

Els fonaments científics transdisciplinaris de la integració

Núria Pérez de Lara Ferré*

Introducció

En els processos de construcció de l'educació especial s'ha articulats diversos factors que han fet d'ells una qüestió complexa i, fins i tot, contradictòria. Aquest fet ha creat polèmiques i debats teòrics sobre l'objectiu últim de les disciplines psicosocials en relació a si aquest era un objectiu integrador de les diferències en la societat occidental o un objectiu exclouent.

Aquesta polèmica ha pres, principalment a França, el punt de partida de les anàlisis de Foucault sobre la genealogia de les ciències socials i psicològiques, sobretot en psiquiatria. Situa els seus orígens precisament en la necessitat de separació i d'exclusió -en el nostre pensament, en les nostres institucions i en nosaltres mateixos com a subjectes- de tot allò que qüestionari els principis de control, d'ordre i de productivitat a la nostra societat.

Aquests principis estan continguts en allò que s'ha anomenat la raó humana. Per a Foucault, la raó humana està en íntima relació amb la no-raó. La raó es definiria precisament per aquesta relació de separació respecte de la no-raó, és a dir, per l'exclusió fora d'ella d'una part de si mateixa.

En aquest sentit, la bogeria seria la diferència paradigmàtica en la mesura en què afecta

*Núria Pérez de Lara Ferré és professora d'Educació Especial i de Coeducació i Educació no sexista del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Ha escrit diversos articles sobre Educació especial i Pedagogia de la Diversitat, entre d'altres «Las deficiencias cognitivas y la Pedagogía Terapéutica», Barcelona, Planeta, 1988; «El curriculum oculto de la integración», *Cuadernos de Pedagogía*, octubre 1994; i sobre les temàtiques de coeducació i sexualitat.

Adreça professional: Departament de Didàctica i Organització Educativa. Divisió de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. Campus de la Vall d'Hebron. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona.

«allò que constitueix l'essència del 'subjecte humà' i l'essència també dels processos de construcció del pensament racionalista que ha donat lloc al positivisme científic que hem heretat.

Pel que fa a l'educació especial, el debat sorgeix en el pensament de Gladys Swan, qui opina que l'educació especial no participa d'aquests processos segregadors o ho fa en el sentit exactament invers».

Des d'aquest punt de vista, l'educació especial sempre ha intentat la inclusió de les persones «deficients del signe», perquè les considera éssers humans amb dificultat per establir el diàleg necessari de la socialització, és a dir, amb dificultats per a la «reciprocitat». L'objectiu i l'objecte de l'educació especial ha estat sempre la recerca dels mitjans que retornin a aquestes persones «deficients del signe» la capacitat per a la «reciprocitat».

Amb tot, una mirada plural suposa tenir en compte els subjectes considerats «figures emblemàtiques» de l'educació especial i les institucions també «emblemàtiques» en les quals s'han trobat les persones objecte dels conseqüents discursos institucionals i disciplinaris. Aquesta mirada posa en evidència que tant les realitats materials i organitzatives com les realitats mentals dels discursos teòrics disciplinaris i les dels discursos de l'imaginari social respecte de les persones objecte de l'educació especial no són unívokes i que, en tot cas, ens mantenen en l'interrogant. L'esmentat interrogant no se situaria en el dubte sobre la certesa o la veritat d'una o altra interpretació, sinó que s'obriria davant l'evidència que els processos sobre els quals es cerca una o altra certesa són ambivalents, plurals i contradictoris i, sobretot, ens serviria per continuar reflexionant sobre la qüestió primordial: *l'educació especial s'ha desenvolupat sempre en la dialògica integració-segregació.*¹

Aquest breu i condensat recorregut dels debats ens servirà per situar el nostre interrogant sobre la qüestió fonamental: la *relació dialògica que uneix i separa el binomi integració-segregació*, que és constant en els processos educatius que ens ocupen.

Per tal de no desprendre'ns de les realitats institucionals en les quals s'han produït els debats, els processos teòrics i les propostes pràctiques, cal recordar les *crítiques institucionals al tractament segregador* aparegudes als anys 60-70 en manicomis, escoles, reformatoris

(1) Des del paradigmàtic cas de Victor d'Aveyron, al qual s'intenta «incloure» des del «fora» del bosc salvatge al «dins» de la institució familiar civilitzada i que acaba en el «fora de dins» que és l'asil creat per aquesta societat civilitzada, fins a l'actualitat de la polèmica sobre l'educació especial integrada proposada pels actuals plans de Reforma Educativa.

i institucions en general, i els intents de transformació institucional que són els que, al nostre parer, van donar lloc, precisament, als actuals plantejaments teòrics i organitzatius de la integració.

Els principals punts dels quals partien aquestes crítiques en el nostre entorn més pròxim i, per tant, aquell on es van donar les condicions necessàries que varen permetre arribar a les propostes integradores pioneres i conformadores d'una cultura de la integració en el nostre país, són:

- La crítica de l'escissió entre el *dins* i el *fora* de les institucions (exclusió en allò institucional),
- La crítica de l'escissió entre el *coneixement científic* i l'*experiència real* viscuda (exclusió en allò disciplinar),
- La crítica de l'escissió entre el *personal tractant* i el *personal tractat* (exclusió en allò subjectiu).

És des d'aquestes tres perspectives –la institucional, la disciplinària i la subjectiva–, sempre en constant retrointeracció, que intentarem abordar la qüestió dels fonaments científics del plantejament integrador.

Els fonaments científics

Per què cal parlar dels fonaments científics de la integració?

La tasca dels i de les professionals de l'educació especial davant els nous plantejaments integradors ha de realitzar-se a través dels instruments que els coneixements sobre educació especial posen al nostre abast. Aquests instruments procedeixen també dels coneixements de diverses disciplines que conflueixen en el saber pedagògic en general i en el de l'educació especial en particular.

Si volem utilitzar-los amb coherència i coneixement de causa, és necessari que ens deturem en els plantejaments científics que els avalen. La primera raó és que anem reconeixent en les nostres pràctiques docents i relacions professionals una certa tendència a reduir les propostes integradores als seus fonaments eticosocials, separats dels fonaments teòrico-científics de les diverses disciplines (la pedagogia, la psicologia, la medicina i la psiquiatria, fonamentalment) a

través de les quals es conceptualitzen les pràctiques de la integració i a les quals s'atribueix el saber i el poder sobre les diferents actuacions professionals implicades. La segona raó bàsica és que amb aquesta separació entre èticossocial i teorico científic, es va reforçant la concepció que les disciplines i les seves teories es troben en el setè cel de l'objectivitat científicotècnica que no té res a veure amb la subjectivitat dels compromisos èticossocials als quals se sol reduir la fonamentació de les pràctiques integradores. La tercera raó és que aquesta reducció de la integració a una pràctica fonamentada exclusivament en allò ètico-social va conformant les pràctiques integradores en unes maneres de fer (assistencials, sanitàries, educatives) fonamentades en la tutela i en el control-domini de la diversitat; i aquestes maneres de fer, a l'ombra de la filantropia, són necessàriament contradictòries amb els principis realment integradors que es basen, ben al contrari, en l'intent de comprensió de les diferències i no en el seu control, en l'acceptació de la diversitat i no en el seu domini, i en la promoció de l'autonomia més que en la tutela.

Reduir els fonaments teòrics de la integració exclusivament a uns principis ètico-socials enfosqueix, per tant, el veritable assoliment de les propostes integradores de l'educació especial, així com el punt de partida real de les seves pràctiques. Aquest l'hem situat ja en la crítica a tres separacions clau: la separació entre *institucions* tancades i institucions obertes; la separació entre el *coneixement* científic i el coneixement experiencial; i la separació entre el *subjecte* tractant i el subjecte tractat.

Partirem ara de la segona separació, la que es produeix en el coneixement, perquè el nostre tema se centra en els fonaments científics. A través seu veurem com el coneixement científic que avala les pràctiques integradores aborda i abasta les altres dues separacions clau i es fonamenta sempre en la crítica científica a l'escissió.

La separació entre el coneixement científic i l'experiencial és quelcom que han posat en relleu totes les persones professionals de la psiquiatria i de l'educació que han fet evident la necessitat de comprendre l'«altre» com a persona -amb la seva història, la seva circumstància, les seves necessitats, els seus desigs i els seus interessos- per començar a conèixer quelcom sobre la malaltia mental, sobre la deficiència psíquica, sobre les dificultats d'aprenentatge... Això els va portar a posar en dubte, per exemple, les classificacions de la nosologia psiquiàtrica i les seves categories. Van començar a treballar en les institucions a partir d'un altre tipus d'agrupaments de les persones malaltes: per afinitats, llocs d'origen i d'experiència compartida, interessos que els motivessin a sortir del seu estancament i tancament, raons personals que podien activar els seus símptomes o reduir-los progressivament... I des del qüestionament pràctic d'aquestes classificacions nosològiques van

començar a qüestionar la nosologia mateixa de la psiquiatria oficial, perquè començaren a manifestar-se diferències clares entre persones pertanyents a una mateixa categoria nosològica.

Per la seva banda, els professionals de la psicologia i de la pedagogia començaren a posar en dubte les classificacions basades en el Quocient d'Intel·ligència (QI), i fins i tot el concepte mateix de QI en relació a les habilitats i capacitats reals de les persones amb les quals treballen (alumnat amb dificultats d'aprenentatge, persones amb discapacitats psíquiques...), en relació a l'entorn social en què es desenvolupaven els processos educatius d'aquestes persones, en relació als aspectes afectius de l'aprenentatge, etc. Fins i tot es posa en qüestió les concepcions psicopedagògiques sobre la intel·ligència i els processos d'aprenentatge.

Apareixen experiències pedagògiques diverses que posen en relleu el fet que les velles concepcions de la intel·ligència i de l'aprenentatge van intrínsecament unides a un tipus de realització institucional dels processos educatius. La transformació de l'escola esdevé llavors un dels objectius fonamentals de la pedagogia.

De la mateixa manera, el qüestionament del coneixement psiquiàtric no és aliè als processos de transformació de les pràctiques institucionals. Agrupar les persones malaltes per afinitats produeix la desaparició dels vells pavellons de «crònics i aguts», d'«homes i dones», de «psicòtics i deficients»... per passar a un tipus d'organització institucional més relacionada, per exemple, amb els nivells d'autonomia assolits o amb la proximitat als llocs de treball o als pobles d'origen. En resum, es produeixen noves pràctiques psiquiàtriques i la transformació del manicomi, fins i tot s'inicia el seu procés de desaparició, que esdevé l'objectiu fonamental del sistema d'assistència psiquiàtrica.

En definitiva, posar en relació, a través de la pràctica, el coneixement científic disciplinari amb el coneixement experiencial transforma les disciplines i les institucions.

Encara més, posar en relació el coneixement científic i l'experiencial transforma les relacions entre els subjectes.

Conèixer la persona malalta es fa imprescindible per conèixer quelcom de la seva «malaltia». No es tracta d'una cosa completament nova, sinó de quelcom que comença a imposar-se amb més evidència a partir del qüestionament d'aquesta separació entre la ciència i l'experiència en les pràctiques institucionals.

Conèixer l'«altre» com a persona implica presentar-se davant d'a-

quest altre també com a persona i no darrera l'escut protector i instrumentalitzador del rol professional, tan se val quin sigui. És més, la cuirassa que l'esmentat rol proporciona dificulta el coneixement de l'altre com a subjecte, ja que fa dels professionals instruments de la disciplina que practiquen i dels «altres» objectes sobre els quals es treballa. Els uns i els altres queden reduïts a objectes, els uns i els altres han perdut la seva qualitat de subjectes, la seva qualitat de persones.

S'imposa un canvi en les relacions dins les institucions, tant de les educatives com de les sanitàries. La consideració de subjectes -si ens referim tant a l'alumnat com al professorat, tant al personal tractant com a les persones tractades- es fa necessària per al coneixement de l'aprenentatge, de la malaltia, de la deficiència...

Aquests qüestionaments de la «ciència oficial» en els nostres camps, ¿no són quelcom exclusivament eticosocial, ja que els nostres camps pertanyen a aquest àmbit de les ciències socials i dels processos d'humanització que sempre van lligats a allò ètic?

Formulada així, aquesta pregunta apunta al taló d'Aquil·les de l'educació especial integradora, ja que la deixa reduïda a una qüestió exclusivament eticosocial, perquè precisament l'educació especial ha estat sempre impregnada i en íntima relació amb els plantejaments medicobiologistes, és a dir, en íntima relació amb un coneixement de major grau científic, de major objectivitat i de major tecnificació en les seves pràctiques.

També s'acostuma a objectar que davant un diagnòstic de, per exemple, deficiència psíquica profunda o d'etiologia neurològica -diagnòstics, d'altra banda, cada vegada més fonamentats en el tipus de dades que solen considerar-se «objectives»-, no hi ha qüestionament possible des d'aquest *plantejament científic crític* del qual estem parlant. No obstant això, aquesta objecció està basada precisament en una concepció estàtica, parcel·lada i aïllada -no interactiva- de les etiologies, d'allò mèdic i d'allò biològic. Però és que les ciències biològiques, mèdiques i neurològiques tradicionals en les quals es basen aquestes dades pateixen del mal de la segmentació, de la falta de concepcions diacròniques i de la ignorància de la força de les interaccions en els processos vius. Tanmateix, també aquestes ciències han fet la seva crítica i ofereixen una nova visió al respecte. Tots aquests plantejaments continuen vigents en les pràctiques dels seus representants, tot i que algunes estan més d'acord amb un tipus de fonamentació científicopositivista i d'altres més d'acord amb aquesta fonamentació crítica de la qual han partit les teories i les pràctiques integradores.

En quin sentit podem dir que altres disciplines participen també dels plantejaments crítics de l'escissió que són els que han fonamentat aquestes pràctiques que anomenem integradores? Per abordar aquest tema, caldrà una reflexió sobre la transdisciplinarietat com a fonamentació teòrica científica de la integració.¹

Els fonaments científics transdisciplinaris

En parlar de la transdisciplinarietat ens referim a un aspecte important de la relació entre les disciplines. No es tracta només que entre les unes i les altres es produeixi una relació (interdisciplinarietat), sinó del tipus de relació entre elles, diacrònic, sincrònic i transversal, mentre que allò que les uneix i que en dinamitza la interacció és el *sentit* compartit dels seus plantejaments.

Des d'aquest punt de vista, la transdisciplinarietat al·ludiria a la importància que té el fet de considerar el punt de mira de les diverses disciplines -la biologia i la psicologia, per exemple- a la vegada que la fonamentació teòrica en què s'emmarca el seu punt de mira. Les teories de Piaget serviren d'exemple clar del que volem significar: les seves teories del desenvolupament psicològic cognitiu comparteixen les concepcions interactives de la biologia. Existeix en elles una transdisciplinarietat biopsicològica. Els desenvolupaments posteriors de la seva teoria en el camp social abunden en aquesta transdisciplinarietat: en aquests, el sentit del concepte d'interacció és el nucli conceptual des del qual s'aborden els objectes d'estudi.

Des d'aquesta perspectiva, podem començar a plantejar-nos alguns dels fonaments teòrics transdisciplinaris de la integració en diversos camps científics: elegirem tan sols aquells que fins al moment actual han estat reconeguts com els més directament implicats en el coneixement de la nostra matèria: la medicina, la psiquiatria, la psicologia i la pedagogia.²

Ens referirem sempre a un o altre aspectes de la *crítica de l'escissió* que hem considerat bàsica en els plantejaments integradors.

(2) Abandonem de moment l'aspecte sociològic i polític, perquè veurem que queda inclòs quan abordarem l'anàlisi del plantejament científic que fonamenta la perspectiva integradora.

Transdisciplinarietat en el concepte de diversitat: el binomi subjecte-objecte

Partirem del reconeixement tàcit que la nostra disciplina s'enfronta a aquelles diferències o a aquelles necessitats educatives especials que fins ara han estat delimitades sota la qualificació categòrica de deficiències. Eliminar aquest terme sense analitzar el nou sentit del qual partim i al qual tendim amb aquesta eliminació, només serviria per convertir en eufemisme qualsevol terminologia o per utilitzar benintencionadament un altre terme de moment menys pejoratiu.

El biòleg interaccionista A. Jacquard no té inconvenient a continuar utilitzant el terme tara per referir-s'hi i ens diu:

«Una família tarada és senzillament una família que ha tingut la mala fortuna de manifestar alguns dels gens responsables de la malaltia, presents en el seu patrimoni genètic com en quasi totes les famílies i no necessàriament més que en d'altres. Però convé també despullar la paraula tara d'un altre significat que sistemàticament va vinculat a ella, el de fatalitat, perquè un esdeveniment és el resultat d'un gran nombre de circumstàncies en interacció sense que cap d'elles no sigui suficient, és a dir, pugui produir per si sola l'esdeveniment independentment de les altres; és la conseqüència del conjunt i no de tal o qual factor arbitràriament aïllat. Inclús la noció de gen bo o dolent ha desaparegut pràcticament ja que un gen no s'expressa mai sol, es manifesta en un conjunt i no es pot jutjar fora del seu context».³

Així doncs, en biologia tenim una concepció de la tara que comparteix que Sagrario Sanz del Río refereix de la subnormalitat des de la perspectiva pedagògica i psicosocial:

«Cal afirmar que el concepte d'ésser humà perfecte o de normal ideal no té entitat pròpia, no existeix sinó en la ment de cada un de nosaltres. [...] la classificació dels individus en normals i subnormals segons aquest criteri qualitatiu variarà segons la societat de què es tracti. [...] així mateix hem de posar de manifest que la normalitat no significa homogeneïtat, que de fet no es donen dos individus iguals i que per tant és un dret inscrit en la naturalesa de l'home ser diferent als altres».⁴

I Edgar Morin ens parla que la unitat antropològica de l'ésser humà és la unitat múltiple, tant des del punt de vista biològic com cultural i individual:

(3) A. JACQUARD (1988): *Yo y los demás: iniciación a la genética*, p. 29,39,81.

(4) S. SANZ DEL RÍO (1985): *La integración escolar de los deficientes: panorama internacional*, p. 3 i 4.

«Tot individu sexuat produeix individus distints, no només pel nombre quasi il·limitat de combinacions entre dos patrimonis hereditaris, sinó també per l'extremada diversitat de condicions, elements, influències i atzars que afecten la formació de l'embrió i, després, del nou-nat». ⁵

Aquest mateix autor utilitza en els seus textos d'antropologia cultural el terme *homo sapiens-demens* per al·ludir a aquesta unitat diversa i contradictòria que és l'ésser humà.

Cap dels autors no eludeix termes considerats ara pejoratius: tara, subnormalitat, dement...; i tots ells apunten a un nou sentit en el concepte: la seva connaturalitat a (tots) els éssers humans; la seva indeterminació; la seva complexitat interactiva.

L'un pertany al camp de la biologia, un altre al de l'educació, un altre al de la filosofia antropologicocultural (segons la seva pròpia delimitació disciplinària). Els tres aporten una via transdisciplinària en la concepció del nostre objecte de treball: la diversitat considerada «deficitària» dels éssers humans.

No es tracta d'una transdisciplinarietat exclusivament ètico-social sinó també científica.

Transdisciplinarietat en el concepte de normalitat: el binomi ocult-manifest

En el fet biològic i en el fet psicològic i psiquiàtric, igual que en el fet social, trobem el marc teoricocientífic que apunta a una altra crítica que fonamenta els plantejaments integradors, la de la concepció escindida del binomi normalitat-anormalitat.

El mateix text de Jacquard ens serveix per il·luminar, des de la biologia, el fet que entre normalitat i anormalitat genètiques no existeix res més que la separació aparent. El fenotip pot coincidir molt bé amb el que el grup humà considera normal tot i que en el genotip existeixin anormalitats. De fet, des del punt de vista del genotip tot-hom està capacitat per procrear individus normals i anormals.

Freud ens parla de la potencialitat perversa polimorfa de la criatura humana i de l'ocultació en l'inconscient de tota la seva anormalitat a través dels mecanismes de la repressió. Pot aparèixer la anormalitat o la patologia en cada un de nosaltres, de la mateixa manera que pot

(5) E. MORIN (1993): *Tierra-Patria*, p. 66.

no manifestar-se, pel mateix mecanisme psíquic. I Bergeret diu al respecte des de la psiquiatria que

«està àmpliament demostrat per l'observació quotidiana que una observació considerada normal pot entrar en qualsevol moment de la seva existència en la patologia mental, inclosa la psicosi, i que, inversament, un malalt mental, inclús psicòtic, tractat bé i precoçment, conserva totes les oportunitats de tornar a una situació de 'normalitat'». ⁶

En tota la seva obra, Ajuriaguerra insisteix en el fet que no es pot raonar dins d'una dicotomia simplista en parlar de normalitat i anormalitat, ja que

«les àrees respectives d'allò normal i allò patològic s'entrecreuen en gran mesura: un nen pot ser patològicament normal com pot ser normalment patològic».

La biologia, la psicologia profunda i la psiquiatria ens parlen de la importància del reconeixement de les *relacions entre allò ocult i allò manifest* per comprendre millor les relacions entre normalitat i anormalitat i per comprendre millor també que la separació és, en si mateixa, ocultadora de la veritable relació que uneix allò que expressament separa.

Sense allunyar-nos gaire de les referències anteriors, ans al contrari, enllaçant amb elles, trobem un altre pressupòsit que travessa totes aquestes disciplines que estem analitzant i que comparteix amb el punt de vista integrador de l'educació especial el marc teòric científic en el qual intentem aprofundir.

Es tracta de la crítica a una altra escissió, la que es realitza en abordar les situacions concretes separades dels processos en què es desenvolupen.

Transdisciplinarietat en el concepte de procés: el binomi diacronia-sincronia

La importància dels processos per a comprendre les situacions i la importància de les situacions per a dinamitzar els processos són quelcom que va íntimament unit a les concepcions interactives biològiques, mèdiques, psicològiques i pedagògiques. Totes elles es fonamenten en aquesta concepció que precisament revalorava la immaduresa,

(6) BERGERET (1990): *Psicología Patológica*, p. 116.

la mancança i el desemparament amb què neix l'ésser humà com a capacitat indeterminada d'autoconstrucció, d'autorealització. La seva llibertat està en íntima relació amb les seves dependències, és a dir, amb la seva necessitat d'interacció.

El punt de partida biològic es troba en la concepció de la immaduresa i la plasticitat del sistema nerviós central. El neuròleg O. Sacks ens diu que

«àrees normalment auditives es reassignen a funcions visuals en individus sords que parlen per signes. Es tracta sens dubte d'una de les proves més meravelloses de com és moldejable el sistema nerviós i de la seva capacitat d'adaptació a una forma sensorial diferent. Aquest descobriment planteja també interrogants fonamentals respecte la mesura en què el sistema nerviós, o com a mínim el còrtex cerebral, es troba rigorosament determinat per condicions genètiques innates (amb centres fixos i localització fixa, amb àrees que tenen el 'suport físic' precís per a funcions específiques, que estan 'predestinades' o 'preprogramades' per aquestes funcions) i en quina mesura és moldejable i poden modificar-lo les particularitats de l'experiència sensorial».⁷

A. Jacquard ens parla de l'autoorganització en els éssers vius, partint dels principis de Carnot en la termodinàmica (el de la constància de la quantitat de l'energia i el de la degradació de la seva qualitat en un sistema aïllat), per explicar que els sistemes vius contradiuen com a mínim el segon principi i ens diu que en els éssers humans i en els sistemes vius

«la fluctuació aleatòria és la font no d'un major desordre i d'un empobriment sinó, molt al contrari, d'un ordre suplementari, d'un enriquiment de l'estructura. En aquestes condicions, l'estat actual d'un sistema no pot explicar-se només pel seu estat inicial; és el resultat de tota la seva història, del conjunt dels esdeveniments que ha patit i davant els quals ha reaccionat de manera parcialment imprevisible. Per això cada sistema és singular».⁸

Potser bastaran, en aquest punt, les cites de la neurologia i de la biologia per comprendre això que tant important resulta per a l'actuació pedagògica i psicopedagògica: els processos en els sistemes vius són transformables, tota persona viu un procés d'autorealització en íntima interacció amb les condicions situacionals en què l'esmentat procés es desenvolupa.

(7) O. SACKS. (1991): *Vejo una voz*, p. 132-133.

(8) JACQUARD: *op. cit.*, p. 111.

El que sí que pot resultar interessant des de la perspectiva que a nosaltres més directament ens pertoca és quelcom que la psicoanàlisi també il·lustra amb el seu concepte de retroactivitat o *après-coup* i que ens pot aclarir quelcom sobre la qüestió de la indeterminació dels processos i, sobretot, de la importància dels tres temps -passat, present i futur- de tot procés. Es tracta de no caure en la sobrevaloració del passat que sol convertir, en moltes ocasions, un diagnòstic, basat en la història personal concebuda només com a antecedent, en un pronòstic irreversible.

Ho expressa molt encertadament Galimberti, però M. Mannoni ho comparteix també al llarg de tota la seva obra terapèutica i literària. És el següent:

«Si cadascú de nosaltres té una història no és perquè hagi tingut un passat sinó perquè aquest passat és reprès i perdura i connota, dia a dia, el present. El present és l'únic temps que té la força de fer existir el 'ja no' del passat i l'"encara no' del futur. En si mateix el present no és res, el seu existir consisteix a fer existir els altres temps. Algunes persones malaltes psíquiques ens ho confirmen [...] [perquè], tancades en la pura actualitat del present, sense memòria del passat i sense projecció del futur, són incapaces de donar sentit al món i als seus gestos en el món [...]. Amb un passat i un futur restringits en el pur present, es troben davant la impossibilitat de situar el seu propi present, perquè els falta l'arc intencional que projecti més enllà de si, més enllà del passat i cap al futur, el seu ambient humà, les seves situacions física, ideològica, moral sense les quals els resulta impossible situar-se en les seves relacions.»⁹

Això, una vegada més, ens torna a la biologia i a les dues funcions pròpies de l'ésser humà a través del seu sistema nerviós central, les seves funcions projectives quarta i cinquena segons Monod, és a dir «registrar els esdeveniments significatius i representar i simular esdeveniments exteriors», per la qual cosa, com ja hem vist, es fa necessària la història, en el seu sentit més present i per tant passat i futur a la vegada: el sentit de la recurrència i la no-linealitat dels temps en els processos vius simbòlics.¹⁰

Transdisciplinarietat biològica, neurològica, psicològica i psicopedagògica en el sentit que es dona al concepte de procés: al concepte de la immaduresa, infància, antecedent, passat; al concepte de pronòstic, futur, projecte; al concepte de present, situació significativa només en relació als altres temps... I tot això només realment cog-

(9) GALIMBERTI (1987): *Il corpo*, p. 88.

(10) MONOD: *Le hasard et la nécessité*, p. 164-165.

noscible en relació a la seva circumstància interactiva. Els processos en la seva diacronia a la vegada que en la seva sincronia.

És una transdisciplinarietat o codisciplinarietat científica que ens fa abordar les pràctiques de la integració en totes les seves dimensions i potencialitats: des del diagnòstic de deficiència psíquica profunda a què al·ludíem al principi, fins als pronòstics d'«integrable» o «no integrable» per a l'alumnat amb necessitats educatives especials. Des del diagnòstic d'institució no integradora que se sol fer de l'escola ordinària tradicional fins al pronòstic d'escola ordinària integradora que podem fer si la pensem com a sistema viu, sistema obert, sistema amb una història en el seu sentit més complex.

Transdisciplinarietat en el concepte de ciència: el binomi ciència-ètica

En aquest últim eix transdisciplinari es podrien resumir tots els altres. No obstant això, intentarem analitzar-lo separatament perquè és el punt que ens retorna a l'inici d'aquesta reflexió. Certament, la integració es fonamenta d'una manera molt específica en principis ètics-socials. Ara bé, nosaltres estem intentant analitzar que els seus fonaments són també teorocientífics i fins i tot científicotècnics perquè ens situem en l'anàlisi dels fonaments d'una disciplina que s'emmarca en la interacció de diversos camps del coneixement.

Una pregunta de Monod ens situarà en el camí:

«¿Haurem d'acabar admetent definitivament que la veritat objectiva i la teoria dels valors constitueixen camps estranys, impenetrables entre si? És una actitud que actualment comparteixen moltes persones, tant escriptors, filòsofs, com gent de ciència. La considero no només inacceptable per a la immensa majoria de les persones, ja que amb ella no s'aconsegueix res més que mantenir i atiar l'angoixa, sinó que també la considero absolutament errònia, i per dues raons fonamentals. La primera perquè els valors i el coneixement van sempre associats tant en les accions com en els discursos. La segona i principal perquè la definició mateixa de coneixement 'vertader' descansa, en última instància, en un postulat d'ordre ètic».¹¹

(11) MONOD: *op. cit.*, 187-188.

És a dir, l'ordre del coneixement és en si mateix un ordre ètic. És quelcom que per més que s'expliciti per part de científics i filòsofs troba sempre davant seu la barrera dels interessos d'altres que fonamenten el seu coneixement precisament en la separació entre allò objectiu i allò subjectiu, entre allò cognitiu i allò afectiu, entre allò individual i allò social, entre allò públic i allò privat, entre la raó i la no-raó, la normalitat i la anormalitat. I aquesta barrera és encara més poderosa pel fet que l'organització social, econòmica i política es fonamenta encara en aquests mateixos criteris escindidors i jerarquitzadors de les disciplines científiques. De manera que la interiorització que hem fet de la major importància d'aquelles disciplines considerades «veritablement» científiques fa que, per a moltes persones, la seva acceptació es converteixi en reacció d'impotència i acriticisme davant els seus diagnòstics, per exemple, i en una dificultat per a prendre posicions davant d'elles, des de la vessant pedagògica.

Cal tenir-ho present a l'hora de buscar i trobar la transdisciplinarietat d'acord amb els principis eticocientífics de la integració perquè, com el propi terme indica, la integració pretén la superació de les separacions, les exclusions, les marginacions, la recerca; en definitiva, noves organitzacions, i és, en última instància, una nova concepció-construcció del coneixement.

Hem vist quin és el punt de vista d'un biòleg, el premi Nobel de fisiologia i medicina, juntament amb Lwoff i Jacob, de l'any 1965. Les seves teories es presenten, doncs, als nostres ulls, com aquelles que oferien un bon marc teòric a una codisciplinarietat o transdisciplinarietat biopedagògica, si es vol, per al suport teorico-científic de la integració. En efecte, la no-separació entre ciència i ètica és conseqüència de la no-separació entre processos i situacions, entre normalitat i anormalitat, entre allò ocult i allò manifest, entre el subjecte i l'objecte de coneixement.

Però aportarem també aquí l'opinió d'un psicòleg que intenta trencar l'escissió entre allò cognitiu, allò afectiu i allò social a partir d'una anàlisi profunda, en un clar intent sintetitzador de les teories de Freud i de Piaget «en interacció». En les seves anàlisis del coneixement com a desig, Furth ens diu:

«Els filòsofs compregueren encertadament que, amb la formació humana de l'objecte, s'havia trencat la vinculació orgànica entre el coneixement i l'acció. Però no s'adonaren que aquesta separació féu que la relació entre el coneixement i l'eros, la tendència innata a l'expansió, fos molt més estreta. L'àmbit de l'expansió s'ha fet ara més ampli i l'objecte ambiental s'ha entrellaçat en les relacions interpersonals, sempre canviants entre un mateix i els altres. Treure el coneixement del seu context humà és una il·lusió, precisament perquè el coneixement és la

construcció d'aquest llenguatge humà i social [...]. Hi ha una operació recíproca entre la lògica de les operacions i els principis de la cooperació. Els valors morals normatius són el resultat d'una tendència de l'evolució a desenvolupar-se en la direcció de les relacions socials obligatòries que és l'aspecte recíproc de la tendència a desenvolupar-se en la direcció de la lògica necessària».¹²

La relació entre el coneixement i l'eros, entre cognició i afectes, entre la lògica de les operacions i els valors morals, porta que l'objecte (de l'ambient) estigui entrellaçat amb el subjecte (de les relacions interpersonalmentals). El coneixement que Furth aporta és també un coneixement crític amb l'escissió.

És important assenyalar per a tots nosaltres, professionals de la psicopedagogia, que els corrents freudopiagetians existeixen en les pràctiques professionals del nostre entorn psicopedagògic. Furth realitza la seva síntesi des de l'àmbit filosòficocientífic, però tenim també una transdisciplinarietat pràctica –la psicopedagògica– en la qual es pot cooperar amb totes aquelles teories que intenten comprendre el subjecte humà des de totes aquestes perspectives interrelacionades com a subjecte biopsicosocial.

I en aquest sentit, ens acollirem a una altra figura paradigmàtica de la psicologia moderna per iniciar un intent de conclusió que ens apropi una vegada més al principi d'aquestes anàlisis. Es tracta de Jerome Bruner, qui opina que una psicologia

«que s'ocupi essencialment del significat es converteix inevitablement en una psicologia cultural i ha d'aventurar-se més enllà de la ciència positivista amb els seus ideals de reduccionisme, explicació causal i predicció. Per això és necessari acollir-se a les 'interpretacions plausibles' abans que a les 'explicacions causals', sobretot quan per aconseguir una explicació causal ens veiem obligats a artificialitzar el que estudiem fins a tal punt que quasi no podem reconèixer-lo com a representatiu de la vida humana».¹³

Tornem al principi: la separació entre ciència i experiència viscuda, de la qual tan seriosament ens parlen els antipsiquiatres, que foren els que mostraren al món la misèria de la bogeria reduïda a negociació a través de l'exclusió total. Franco Basaglia opinava que

«el refús de la condició inhumana per al malalt mental, el refús del nivell d'objectivació en el qual se l'ha deixat, no poden deixar de mostrar-nos

(12) H.G. FURTH (1992): *El conocimiento como deseo*, p. 162-163.

(13) J. BRUNER (1991): *Actos de significado*, p. 14.

ambdues coses com estretament lligades al qüestionament de la psiquiatria, de la ciència de la qual s'afavoreix i de la societat que representa».

És més, la relació entre el subjecte (personal tractant) i l'objecte (personal tractat) d'aquesta psiquiatria és tan real que:

«aquesta aproximació de tipus objectivant acaba per influir en la idea que el malalt es fa de si mateix, el qual -a través d'aquest procés- només pot viure's com a cos malalt, exactament de la mateixa manera que ho viuen el psiquiatra i la institució que cuida d'ell».¹⁴

Ens apropem amb aquesta cita a les pràctiques integradores i ho hem fet des dels principis teoricocientífics en què s'emmarquen. En aquest cas, es tracta d'un representant de la psiquiatria crítica -classificat entre els antipsiquiatres per negar-lo millor, és a dir, per excloure'l de la ciència «oficial»- però que fou un dels professionals que més s'entossudí a Europa per estendre les pràctiques integradores de les persones malaltes mentals i l'abolició dels manicomis.

Centrem-nos en el nostre àmbit pedagògic ja que estem parlant de transdisciplinarietat des d'aquest.

Carmen García Pastor ens diu que la major aportació de la integració és

«que se centra no en la situació de les persones que pateixen deficiències sinó en la relació entre aquestes persones i les altres [...]. No es tracta de 'normalitzar-les', es tracta de normalitzar les relacions que mantinguem els uns amb els altres».¹⁵

En efecte, l'objecte i el subjecte de l'educació especial integradora passen a ser cadascun el seu recíproc, no hi ha separació sinó interacció, no es tracta de canviar l'altre sinó de canviar amb l'altre.

Per això, com molt bé diu L. Galliani

«és necessari canviar el punt de vista cultural, fomentant-lo sobre una nova epistemologia del coneixement que integri tant estratègies cognitives com sensorials, aspectes afectius i implicacions socials i que proposi la integració com a criteri de valor del procés i de la qualitat de les institucions polítiques, educatives i econòmiques de la societat».¹⁶

(14) F. BASAGLIA (1970): *La institución negada*, p. 134 i 141.

(15) C. GARCÍA PASTOR (1993): *Una escuela común para niños diferentes*, p. 38-39.

(16) L. GALLIANI (1991): *L'emozione di conoscere*, p. 2.

És a dir, el canvi de les relacions entre el subjecte i l'objecte del coneixement que les teories i les pràctiques de la integració suposen, comporta una nova epistemologia del coneixement que no tan sols no parteixi de mirades segmentades i parcel·lades sinó que apunti a la visió holística de la integració mateixa, unint llavors criteris socials de valor ètic amb aquesta nova epistemologia del coneixement.

També Carme Ortiz veu l'educació especial integrada des d'un punt de vista dinàmic que suposa

«tota una política educativa, una planificació interministerial, una organització escolar i un tractament interdisciplinari que implica, a la vegada, un canvi social».¹⁷

Un plantejament tan ambiciós com aquest no pot ser fruit d'una mirada disciplinària tancada en els seus propis límits sinó que es fa necessària una interdisciplinarietat que Rigo i Talens defineixen com

«no jeràrquica en la qual no hi ha disciplines que toquin el tambor i d'altres que marquin el pas. Només d'un projecte holístic equilibrat podrà sorgir la coherència».

Aquesta interdisciplinarietat, des del nostre punt de vista, ha de prendre aquest sentit transdisciplinari de la crítica a les escissions que també aquests autors plantegen.

De la crítica de l'escissió en el coneixement hem de tornar a la crítica de la segregació institucional procurant no allunyar-nos gens de la primera. Nicola Cuomo eleva també la seva pràctica cap al qüestionament de la seva disciplina, la Didàctica, a partir del treball amb la discapacitat en les institucions, i planteja que la integració precisament produeix una transformació del coneixement pedagògic:

«la presència de la discapacitat desorienta ritmes i programes pre-construïts i l'alumne amb necessitats especials es converteix en l'ocasió per a la denúncia d'un model pedagògic no funcional per al desenvolupament intel·lectiu del grup-classe [...]. Quan es passa de la comoditat de l'exclusió a l'anàlisi, a la investigació, a la programació, es descobreix que el sistema era irreductible també per als no afectats per la discapacitat».¹⁸

Aquest recorregut formalitzat a través del fil del sentit teòrico-científic transdisciplinari en les pràctiques integradores ens facilita l'anàli-

(17) C. ORTIZ (1988): *Pedagogia terapéutica. Educación especial*, p. 47.

(18) N. CUOMO (1994): *La integración escolar*, p. 147.

si d'aquest mateix sentit, el de la crítica de l'escissió en els propis plantejaments teorico-científics als tres nivells que hem utilitzat al llarg de la nostra reflexió:

- El coneixement racional-positivista es tanca a l'experiència viscuda, se separa d'ella i en nega la validesa per conèixer la realitat; el coneixement científic que interessa a la integració és un coneixement que s'incardina amb l'experiència i reconeix el seu valor.

- El coneixement racional-positivista s'institucionalitza en unes disciplines tancades, que se separen de les altres, ocupades en camps que els són «aliens»: el coneixement científic que incumbeix a la nostra idea de transdisciplinarietat és un coneixement obert a les altres disciplines quant al significat comú que les uneix.

- El coneixement racional-positivista es distancia del seu objecte i se sanciona precisament per aquesta separació subjecte/objecte: el coneixement científic per la integració es basa en el reconeixement de la subjectivitat, que suposa una autonomia respecte de l'objecte, basada precisament en la consciència del subjecte de la impossibilitat de tal autonomia sense la constant mirada crítica sobre la realitat de les seves dependències.

Aquests tres punts, de sortida i d'arribada a la vegada, és a dir, aquests tres punts de recurrència són compartits per diverses disciplines científiques emmarcades en una idea de coneixement que caldria incloure en aquest lema de «cap a una ciència amb consciència» que E. Morin ha tingut la virtut de popularitzar.

Una ciència en la qual la recerca d'un sistema de comprensió s'imposi sobre la tradicional recerca dels sistemes de manipulació.

Una ciència sensible a les enormes mancances del nostre pensament que compregui que un pensament mutilant condueix necessàriament a accions mutilants.

Una ciència amb el convenciment que la patologia de la raó, que és la racionalització, tanca allò real en un sistema d'idees coherent, però parcial i unilateral, i sabedora també que una part d'allò real és irracionalitzable i que la missió de la raó és dialogar amb allò irracionalitzable.

Una ciència els subjectes de la qual estiguin animats per la tensió permanent entre l'aspiració a un saber no parcel·lat, no dividit, no reduccionista, en el reconeixement de la necessària incompletesa de tot coneixement.

Una ciència crítica basada precisament en l'autocrítica...

Tots aquests principis que Morin desgrana al llarg de tota la seva obra ens parlen de la crítica de les escissions, aquella precisament en la qual es basa el punt de trobada interdisciplinari cooperatiu per a les pràctiques integradores de l'educació especial.

Hem intentat fer un recorregut per les diverses disciplines amb les quals cooperar. Hi ha molts més exemples personals i també disciplinaris. Possiblement, en el currículum de la nova titulació de Psicopedagogia es trobarà l'opció de treballar amb autors i teories d'acord amb el tipus de transdisciplinarietat que aquí proposem, però, possiblement també, trobarem en ell moltes propostes absolutament contradictòries amb aquests principis. Tots plegats, tanmateix, s'utilitzaran com a referent en la formació de futurs professionals destinats a situar-se en una proposta integradora de l'educació especial. A ells els correspondrà realitzar una reflexió que no eludeixi les paradoxes de la complexitat per recollir, sintetitzant, en el sentit de Gil Albert, aquesta diversitat de referències.

El poeta valencià expressa la seva opinió sobre la qüestió de la síntesi amb els següents «Cantos rodados»:

«Son pocas las gentes que rebasan su mentalidad profesional.

Mientras se es ecléctico no se ha dado el último paso: sintetizar.

Una síntesis de todo lo pasado es la única forma que entreevo de originalidad. Teniendo en cuenta que síntesis no significa nunca mezcla y que nada tiene que ver con el tradicional: una de cal y otra de arena. La síntesis más irreprochable es la del rayo de luz blanca que ha reabsorbido, sin inutilizarlos, los siete colores del prisma: que los lleva en sí: que los es.»¹⁹

Aquests tres «Cantos rodados» del poeta podrien expressar quelcom dels nostres desitjos per al coneixement i la formació d'aquesta futura generació de professionals: que aconseguim desbordar una mentalitat professional per estar entre aquests pocs procurant augmentar-ne el nombre; que intentem sintetitzar, allunyant-nos radicalment de l'eclecticisme però compromentent-nos amb la complexitat d'allò real; per descomptat que, la conversió en el raig de llum blanca, encara ni tan sols gosàriem desitjar-la.

(19) J. GIL ALBERT: *Cantos Rodados*.

Referències bibliogràfiques

- AJURIAGUERRA, J.; Marcelli, D. (1982): *Manual de psicopatología del niño*. Barcelona: Masson.
- BASAGLIA, F. (1970): *La institución negada*. Barcelona: Barral.
- BERGERET, J. (1990): *Psicología patológica*. Barcelona: Masson.
- BRUNER, J. (1991): *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- CUOMO, N. (1994): *La integración escolar: ¿dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?* Madrid: Visor.
- FOUCAULT, M. (1985): *Historia de la locura en la época clásica*. Mèxic: Fondo de Cultura Econòmica.
- FURTH, H.G. (1992): *El conocimiento como deseo, un ensayo sobre Freud i Piaget*. Madrid: Alianza.
- GALLIANI, L. I ALTRES: «L'emozione di conoscere». *Askesis*, núm. 8-9.
- GALIMBERTI, U. (1987): *Il corpo*. Milà: Feltrinelli.
- GARCÍA PASTOR, C (1993): *Una escuela común para niños diferentes*. Barcelona: PPU.
- GIL ALBERT, J. (1976): *Cantos rodados*. Barcelona: Linosa.
- JACQUARD, A. (1988): *Yo y los demás: iniciación a la genética*. Barcelona: Paidós.
- MONOD, J. (1970): *Le hasard et la nécessité*. París: Seuil.
- MORIN, E. (1993): *Tierra-Patria*. Barcelona: Kairós.
- MORIN, E. (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- ORTIZ, O. (1988): *Pedagogía terapéutica. Educación especial*. Salamanca: Amarú.
- PALMADE, G. (1979): *Interdisciplinariedad e ideologías*. Madrid: Narcea.
- SACKS, O. (1991): *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. Madrid: Anaya-Muchnik.
- SANZ DEL RÍO, S. (1985): *La integración escolar de los deficientes: panorama internacional*. Madrid: SIIS.
- SWAN, G. (1983): "Una logique de l'inclusion: les infirmes du signe". *Esprit*, 11.

Paraules clau

Educació especial

Interdisciplinarietat

Ètica

Educació en la diversitat

Integració

Abstracts

La autora reflexiona sobre la necesidad de profundizar en los fundamentos científicos de los nuevos planteamientos integradores de la Educación especial desde el análisis de la relación entre el dentro y el fuera de las instituciones, la normalidad y la anormalidad, el conocimiento científico y la experiencia vivida, la ciencia y la ética, como binomios significativos en la construcción de dicha disciplina y sus prácticas. Ahondar en los fundamentos científicos de la integración supone, para la autora, plantearse el sentido de una interdisciplinariedad que requiere de unos planteamientos críticos con las escisiones y dicotomías tradicionales del pensamiento científico positivista para alcanzar una transdisciplinariedad que aborde la complejidad y la unidad diversa de lo real.

L'auteur nous fait part de ses réflexions sur le besoin d'approfondir les fondements scientifiques des nouvelles approches intégratrices de l'éducation spécialisée. Elle analyse les relations entre le «dedans» et le «dehors» des institutions, la normalité et l'anormalité, la connaissance scientifique et l'expérience vécue, la science et l'éthique, tous binômes significatifs dans la construction de cette discipline et de ses mises en pratique. Pour l'auteur, le fait d'approfondir les fondements scientifiques de l'intégration implique de se poser la question du sens d'une interdisciplinarité qui exige des approches critiques par rapport aux divisions et aux dichotomies traditionnelles dans la pensée scientifique positiviste afin d'atteindre une transdisciplinarité abordant la complexité et l'unité plurielle de la réalité.

The author reflects on the need to investigate in more depth the scientific foundations of the new integrating ideas behind Special Education from an analysis of the relationship between the inside and the outside of the institutions, normality and abnormality, scientific knowledge and lived experience, science and ethics, as significant binomials in the construction of the discipline and its practices. For the author, going more deeply into the scientific foundations of integration involves asking oneself about the meaning of an interdisciplinary approach requiring ideas which are critical of the traditional divisions and dichotomies of positivist scientific thinking to reach a transdisciplinary approach which deals with the complexity and the diverse unity of the real.