan en este contexto interpretativo. En el libro se incluyen análisis históricos de la educación especial, tanto en Estados Unidos (RICHARDSON y PARKER, 1996; TROPEA, 1996; FINE, 1996) como en Europa (VISLIE, 1996; HEYL, 1996; KIVIRAUMA y KIVINEN, 1996). La tesis general de estas investigaciones, prescindiendo de matices, es que la educación especial surge como una solución al problema de la ineficacia de la escuela para tratar a algunos alumnos, a los que aquella, para evitar su propia responsabilidad, culpa del fracaso escolar, por su condición intrínseca, y los califica de “excepcionales”. Pero la ineficacia de la escuela, como se hace ver en estas investigaciones, no está en ella misma sino en las condiciones sociales económicas y políticas en las que se desenvuelve. Richardson y Parker (1996) analizan la “génesis institucional de la educación especial”, tomando como ejemplo el caso de los Estados Unidos. Los autores analizan las circunstancias históricas que dieron origen a las clases especiales y a la educación especial de los niños excepcionales, en la educación pública.

Los autores ven el vínculo causal en la extensión de la educación obligatoria. Joseph Tropea (1996) analiza “los vínculos entre la evolución organizativa de la escuela y el deficiente rendimiento estudiantil”.

El carácter universal de la tesis ideológica sobre la exclusión que supone la educación especial queda demostrado en las investigaciones sobre diversos sistemas educativos. Por ejemplo, Kivirauma y Kivinen (1996) han analizado el crecimiento de la educación especial en el modelo de la escuela moderna finesa. Los autores adoptan una perspectiva de control social y ven también la educación especial como un mecanismo de regulación, presente en todos los sistemas de escolarización de masas, desarrollados en la Europa occidental. Janis Fine (1996) analiza los esfuerzos de los padres en la sociedad estadounidense del siglo XX para promover la educación de los niños discapacitados, cuyos resultados culminaron en la aprobación de la ley federal de 1975 (Ley Pública 42-195), que garantiza el acceso de los niños discapacitados a la educación pública. La autora interpreta este fenómeno como una manifestación del poder popular en la reivindicación de los derechos básicos y de la igualdad de oportunidades. En la misma dirección, Bárbara Heyl (1996) ha realizado una investigación sobre la influencia en la política de integración escolar que han ejercido las reivindicaciones planteadas por los movimientos de padres en Alemania.

Como contrapunto a los análisis de la educación especial, concebida como una estrategia de exclusión, Lise Vislie (1996) ha estudiado el desarrollo de la integración en la Europa occidental durante tres décadas. La autora presta especial atención al contexto en el que surge este movimiento y a las políticas de reforma alternativa, en las décadas de los ‘70 y los ‘80, que se concreta en dos estrategias: 1) reforma del aparato mismo de la educación especial o de la prestación de servicios; 2) reorganización del sistema de escuela integrada. La integración, en suma, supone la creación de un sistema de escolarización para todos los niños, al margen de sus discapacidades. Esta concepción afecta al currículo y al trabajo de los profesores.

### **3. LA INVESTIGACIÓN EN EL ENFOQUE HUMANISTA**

La investigación humanista no difiere sustancialmente de la estructuralista en las formas o estrategias, aunque sí en los supuestos básicos. El modelo típico de investigación humanista es el denominado crítico-constructivista. En éste se concibe la sociedad como construída subjetivamente, no definida objetivamente. En él se adopta una metodología cualitativa, cuya conexión con la teoría crítica ha dado origen a la “etnografía crítica” (ANDERSON y BARRERA, 1995), cuya finalidad es comprender las relaciones entre la descripción macro-estructural de la educación (BOWLES y GINTIS, 1981) y las realidades complejas de la vida cotidiana en las escuelas, es decir, comprender los procesos culturales y las posibles formas de dominación y resistencia que ocurren en la vida diaria de las escuelas. No se pueden obviar, sin embargo, algunos riesgos, a los que debe enfrentarse el investigador que adopta una actitud crítico-constructiva (CLOUGH y BARTON, 1995):

1. La investigación no es una actividad objetiva y neutral. Ello implica que la visión sobre la discapacidad que tenga el investigador va a influir en el modo de relacionarse con los sujetos investigados. Por tanto, el investigador debe analizar críticamente los supuestos conceptuales sobre la discapacidad. El riesgo proviene de los supuestos positivistas, que han legitimado un reduccionismo psicológico e individualista en la concepción de la discapacidad como una entidad intrínseca. Esta posición es claramente ideológica.

En una perspectiva subjetivista, hay que tener en cuenta que la investigación es una experiencia social, en la que los sujetos investigados pueden percibir y sufrir algunas formas de estudio como opresivas: los sujetos experimentan la discriminación institucional, que excluye su voz del discurso pedagógico. En efecto, ellos son receptores de influencias, que provienen de categorías profesionales poderosas: se les identifica por lo que no pueden hacer, por lo que está equivocado en ellos. La diferencia, valorada negativamente, penetra en lo más profundo de este discurso, en el que ellos no participan como sujetos que buscan su identidad. En este contexto, la “normalidad” es un medio tiránico para inculcar (es decir, socializar) en estos individuos la “desesperanza aprendida” e insertarlos en la cultura de la dependencia.

La investigación crítico-constructiva, desarrollada fuera del campo de la educación especial, ha cuestionado muchas de las prácticas establecidas en él. Pero, también, dentro del campo, muchos educadores siguen buscando formas de dotar de poder a los alumnos discapacitados, del mejor modo posible. La dinámica del poder y de la resistencia ha sido el tema central de estas investigaciones. A este efecto, las metodologías crítico-interpretativas proporcionan un medio para investigar empíricamente situaciones particulares, que ayuden a sustanciar el debate sobre las relaciones de poder e iluminar las relaciones entre las formas estructurales de opresión en la sociedad y la dinámica de la acción humana en el proceso de tomar decisiones sobre su vida. De acuerdo con la teoría del conflicto social y con la teoría crítica del conocimiento, la investigación crítico-constructiva ha estudiado algunos temas cadentes en la educación especial (ANDERSON y BARRERA, 1995):

La identificación del alumno (etiquetas). Cómo se identifica a los alumnos discapacitados y qué alumnos son identificados como tales son cuestiones que han preocupado a los educadores (YSSELDYKE y otros, 1982). Si la fiabilidad de la evaluación se había puesto en entredicho, otro tanto sucedió con la validez, especialmente cuando los datos indicaron que en algunas categorías de la educación especial había un porcentaje excesivo de alumnos que pertenecían a grupos sociales minoritarios (PATTON, 1998).

Sigmon (1987) ha interpretado el concepto “discapacidades de aprendizaje” como un fracaso del sistema escolar para tratar en la forma adecuada a muchos alumnos que no se adaptan a la homogeneidad de la norma escolar y a los estándares establecidos en la Escuela. En el mismo sentido, otros autores opinan que los alumnos etiquetados como “discapacitados para el aprendizaje”, en realidad, no presentan ninguna caracte-

rística intrínseca que los haga acreedores a esta etiqueta sino que son “rebeldes” al sistema, es decir, presentan “resistencia” al dominio que supone para ellos la escolaridad (SKRTIC, 1987). Así, pues, la resistencia puede ser, más que una disfunción psicológica, una respuesta al sistema educativo, enraizada en los límites de la alienación y de la indignación moral y política. La cuestión que se plantea al investigador es distinguir entre el significado psicológico y el sociopolítico de la conducta de un alumno (ANDERSON y BARRERA, 1995). La misma crítica sobre su legitimidad se ha hecho a la categoría de “superdotación intelectual”, cuya variedad y subjetividad en la definición se han puesto de manifiesto, de manera que se puede afirmar que la categoría es una construcción social, no fundamentada en las características intrínsecas del sujeto sino en el conflicto entre estas características y las expectativas y valores de la escuela (SHRINER y otros, 1993).

2. La agrupación en función de la capacidad. La cuestión fundamental es si la agrupación responde a necesidades legítimas de la educación o sólo sirve para reforzar propósitos sociales injustos. Así, en una investigación se detectó que las respuestas de los educadores a la categoría de superdotación estaban mediatizadas por la tensión entre dos objetivos honestos: “a) el de educar lo mejor posible a nuestros alumnos que más prometen, de manera que podamos reafirmar la primacía de América en el liderazgo intelectual, artístico y moral del mundo; b) el de educar a los alumnos en situaciones de riesgo... quienes, si no abandonan la escuela, a menudo se gradúan sin la habilidad de leer, escribir y hacer matemáticas” (GALLAGHER, 1991, 26 y 28). No obstante, se necesitan más datos empíricos, cualitativos o cuantitativos, para apoyar estos argumentos. Estos datos aportarían al debate la voz de sus protagonistas: los alumnos, las familias y los que prestan servicios.

3. Equilibrio entre posiciones opuestas. En Estados Unidos se está desarrollando un movimiento nacional para suprimir la graduación en las escuelas y en las aulas. Pero los investigadores crítico-constructivistas están detectando que este movimiento crea nuevos problemas e injusticias, por cuanto los profesores se esfuerzan por encontrar un modo de enseñar a grupos cada vez más heterogéneos, sin disponer de los recursos y de las estrategias que faciliten este intento. Este problema se agudiza en el enfoque de Escuela Inclusiva, que propugna la integración total de los alumnos de educación especial en las aulas ordinarias (ANDERSON y BARRERA, 1995). En definitiva, una combinación de la perspectiva crítica y de la investigación cualitativa, mediante estudio de casos, puede “deconstruir” estas reformas, aparentemente progresistas, y sus efectos no progresistas. Sólo los resultados de este tipo de investigación pueden hacer más profunda nuestra comprensión de la educación especial y de sus efectos.

Quizá la más coherente con el enfoque humanista es la investigación colaborativa. En este modelo, la investigación se concibe como una red de relaciones entre investigadores, profesionales que desarrollan el currículo y otros miembros de la comunidad educativa, cuya finalidad explícita es utilizar la investigación como instrumento para resolver problemas conjuntamente y promover cambios sociales. El modelo

se relaciona con el modelo de innovación, por cuanto supone un cambio radical en las relaciones entre profesionales. Se trata de sustituir el modelo lineal, en el que el profesor es un receptor pasivo (consumidor) del conocimiento generado en la investigación, por una “comunidad de aprendizaje”, innovadora, en la que los profesores reciben apoyo y orientación, para generar conocimiento, que mejora el aprendizaje de sus alumnos (FULLAN, 1993). En este nuevo modelo, los profesionales, hasta ahora separados no sólo física sino ideológicamente, a causa de un modelo que fomenta la división del trabajo y las relaciones de poder y de dominación, los profesionales constituyen una comunidad de intereses, tienen un estatus de igualdad y adoptan una actitud de cooperación. Por tanto, este modelo de investigación es congruente con una sociedad democrática, participativa, libre, igualitaria y justa, que es el modelo de sociedad defendido en el enfoque humanista. Sin embargo, lamentablemente, en educación especial no abundan las investigaciones desarrolladas en un modelo colaborativo (ENGLERT y TARRANT, 1995; PAUL y otros, 1995).

En una investigación, en la que profesores de educación especial e investigadores universitarios colaboraron en un “Proyecto de Desarrollo Precoz de la Lengua Escrita”, para alumnos discapacitados de los primeros cursos de la Educación Primaria, se describen los procesos en la constitución de una comunidad de investigación y los efectos de este modelo de investigación en el desarrollo profesional de profesores e investigadores y en el desarrollo de los alumnos (ENGLERT Y TARRANT 1995):

1. Génesis de la comunidad de aprendizaje. Para desarrollar un proyecto común es necesario tener metas comunes (FULLAN, 1993). En este proceso de construir una comunidad de intereses, resultan relevantes algunas estrategias, en las que deben comprometerse los participantes: 1) Redefinir la posición y los propósitos de los participantes; 2) Comprender las posibilidades de aplicar la teoría en actividades y contextos específicos; 3) Asumir la responsabilidad de analizar sus prácticas y de considerar nuevas orientaciones.

2. El discurso en la comunidad de aprendizaje. En el discurso colaborativo entre profesores e investigadores emergieron conceptos que reflejan los efectos positivos de este modelo de investigación en la práctica:

A. Conocimiento práctico. En el discurso en que los profesores describen sus prácticas puede detectarse el conocimiento que poseen de la enseñanza y de sus supuestos básicos.

B. Incidencia en los alumnos. Los profesores deseaban tener evidencia directa de los efectos positivos del currículo en los alumnos; de aquí la importancia de la evaluación continua de la actuación del alumno. Los profesores incrementaron sus expectativas sobre el rendimiento de los alumnos y quedaron sorprendidos de su progreso. Esta sorpresa les motivó aún más para emprender nuevas actividades y para profundizar en la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la medida en que descubrieron mejor las capacidades cognitivas de sus alumnos, se plantearon metas cognitivas más altas y experimentaron más intensamente su capacidad de enseñar.

C. Solución de problemas. Los profesores, con la ayuda de la comunidad de investigación, podían solucionar problemas de forma colaborativa: 1) Problemas en la enseñanza: a) cómo adaptar el currículo a las necesidades de los alumnos; b) cómo secuenciar o improvisar actividades en el aula; 2) Problemas y dilemas personales y riesgos asumidos en el desarrollo del currículo: a) inquietud ante una nueva estructura del trabajo en el aula; b) tomar decisiones continuas sobre qué y cómo enseñar en función de las respuestas de los alumnos.

D. Conocimiento teórico. Cada actividad permitía al grupo considerar bajo una nueva perspectiva los principios básicos del Proyecto e ilustrar su significado. Los profesores, a su vez, mostraron un progresivo interés por asuntos teóricos y comenzaron a integrar teoría y práctica, asumiendo los principios algo propio y valorándolos como instrumentos en la comprensión del currículo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, G.L. y BARRERA, I. (1995): "Critical Constructivist Research and Special Education. Expanding Our Lens on Social Reality and Exceptionality", *Remedial and Especial Education*, 16, 3, 142
- BARTON, L. y TOMLINSON, S. (eds.) (1984): *Special education and social interests*. Croom Helm, London.
- BARTON, L. y otros (1998): *Disability and the Necessity for a SocioPolitical Perspective*. National Institute on Disability and Rehabilitation Research, Washington.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1981): *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI, México.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza (la investigación acción en la formación del profesorado)*. Martínez Roca, Barcelona.
- CARRIER, J. (1986): "Sociology and Special Education: differentiation and allocation in mass-education", *American Journal of Education*, 94, 281-311.
- CLOUGH P. y BARTON, L. (eds.) (1995): *Making difficulties: research and the construction of special educational needs*. Paul Chapman Publishing, Londres.
- ENGLERT, C.S. y TARRANT, K.L. (1995): "Creating collaborative cultures for educational change", *Remedial and Special Education*, 16, 3, 323-336.
- FINE, J.B. (1996): "Base de poder popular: Un determinante para asegurar la igualdad de oportunidades educativas para los discapitados". En B.M. FRANKLIN (comp.) *La interpretación de la discapacidad*. Pomares-Corredor, Barcelona, 193-212.
- FRANKLIN, B.M. (comp.) (1996): *La interpretación de la discapacidad*. Pomares-Corredor, Barcelona.
- FULLAN, M.G. (1993): *Change forces*. Falmer Press, New York.
- GALLAGHER, J.J. (1991): "Educational reform, values, and gifted students", *Gifted children quarterly*, 35, 1, 12-19.
- HEYL, B. (1996): "La integración de la niñez discapitada en las escuelas alemanas. Un estudio de campo sobre presiones y adaptaciones. 1982-1992". En B.M. FRANKLIN (comp.) *La interpretación de la discapacidad*. Pomares-Corredor, Barcelona, 239-268.
- KIVIRAUMA, J. y KIVINEN, O. (1996): "El modelo de la escuela moderna y el crecimiento de la educación especial". En B.M. FRANKLIN (comp.) *La interpretación de la discapacidad*. Pomares-Corredor, Barcelona, 269-312.



- OLIVER, M. (1992): "Intellectual masturbation: a rejoinder to Soder and Booth", *European Journal of Special Needs Education*, 7, 20-28.
- PATTON, J.M. (1998): "The disproportionate representation of African-Americans in Special Education: Looking behind the curtain for understanding and solutions", *Journal of Special Education*, 32, 1, 25-31.
- PAUL, J.L. y otros (1995): *Integrating school restructuring and special education reform*. Harcourt Brace, Fort Worth.
- RICHARDSON, J.G. y PARKER, T.L. (1996): "Génesis institucional de la educación especial: el caso de Estados Unidos". En B.M. FRANKLIN (comp.) *La interpretación de la discapacidad*. Pomares-Corredor, Barcelona, 125-162.
- SALVADOR MATA, F. (1999): "Enfoques conceptuales y de investigación en la Educación Especial". En J.A. AMEZCUA y otros (eds.) *LA INTERVENCIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA*. GEU, Granada, 247-270.
- SALVADOR MATA, F. (2000): "Luces y sombras en las instituciones de Educación Especial: una mirada sociocrítica". En M. LORENZO y otros (eds.) *LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS EN LA SOCIEDAD NEOLIBERAL*, GEU, Granada, 399-421.
- SHRINER, J.G. y otros (1993): "Examining prevalence at end of the spectrum: Giftedness and disability", *Remedial and special education*, 14, 5, 33-39.
- SIGMON, S.B. (1987): *Radical analysis of special education: focus on historical development and learning disabilities*. The Falmer Press, London.
- SIGMON, S.B. (1990): *Critical voices on special education (Problems and progress concerning the mildly handicapped)*. State University of New York Press, Albany.
- TROPEA, J.L. (1996): "El orden de la escuela primaria y el alumno especial: ley, burocracia y mercado". En B.M. FRANKLIN (comp.) *La interpretación de la discapacidad*. Pomares-Corredor, Barcelona, 163-192.
- VISLIE, L. (1996): "Políticas de integración, educación especial y reformas escolares en las sociedades occidentales desde 1960". En B.M. FRANKLIN (comp.) *La interpretación de la discapacidad*. Pomares-Corredor, Barcelona, 215-238.
- YSSELDYKE, J.E. y otros (1982): "Judgment under uncertainty: How many children are handicapped?", *Exceptional children*, 48, 531-534.