



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
POSGRADO DE PEDAGOGÍA

***“La Discapacidad como una Figura de
Discriminación en la Modernidad.
De la Historia a las Prácticas Vigentes”***

Tesis

Que para obtener el grado de Doctor en Pedagogía

Presenta:

Blanca Estela Zardel Jacobo

Director:

Dr. Mario Rueda

Dictaminadores:

Dr. Alfredo Furlán

Dra. Monique Landesman

Dra. Ana María Salmerón

Dra. Concepción Barrón



Abril 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*A mi **padre** y mi **madre** siempre presentes*

*A **Guillermo**, mi prioridad de vida, y por las palabras que me envió:*

“...et l'espoir eut une nouvelle lumière (Passolini)

...comme des lucioles”

*A mi **Almana**, sostén y andamio incondicional*

*A mis tres entrañables: **José Manuel**, **Iskandar** y **Gibrán***

*A mis **indubitables amigos***

*A mis inolvidables **Claudia** y **Miguel***

***Mi reconocimiento y agradecimiento a:
Los niños, jóvenes y padres
que conmovieron y transformaron mi visión***

Mario Rueda, por no perder la fe en mí

Alfredo Furlán, parámetro de vida y de lo académico

Monique Landesman, querida Jefa Lan

***Ana María Salmerón y Conchita Barrón: autoridades con pleno sentido de la
palabra***

***Mónica Campos, Abraham Ortiz, Maribel Paredes, Carlos Aragón y Moisés
Mateos, por la travesía en APAC y otros senderos***

Mis colegas de la RIIE por compartir el trayecto

APAC. A Enrique Garrido por abrir las puertas

CAM muy especialmente a Emilia Adame

***Y en ambas instituciones a los integrantes que participaron, entre ellos: niños,
jóvenes, padres, docentes, directivos, y otros***

que nos confiaron sus palabras y sus vidas

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
Conformación de la temática	1
Encuadre de la Educación Especial y de la Integración Educativa	5
Preguntas iniciales	11
PRIMER APARTADO. La deriva histórica de la educación especial	13
CAPÍTULO I. Proemio	13
Los discursos establecidos de la Educación Especial	13
El enfoque social al ámbito de la Discapacidad	22
CAPÍTULO II. Cultura y figuras de la diferencia	29
Marco conceptual de aproximación a las formas del ser social según las formas de vida cultural.	29
El registro de lo político-religioso	30
El registro económico-político	33
La lepra: figura desestructurante de la Edad Media	39
Los insensatos como figura de separación sustitutiva y condensadora de los leprosos	43
¿Porqué hablar de diferencia, de alteridad?	50
Los pobres como nueva figura de separación	52
CAPÍTULO III. Constitución de la visibilidad. Una subversión de la realidad	59
Sobre la visibilidad de los sordos	59
Sobre la visibilidad de los ciegos	67
Visibilidad del desamparo social germen de delincuencia	71
Visibilidad de las afecciones de la mente	72
Del sublime arte de la medicina moral	79
Del tratamiento moral al imperativo del discurso científico	94
La Psicología Experimental	99
De la emergencia de la eugenesia	102
Coeficiente Intelectual: Psicología diferencial de Binet	113
Consideraciones	118
CAPÍTULO IV. Las vicisitudes de la historia de la Educación Especial en México	121
La primera escuela para sordos	129
Discursividad de la educación especial	133
Oficialidad de la Educación Especial	156

El contexto internacional	163
La integración educativa en México	165
SEGUNDO APARTADO. Prácticas de Integración Vigentes	177
CAPÍTULO I. Las prácticas de Integración Educativa y social: CAM 2 y APAC	177
Procedimiento	179
Las instituciones	181
<i>I. APAC- D.F.</i>	181
Ubicación	184
El universo de APAC	185
Registro de lo cotidiano	186
La Primaria: “Carmen Garay de Ortiz Monasterio”	188
<i>II. CAM 2- CHETUMAL, QUINTANA ROO</i>	192
<i>Ubicación</i>	<i>193</i>
Selección de registros	193
CAPÍTULO II. Categorías de Análisis	201
CAPÍTULO III. Primeras Interpretaciones	211
1. La integración desde el punto de vista del espacio físico y simbólico	211
2. La integración desde lo educativo	216
El currículum básico: eje y parámetro del imperativo pedagógico	216
Normas y disciplina	221
Diferencias en la docencia: del sistema, de formación y de nivel	222
Relación docentes-padres	224
3. La integración desde el punto de vista de la relación, lazo social o constitución de la subjetividad	225
Asistencia	225
Solidaridad y convivencia	227
Imagen y unidad corporal e identificación	229
Lo real de la PC: Inmovilidad y parálisis	233
Los recubrimientos de lo real	237
La relación de identidades sexuales	240
Vicisitudes de la constitución subjetiva	250
Voces maternas	275
Expresiones de los niños	290
CONSIDERACIONES FINALES	293
<i>ANEXO I. Contexto político de México</i>	<i>323</i>
<i>ANEXO II. Documento que da apertura a la Escuela Municipal de Sordos</i>	<i>351</i>
<i>ANEXO III. Expresiones de los niños</i>	<i>353</i>
BIBLIOGRAFÍA	365

“La idiocia es un mal incurable, como dice Esquirol y quienes parecen dudarlo nunca han aportado una sola prueba en apoyo de sus dudas. [...] Sin embargo, una regla general es que cuando un problema es insoluble de un modo, hay muchas posibilidades de conseguir resolverlo en sentido inverso... Esperando que la medicina devuelva la vista y el oído, la enseñanza suple ambos sentidos. En espera de que la medicina cure a los idiotas, yo he emprendido la tarea de hacerles partícipes de los beneficios de la educación”

Séguin
“Apóstol de los sin razón”

INTRODUCCIÓN

Conformación de la temática

La carrera de Psicología de la actual Facultad de Estudios Profesionales (antes Escuela Nacional de Estudios Profesionales, 1974), Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México (FESI-UNAM)¹ inauguró una formación profesional a través de un *curriculum* innovador. Consistía en un modelo modular que articulaba: lo teórico, lo metodológico y lo aplicado. Además se justificó una preparación integral bajo una línea conceptual única justificada como una aproximación científica: el Análisis Experimental de la Conducta. El Módulo aplicado contenía cinco áreas en las que los estudiantes, a partir del quinto semestre realizaban prácticas en diferentes escenarios de competencia de la psicología: educativa, educación especial, clínica y social (la cual estaba dividida en dos: Social Teórica y Social Aplicada. Tanto las prácticas de educativa y social contemplaban escenarios “reales” como escuelas públicas y colonias marginales aledañas a la FESI. Educación Especial y Clínica se ubicaron en la Clínica Universitaria de Salud Integral (CUSI) al interior de la Escuela.

En 1977 ingresé como docente y me incorporé en dos áreas: Experimental y Social Aplicada. A pocos años de incursionar en las prácticas comunitarias y

¹ La FESI conformó parte del proyecto de las innovaciones curriculares dentro de la propuesta de descentralización de la UNAM con alternativas de formación que planteó el Rector González Casanova en los setenta del siglo XX. En dicho proyecto se ubicaron cinco Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales en Iztacala, Aragón, Acatlán, Cuautitlán y Zaragoza. Actualmente todas tienen estatuto de Facultades ya que imparten estudios de posgrado hasta doctorado.

desde los contenidos del área de social teórica, resultó inminente una necesidad de cambio curricular para ampliar la perspectiva de formación del psicólogo. Una perspectiva social era necesaria para la comprensión de los problemas que tendría que atender el psicólogo. Ello ocasionó un conflicto entre docentes que estaban a favor del cambio curricular y aquellos que se oponían. En esta situación de conflicto me cambié al área de Educación Especial en 1981.

Desde mi posición a favor del cambio curricular, una de las primeras incógnitas que surgieron durante las prácticas de los estudiantes de psicología con niños con “retardo en el desarrollo” (como se les denominaba en aquél entonces), fue el papel que jugaba lo social, lo económico y político, en el estatuto del problema de la discapacidad. A partir de estas interrogantes, inicié una línea de investigación a partir de las prácticas del Área de Educación Especial de las cuáles han derivados otros proyectos de investigación, seminarios, diplomados, y especialidades. Desde entonces me preguntaba si las condiciones histórico-políticas de la modernidad, las cuáles exigían un modelo de sujeto capaz de incorporarse a las condiciones de producción que el sistema requería, luego entonces los sujetos que estuviesen en condición de no cumplir con dicha expectativa resultarían excluidos del proceso de incorporación laboral, social y cultural. Por ello, la discapacidad podría ser más bien una producción cultural y social y quizás se trataría de investigar si dichas condiciones repercutieron en el concepto de individuo que predominaba en la psicología en su fundamentación epistemológica. Con excepción del psicoanálisis, todas las psicologías se aproximaban a un sujeto del desarrollo cuyo culmen lo coronaba el sujeto pensante y racional. Un sujeto indiviso, consciente, capaz de plantear intenciones, metas y medios para la consecución de fines; con libertad de decisión y de gestar su propio proyecto de vida.

De tales disertaciones se derivó en 1992, una línea de investigación-formación con los estudiantes de Psicología Iztacala, que privilegiara un acercamiento e intervención psicológica privilegiando una concepción de sujeto desde la aproximación psicoanalítica, es decir la conformación del sujeto a partir de las funciones paterno-maternas instituidas desde lo cultural y concretada en las historias particulares de los progenitores de cada niño. La constitución subjetiva

resultaba de un entramado de proyecciones en las cuales el niño conformaba por procesos especulares y simbólicos su identidad. Con ello se enfatizaba la relevancia de una exterioridad fundante de todo sujeto social.

Tal investigación fue denominada: “Alcances y límites en la formación de psicoterapeutas en clínica de rehabilitación institucional” y se inscribió dentro del proyecto de Investigación Curricular de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y de la Educación (UIICSE)². De los resultados de dicha investigación, en 1997 surgió el sub-proyecto de Investigación titulado: *Estudio de la Integración Educativa a Nivel Nacional: Prácticas y Perspectivas*³.

Se definieron los siguientes ejes:

- a) El análisis de los fundamentos epistémicos y éticos que las diferentes concepciones psicológicas tenían del sujeto especial.
- b) El estudio de las prácticas educativas y sociales que involucren procesos de integración e inclusión.
- c) Promover intercambios de experiencias educativas en una diversidad de actividades que permitan la difusión, discusión, análisis y propuestas inéditas en el campo de la integración e inclusión.

De manera particular en el abordaje de la segunda línea sobre integración e inclusión se propusieron los siguientes ejes:

1. Deconstruir la lógica de la integración educativa oficial.
2. Sus presupuestos teórico-metodológico y ético.
3. La conceptualización de sujeto que contiene, y
4. El análisis de la institución educativa desde su encuadre estructural.

A partir de los cuatro puntos se proponía elaborar alternativas de intervención en donde los sujetos: educandos, docentes y padres fuesen recuperados desde una mirada en donde confluyeran diversas disciplinas.

El desarrollo de esta investigación fue apoyada por trabajos de tesis de estudiantes de la carrera de Psicología.

² Proyecto de Investigación: Alcances y Límites en la Formación de Psicoterapeutas en Clínica de Rehabilitación Institucional. Aprobado para desarrollarse de 1992 a 1995 y 1996-1997 por el H. Consejo Técnico de la UNAM. ENEP-I.

³ Investigación Estudio de la Integración Educativa a Nivel Nacional. Problemas, Prácticas y Perspectivas. Proyecto aprobado por PAPIIT. UNAM, DGAPA, 1997-1999. No. IN310397.

Con estos antecedentes se elaboró el proyecto de tesis de doctorado que intitulamos: *Las prácticas de integración educativa: su deriva histórica y construcción de una mitología infantil*. Este proyecto fue aceptado por el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras en el año 2000 y es motivo del presente trabajo.

A partir de esta apertura a una diversidad de disciplinas sociales y con el empleo de la metodología cualitativa acorde a Rockwell, Espeleta, Remedi⁴, y Rueda⁵ nos centramos en el estudio de las prácticas educativas bajo el paradigma de la integración educativa para analizar los alcances de la misma. Si las prácticas se orientaban desde los proyectos institucionales en los cuáles destacaba un predominante discurso científico nos parecía relevante conocer el cómo, cuándo y desde dónde se había constituido la “discapacidad” en los discursos educativos y como se encontraba articulado en el tejido de la urdimbre histórico-social.

Nos interesaba dar cuenta del proceso de construcción de las redes semióticas sociales para poder comprender el cómo y por qué de la emergencia y nominación de una figura particular: el sujeto “especial”, “anormal” y con “discapacidad”. Por ello este proyecto cuenta con dos apartados: La deriva histórica de la constitución de la educación especial, y en el segundo apartado se abordan dos prácticas de integración educativa, con el propósito de, por un lado dar cuenta si la conformación de la discursividad tiene los efectos esperados en las prácticas, es decir, dar cuenta de qué manera y forma los agentes en las prácticas asumen, se posicionan interpretan y ejecutan los proyectos y, por otro lado, elaborar acercamientos conceptuales críticos que permitan vislumbrar desde otra inteligibilidad de la historia, los inflexibles vínculos que mantienen una sujeción de destino de exclusión a los sujetos adscritos al ámbito de la discapacidad, a contrapelo de los propósitos loables de los discursos de Integración e Inclusión.

⁴ Por mencionar sólo algunos Investigadores adscritos al Departamento de Investigaciones Educativas, del Instituto Politécnico Nacional, México.

⁵ Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Encuadre de la Educación Especial y de la Integración Educativa

En 1970 en México se oficializa dentro de la Secretaría de Educación Pública, la creación de la Dirección General de Educación Especial con el objetivo de sistematizar una educación especializada para todos los niños con diversas discapacidades. Se reconocían cinco áreas de atención especial, las escuelas para ciegos, para sordos, para discapacidad intelectual, problemas de lenguaje y aprendizaje y problemas neuromotores. Todas ellas en relación a alteraciones físicas o mentales.

En diez años el país contaba en todos los Estados de la República con una dirección estatal para la atención y educación de los niños en estas condiciones. En 1993 la Dirección General desaparece ante el proyecto gubernamental de la descentralización y en 1994 se reorientan los servicios de Educación Especial hacia una integración Educativa a través de dos instancias: las Unidades de Servicio de Atención a Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Múltiple (CAM). En el año 2002 se oficializa el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) cuya función fue vertebrar el proceso de integración en todo el país. A diecisiete años de su implementación se sigue manteniendo una brecha, una discriminación, una indiferencia connotada de inequidad entre los niños de escuela regular y los niños que requieren de los servicios de EE, a pesar de la intención de los programas educativos que tienen el propósito manifiesto de la integración desde sus inicios.

A través de la realización de cuatro Evaluaciones Externas⁶ realizadas al PNFEEIE, se pudo analizar el estado que guarda el país con relación al proceso de Integración Educativa. Los lineamientos de evaluación se llevaron a cabo

⁶ Las Evaluaciones Externas del 2004 al 2008 fueron asignadas a la Red internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE) la cual se conformó como resultado del proyecto de Investigación *Estudio de la Integración Educativa a Nivel Nacional. Problemas, Prácticas y Perspectivas*, op cit. Las cuatro Evaluaciones se realizaron bajo cuatro Convenios denominados: Evaluación Externa al Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. SEP SEBYN – FES Iztacala, Agosto de 2004-2005; 2005-2006; 2006-2007 y 2007-2008. Esta última evaluación fue diferente por operar bajo otro Plan de Desarrollo debido al cambio en la presidencia en el país.

desde el marco metodológico de Ardoino⁷. El autor remite a dos lógicas de evaluación que confluyen y se oponen irreductiblemente en todo proyecto o programa institucional: la ***lógica técnico-operativa*** y la ***lógica proceso-gestión***. Todo programa o proyecto plasma sus fines, objetivos y los supuestos conceptuales o filosóficos que lo sustentan. La evaluación técnico-operativa planteará las estrategias y acciones, indicará la operatividad para la consecución de dichos fines en términos de indicadores numéricos, a través de ellos se expresarán los alcances esperados de las líneas y metas en las que se desglosan los objetivos. Los resultados se presentan mayoritariamente en términos numéricos por considerar que representan los enunciados más objetivos y contundentes posibles.

La segunda lógica de evaluación; la de proceso gestión considera el escenario cotidiano de las prácticas institucionales y observa in situ si se logran o no los objetivos. Para ello se considera básicamente el método cualitativo que a través de entrevistas, observaciones y otros medios, recoge las voces de la diversidad de los agentes que han intervenido en la consecución de los objetivos para analizar las implicaciones que han tenido en el acontecer cotidiano. Para nadie es desconocida la dificultad de ver reflejados los cambios que todo programa o proyecto sustenta en las prácticas. Se reconoce la dificultad y resistencia al cambio. Tal pareciera que se emplean los nuevos términos, los nuevos proyectos y sin embargo, perduran una serie de relaciones y acciones con significados y valoraciones articuladas con ellos que mantienen una especie de afianzamiento a formas de ser y de actuar que poco traducen los cambios anhelados.

Las dos lógicas implican dos perspectivas que remiten a una contradicción insoslayable. En la primera se supone un despliegue donde predomina la organización, la planificación, control, claridad, especificidad e instrumentos que permiten definir el avance y consecución de los objetivos o fines en términos

⁷ Ardoino, J.; “Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación”, Cap. 1 elaborado por Rueda, M. a partir de varios artículos de Ardoino. En Rueda, B. M. y Díaz Barriga, A. F.; *Evaluación de la Docencia. Perspectivas actuales*; Paidós Educador, Barcelona España, 2000, p.23-37.

cuánticos-operativos. Generalmente esta lógica privilegia lo que Horkheimer⁸ determinó como lógica racional-instrumental. Ésta privilegia la planificación y organización en términos de definir objetivos, es decir metas y concentrarse en los medios, en las estrategias, en los procedimientos para su consecución⁹ y quedarían suspendidos o fuera de la reflexión y de la puesta en crítica del trasfondo conceptual de los fines, de su deriva metapsicológica y de sus implicaciones éticas.

La lógica proceso-gestión, por su parte, contempla la subjetividad de los agentes y con ello el sentido y significado que imprimen a sus acciones, las formas de interpretar y accionar las nuevas propuestas, de lo cual ineludiblemente resultan situaciones imprevistas en las prácticas.

La lógica de la racionalidad instrumental se ve rebasada, confrontada y rearticulada por una discursividad histórica constituida y vehiculizada por los agentes de las prácticas, que como seres históricos conformados en coordenadas temporales particulares reactivan, reactualizan y reconfiguran las significaciones en una sincronía, en donde los nuevos términos que introduce un proyecto o propuesta perseveran y afianzan en el presente, el futuro de anticipación proyectado en el pasado. De alguna manera distinguiremos entre una historicidad cronológica de la conformación de la Educación Especial, y una aproximación a la temporalidad que permita dismantelar los “inflexibles vínculos lingüísticos de destino”¹⁰, es decir, la deuda originaria de los términos en el acontecer actual y con ello la dificultad del cambio.

Es nuestro propósito instaurar perspectivas que fecunden con nuevos interrogantes y lancen nuevas miradas e incógnitas a la problemática de la Educación Especial, la Integración e Inclusión en su relación con la

⁸ Horkheimer, M.; *Crítica de la razón instrumental*; Editorial Sur, Buenos Aires, 1973.

⁹ En mi trabajo de tesis de Maestría, intitulada “*El juego de la racionalidad en los discursos educativo y curricular*”, del DIECINVESTAV, IPN, Diciembre 1987 se realizó un análisis minucioso de las implicaciones del discurso educativo en Durkheim y Dewey, Tyler y Taba desde la racionalidad instrumental analizada por Horkheimer.

¹⁰ Agamben, G.; *Infancia e Historia*; Adriana Hidalgo editora, Argentina, 2007, p. 212.

“discapacidad”. Las evaluaciones¹¹ mostraron que en el plano de lo técnico-operativo el Programa cumplió, si no al 100% de sus líneas y metas de acción, si alcanzó un alto porcentaje de cumplimiento. En el plano de la evaluación del proceso gestión, las prácticas no mostraron el ejercicio, la puesta en práctica de la integración. Se detectaron una pluralidad de dimensiones cuya complejidad requiere de implementar investigaciones más puntuales que aborden desde otros enfoques el entramado de las relaciones pedagógicas, la distancia entre los proyectos y las prácticas y de manera particular emprender una indagación histórica de la conformación de las diversas discapacidades y como se conjuntaron bajo un proyecto denominado Educación Especial. Con este estudio se puede indagar a qué se debe, que después de tantos esfuerzos, programas, proyectos por llevar a cabo una intención de integración educativa, social y cultural a los niños con algún tipo de discapacidad, una realidad muestre persistentemente los efectos contrarios.

Desde su conformación gubernamental a partir del siglo XIX, el propósito de la Educación Especial ha sido otorgar los beneficios de una educación a determinados sujetos cuyas características y atributos definidos desde lo biológico, físico, social o mental fueron ubicados en una relación de oposición a la normalidad. A más de 150 años, aún no ha sido posible la realización del propósito de la equidad y justicia educativa y social.

En este primer apartado, nos proponemos abordar desde una aproximación filosófica de la cultura la constitución del campo de la educación especial y de la discapacidad. Echeverría¹² traza la construcción de las diferentes visiones del mundo y de hombre que el ser humano se ha dado a sí mismo conforme a los procesos de producción de bienes simbólicos y materiales.

El pasaje de la visión de mundo de la Edad Media a la Modernidad implicó un cambio telúrico: la visión del hombre y de los acontecimientos naturales o sociales; su pasado, presente y futuro obedecían a una o varias fuerzas, a una o varias

¹¹ Ver Evaluaciones Externas al Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, 2004, 2005 y 2006 en:

<http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/programas/evaluacionext/pdfs/integracion>

¹² Echeverría, B.; *Definición de la Cultura*, Edit. ITACA y UNAM; 2001.

divinidades o principios ajenos a él, fuerzas metafísicas. Esta visión fue deslizándose de las fuerzas externas, divinas, metafísicas, a fuerzas de la naturaleza y finalmente se llega al planteamiento que el hombre ha sido el constructor de su historia y de su destino. Razón, entendimiento, intelecto, libertad y decisión fueron atributos de todo sujeto humano. Así el sentido del hombre, su existencia y destino franqueó la metafísica y ancló en lo humano. El principio rector de dicha decisión pareció apuntalarse en el potencial de raciocinio o pensamiento. La razón por un lado, y la construcción del Estado por otro, serían los factores para la consecución de fines de bienestar y felicidad para el género humano. El pasaje del paraíso, de un más allá se volvió una promesa en el más acá. Algo tangible y terrenal.

¿Será que este gran autodesfino gestó una ilusión que determinó para todos los hombres un mismo fin? ¿Y qué de aquellos sujetos que desde esta visión parecían expresar o develar la irrealización de dicho destino común en ellos? Lejos de ser interrogado el proyecto, los supuestos filosóficos, el sentido del hombre, su conceptualización; el discurso que prevalece mantiene su lógica y busca las razones o fallas por los cuáles no se alcanzan los fines, se recurre a errores de método, de estrategias y su redefinición para la consecución de los logros. O sucede también que se introduzca otro proyecto con objetivos y fundamentos desde otro marco de referencia aseverando una innovación, con una intencionalidad de cambio de rumbo o crítica de un pasado, considerado desde un equívoco, distorsión, ausencia, falta, etc. para lo cual el “nuevo” programa o reforma se presenta como promesa del alcance de objetivos.

Para el caso de la Educación Especial, señalamos anteriormente que todo ha llevado a mostrar que a pesar de los cambios de proyectos y paradigmas, la situación de las personas actualmente denominadas con discapacidad, mantienen una condición de discriminación, rezago y desigualdad. Lo anterior obliga a estudiar y analizar porqué a pesar del cambio de programas y conceptos relacionados con este campo tales, como idiocia, imbecilidad, invalidez, deficiencia, retardo en el desarrollo, discapacidad, necesidades educativas

especiales, diversidad, integración e inclusión; por decir sólo algunos; esta población permanece en condición de exclusión.

¿Qué pasa que las buenas intenciones de los programas revierten en su contrario? La discriminación a ciertos personajes insiste. ¿Porqué se conserva una polarización para aquellos sujetos que se alejan de lo homogéneo y normativo?, ¿o será que en cada conformación de visión de mundo y de hombre se constituye una oposición entre los que entran en dicha visión de mundo y aquellos que la contrarían?, ¿qué se considera y qué no se considera dentro de la visión de mundo?, ¿qué sí pertenece y qué no pertenece?, que los acerca y que los aleja de otros hombres?, ¿qué los hace semejantes y qué los diferencia?, ¿cómo ha conceptualizado el hombre la diferencia? ¿Cuál ha sido su constitución, abordaje? y ¿qué efectos ha tenido tanto para los que se incluyen en la definición como para los que quedan fuera?, ¿cuál ha sido el tratamiento de las diferencias a lo largo de la historia de la humanidad? Foucault¹³, es uno de los autores que orienta en la comprensión del trazado de la historia del hombre como un constante devenir y construcción de figuras de lo **Mismo** y lo **Diferente**.

Para los propósitos de nuestro estudio, tal pareciera que la historia de la educación especial sería lo **diferente** con relación a la educación regular. Ambas educaciones en oposición, determinan los sujetos destinatarios para cada una de ellas. Se abre o constituye una diferencia entre ambas. El sentido de una educación para todos, instaurada desde la modernidad que contempló la universalidad de la educación, casi de inicio constituyó su sombra, su reverso: la educación especial.

La educación fue la bandera en la modernidad para que toda nación alcanzara su grado más alto civilizatorio al preparar a los futuros ciudadanos necesarios para mantener el ritmo creciente de desarrollo tanto individual como de la nación. En el mismo momento de instaurar una educación para todos, nació la diferencia. Así, si una educación especial fue requerida, lo fue porque el principio de igualdad tenía que ser instaurado a partir de su contraparte. ¿Igualdad de qué y con respecto a qué?

¹³ Foucault, M.; *Las palabras y las cosas*; Edit. Siglo XXI, 1968.

La idea central de la educación es llevar de un estado actual de falta o necesidad de todo sujeto, a un fin que le posibilitará su pleno desarrollo, a lo que está destinado a advenir, a realizarse como un pleno ciudadano, integrarse y realizar sus plenas facultades y derechos en la vida productiva, social y cultural a la que pertenece.

La educación especial sigue el mismo propósito de llevar a sus destinatarios al cumplimiento de su potencial e incorporarlos a la vida social, sólo que el tipo de falta, necesidad, atributo o condición de ser no pareciera ser compartida por el resto de los educandos. ¿En qué ha consistido su diferencia?, ¿cómo fue que se constituyó como tal? Las mismas preguntas realizadas sobre la constitución de una visión del mundo, aplican a cómo fue constituido un conjunto humano definido como de atención especial, diferenciada.

Cada discurso, propuesta o paradigma sobre el tema remite a la intención de favorecer al máximo a sus destinatarios y su integración social y sin embargo cada nueva propuesta intenta cambiar lo que la anterior ha fracasado o producido: un sentido de exclusión, marginación, inequidad, indiferencia, pareciera mantenerse como destino inamovible para estos sujetos.

Preguntas iniciales

¿De qué orden es la dificultad?, ¿a qué se deben estos actos fallidos educativos?
¿Porqué las buenas intenciones producen o reiteran exclusiones? ¿Por qué se mantiene un cuerpo polimorfo de niños en el rubro de la marginación y exclusión?
¿Será una cuestión de la constitución de los niños, de sus características definidas por los saberes, o será que los insistentes efectos de discriminación están ahí para indicar otra cosa? ¿Será que son producidos por la misma visión del hombre y del mundo en la modernidad? ¿Será que otras visiones de mundo y de hombre han producido otros sentidos y significados de los actuales y con ello fueron posibilitados otras formas ser y de vivir esa diferencia? ¿Será entonces que más que el significado de discapacidad, es más bien una diferencia significada como tal y no una esencia o condición natural del ser humano?

Para abordar estas preguntas, en el primer apartado realizaremos un acercamiento de cómo han sido históricamente constituidos los significados y sentidos sobre algunas “diferencias” que actualmente congregan el campo de la discapacidad.

Un segundo apartado se abocará a estudiar el terreno de las *prácticas educativas*. Se consideraron dos instituciones que estaban bajo el modelo de la integración educativa; una de carácter privado y otra pública. Realizaremos una aproximación desde la cotidianeidad institucional e intentaremos dar cuenta de algunas dimensiones que pueden resultar de interés para develar cómo se manifiesta en ellas el peso de lo constituido históricamente y del porqué se reiteran los efectos de discriminación, exclusión y/o indiferencia. Asimismo develaremos dimensiones que permiten reflexiones y consideraciones que den pauta a un acercamiento diferente sobre lo instituido históricamente. Las instituciones referidas son: la Asociación Pro Parálisis Cerebral, (APAC) en el Distrito Federal, y un centro educativo oficial, el Centro de Atención Múltiple No. 2 ubicado en Chetumal, Quintana Roo.

Nuestra aproximación sostiene que las prácticas son espacios en donde se articula una temporalidad como la entiende Heidegger. En el presente se expresa un futuro anterior anunciado de una proyección de pasado. Las prácticas resultan escenarios vivos en donde la historia anticipa un nudo de significaciones paradójicas que resulta insoslayable atender. Por ello, es imprescindible indagar la historia de la educación especial, para que el estudio de sus prácticas se vuelva un permanente diálogo con sus formas de constitución. Lo que el presente hereda del pasado, es proyectado, incorporado y actuado a través de las estructuras y los significados que los sujetos mantienen vigentes en las prácticas.

PRIMER APARTADO LA DERIVA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

CAPÍTULO I. PROEMIO

Los discursos establecidos de la Educación Especial

Revisaremos como primer punto los estudios de algunos autores que plantean el abordaje o dan cuenta de la historia tanto a nivel nacional como internacional de la educación especial. Los hay quiénes se acercaron desde el término de discapacidad, o quiénes lo abordaron desde la educación especial en sus diversas etapas.

Martínez Olvera, Martínez Maldonado e Ibarra Cisneros¹⁴ indican que durante la “antigüedad los niños que presentaban alguna **disminución en sus capacidades físicas o intelectuales** eran **discriminados**”.¹⁵ Bartel y Guskin citan a Farber¹⁶ quien señala que “los primeros reportes sobre el **retardo** se ubican en los griegos por el año de 1552 A.C., y en los romanos por el 449 A.C. De una manera casi natural se desliza del concepto de retardo en el desarrollo a nombrarlos como retardados, como se verá en la siguiente cita: “... estos pueblos tildaban de **monstruosos** a los **retardados** por no poder proveerse a sí mismos. Las leyes de Lyeurgus señalaban el **exterminio y abandono** a estas personas. En Roma, específicamente a los romanos pudientes, les añadía un estatus de grandeza el utilizar a estas personas como **objetos de divertimento, juglares**, etc. La suerte de la mayoría de los “**retardados**” era el **encierro, encadenamiento, sentencia de muerte o, simplemente, el abandono**”.¹⁷ Carrizosa y Carrillo¹⁸ señalan: “El **maltrato** a personas con alguna **insuficiencia física, mental o intelectual** lo

¹⁴ Martínez Olivera, A. L.; Martínez Maldonado, M. de la L. e Ibarra Cisneros, J. M. *Plan de Estudios del Diplomado Formación Docente para la Integración Educativa*, FES-Z: UNAM, noviembre 2000, p. 5-6.

¹⁵ *Ibidem*, p. 5.

¹⁶ Estos autores se encuentran citados en un trabajo de 1982: Jacobo, Z. Et al. *Concepción Histórica Social del Retardo*. Material producido para la materia de “Educación especial y rehabilitación teórica I”, del Área de Educación Especial, Carrera de Psicología, FES-Iztacala, UNAM. Documento de circulación interna en los años 80.

¹⁷ *Ibidem*, p. 2. Los subrayados son míos.

¹⁸ Carrizosa, H. S. y Carrillo, M. de L. “*De claros y oscuros los trayectos de la integración*”, en Pérez de Plá y Carrizosa, S., (Compiladoras) *Sujeto, inclusión y diferencia. Investigación psicoanalítica y psicosocial sobre el Síndrome de Down y otros problemas del desarrollo*, UAM-X, 2000, pp. 288-294.

podemos encontrar desde el nacimiento de la sociedad occidental [...] inclusive **privaban de la vida al nacer**, a los **niños enfermos y débiles**. En contraste, el trato que se daba a las personas con insuficiencias adquiridas era de gran cuidado y también objeto de constante preocupación”.¹⁹

El trabajo de Méndez²⁰ cita una serie de autores que sostienen que la “**insuficiencia** es tan antigua como el cuerpo humano desde las primeras sociedades conocidas: es una constante humana [...] existen pruebas sustanciales en América del Norte, Europa, Egipto, China y Perú que abarcan miles de años de historia y que demuestran que la incidencia de la **insuficiencia** era algo común entre nuestros antepasados”.²¹

Sevilla y Colaboradores²² señalan que en México, desde tiempos de los aztecas, “los **inválidos** eran colocados en hospitales con financiamiento del Estado y del emperador Moctezuma II”.

Los autores citados mencionan diferentes términos y situaciones en donde engloban todo lo que consideran anormalidad, debilidad, enfermedad, etc., independientemente de las formaciones históricas. Un universo plural abarca: inválidos, deficiencia física o mental, insuficiencia, retardo, debilidad física o enfermedad, monstruos, etc. Asimismo muestran la predominancia de un destino: exclusión, discriminación, recogimiento o aislamiento y hasta muerte en algunos casos.

Los conceptos y términos dan muestras de una significación absoluta y eterna. Desde el origen de la especie humana los autores señalan que ha habido personas **insuficientes, débiles mentales, inválidas**, etc. Así estos términos parecieran ser atributos inherentes a la condición humana, se muestran como afirmaciones y certezas. Siempre ha existido la “discapacidad” nombrada de diferentes formas y con ello resalta que el sujeto individualizado es el portador de la misma.

¹⁹ *Ibidem*, p. 288. Los subrayados son nuestros.

²⁰ Méndez, V. Y., I. Tesis de Maestría: *Discapacidad: Culpa y Sacrificio (Estudio de Casos)*. Maestría en Psicología Social, Escuela de Psicología, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, noviembre, 2001. Los subrayados son de mi autoría.

²¹ Albrecht, citado en Méndez, V., p. 20.

²² Sevilla, R.E., y Colaboradores. *Memoria de datos históricos de la educación especial en México*, Escuela Normal de Especialización, Departamento de Psicopedagogía, febrero 1989, p. 2-3.

Por otro lado, algunos autores que también dan por sentado la discapacidad, refieren otros significados para la misma. Méndez²³ recopila una serie de datos como por ejemplo: A veces las **insuficiencias** se consideraban un **castigo divino** o resultado de la **brujería**. Los wapagoro, según Aalljillek, pensaban que los **epilépticos estaban poseídos por los espíritus malignos**. La misma autora cita a Murdock²⁴, quien refiere algunos pueblos en donde se consideraba la discapacidad como un signo de muerte. Es el caso de los zulúes de Etiopía, para quienes un “**defecto físico**” era tomado como signo de muerte, y si a un rey le acontecía un accidente que lo imposibilitara, tenía que suicidarse puesto que así no podría seguir gobernando.

En sentido opuesto de significación, en otros grupos sociales, la discapacidad era valorada, respetada y vinculada con lo sagrado, quienes estaban en esa posición tenían una condición de vida y estatuto social muy alto, impensados en nuestros tiempos actuales. Estudios como los de Safilios, Rothschild y Shearer²⁵ muestran cómo la **insuficiencia** era considerada como **talento excepcional o toque divino**. Igualmente, “los dalegura, un grupo de aborígenes australianos (Davis, 1989) y los palute, una tribu de indígenas americanos (Hanks y Hanks, 1980) tenían **prohibido el infanticidio y no abandonaban a las personas con insuficiencias; incluso llegaban a tener un lugar predominante y privilegiado dentro de la jerarquía social, como sucedía entre los samoanos, para quienes los adivinos o augures eran individuos jorobados, epilépticos o anormales**”²⁶.

Resulta interesante como los autores enfatizan en los diversos términos que aluden a discapacidad o anomalía a pesar de tener evidencia de significados contrarios como privilegio, dones especiales, inclusive compartir algo de lo sagrado o por lo menos tener mediación con sacralidad. No dan cuenta de cómo una diferencia puede tener diversos significados, positivos o negativos, sino más bien se concentran en un término, un concepto y como éste ha sido connotado. Se

²³ Méndez, V., *op. cit.*, p. 27-31.

²⁴ *Ibidem*, p. 30.

²⁵ *Ibidem*, p. 30.

²⁶ *Ibidem*, p. 29.

presume o asume que desde una discursividad científica actual, los términos empleados anteriormente o son falsos, no verídicos o llenos de prejuicios. Por nuestra parte apuntamos a la relevancia de las evidencias históricas de cómo son elaboradas las significaciones de diferencia. Es sabido que para los egipcios de la Edad Antigua y también para las culturas mesoamericanas como la zapoteca en México y otros grupos indígenas la significación podía ir de lo sagrado al exterminio. Las ruinas de Montalbán, la Venta en Tabasco y el Museo de Alejandro Rangel Hidalgo en Nogueras, Colima, ofrecen piezas históricas desde grandes a pequeñas dimensiones y en ellas dejaban el legado de cómo consideraban un lugar preferencial de lo sagrado, de mediadores de los dioses a los miembros de la comunidad con diversas diferencias en cuerpo, o actitud. Les otorgaban en su sistema cultural un nexo con la divinidad; con ello los adoraban, respetaban, les temían o admiraban. Tal parece que la significación cultural comanda una condición y estatuto en la vida.

La explicación a la discriminación, abandono o exclusión, para gran cantidad de autores, corresponde una cuestión de sobrevivencia de la especie. Esta aproximación derivada de los postulados de la evolución darwiniana emplea un argumento biológico como explicación de la exclusión. En este marco interpretativo la “discapacidad” es considerada como un obstáculo a la supervivencia del grupo. Así por ejemplo refieren: “...en las sociedades en donde la **supervivencia económica** es precaria, cualquier **individuo débil o dependiente será eliminado**. De este modo **se mata a los niños con insuficiencias** y a **los adultos con insuficiencia adquirida** se les obliga a **alejarse de la comunidad** y **se deja morir a los ancianos** [...] Rasmussen presenta el caso de un esquimal y de su mujer que resultan heridos de gravedad en una explosión. Incapaces de valerse por sí mismos, se deja morir a la mujer y el hombre se suicida.”²⁷ Con todo, en este ejemplo, cabe una pregunta, si ambos, hombre y mujer ya no pueden sobrevivir, ¿porqué a la mujer se le deja morir y el hombre se suicida? La sobrevivencia no alcanza a explicar el porqué de esta

²⁷ Ibidem, p. 21.

diferencia. Se requiere otro marco de referencia para entender el orden de lo humano más allá de la sobrevivencia.

Relacionado al marco de la sobrevivencia, la pobreza aglutina a seres que por su condición de pobres cuentan con pocas posibilidades de sobrevivencia. Como si la condición de pobreza también fuese un asunto de los propios sujetos y no de la organización económico-política y social. Asimismo, la infancia es alcanzada como condición de insuficiencia para la sobrevivencia. Así tenemos pobreza e infancia relacionada con insuficiencia y de ahí un pasaje a la asistencia como mecanismo de atención.

Algunos estudios abordan la discapacidad desde la infancia. Por ejemplo: “El interés y la preocupación por la infancia tiene sus raíces desde la época precolombina hasta nuestros días. La asistencia pública y privada se inició operando en establecimientos especiales. Resaltan proyectos, programas, instituciones a favor de los **niños; expósitos, pobres, marginados, pordioseros, menesterosos, lisiados, atípicos, intoxicados, maltratados, hambrientos, huérfanos, analfabetas, deficientes, delincuentes, enfermos, vagabundos, infractores**. Todos ellos han sido **sujetos-objetos de las prácticas asistenciales a lo largo de la historia**. [...] El **encierro, marginación, exclusión, desaparición de estos niños para protegerlos, rehabilitarlos, reeducarlos o curarlos era y sigue siendo la práctica característica de la asistencia** (Casanova, 1994:142)²⁸.

De manera generalizada vemos claramente cómo la infancia, por ella misma desvalida y desprotegida se transforma en un excedente de resto social si se acompaña de la pobreza. Ante tal estatuto amenazante por un lado, desvalido y vulnerable por otro, la autora desliza la preocupación por la infancia a través de las prácticas asistenciales. El término **asistencia** despliega su carácter atemporal al plantearse como una práctica social desde la era precolombina hasta nuestros días.

Con ello se introduce una disimetría entre los que requieren de ser asistidos y los que no y dentro de ellos se encuentra esta infancia desvalida. ¿Cuándo y cómo

²⁸ Casanova, en Méndez, V.Y., op cit., p. 24.

surgió un colectivo polimorfo y marginal de pobreza? Cómo se configura la separación de un grupo específico que dará paso de la asistencia a la educación especial?

Partiendo siempre de la referencia a la discapacidad hay autores que han emprendido la tarea de explicarla históricamente entendida desde un proceso en evolución: por etapas o por eras. Por ejemplo, Kauffman y Payne²⁹ dan cuenta de seis „eras de los discapacitados’ que de alguna manera organizan lo que otros autores han planteado: 1) La era del exterminio: los niños con discapacidad eran sistemáticamente eliminados debido a que la exigencia básica de esa época era la sobrevivencia, por tanto, en Grecia y Roma los niños eran abandonados en las afueras de las ciudades. 2) La era del ridículo. En esta época la sobrevivencia no era tan urgente debido a que estaba más o menos resuelta. En los albores de la Edad Media, los niños con discapacidad gozaban de indulgencia, sin embargo, eran objeto de ridículo; los enanos actuaban como payasos y los imbéciles como pajes. 3) La era del asilo. Más adelante en la Edad Media, debido a la influencia de la iglesia católica, los discapacitados fueron tratados de manera humana puesto que todos los individuos eran “hijos de Dios” y merecían la vida. Tenían que ser cuidados, y se construyeron monasterios y asilos para ellos. 4) La era de la educación. Los clérigos y monjes introdujeron la educación en sus programas y ello dio pie a la habilitación y rehabilitación de las personas con discapacidad. Se generó poco a poco la expectativa de que el comportamiento podía ser modificado. Itard lo mostró con Víctor, aunque no de manera total. La Revolución Industrial influyó para enfatizar en una mejor educación y capacitación para el trabajo. 5) La era de la adecuación ocupacional. Tanto en Inglaterra como en Estados Unidos se generó una preocupación por la preparación vocacional para poder ingresar al trabajo de manera útil. 6) La era de combate al retardo mental³⁰. En estas seis eras Kauffman y Payne organizan una sucesión en el tiempo con el encuadre teórico de la idea de progreso. Las dos primeras eras están apuntaladas en la sobrevivencia: del exterminio al ridículo. La tercera era es de contención: el

²⁹ Kauffman, J., M. y Payne, J., S. *Mental Retardation. Introduction and Personal Perspectives*; Ed. Charles E. Merrill Publishing Co., E.U. A., 1975, p.3-19.

³⁰ Idem.

asilo, bajo la mirada religiosa hasta llevar a las tres últimas a su dimensión climática: del pasaje de la educación, a la ocupación por el trabajo y el combate al “retardo mental”. Así la historia va señalando un ascenso positivo en cuanto al trato a la “discapacidad”.

Específicamente en México, Sevilla y Colaboradores,³¹ señalaron en 1989 el vacío existente sobre la historia de la educación especial en nuestro país.

Su estudio así como los trabajos de Peón y Gómez y el discurso oficial de la Secretaría de Educación Pública (SEP), dan cuenta de la historia de la educación especial en México, ubicándola en los siglos XIX y XX prioritariamente.

Llama la atención que hace apenas veinte años no se contaba con información suficiente en este campo, por tal motivo Sevilla y colaboradoras afrontaron serios problemas durante su indagación y lograron una recopilación de documentos que denominaron memoria histórica de la Educación Especial (EE). Organizaron los datos encontrados en dos etapas: 1) la filantrópica y 2) la estatal. La primera comprende desde la época precolombina hasta la Independencia, y la segunda hasta fines de mil ochocientos DC. En la primera etapa hay un *continuo* histórico, sin movimientos ni fisuras. La conquista tiene poca atención y se releva la Independencia como el corte decisivo y fundamental para la atención a la EE. Así, la fase estatal, se considera como un paso hacia adelante, una obligación de Estado que superaba lo asistencial-filantrópico.

Estas dos únicas etapas son ubicadas como sucesivas y diferentes, como si la primera hubiese dejado de existir y únicamente la estatal estuviera vigente. En lo anterior, al igual que Kauffman y Payne, domina una noción de progreso, la cual supone la evolución social en línea positiva ascendente.

En 1991 la tesis de Maestría de Peón³² analiza el contexto político del México de la época post-revolucionaria, los avatares de los gobiernos y turbulencias y dentro de éstos, el surgimiento de propuestas de atención a la EE. Esta visión comparte también la idea de evolución entendida como progreso social. El presente siempre es mejor que el pasado, sigue una línea de evolución y progreso. Sevilla y

³¹ Sevilla, R. E. y Cols., *op. cit.*

³² Peón Rivero, M. E.; Tesis de Maestría “*Antecedentes, Desarrollo y Estado actual de la educación especial en México*”, Fac. de Psicología, UNAM, 1991.

Colaboradores, y Peón, consideran un avance el cambio de la posición asistencial, filantrópica del pasado, a una postura educativa del presente.

En un tercer trabajo, Gudiño³³ hace un seguimiento de la institución educativa a partir de 1970, cuando se funda la Dirección General de Educación Especial (DGEE). Retoma los trabajos de Gómez Palacio y Colaboradores³⁴. La Dra. Gómez Palacio estuvo a cargo de la Dirección y es considerada por algunos autores uno de los pilares de la Educación Especial en el siglo XX. Su estudio identifica tres etapas en función de cómo han sido atendidos los niños con problemas físicos, cognoscitivos y sociales en nuestro país, pero en continuidad con otros países de occidente.

La primera etapa consistía prácticamente en una relevancia del problema de salud como preocupación medular de la educación. Según los autores, el esquema de trabajo era de corte médico-terapéutico, y se trataba de una forma de curación, ya que los servicios estaban a cargo de instituciones autónomas que funcionaban como internados, de ahí que lo característico era apartar al sujeto y rehabilitarlo.

La segunda etapa consistía en que los niños que necesitaban educación especial eran atendidos paralelamente al sistema regular, cuyo resultado era que se convirtieran en víctimas de la segregación en las escuelas regulares.

La tercera etapa señala la atención de los niños especiales en las aulas regulares, se habla ya de *Necesidades Educativas Especiales (NEE)*.

Por otra parte, en los documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) (1977, 1982, 1994/1)³⁵ la historia de la institución la dividen en cuatro etapas a partir del movimiento de la Reforma:

Primera: de 1867 a 1932. Desde la fundación de la escuela Nacional de Sordos (1867) y Ciegos (1870) hasta la creación en 1929, por parte de la SEP, del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar (primer intento de institucionalizar la Educación Especial).

³³ Gudiño, G. "La integración educativa en el discurso de la institución oficial", en *Sujeto, Educación Especial e Integración*, Vol. 1, Edit. FESI-UNAM y Universidad de Baja California, 1998, p. 31 y 32.

³⁴ Citado en Gudiño, G., op. cit.

³⁵ Gudiño, G., op cit., p. 34.

Segunda: de 1835 a 1958. Proliferación de Escuelas Especiales como el Instituto Mexicano Pedagógico, la Clínica de la Conducta y de Ortolalia, y el Instituto Nacional de Psicopedagogía, así como la creación de la Escuela Normal de Especialización, institución abocada a la formación de maestros especialistas para ciegos y sordomudos básicamente.

Tercera: de 1959 a 1966. Fundación de las escuelas Primarias de Perfeccionamiento núms. 1, 2, 3, 4 y 5, de la Escuela para Niños con Problemas de Aprendizaje (Córdoba, Veracruz) y de la Escuela Mixta para Adolescentes, separándose la de Adolescentes Mujeres en 1963.

Cuarta: de 1970 a 1994. Se crea la DGEE a partir de un decreto presidencial, y se inician los proyectos: Grupos Integrados, CAS (Atención a Niños y Jóvenes Sobresalientes) y Grupos IPALE-PALE-PALEM, modelos de atención educativa en medios rurales y el Programa Nacional de Integración.

A partir de 1994 la Educación Especial se reorientó y se implementó el Programa de Integración Educativa y en la primera década del 2000 el Distrito Federal y algunos estados han intentado implementar la Inclusión Educativa.

Conviene señalar que los autores revisados son prioritariamente del ámbito educativo. Importa destacar que los abordajes parecieran ofrecer el tema de la discapacidad desde diferentes ángulos; sin embargo convergen en tres puntos: 1) El sujeto de forma individual es quién está “afectado”. La discapacidad resulta una condición del sujeto. 2) En los estudios sobre etapas o eras que han atravesado los sujetos con discapacidad, siempre aluden a una perspectiva de mejora ascendente y positiva en la atención y abordaje. 3) Derivada de la anterior, la connotación de discapacidad y los otros nombres asignados a lo largo de la historia siempre han connotado una **diferencia** que tiene una significación de un estatuto desigual, inferior, menor; un valor en negativo con relación a una población supuesta como homogénea.

Para el caso de sobresalientes que están por encima de la norma, la situación puede ameritar atención como población con un estatuto de valor por encima de la norma, podrán ser un grupo diferenciado e incomprendido, pero nunca ocupan un lugar de desigualdad, inferioridad, de falta, que estén en posición de menos, salvo

con respecto a las condiciones que no les permiten manifestar todo su gran potencial.

El enfoque social al ámbito de la Discapacidad

Desde las disciplinas sociales el campo de la discapacidad ofrece otras perspectivas. Barton³⁶, Brogna³⁷, Jacobo³⁸, Franklin³⁹ y Vain y Rosato⁴⁰ son algunos ejemplos de plantear que la discapacidad es una problemática que corresponde a una manera de ser de la cultura y la sociedad. Los enfoques de Barton, Brogna y Franklin son de corte sociológico y político, los trabajos de Pérez de Lara, Jacobo y de Vain y Rosato tienen un corte filosófico apuntalado desde la subjetividad, la deconstrucción y una aproximación cultural-histórica. Los siete autores coinciden en señalar la relevancia de abordar la discapacidad desde disciplinas sociales tales como la sociología, la política social, la filosofía, la antropología, etc. y coadyuvar en la generación de estudios históricos que

³⁶ Barton, L.; (comp.), *Discapacidad y Sociedad*, Ediciones Morat, España, 1996.

³⁷ Brogna, P.; “*La discapacidad: ¿Una obra escrita por los actores de reparto?*”. *El paradigma social de la discapacidad: Realidad o utopía en el nuevo escenario Latinoamericano*; Tesis de maestría, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM; nov. 2006.

³⁸ Desde 1981 al ingresar al Área de Educación Especial de la FES-IZTACALA-UNAM se inició una reflexión sobre el estatuto de los niños con retardo mental, como se le decía en aquel entonces. Posteriormente en 1986 al ingresar a la UIICSE, tuve oportunidad de implementar un proyecto de investigación en 1988 denominado “Estudio Nacional sobre Integración Educativa”. Derivado de este proyecto han resultado las siguientes publicaciones:

Jacobo, Z.; *Algunos Aportes para la Reflexión de la Educación Especial y Sujeto de la Educación Especial*. UMBRALES N° 1. ENEP-I. UNAM. Septiembre 1988, p. 384-390.

----- Una Mirada a la Educación Especial desde el Psicoanálisis. En: EDUCACIÓN Y PSICOANÁLISIS. Edit. Colegio de Pedagogía, Fac. de Filosofía y Letras-UNAM. 1990.

----- Jacobo, Z. EL SÍNDROME DEL NIÑO MALTRATADO; REVISTA DIÁLOGO. N° 14, Univ. Autónoma de Zacatecas. Enero-febrero 1990. p. 405.

-----e Yrizar, H. La Deficiencia Mental. Un Reto para el Psicoanálisis. En: *PSICOSIS INFANTIL Y RETARDO MENTAL*. Año 1991, Vol. 3, Edit. AMERPI. Grupo Teseo.

-----La Educación Especial: Una Nueva Otredad. Reflexiones desde el Psicoanálisis. En: 1ª. REUNIÓN INTERINSTITUCIONAL SOBRE PREESCOLAR. UNAM-X División de Ciencias Biológicas y de la Salud, 1992.

----- Jacobo, Z., EL DESTINAR DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL. En *DE CABEZA*. Órgano de comunicación y formación de la Facultad de Psicología de la Univer. Autónoma del Estado de Morelos, N°2, abr-jun 1996.

----- Sobre el Destinar del Sujeto, Particularmente del Sujeto de la Educación Especial. *SUJETO, EDUCACIÓN ESPECIAL E INTEGRACIÓN* VOL 1. Edit. UNAM/ENEP IZTACALA y UABC. Abril 1998.

----- “La deriva histórica de la educación especial y apuntes para la construcción de una mitología infantil”. En: *El sujeto y su odisea*. UNAM, ENEP. 2000.

³⁹ Franklin, B. M. (Compilador); *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*, ediciones Pomares, Corredor, Barcelona, 1996.

⁴⁰ Vain, P. y Rosato, A. (Coordinadores); *La construcción social de la normalidad*; Colección: Ensayos y Experiencias; Noveduc, Argentina 2005.

permitan la comprensión del presente; proporcionar líneas de políticas (públicas, educativas, etc.) innovadoras y con ello lograr modificar las prácticas actuales. Asimismo señalan el vacío en la investigación desde las disciplinas sociales para el estudio de la discapacidad y plantean la complejidad y controversia del tema.

Tanto Barton como Franklin publican sus libros en 1996, aunque el de Barton se tradujo dos años después en España. El libro de Barton es resultado de un seminario de investigación al cual el autor convocó a sociólogos con discapacidad y sin discapacidad. En la compilación de Barton se develan temas de relevancia como: 1) Situar una **política de la diferencia** en lugar de una **política para la discapacidad** y develar la discriminación actual. 2) Hacer de la sociología un puntal de empresa crítica y emancipatoria. 3) Muestra una tendencia histórica que tiene como constancia predominante la discriminación de las personas con discapacidad, 4) El mito que la cultura manifiesta con el culto al cuerpo o al ideal de perfección y 5) Apuntalar teorías sociales que no equiparan la realización humana plena con el trabajo, el cuál es emblemático de la sociedad moderna y todo proyecto educativo lo constata.

Así entonces, derechos humanos, justicia y equidad serán banderas prioritarias del enfoque sociológico que postula Barton y los investigadores que escriben en su libro.

Por su parte, Franklin y colaboradores ofrecen tres perspectivas: 1) Una serie de artículos que ponen en cuestionamiento la postura epistémica positivista que, de acuerdo a los autores, domina el discurso de la educación especial. Mencionan que dicho discurso resulta **autohalagador**⁴¹, positivo por estar bajo una visión lineal y ascendente de beneficios para las personas con discapacidad; 2) Artículos avocados a la historia de la educación especial en el siglo XX en Estados Unidos y cuya función estatal se dirigió más hacia el control y regulación social que a los propósitos educativos de beneficio para la población con discapacidad; y 3) Algunos estudios sobre el estado contradictorio y complejo de la educación especial en la Europa occidental en el marco del movimiento de la integración e inclusión educativa. Dicho movimiento se desprende del compromiso de los países

⁴¹ Franklin, B. M.; op cit, p.30.

de la *Organization for Economic Co-Operation and Development* (OCDE) por favorecer una educación más integradora.

Tal como se muestra en el artículo de Vislie⁴² a partir de la conciencia de los educadores de: a) los efectos de segregación que resultaban de las prácticas de la EE, y b) las aproximaciones al campo de la discapacidad desde el orden cultural y social, llevaron a la reformulación que la discapacidad es más un **constructo social** que una **realidad objetiva**⁴³. Ambos aspectos contribuyeron a implementar una reforma que dio paso a los paradigmas de Integración y de Inclusión. Según esta autora hubo dos formas o posturas que se asumieron: 1) La postura que emprendió la reforma desde “el énfasis principal en la educación especial”; y 2) La que “pone el énfasis principal en el sistema general de educación”⁴⁴. Así la integración se vislumbra como una reforma a la educación especial y la inclusión va hacia una reforma a la educación de todo el sistema educativo. Los países de la comunidad europea implementaron una variabilidad de propuestas entre estos dos enfoques. Así, Noruega e Italia ejemplifican más el modelo de la inclusión, en tanto Alemania pareciera más apegado a la educación especial y virando a la integración presionado un tanto por el movimiento de reforma. Los países latinoamericanos fueron impactados por la primera postura a partir de la Declaración de Salamanca en 1994.⁴⁵

Por su parte Brogna, en su tesis de maestría aborda la discapacidad desde una postura social y destaca cómo al interior de la sociología tampoco la discapacidad ha sido tomada como terreno propio de esta disciplina. Menciona a Barton y colaboradores, Albrecht⁴⁶ como un recopilador importante de estudios sobre el tema y la revista virtual “Disability & Society” como los iniciadores del modelo social⁴⁷. Asimismo releva autores que con sus aproximaciones permiten repensar

⁴² Vislie, L.; *Políticas de integración, educación especial y reformas escolares en las sociedades occidentales desde 1960*, en Franklin, B.M.; op cit.; p.215-238.

⁴³ Idem, p. 26.

⁴⁴ Idem, p. 221.

⁴⁵ Declaración de Salamanca, en *Unidad Uno. Marco Jurídico y Políticas de Calidad e Integración Educativa*, SEP, Asesoría al C. Secretario y con financiamiento de la OEA.

⁴⁶ Albrecht, G.; *Handbook of Disability Studies*; Sage Publications; citado en Brogna, P.; Tesis de Maestría, op. cit. p. 15.

⁴⁷ Brogna, P.; Tesis de Maestría, op cit. p.15.

la discapacidad desde el campo de la sociología médica como Freidson⁴⁸ y Turner⁴⁹, quien relaciona categorías de poder entre la medicina como institución y el efecto en el cuerpo como una producción de discapacidad. A pesar de estos enfoques, la autora señala la ausencia de historicidad en el abordaje al tema. A su vez ofrecerá una reconstrucción histórica tomando como referentes a Ravaud⁵⁰, Stiker⁵¹, Winzer⁵² y Braddock y Parísh⁵³. A partir de ellos, Brogna propone una reconstrucción histórica que coincide, de alguna manera, con autores que han elaborado el recorrido histórico como señalamos en Kauffman y Gómez Palacio en páginas anteriores.

Brogna propone: "...el modelo de la encrucijada, (como) una herramienta (que) permita analizar la discapacidad como totalidad espacial y temporal y que contextualiza las representaciones que el hombre ha elaborado a lo largo de la historia y que operan en el presente, las relaciones entre los distintos actores, las posiciones desde donde apuestan, intercambian y disputan sus capitales los agentes, desde una perspectiva dinámica y relacional"⁵⁴. La interacción de tres componentes recorrerán la historia de la discapacidad: 1) Particularidad biológica-conductual (PBC) de un sujeto (individual o colectivo); 2) la organización económica y política (OEP) y 3) el componente cultural-normativo (CN) del grupo o sociedad a la que ese sujeto pertenece.⁵⁵ Desde estas tres dimensiones analiza las siguientes visiones de la discapacidad: 1) exterminio o aniquilamiento; 2) sacralizada o mágica; 3) la caritativo-represiva; 4) modelo médico-reparador; 5) normalizadora- asistencialista y 6) modelo social. Estas visiones no se distancian

⁴⁸ Freidson, E.; *Disability as social deviance*, en Marvin Sussman, (comp), *Sociology and Rehabilitation*, Washington, DF, American Sociological Association, 1965, p.77-99.

----- Professional Dominance: the social structure of medical care. Aldine Publishing Company, New York, 1970.

⁴⁹ Turner, B.; *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en la teoría social*, FCE. México, 1989.

----- Disability and sociology of the body, en Albrecht, G. et al. (Editor); *Handbook of Disability Studies*, USA, Sage Publication, 2001; p. 252-266.

⁵⁰ Ravaud J. F. y Stiker, H., J. ; *Inclusion/Exclusion: An analysis of historical and cultural meanings*, en Albrecht, G.; 2001 op. cit.

⁵¹ Stiker, H. J.; *A History of Disability*, University of Michigan Press, 1997.

⁵² Winzer, M.; "Disability and society before the eighteenth century", in Davis, L. (ed), *The Disability Studies Reader*, Routledge, USA. 1997.

⁵³ Braddock y Parísh; *An institutional History of Disability*, en Albrecht, G.; 2001, op. cit. p 11-68.

⁵⁴ Brogna, op. Cit. p. 25.

⁵⁵ Idem, p. 34.

como señalamos de autores previos, sin embargo, Brogna plantea que: “-si la hipótesis surgida durante el proceso de investigación es correcta y todas las visiones conviven- las instituciones, los actores, las posiciones ocupadas, las relaciones entre ellas, pueden coexistir bajo los preceptos de visiones diversas – incluso opuestas- en una contradictoria sincronía. El análisis de la discapacidad desde el modelo de la encrucijada permite distinguir los diferentes esquemas simbólicos y conceptuales que están en juego reconfigurando permanentemente (como un calidoscopio) toda la escena”⁵⁶.

Por su parte, Vain y Rosato⁵⁷ compiladores de una serie de artículos de investigadores argentinos, todos ratifican la tesis de la construcción social de la discapacidad, sin embargo no dan cuenta de la construcción histórica, sino que parten de dicha tesis y analizan diferentes puntos al respecto.

En este *capítulo* intentaremos, abrir otra puerta que redimensione la constitución del campo y nos permita pensarlo de manera diferente. No partimos de la historia de la discapacidad, sino de algunas preguntas: ¿cómo han sido producidas las figuras de diferencia a lo largo de la historia humana? ¿Cómo adquirió una diferencia o unas diferencias en particular la significación de discapacidad? ¿Cómo se constituyó la visualización y discursividad de una figura como “discapacidad”? ¿Cuál es el trasfondo de la significación social de la discapacidad. ¿Qué valores y significaciones han sido producidos a lo largo de la historia humana con relación a la figura de diferencia connotada como discapacidad a partir de la modernidad? ¿Cuándo surgió la idea del sujeto con deficiencia, debilidad, incapacidad, discapacidad, etcétera?

La nuestra es una apuesta por incursionar desde otros horizontes de reflexión que nos llevaron a otras lecturas y miradas que interrogaron el ámbito de la IE. En la medida que se produzca otra significación que revierta el sentido de discapacidad, estamos seguros que podremos incidir en las prácticas educativas, la formación de profesores, la investigación, no sólo en el ámbito de la EE. La educación en

⁵⁶ Idem, p. 75.

⁵⁷ Vain, P. y Rosato, A. Op. Cit.

general podrá ser repensada en su función, en sus fundamentos y quizás estemos en posibilidad de un porvenir diferente.

CAPÍTULO II. CULTURA Y FIGURAS DE LA DIFERENCIA

Marco conceptual de aproximación a las formas del ser social según las formas de vida cultural.

Una hipótesis de trabajo reiterada ha sido la constitución de la discapacidad como una de las figuras de diferencia en la modernidad en base a la forma de vida social, el código moral y la producción y reproducción material de existencia, así como sus legalidades. Bolívar Echeverría⁵⁸ da cuenta de cómo se constituyen las formas de vida social; de sus transformaciones, continuidades y discontinuidades. Se analizará tanto la Edad Media como la emergencia de la modernidad incluyendo lo que para Foucault se especifica como Renacimiento y Época Clásica.

Para Echeverría, todo proceso cultural involucra una dialéctica sui generis que permite la comprensión de transición en que los nuevos órdenes y las nuevas legalidades se estructuran en un juego fascinante de “continuidad de lo discontinuo, de simultaneidad de lo disimultáneo, de reconocimiento en el desconocimiento”⁵⁹. Las formas tradicionales institucionalizadas y las formas emergentes se reproducen y mantienen, no hay superación de una sobre la otra, ambas se encuentran afectadas mutuamente pero la resultante implicaría una diferencia, no es lo mismo de lo que fue, y sin embargo, el pasado se encuentra *siendo*. Las nuevas formas se instituyen ante el fracaso de las formas tradicionales; sin embargo éstas despliegan una amplia serie de recursos destinados a recuperar bajo nuevas modalidades lo que van perdiendo. A la vez, lo emergente no logra sustituir por completo a lo tradicional. A veces utiliza la estrategia de ignorar lo tradicional, a veces de exterminarlo, logrando que se amplíe más la presencia y el poder de lo tradicional.

Así, si en la modernidad va emergiendo el registro de lo económico político por sobre el registro de lo político religioso, a su vez este registro de lo político

⁵⁸ Echeverría, B.; *Definición de la Cultura*, Edit. ITACA y UNAM; 2001, p. 126

⁵⁹ Idem, p. 126.

religioso tuvo un tiempo de constitución como emergente el cuál es imprescindible de ser analizado.

El registro de lo político-religioso

Si el cristianismo se tornó como la posibilidad de una nueva forma social de vida fue debido a la función que la figura de Cristo desempeñó. Cristo será la figura puente entre la divinidad y lo terrenal⁶⁰. Cuando Cristo vive y se vive como el hijo de Dios hecho hombre, fue considerado una figura fuera del orden, errático. Foucault llega a plantear que la crucifixión de Jesucristo fue un escándalo para el mundo; Jesús mismo parecía un loco a los ojos de todos. Según este autor, se puede atestiguar en San Vicente de Paul, como Cristo parecía estar rodeado de lunáticos, demoníacos, locos, tentados, posesos, por ello, él mismo pasaba por loco, ¡como un Dios hecho hombre! Rodeado de miserables y lunáticos, encarna todas las miserias del mundo, de lo humano; experimenta la caída máxima, el más bajo grado de humillación. Cristo al seguir la Ruta de la Pasión; el *Via Crucis* da una muestra de esta caída a y de lo humano. Cristo como figura de redención, encarnó como ser humano la tragedia de la existencia: la muerte y al mismo tiempo la resurrección, por ello se torna figura de la eterna sabiduría. El redentor y salvador de los hombres, se ofrece en sacrificio a cambio de otorgar otra visión de vida, una otra forma de vivir, de entrar en vínculo con la suprema fuerza, con el Dios Padre, protector, Dios Espíritu Santo poseedor del eterno conocimiento. No haya nada inhumano en el hombre que no pueda ser rescatado y salvado; Cristo viabiliza para todos estos hombres desposeídos, el conjunto de los miserables, su salvación sin distinciones entre ellos, salvó a los pobres, a las prostitutas, a los endemoniados, a los lisiados y ofrece la oportunidad de una nueva vida incluso a los muertos. Un más allá de la vida, un nuevo futuro, una nueva vida, una luminosidad, una nueva comunidad, una hermandad con el linaje divino.

Tan subversiva es esta nueva forma de atentar contra lo vigente que se actúa con persecución y muerte del representante de lo diferente. No sólo se exterminó a su fundador sino de quiénes esparcieron la buena nueva. San Pedro, padre de la

⁶⁰ Foucault, M.; *Historia de la Locura*, op. cit. p. 48.

Iglesia muere sosteniendo la promesa de la vida nueva. La cristiandad se fundó sobre esta promesa de un nuevo vínculo entre los hombres, los hombres en igualdad de hermandad ante la figura del Padre. Basada la ética de la cristiandad en la hermandad de los hombres como el máximo **Bien**, se edifica un código moral cuyo incumplimiento tendrá sus consecuencias también desde la voluntad divina. La semejanza entre los hombres a la imagen divina permite esperar la buena vida eterna después de la muerte, como condición de pasaje a la eternidad.

Para Echeverría⁶¹, la conformación de la institucionalización del emergente orden de lo religioso y la Iglesia Católica como representante universal del cristianismo fue un movimiento resultado del “mestizaje” entre Oriente y Occidente al conjugar por un lado: 1) el texto sagrado como hermenéutica, con la posibilidad de la revelación de la palabra divina, y 2) la filosofía grecorromana: la sabiduría occidental que emergió al desafiar, interrogar y cuestionar el texto sagrado. El cristianismo universalizó lo que era propio de una lengua y una cultura particulares (escrito en los dos testamentos de la Biblia); con la escolástica medieval fomentó el ejercicio libre de la razón individual. Sin embargo esta, razón encontraba sus límites en el texto hermenéutico. Este orden político religioso sintetiza en una filosofía teológica “la interpenetración de dos tipos de producción de verdad completamente heterogéneos: el de la sabiduría oriental que se alcanza a través de una hermenéutica de la revelación (el mito) y el de la sabiduría occidental, que se obtiene a través de una crítica de la misma”.⁶²

El orden político religioso se transformó con los jesuitas, quienes hicieron posible el siguiente proceso. La vida terrenal había sido un mero tránsito al más allá y la figura de la crucifixión resaltaba el sacrificio de la carne para alcanzar el paraíso eterno; la resurrección y la eternidad del alma. La vida terrenal se concretaba en rituales para ganarse el “más allá”; los bienes del cuerpo y de la tierra eran la ocasión para pecar y por lo tanto había que despreciarlos, ignorarlos, resistir. Expiación, culpa y sacrificio por un lado, y ofrendarse a Dios en todos los actos terrenales y prepararse para la otra vida con la mediación de la Iglesia y los

⁶¹ Echeverría, B.; op cit.

⁶² Ibidem, p. 102-103.

sacerdotes por el otro. Este orden tuvo que realizar un pasaje a la afirmación de la vida terrenal y aterrizar en el mundo concreto de la vida social en donde la circulación de mercancías transformaba el mundo en múltiples valores de uso para su disfrute. La resolución a este pasaje implicará la aceptación del libre albedrío del ser humano. Libre albedrío que aludía tanto a la posibilidad de ejercer la reflexión, como a la capacidad de disfrute de los valores de uso, sin perder la posibilidad de ganarse la vida eterna. El énfasis en la virgen madre y la enunciación destacan el Verbo encarnado. Así, Cristo mismo, este carnero a sacrificar, al mismo tiempo siendo Dios- hombre, terrenal, es un hombre-Dios que disfruta del vino y del pan, los multiplica, es inclusive tentado a pecar, por María Magdalena o a dudar de su misión en el mundo: “Padre porque me has abandonado...y “aparta de mí este cáliz”. Un hombre en todo el sentido de la palabra. Lo divino hecho hombre.

El registro religioso-político al introducir este hombre-Dios permite un pasaje articulador ante las condiciones histórico-económico-sociales que va instituyendo un emergente registro económico-político. Se realizará un proceso de mestizaje, un maridaje contrariado, atribulado y consternado como todo proceso de mestizaje.

El modo de ser de la “cultura (es) como un proceso de mestizaje indetenible, un proceso en el que cada forma social, para reproducirse en lo que es, intentaría ser otra, cuestionarse a sí misma, aflojar la red de su código en un doble movimiento [...] a) abriéndose a la acción corrosiva de las otras formas concurrentes [...] y, b) al mismo tiempo anudando según su propio principio el tejido de los códigos ajenos, afirmándose desestructuradoramente dentro de ellas”.⁶³

El escenario de pasaje a la modernidad muestra como: “Dos protagonistas (que) se disputan así el cuerpo social y el escenario histórico en el siglo XVII: el registro de la historia político-religiosa y el de la historia económico-político [...] Rige entre ellos un pacto de no agresión primaria, pues se saben, cada uno por su lado, faltos de fuerza para eliminar definitivamente al otro; pacto a partir del cual se malentienden y desencuentran sistemáticamente en sus esfuerzos por servirse y

⁶³ Idem, p. 139.

aprovecharse el uno del otro. Se genera entonces en el aparato institucional, un singular contubernio de las dos legalidades paralelas, que provienen, la una de la forma tradicional que se impone sobre la vida social, y la otra, de la forma revolucionaria que surge de esa misma vida. Se trata de una peculiar especie de dominio compartido, un reparto sordamente disputado entre las dos [...] es una colaboración en negativo entre sus dos órdenes de vigencia; una coincidencia de ambas en la regulación alternada de una misma función”.⁶⁴

El registro económico-político

El paso de la Edad Media al Renacimiento prefigura un nuevo orden en vías de ser constituido.

Según Barnes⁶⁵: “Durante la ‘Edad Oscura’ las Islas Británicas (y Europa) se componían de una miríada de reinos y de lealtades en continuo cambio, en los que la única fuerza unificadora era la Iglesia Cristiana”. En este periodo sucede la crisis del régimen feudal y la población pasa de manera paulatina, de vivir en el campo, a la fundación de grandes ciudades; una extensa comercialización permite el intercambio de productos entre zonas geográficas distantes.

¿Cómo era la vida social en los siglos XVI a XVIII? ¿Cuáles sus representaciones? ¿A qué contextos de producción hacen referencia? Puesto en jaque el predominio de la ideología religiosa, se vislumbra un pasaje a la ideología económica. Este proceso complicado gesta, no sólo una producción económica emergente, sino también un orden de producción semántica: una emergente visión del mundo.

Echeverría⁶⁶ plantea que a partir del siglo XIV se inicia la consolidación de la sociedad burguesa. Surge un intercambio mercantil generalizado que sustituyó las relaciones personales entre la nobleza feudal y los siervos, relaciones desiguales en donde dominaba el vasallaje. Estas grandes migraciones de los pobladores del campo a la ciudad, constituyen el conglomerado humano de los grandes centros

⁶⁴ Ibidem, p. 128.

⁶⁵ Barnes, C., “Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental”, en Barton, L. (Compilador) *Discapacidad y sociedad*. Edit. Morata, 1998, pp. 59-76.

⁶⁶ Bolívar Echeverría, op cit.

de intercambio de un tipo de relaciones diferentes a las feudales. Por principio, la circulación de mercancías que confluyen en una ciudad permite: a) conectar lo rural a lo urbano, e insertar lo local en el escenario mundial; b) el flujo de un intercambio mercantil diverso; c) la gestación de relaciones entre propietarios privados; y d) la existencia de relaciones desiguales entre propietarios privados y no privados. La ciudad constriñe el espacio a cambio de la concentración de la pluralidad; la ciudad burguesa en “donde se vive estrecho, pero se piensa amplio”.⁶⁷

Es preciso detenerse cuidadosamente en la emergencia de la modernidad, ya que la constitución de este pasado sigue siendo. Este presente es el futuro proyectado del ayer y por ello su comprensión resulta crucial en el entendimiento del estatuto de la discapacidad.

Este pensar amplio es el basamento de un nuevo tipo de vida. Se rompen las identidades que existían (siervo- señor); surgen otras, se producen crisis en el comportamiento social, se vive de manera agitada, hay un movimiento constante e incansable. El trabajo artesanal, el comercio, la circulación del dinero junto con una nueva creación espiritual, requieren de una legislación y administración de la ciudad diferentes, que produzcan las bases de una política moderna. Conviven en contradicción las ideas previas con esta nueva forma de vida; se dan: “la apropiación y el despilfarro; la ambición avariciosa y el deseo de disfrute; la astucia y la buena fe; la crueldad y la conmiseración; la creencia ciega y la reflexión; la empresa aventurera y generosa, y la maniobra calculada y egoísta”.⁶⁸

En este periodo del siglo XIV a XVI, denominado como Renacimiento, con la formación de las naciones se da también el florecimiento de las artes, específicamente de la arquitectura, la pintura y la literatura. La imprenta (1440) fue un invento extraordinario que marcaría un hito histórico. Con ella, el conocimiento que hasta entonces estaba concentrado prioritariamente en los monasterios y universidades se seculariza. Se encuentran en auge los estudios sobre el universo, la naturaleza y el hombre.

⁶⁷ Ibidem, p. 140.

⁶⁸ Ibidem, p. 141.

Del siglo XVI al siglo XVII, Europa se encontraba envuelta en guerras de religión. La *Paz de Westfalia*, el acuerdo entre católicos y protestantes en 1645 logró estabilizar la situación política junto con el final de la guerra civil en Inglaterra, todo ello se acompañaba de un ambiente de agitación pero también de ideas anunciadas de cambios, ideas que promovían la posibilidad de otra forma de vida, otra realidad social que confrontaba el orden existente. Todos los que enarbolaron las nuevas ideas fueron perseguidos por el orden político-religioso. Veamos los que consideramos relevantes.

Posiblemente Galileo sea el exponente por excelencia que cuestionó el orden político-religioso. Alrededor de los años treinta en el siglo XVI, Galileo (1564-1642) estaba ya puesto en cuestionamiento por seguir los principios de Copérnico, cuya enseñanza se había prohibido por los teólogos de la Iglesia Católica en 1616. En 1630 solicitó permiso para difundir su trabajo, lo cual lo volvió a poner en el centro de la Inquisición y en 1633 fue condenado a prisión, aunque finalmente la sentencia fue de arresto domiciliario. Haber cuestionado el sistema ptolemaico y los principios aristotélicos así como expresar críticas a la interpretación de la Biblia en cuestiones que la realidad física y la matemática contradecían, lo llevó a defender el pensamiento de leer el gran libro del universo con el único lenguaje posible y verídico: la matemática con sus caracteres de: el círculo, triángulo y el resto de las figuras geométricas. Galileo introduce la verdad de las matemáticas como expresión de la realidad y pone en cuestionamiento la verdad teológica.

Descartes por su parte, (1596-1650) a raíz de la condena de Galileo por el Santo Oficio en 1633, suspende por precaución la publicación de su obra *Tratado del mundo*. Emigra al ser acusado de blasfemo y en 1637 publica como prefacio a su *Dióptrica* el *Discurso del método para conducir la razón y buscar la verdad en las ciencias*. Este pequeño tratado, conocido como *Discurso del Método*, se convertirá en su obra más célebre. Con ello funda la filosofía moderna del racionalismo: "Pienso, luego existo". Con esta filosofía se inaugura la "Edad de la Razón", con su interés por la "racionalidad científica" y el progreso social ya que progreso es un rumbo hacia lo mejor, la perfección. Este pasaje a la racionalidad se consideró un atentado al orden ideológico-político, sin embargo, si uno se

detiene en algunos pasajes de Descartes, encontrará el hilo de continuidad y el punto de ruptura, una continuidad discontinua. Reparemos en un planteamiento de Descartes:

*“La duda se plantea para **salir de nuestra imperfección, como una búsqueda de perfeccionamiento. Porque, en primer lugar, la regla que antes he adoptado -de que son verdaderas todas las cosas que concebimos muy clara y distintamente-** no es segura sino **porque Dios es o existe** y porque es un **Ser perfecto, del cual proviene cuanto hay en nosotros. De donde se sigue que nuestras ideas o nociones, siendo cosas reales y que proceden de Dios, en todo lo que tienen de claras y distintas, no pueden menos de ser verdaderas.** (Op. cit., 4ª)*

*Dios sólo garantiza la verdad de aquellas ideas claras y distintas. ¿Qué idea clara y distinta poseo de la realidad corpórea? La **extensión (materia que ocupa un espacio: longitud, anchura y profundidad).** Sólo las **cualidades primarias (las cosas en cuanto que son objeto de la geometría: movimiento, figura, situación, magnitud) son claras y distintas, mientras que las cualidades secundarias (color, olor, sabor, etc.) son oscuras y confusas**”⁶⁹.*

En el primer párrafo se da el pasaje de unión entre Dios y el hombre. De Dios “proviene cuanto hay en nosotros”; Dios es un ser perfecto e infinito, el hombre al ser finito busca la perfección ya que procedemos de Dios y nuestras ideas y nociones “proceden de Dios, en todo lo que tienen de claras y distintas, no pueden menos de ser verdaderas”. El punto de ruptura y continuidad implica que las ideas y nociones claras tendrán que ver con el estatuto de las cualidades primarias: así la geometría, la lógica y el algebra podrán especificar las relaciones exactas en magnitudes. Se enuncia el nuevo pensamiento: la matematización de las ciencias físicas. Así para Descartes la duda es la búsqueda de la perfección del hombre, de la verdad del hombre, como verdad es Dios. El método será la forma de llegar a la verdad. Y ahí mismo tenemos la idea de progreso, de lo imperfecto se va a la búsqueda de lo perfecto, de la verdad. Perfección es equivalente de verdad.

John Locke (1632 – 1704), influido a la vez por Descartes, se vuelve un crítico de la iglesia de Oxford. Propone en su obra "Ensayo sobre el gobierno civil", publicada en 1690, que los seres humanos poseen ciertos derechos, como los son el derecho a la vida, a la libertad, a la propiedad. Un nueva forma de gobierno con

⁶⁹ <http://iessalvadorespriu-salt.xtec.es/~lsobrino/adescartes.htm#d1>. (13-07-09)

dos figuras políticas: El Legislativo: cuya supremacía se debe a que representa a la mayoría de la comunidad, se encarga de la creación de las leyes y, el Ejecutivo: que depende en gran parte del legislativo y está limitado por las leyes dictadas por la voz popular (el poder legislativo). Sus ideas sentaron la base de la propiedad privada.

Spinoza (1632-1677) planteaba la visión panteísta de la fusión Dios y Naturaleza como uno sólo. Newton (1642-1727) fusionaba las pruebas axiomáticas con las observaciones físicas en sistemas coherentes de predicciones verificables, proporcionaron el sentido de la mayor parte de lo que sobrevendría en el siglo posterior tras la publicación de sus *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica*.

Se **gesta** un movimiento intelectual que se le denominó Ilustración y su expresión se encuentra en la "Enciclopedia o Diccionario de las Ciencias, de las Artes y de los Oficios por una sociedad de gentes de letras". Publicada por Denis Diderot y Jean Le Rond D'Alembert, en Francia entre los años de 1751 y 1772, compuesta por 17 volúmenes, y llegó a alcanzar tal popularidad que en pocos años fue difundida por toda Europa, ya reimpressa y traducida a varios idiomas. Este movimiento trajo consigo el marco intelectual en el que se producirían las dos revoluciones: la Guerra de la Independencia de los Estados Unidos y la Revolución Francesa, así como el auge del capitalismo y el nacimiento del socialismo.

Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) es considerado como el representante del ideario de estas dos revoluciones. En 1762, la publicación de *El contrato social* fue causa de su expulsión de Francia. La soberanía como idea central, es sinónimo de voluntad general, en tanto que sólo la voluntad general del pueblo puede constituirse en ley. Sólo en un Estado fundado en un principio democrático, donde el poder soberano es la voluntad general de todos, el hombre puede ser realmente libre, existir auténticamente. Porque el hombre de esta manera sólo se somete a la ley que él mismo se dicta. Ni en el Estado de Naturaleza (donde está atado a sus necesidades) ni en otro tipo de Estado puede llegar a serlo realmente. Con esta declaración el hombre queda en su máxima expresión de libertad y soberanía.

En este orden de ideas, el libre albedrío del hombre cristiano se independiza de todo principio metafísico o de deidad. El sujeto pensante da pie al humanismo como la “tendencia del ser humano a inventarse una idea de sí mismo como “medida de todas la cosas”, (colofón de ser imagen y semejanza de Dios) tanto en el plano cuantitativo como en el cualitativo”⁷⁰.

Con la publicación del *Emilio*, Rousseau propone un sistema educativo que permita al “hombre natural” (librado del pecado) convertirse en el ciudadano ideal. A pesar de ser prohibido y quemado en París y en Ginebra, se convirtió en uno de los libros más leídos en Europa y sirvió de inspiración del nuevo sistema educativo nacional en la Francia revolucionaria. La razón y la ciencia quedaron como las únicas guías de la humanidad capaces de instaurar el orden social sin apelar a *oscurantismos teológicos o metafísicos*. Si bien Sade anuncia en sus libros al **hombre soberano** como crítica de la realeza y del clero, también es cierto que se instaura con la era moderna, la **soberanía humana** de la cuál Nietzsche anunciará el nihilismo con la muerte de Dios. El movimiento del Romanticismo surgirá como contrapeso a la razón y la ciencia. Sin embargo el ascenso a la racionalidad se vio fortalecido con la filosofía positivista anunciada por Comte (1798 - 1857) quien arremete contra Rousseau y Voltaire y los acusa de generar utopías metafísicas irresponsables e incapaces de otorgar un orden social y moral a la humanidad.

Con el surgimiento del utilitarismo liberal, una filosofía del secular interés individual y racional y con el apuntalamiento del registro económico político se produce por un lado la abundancia y la riqueza; y, por otra, su contraparte, la miseria, la pobreza y marginación. Continuará el capitalismo que dará paso al neoliberalismo y con ello arribamos al siglo XXI con una crisis financiera que tiene en jaque a todos los países. La crisis ha sido globalizada y ello tiene en este momento a los países en la búsqueda de estrategias de cómo librarla y salir de ella. Algunos países buscan dentro de las reglas del sistema vigente, algunos otros buscando otros sistemas y modelos por construir. Este es nuestro presente.

⁷⁰ Ibidem, p.143.

Hasta aquí se ha ofrecido la base de comprensión cultural a partir de dos formas o visiones del mundo predominantes: el orden o historia religioso-política y el orden o historia económico-política con su necesaria continuidad, simultaneidad, conflicto y contrariedades.

La lepra como figura desestructurante que afirma la forma de vida de la Edad Media.

Una figura por excelencia en donde se plasma el código moral y civil condensador de las formas de vida en la Edad Media es la lepra. El significante lepra en aquel entonces no refiere a lo que hoy se conoce como lepra. Soto Pérez de Celis⁷¹, refiere como se produjo un deslizamiento de interpretaciones de enfermedades de la piel e inclusive la sífilis (que no había sido aislada y producida como enfermedad particular) entre las culturas griega, árabe y hebrea. Así menciona:

*“Los hebreos contaban con una palabra que englobaba una serie de afecciones cutáneas que, en el marco religioso, representaban enfermedades “impuras” cuyos portadores debían ser alejados de la sociedad. Esta palabra era **tzaraat**. Al mismo tiempo, los griegos utilizaban la palabra **“lepra”**, para referirse también a una gran variedad de enfermedades cutáneas (probablemente la psoriasis, el vitiligo y algunos casos de acné). **La enfermedad que hoy conocemos como lepra, en cambio, era llamada “elefantiasis” por los griegos.** No muy lejos de allí, en el mundo árabe, los destacados médicos del Islam habían descrito una enfermedad que ellos llamaron **juzam** y que era el equivalente de la “elefantiasis” de los griegos, o sea la lepra de hoy en día.(7)”⁷²*

El mismo autor refiere como en el Antiguo Testamento, específicamente en el Levítico se hace referencia a **tzaraat** como enfermedad impura. La traducción del Antiguo Testamento (en hebreo) se realizó por los eruditos alejandrinos al griego. Al mismo tiempo, los textos griegos fueron traducidos al árabe. Así la medicina griega llegó a través de la traducción árabe, y sin embargo acompañada del simbolismo de impureza del hebreo.

“Esto propició que se estableciera una conexión que nunca debió haber existido entre la “lepra” de los latinos, el juzam de los árabes, la “lepra” de los griegos y el tzaraat de los hebreos. Aunque los médicos medievales conocían este error y se referían a la lepra como dos enfermedades distintas -la lepra de los árabes (o sea la lepra en sí) y la

⁷¹ <http://www.revistamedica.8m.com/histomed101.htm>. (18-05-09)

⁷² <http://www.revistamedica.8m.com/histomed101.htm>.(18-05-09) La cita contiene sus propias referencias, así, el número siete es la cita número 7.

*lepra de los griegos (o sea una serie de afecciones cutáneas diversas)-, esta diferencia poco importó debido al estigma religioso que se asoció con la enfermedad.(7)*⁷³

Este carácter impuro planteaba por ello que no hubiese curación sino una limpia, limpiar lo impuro y ello sólo era posible a través de la expiación que implicaba el aislamiento. Al ser diagnosticados como leproso:

*“...perdían todos sus bienes, obligándolos a acogerse únicamente a la caridad pública. Civilmente se consideraban muertos, no podían heredar, testar, comprar o vender y tampoco servir de testigos, por la posibilidad de que contagiaran a los sanos. En el año 583, la asamblea de obispos reunidos en el Concilio de Lyon decidió crear las leproserías. Los enfermos podían seguir viviendo relativamente aislados del resto de la sociedad y fuera de los muros de la ciudad y de los conventos”*⁷⁴.

Así fueron considerados “muertos-vivos”. Era la lepra el signo innombrable del mal que los destinaba al aislamiento y con ello se producía realmente la muerte en vida, el negar el derecho a vivir como los demás.

*“Gregorio de Tours mencionó (había 560) hospitales para atender a los leproso; en esta época se fundó la orden de San Lázaro para llevar pacientes a estos “Leprosarios”... se consideraban contagiosas ocho enfermedades: la peste bubónica, la tuberculosis, la epilepsia, la sarna, erisipela, el ántrax, el tracoma y la lepra. A los enfermos se les prohibía entrar a las ciudades y dedicarse a vender alimentos o bebidas”*⁷⁵.

El leproso, *“perdía el derecho a compartir su cama con una mujer que no fuese su esposa o a vivir con individuos sanos. La lepra fue, además, desde el año 757 hasta finales del siglo XIV causa legal de divorcio y de pérdida de todos los bienes comunes”*⁷⁶.

La lepra será la figura depositaria por excelencia de la caída de algunos seres humanos. Si Cristo, el salvador y redentor de los hombres tuvo como función la salvación de los hombres; los leproso encarnaban la excelsa función de mostrar su poder de salvación y redención. Por haber quebrantado ellos, sus padres o antecesores en algún lugar y en algún momento el código divino, la lepra, como impureza fue su consecuencia, su castigo. Se articulan la ley civil y la ley divina. La lepra se convierte en el depósito del pecado moral mayor, el pecado mortal de haber transgredido la ley divina y al mismo tiempo, tenía conjuntamente el valor de

⁷³ Ibidem

⁷⁴ <http://es.wikipedia.org/>. 27/2/2007

⁷⁵ Idem

⁷⁶ <http://www.revistamedica.8m.com/histomed101.htm>, op cit.

ser redimida. Ahí en la caída más profunda se daba también la posibilidad de la salvación.

“Amigo mío -dice el ritual de la iglesia de Vienne-, le place a Nuestro Señor que hayas sido infectado con esta enfermedad, y te hace Nuestro Señor una gran gracia, al quererte castigar por los males que has hecho en este mundo [...] Y aunque estés separado de la Iglesia y de la compañía de los Santos, sin embargo, no estás separado de la gracia de Dios [...]”⁷⁷

Así los leprosos son los testigos hieráticos del mal, logran su salvación vía la exclusión y gracias a ella, al mismo tiempo el abandono, la exclusión, les permite una forma distinta de comunión de redención.

Mostraremos el ritual de la excomunión de un leproso citado en Soto Pérez de Celis, aunque de manera extensa, ilustra como la separación y diferencia viene acompañada de actos rituales:

“Cuando la enfermedad era diagnosticada en un paciente, el sacerdote iba a su casa y lo llevaba a la iglesia entonando cánticos religiosos. Una vez en el templo, el sujeto se confesaba por última vez y se recostaba, como si estuviera muerto, sobre una sábana negra a escuchar misa. Terminada la homilía, se le llevaba a la puerta de la iglesia, donde el sacerdote hacía una pausa para señalar: “Ahora mueres para el mundo, pero renaces para Dios”. Luego se le recordaban las palabras del profeta Isaías, aquellas en que se establecía una relación entre Jesucristo y la lepra, para reconfortar al enfermo. Una vez dicho esto, se llevaba al doliente a los límites de la ciudad donde se le recitaban las prohibiciones: se le prohibía la entrada a iglesias, mercados, molinos o a cualquier reunión de personas; lavar sus manos o su ropa en cualquier arroyo; salir de su casa sin usar su traje de leproso; tocar con las manos las cosas que quisiera comprar; entrar en tabernas en busca de vino; tener relaciones sexuales excepto con su propia esposa; conversar con personas en los caminos a menos que se encontrara alejado de ellas; tocar las cuerdas y postes de los puentes a menos que se colocara unos guantes; acercarse a los niños y jóvenes; beber en cualquier compañía que no fuera aquella de los leprosos; caminar en la misma dirección que el viento por los caminos. Además, se le ordenaba que cuando muriese debía hacerse enterrar en su propia casa. Una vez proferidas todas estas prohibiciones, se le daba al leproso su ajuar completo: una capucha de color café o gris, zapatos de piel, un par de castañuelas para avisar a la gente de su proximidad, una taza, un bastón, un par de sábanas, un cuchillo pequeño y un plato.(17). El leproso, solo y desamparado, debía caminar hacia el campo abierto y asentar su morada alejado de todas aquellas personas que no habían sido castigadas con la lepra. Allí viviría y moriría, con suerte acompañado de su esposa (si es que ésta no pedía el divorcio), y nunca más podría presentarse en lugares públicos. En algunos lugares de Inglaterra incluso se creó el concepto de las “ventanas para leprosos”. Estas ventanas, colocadas casi a ras del suelo en las paredes de las iglesias, permitían a los leprosos ver la misa desde afuera”⁷⁸

⁷⁷ Foucault, M.; *Op cit.*, p. 14.

⁷⁸ Soto Pérez de Celis, *op cit.*

Así, la Edad Media, para Foucault pone en la lepra, los leprosos y los leprosorios la figura de separación, de diferencia. La lepra encarna el mal; la antítesis del Bien. No puede omitirse que esta figura se da concomitantemente al proceso de los conflictos y pugnas de poder entre Oriente y Occidente. *“Del siglo XI al XIII, la época de las Cruzadas, la lepra se extendió por Europa, en forma epidémica. En el año de 1225 había en Francia 2000 casas de leprosos.*

La lepra desaparece en el momento que terminan las Cruzadas las cuáles se proponían la “recuperación del Santo Grial”. Occidente trataba de imponer sus valores religiosos a Oriente, o por lo menos mostrarle su fuerza y poder de dominio. Nos podemos preguntar: ¿qué mal encarnaba la lepra, qué manifestación sintomática se le podría atribuir a esta enfermedad como signo de sus tiempos? ¿Qué acomodados y reacomodados políticos, sociales, culturales y morales entre las formas de vida de oriente y occidente se producían? ¿Qué función desestructurante tenía la lepra? ¿Cómo de esta función desestructurante la lepra pasa a ser una **enfermedad santa** en cuanto los **cruceros** la manifiestan? Con ello se diluye el peso y valor moral del mal y se reconvierte en enfermedad santa, el sacrificio que pagaron algunos cruceros en defensa de la fe cristiana.

Constituida como figura de exclusión y de separación en la Edad Media, a los leprosos se les separó mediante su confinamiento en los denominados leprosorios, o bien se consignaron en los márgenes de las comunidades, en las puertas de las ciudades, en cavernas, en terrenos alejados. Se tiene el dato de que existieron de 18,000⁷⁹ hasta 19 mil leprosorios en la Edad Media.⁸⁰

Los leprosorios y los terrenos, como grandes playas, se quedaron marcados, mudos, silenciados, estériles e inhabitables hasta que serían habitados de nueva cuenta por otra figura del mal: los “insensatos”. Esta figura establecerá sus propios mecanismos de separación, su propia magia “renovada de purificación y de exclusión”⁸¹, sus propios rituales. Cabe destacar que no hay indicios de una visibilidad de un conglomerado humano referidos como personas con

⁷⁹ Cifra referida por Soto Pérez de Celis en : <http://www.revistamedica.8m.com/histomed101.htm>, página web consultada 18/mayo/09

⁸⁰ Foucault, M, op. cit., p. 11.

⁸¹ Ibidem, p. 11.

discapacidad. En la Edad Media no cobran un realce como figura recortada, delimitada, se confunden con los miserables.

Detenernos tan minuciosamente en la configuración de la lepra como insignia de separación y exclusión permite pensar y cuestionarnos si en los momentos actuales, la figura de las personas con discapacidad ¿no tiene su propia historia de constitución y rituales de separación y diferencia paradójicamente en los paradigmas de integración e inclusión? ¿No sería escalofriante que lo que nos resulta terrible en la Edad Media no lo pudiésemos identificar en la actualidad bajo otras formas que están produciendo separación y exclusión y que pasen desapercibidas?

Los insensatos como figura de separación sustitutiva y condensadora de los leprosos

Se señaló que al finalizar las Cruzadas, la lepra va cediendo, difuminando, erradicando. Los leprosos fueron incautados y pasaron a ser fondos administrados y convertidos en establecimientos hospitalarios destinados a obras de beneficencia y de contención para una forma diferente de separación. Si bien desaparece la lepra y los leprosos, lo que persistirá son las imágenes y valores asociados a ellos. De esta manera, los “juegos de exclusión se repetirán, en forma extrañamente parecida”⁸² pero diferentes en el Renacimiento. Los pobres, vagabundos, delincuentes, miserables, alienados, inválidos, etc., conformarán el nuevo rostro del mal, su reencarnación y su diferencia. Los ritos de exclusión y purificación se manifestarán en encierros en los hospitales, o bien en famosos lugares de peregrinación: “Saint-Mathurin de Larchant, Saint-Hildevert de Gournay, Besancon, Gheel”.⁸³ A veces no serán favorecidos y se verán encerrados en prisiones. Los insensatos se vuelven también materia de circulación entre ciudades, son llevados por marineros o mercaderes. Existe también otro tipo de encierro que se justifica como liberación; en este caso estas personas son lanzadas fuera de las ciudades, a los desiertos o a los mares. Fueron famosos en

⁸² Ibidem, p. 15.

⁸³ Ibidem, p. 17.

la literatura los navíos de alienados, “héroes imaginarios embarcados en un viaje simbólico cuyo destino se esperaba, fuera su liberación, su purificación por el recurso del poder del agua, especie de bautismo extremo, o bien el encuentro de su bien supremo: la muerte. Exclusión y curación, binomios articulados”⁸⁴. Estos rituales de exclusión no sólo tenían un sentido de utilidad social, de poner a salvo las ciudades y proteger la seguridad de sus habitantes, sino que cumplían rigurosamente con el tránsito y distribución de un despliegue imaginario. Parten al más allá o vienen del más allá. El agua y la navegación permiten que circule un imaginario ligado a fuerzas extrañas, demoníacas, o bien a saberes ignotos, de un más allá. El loco encerrado en su propio navío “es entregado al río de mil brazos, al mar de mil caminos, a esa gran incertidumbre exterior a todo. Está prisionero en medio de la más libre y abierta de las rutas: está sólidamente encadenado a la encrucijada infinita. Es el Pasajero por excelencia, o sea, el prisionero del viaje [...] Sólo tiene verdad y patria en esa extensión infecunda, entre dos tierras que no pueden pertenecerle”⁸⁵.

“¿Será este sentido de no pertenencia a la especie humana, lo que marca ese lugar de exclusión, su pertenencia a “otra cosa”, a “otra dimensión” desconocida, demoníaca, extraña, inexplicable, insondable, muda; sombrío desorden, caos en movimiento? ¿Serán los rituales y los valores de exclusión los que originan este “prolongado parentesco imaginario, cuya existencia podemos comprobar sin cesar en la cultura occidental? ¿O es, inversamente, ese parentesco, el que, desde el comienzo de los tiempos determina, y luego fija desde el comienzo de los tiempos el rito del embarco?”⁸⁶

La “figuración gótica” del insensato se plasmó en la estrategia de embarcarlos y dejarlos a la deriva en el mar. Se procede a un juego siniestro *de „fort da”*⁸⁷, una expulsión con fines de purificación, una especie de excomuniación y oportunidad de

⁸⁴ Ibidem, p. 18.

⁸⁵ Ibidem, p. 19 y 20.

⁸⁶ Ibidem, p. 21.

⁸⁷ La idea del fort/da la tomamos de Freud, al explicar el juego del carretel de su nieto. Dicho juego implica para el niño las primeras representaciones simbólicas de un adentro y un afuera, de la proyección-introyección. Para nuestro caso, el fort da de la nave de los locos implica un arrojarlos al mar, expulsarlos y de nueva cuenta el barco ebrio llegaría a un lugar, del cual volvería a ser enviado, una especie de inclusión-exclusión.

expiación. De nuevo, como con los leprosos se convoca a rituales. El mar, el agua adquiere esa especie de purificación o bien las largas peregrinaciones a los nuevos lugares santos en búsqueda de curación. Los insensatos son estos seres demoníacos tomados por las fuerzas malignas que han tomado su cuerpo como lugar de alojamiento y expresión. Los leprosos por ello, retomarán su función y serán utilizados como hospicios, hospitales, manicomios. Resulta fascinante el carácter gótico en la que se conforman los poderes del más allá, de lo maligno y como prevalecen en ciertos hombres que han sido tomados por asalto por esas divinidades oscuras, fascinantes.

A fines de la Edad Media el loco, la locura según refiere Foucault, los envuelve una especie de fascinación, una ambigüedad, una amenaza, y a la vez un espejo invertido de los hombres; su ridiculez menuda, sus vicios y desatinos escondidos, algo que arrastra a todos los hombres de manera irreversible; de ahí que en la literatura y el teatro la figura del loco represente siempre el orden de la verdad en la trama, el lugar de la crítica social y moral. Si el siglo XV anunciaba con la peste y la guerra el fin de los hombres, el tema de la muerte parece imperar, y ante este gran miedo, esta gran inquietud, se da un giro y una respuesta: la locura como risa loca, burla la muerte; se puede entonces hacer mofa de los locos como un mecanismo de reacción en su contra, lo cual da protección ante la muerte seria, como cuando estalla la risa en los momentos de mayor tragedia. De ahí que también algunas “discapacidades” tuvieron el estatuto de bufonería, posibilidad de burla, de risa, etc. Estos insensatos (donde no había diferencia entre locura y discapacidad intelectual) ciegos o sordos resguardan una función, la de elaborar la angustia de muerte en una burla, la risa loca como fuga del enigma y del miedo.

El Renacimiento da pie a la existencia del simbolismo gótico, cuyas significaciones espirituales eran representadas por imágenes pletóricas que van perdiendo su carga demoníaca y encarnan ahora en figuras animalescas, figuras fantásticas, legiones de animales que acechan al hombre, lo tientan, se apoderan de él. La naturaleza animal se vuelve una pesadilla imaginaria, una secreta naturaleza animal encarna una nueva caída infernal, llena de deseos; especie de paraíso negativo renovado. Este imaginario presenta al loco como poseído por la “bestia”;

ya no es víctima de una posesión dantesca, demoníaca, sino de una furia natural, oscura, terrible, más que nada amoral.

Foucault nos lleva de la mano a la constitución del sentido de este imaginario de la locura animalesca ligado con el destino de la sociedad occidental, que en su desarrollo ha llevado a la caída de un orden espiritual, de un orden divino, para imponer un orden terrenal. El pasaje del registro político-religioso al económico-político.

Del imaginario gótico se ha pasado al imaginario zoológico, al muestrario de la bestia. El loco como figura de transición encarna dicho sentido. Un nuevo rostro, aunque múltiple, heterogéneo y amorfo emerge.

El gran encierro confina a un colectivo polimorfo, marginal y confuso; y dentro de éste, los insensatos constituyen un apartado especial. Serán causa de vergüenza, escándalo, peligro de contagio multiplicado. Si en la Edad Media y el Renacimiento fueron expuestos a la luz pública, mostrados a cielo abierto y en su singularidad, confesados a la luz del día para recibir su castigo, en el encierro opera ya el orden del olvido, se encierran porque ponen en peligro el honor, el orden público y no se pueden tolerar sus bajezas. Esta nueva forma del “mal” se aproxima a la sinrazón, a lo inhumano.

El Clasicismo exhibe un pudor que el Renacimiento nunca sintió. La excepción serán los locos, quienes serán observados en los hospitales. Por ejemplo, en el hospital de Bethlehem, se mostraba a los locos furiosos por cinco chelines. En un año se llegó a juntar 400 libras y se tuvieron cerca de 96,000 visitas. Se tenía por salida dominical la visita a Bicêtre, la locura se convirtió en espectáculo. Los que gozaban de razón, seguros de sí mismos, podían asistir al espectáculo sin que su “buena conciencia” corriera peligro. La locura en los hospitales no era motivo de preocupación médica, sino de exaltación escandalosa; su exhibición no será pública como en el Renacimiento, sino tras las rejas, será puesta a distancia, sin ningún parentesco con la razón.

En México tenemos testimonios en donde a manera de queja moral –que seguramente convocaba al voyeurismo- los transeúntes se alteraban ante el espectáculo que ofrecían en 1886 las enfermas sifilíticas del hospital Morelos.

Estas mujeres se asomaban por las ventanas y presentaban un “repugnante espectáculo”.

Los insensatos son expuestos bajo un estatuto de bestiaro, de una animalidad enjaulada; una especie de zoológico, un muestrario de la rabia “natural”. Existe todo un sistema de seguridad y defensa contra esta animalidad furiosa y desenfrenada, cuyas causas ya no están en un más allá, en algo diabólico o en fuerzas oscuras, sino que se ubican en algo “natural”, en la propia naturaleza maligna. El nuevo rostro del “mal” ha sufrido una metamorfosis que posteriormente dará pie al surgimiento de lo enfermo como derivado de la degeneración. En el inter la locura no tiene ningún parentesco con la enfermedad; al contrario, la locura protege del calor, del frío, del dolor, de la fragilidad. La resistencia de los dementes a las bajas temperaturas resultaba una sorpresa, explicándola como una especie de regreso a lo animal. La locura revela un secreto de animalidad, esa es su verdad, reducir a la persona a la animalidad extrema. Por tanto, si se trata de la reductibilidad a lo animal, la estrategia de intervención será el doblegamiento absoluto.

Convertido el insensato en animal, en bestia, habrá que ser amansado, doblegado, domado. Esto podría considerarse una primera pedagogía o el inicio de un intento de curación: domar y embrutecer. De ello derivará posteriormente una psicología mecanicista, en la que las formas de la locura corresponderán a las grandes estructuras de la vida animal. Todavía no se vislumbra la locura en su expresión animal con relación a las grandes leyes de la naturaleza y de la vida, sino como el gran muestrario de un bestiaro; la locura se muestra como un espacio de imprevisible libertad, así se trate de un bestiaro abstracto, carente del imaginario demoníaco de la Edad Media pero que a su vez lo incluía. Muestra del mestizaje de los registros antiguo y emergente, el imaginario animal sustituye al imaginario demoníaco. Se convierte en un sordo peligro. Esta animalidad no forma parte de lo que se denominará la naturaleza, más bien es considerada como contranatural, como una negatividad natural, una violencia contranatura.

Rousseau se encargará de reconvertir la naturaleza maligna en lo contrario. No pasará mucho tiempo para que el hombre sea reconocido como ser natural en su

animalidad y como parte de un determinismo, de una evolución, y para que todo rasgo de diferencia sea considerado como degeneración de la naturaleza. Están sentadas las bases para la gestación de una filosofía antropológica y antropocéntrica.

La animalidad de la locura explica el confinamiento de las víctimas de exaltación; el encierro es justificado para evitar el escándalo de la inmoralidad y de lo irrazonable.

La locura es la encarnación del hombre en la bestia, la señal más notoria de su culpabilidad y al mismo tiempo susceptible del perdón universal.

El hombre se vincula con la naturaleza, y puede estar al mismo tiempo a punto de la última caída y en la absoluta inocencia. La culpable inocencia del animal en el hombre lleva a considerar a la locura como un hecho de la naturaleza, campo de la ciencia por excelencia. Sin embargo, la sinrazón para el clasicismo, según Foucault, será todavía un espacio de posibilidad, de abertura a la noche, peligro subterráneo, libertad absoluta y amenazante, abismo y desgarradura. Se trata de poner en la naturaleza el punto de continuidad con la otredad o alteridad, ubicada más allá del hombre; sin embargo, el desplazamiento a la naturaleza ha vuelto innecesario el “más allá”. Al desprenderse de una representación (mítica-religiosa) que asegure el principio de confirmación de pertenencia al “sentimiento oceánico”, a la vida más allá de la vida; se produce el vacío y el desgarramiento. Este fondo negro se recubre con el imaginario de terror, amenaza, peligrosidad y fascinación de las “bestias”.

El último eslabón en este proceso estará en manos de otra perspectiva, de una concepción fría, carente de “subjetividades”: la aproximación científica, que abordará la diferencia en los individuos como una enfermedad mental. La sinrazón será la contraparte de la razón; opera en el sujeto mismo. Una otredad instalada en el propio sujeto, y la ciencia invertirá todos sus esfuerzos para erradicarla. Se crea así la antropomorfización: el hombre como centro y medida de todo, el hombre que se hace a sí mismo, voluntad y libertad; el hombre de iniciativa, “capaz de desdoblarse y ponerse frente a sí mismo como si fuera un objeto de su

propiedad, un cuerpo que se tiene y no se es, y es posible de componer una personalidad determinada”.⁸⁸

Darwin propondrá al hombre como eslabón final de la naturaleza, con un claro corte con la divinidad y también con una distancia de adjetivar en la naturaleza y la animalidad anclajes con el mal. Se trata más bien de plantear quién permanece y quién desaparece, ayudado por la generación de sus propios mecanismos; ley de supervivencia, ley de la naturaleza que contiene un devenir ya no regido por Dios, sino por una serie de cadenas evolutivas que afectan a la naturaleza y a las especies. Entonces, si el hombre es parte de esa evolución, se tendrán que estudiar sus procesos, su propia cadena (condena) evolutiva. De esta razón surge como horizonte de estudio la infancia, el niño y sus procesos de desarrollo. Con ello estamos en posibilidad de estudiar sus alteraciones, sus irregularidades. El pasaje al estudio de la infancia no se hace esperar, la necesidad de estudiar el desarrollo del niño proviene de lo irregular, del desorden, del caos, del peligro social, y a partir de esto se conformará el estudio de la normalidad.

De esta manera, Foucault muestra las representaciones que el leproso y el loco han venido sosteniendo a lo largo de la historia y pautan cómo han sido elaboradas dichas construcciones sociales. Devela en esta diferencia los saberes indeseables, las verdades inconfesadas, las otredades escalofriantes, vergonzosas, subterráneas; o bien figuras frías, distantes, higienizadas, purificadas, una especie de formación reactiva de las anteriores. En síntesis, de acuerdo con nuestro autor, las figuras de la diferencia y otredad han sido, desde la Edad Media a la Modernidad, las siguientes:

Los leprosos en la Edad Media.

Los insensatos en el Renacimiento.

Los pobres y dentro de ellos los alienados de la Época Clásica.

Los locos, psicóticos, de la Edad Moderna.

Es desde este planteamiento que quisiéramos proponer que los sujetos con ceguera y sordera, así como aquellos sujetos con problemas neuromotores y los sujetos denominados con discapacidad intelectual, antes denominados

⁸⁸ Bolívar Echeverría, op. cit., p. 154.

retardados, o deficientes mentales y mucho más antes idiotas, imbéciles aparecerán plenamente como figuras visibles en los siglos XVIII y XIX, con la consolidación de la sociedad burguesa y el modo económico-social capitalista. Emergerán de una figura previa de alteridad: los pobres.

¿Porqué hablar de diferencia, de alteridad?

Es importante resaltar cómo han sido constituidas dos figuras de separación: los leprosos y los insensatos.

Foucault al estudiar la locura como figura de separación, mostró el camino para estudiar la constitución de las diferencias, las figuras de separación que el hombre ha constituido. A nuestro parecer, introduce la **diferencia** como **representación** de una **otredad**, de una separación, y de una actitud específica del ser humano ante lo no semejante. Los efectos de exclusión de la locura fueron explicitados para una época determinada; señalamos cómo a partir de una política religiosa, el mal como opuesto al bien, ubicado en el más allá, se transforma en una terrenalidad abyecta; la animalidad como *natura* se extrapolará a los sujetos que presentan el rostro de una naturaleza indomeñable, peligrosa y amenazante. Las representaciones han sido modificadas, sus desplazamientos simbólicos a lo largo de una diacronía histórica tienen relación con la visión del mundo (matemata) de cada época, como señala Heidegger. En tanto una sincronía de “exclusión” o separación explícita, a veces menos clara, permanece inalterable. Esto es, pueden las figuras de la **diferencia** cambiar, sin embargo pareciera que la necesidad del hombre por marcar la **diferencia** se mantiene constante.

Cuando se habla de **diferencia**, se hace con relación a lo que no entra dentro de **lo mismo**, a su **oposición**. Un problema fundamental del hombre es dar cuenta de la **mismidad** y de la **diferencia** como **alteridad** u **otredad** para otros autores. La mismidad se refiere a la pertenencia, referencia, semejanza (de mi semejante) y reconocimiento, a todo aquello que haga función de identidad, unión, lazo, relación, reconocimiento. La diferencia como alteridad u otredad es su reverso, desemejanza, extraño, no reconocimiento, no pertenencia, no relación, separación, etc. Tanto la mismidad como la diferencia se representan en “figuras”,

en significantes. La pregunta es desde dónde y cómo los hombres (en y por la cultura) van conformando los conjuntos de significantes de semejanza y diferencia; qué valores, imágenes, sentidos y significados les dan. La semejanza parece operar en significantes posicionados como “ideales”. Un *Uno* primordial que desde una exterioridad posiciona, nombra y dota al sujeto de una inscripción y adscripción a un país, familia, grupo de referencia, etcétera. Ese Uno es Otro, otro fuera del sujeto.

En la deriva histórica, el Uno primordial tomó su forma desde la metafísica; el hombre verificaba su certidumbre y descendencia o adscripción en tanto invocación a un Dios, varios dioses, lo sagrado, el más allá; un lugar extraterrenal que prefiguraba su vida, su existencia; su pasado, presente y futuro. Un dios o dioses representantes del Bien, (Dios(es) padre(s) benigno(s), protector(es), o castigador(es) y terrible(s), con voluntad propia, incógnita e indescifrable, con relación al bien del hombre. Con el cristianismo siempre se justificó el castigo, la pena y el sufrimiento por el propio bien del hombre. En una segunda concepción, el imaginario del Bien y del Mal, la bestialidad maldita se traslada a la naturaleza; una tercera idea, implica la conversión de la naturaleza, ya no en el bien o el mal, sino en una serie de leyes propias, en donde el hombre se vislumbra como parte de ella; surgen los conceptos de evolución y desarrollo, tanto en el orden individual como social. En esta última concepción, todo aquello que en el hombre o en la sociedad aparezca como no semejante se considerará anormal, deficitario, patológico y estará en contraposición de lo que se ajusta a las supuestas leyes naturales, sean fisiológicas, del pensamiento o social. Por ello, toda sugerencia de diferencia se tratará de controlar, rehabilitar y adecuar al orden de las leyes naturales y “sociales”. De ello daremos cuenta a continuación. Primeramente el pasaje a la visibilidad de un conglomerado de seres en condición de pobreza, figuras polimorfos de diferenciación.

Los pobres como nueva figura de separación.

Del régimen económico-político como emergente de la modernidad se señaló ya en apartados anteriores, la concentración poblacional en las ciudades. Barnes⁸⁹, García Cedillo⁹⁰, Muel⁹¹, Gonzalez Navarro⁹², Drake⁹³, Donald⁹⁴, Kauffman,⁹⁵ corroboran la existencia de un efecto de la concentración poblacional: un emergente conglomerado humano de pobreza que se configurará como amenaza y cuyo dispositivo de contención fue el hospital. Éste se convierte en la nueva estrategia para atender a los pobres: al mismo tiempo que los contiene, los regula. Sin embargo muy pronto se develará el fondo siniestro del “Gran Encierro” y sus efectos de segregación y discriminación.

A decir de Barnes⁹⁶, en el actual Reino Unido, en el siglo XVI se produjo un incremento constante del número de personas que dependían de la caridad. Tal crecimiento de la población en las ciudades obedeció a una reducción del campo causada por las plagas, las pobres cosechas sucesivas y un flujo de inmigrantes procedentes de Irlanda y de Gales (Stone, 1984). Como consecuencia, el autor señala el temor a las “bandas de tenaces pordioseros”, lo que llevó a los jueces locales exigir a las autoridades centrales de la Corona, una respuesta adecuada (Trevalyan, 1948). Para asegurar su lealtad, los monarcas de la dinastía de los Tudor proveyeron económicamente a aquellos que hasta entonces habían dependido de la Iglesia. La Ley de Pobres de 1601, por consiguiente, representa el primer reconocimiento oficial de la necesidad de la intervención por parte del gobierno en las vidas de las personas con insuficiencia para la sobrevivencia, entiéndase pobreza. “Anteriormente, la ley de 1388 que obligaba a los funcionarios

⁸⁹ Op. cit.

⁹⁰ García Cedillo y Cols. *Integración Educativa. Perspectiva Internacional y Nacional. Informe de Investigación*. SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Agosto de 1996. Documento de Circulación Interna. Capítulo 1, pp. 5-36.

⁹¹ Op. cit.

⁹² Op. cit.

⁹³ Drake, R. F. “Una crítica del papel de las organizaciones benéficas tradicionales”, en Barton, L., op. cit., pp. 161-180.

⁹⁴ Donald, J. “Faros del futuro”, en Larrosa, J. (Editor) *Escuela, poder y subjetivación*, La Piqueta, Madrid, 1995, pp. 21-78.

⁹⁵ Op. cit.

⁹⁶ Idem, p. 70.

locales a separar a los pobres “merecedores” de los pobres “no merecedores” ya había propiciado un recelo general hacia las personas que dependían de la beneficencia. [...] hasta el siglo XVII la supervivencia de la gente que era rechazada por su familia y que carecía de recursos dependía exclusivamente de la tradición caprichosa y a menudo ineficaz de la caridad cristiana. Las personas que sufrían insuficiencias “graves” eran normalmente ingresadas en alguno de los pequeños hospitales medievales en los que se reunían los pobres, los enfermos y los postrados en cama. El espíritu de estos establecimientos era eclesiástico más que médico [...] la Iglesia seguía siendo una fuerza extraordinaria en la cultura inglesa”.⁹⁷

Así Barnes nos permite ubicar en el problema de la pobreza por concentración de un gran número de población sin recursos la función de los hospitales como los lugares en donde se concentró un conglomerado humano polimorfo pero unificado por sus condiciones de pobreza que generaban cierta amenaza al grupo social. En este punto no emerge la visibilidad de lo actualmente denominado campo de la discapacidad, sino por el contrario las personas con “insuficiencias graves” no lo eran por su condición física, sino por las condiciones de pobreza, de desamparo, de falta de sostén. Un grupo polimorfo que se encontraba al mismo tiempo excéntrico, fuera y también dentro de la esfera social. Fuera de las posibilidades del coexistir y dentro como “amenaza”, exento de los lazos sociales que le permitieran una apertura a un futuro de condición diversa a su existencia y dentro como hacedor de otras formas de estar y de ser, transgresor de orden para reivindicar su existencia.

Esta situación histórica, el alto concentrado de pobres, esta multitud confusa, ¿de dónde provenían? Foucault y Barnes dan cuenta que son campesinos expulsados de su tierra, soldados licenciados o desertores, estudiantes pobres, enfermos, inválidos, dementes. A manera de ejemplo Foucault cita cómo en el siglo XVI París contaba con 100,000 habitantes, de los cuales el 30 por ciento eran mendigos. Menciona las fuertes crisis que generaron estos desocupados sin posibilidades de trabajo y con la consecuencia de la producción de motines por

⁹⁷ Ibidem, p. 69-70.

doquier. Estos seres peligrosos fueron considerados por una parte de la Iglesia como “sacrílegos y culpables de pecado mortal” o bien practicantes de brujería, otra parte, nos referimos a sacerdotes, monjas, abades, etc., los que ejercían la **caritas** del cristianismo, se avocó a hacerse cargo de los menesterosos a través de los hospitales. La palabra hospital está vinculada con *hospitalidad*, esto es la acción de acoger, ser hospitalario, abrirse y recibir al semejante, en este caso, el semejante en desgracia. Las instituciones hospitalarias fueron financiadas tanto por filántropos como por los gobiernos.

En 1657 se funda el Hospital General de París. En siglos anteriores, este establecimiento había funcionado como leprosorio, al igual que muchos otros, entre ellos la Salpêtrière y el hospital Bicêtre.

A la figura de “pobreza” se respondió con un dispositivo de contención como antaño los leprosorios, ahora hospitales albergaron, alojaron, contuvieron un grupo polimorfo cuya figura se consideraba de peligro, amenaza al mismo tiempo que posibilitaban un nuevo ordenamiento social o un reordenamiento social.

El inicio de la época clásica Foucault la señala con la fundación del Hospital General como figura del gran encierro de los pobres, hasta la liberación de los encadenados en 1794 en Bicêtre, por Pinel. La Revolución Francesa de 1789 es el telón de fondo de los cambios que se precipitan.

Como se puede evidenciar, en sus inicios, los hospitales no tuvieron relación con el orden médico. El hospital era más bien una instancia del orden monárquico y burgués, con una función de política de asistencia, con la mediación eclesiástica y espiritual, pero con una estructura semi-jurídica. Un director vitalicio contrataba a un médico para que realizara visitas a los alojados ahí. El director administraba, decidía, juzgaba y ejecutaba; el hospital casi era un paralelo de los tribunales. Por ello se podía torturar, castigar a los internos; contaban con estacas, argollas de suplicio, mazmorras. Se trataba de un lugar intermedio entre la policía y la justicia, en los límites de la ley. Ahí encontrará Pinel a los alienados. La noción del hospital como orden de la salud y de la medicina deriva de primera instancia de un orden semijurídico que se proponía la asistencia de los desprotegidos. ¿Será lo que se

reconoce como la era caritativo-represiva?, ¿cuál y como fue la producción de significaciones para esta figura de pobreza?

Los hospitales tomaron el lugar de los leprosorios de la Edad Media. En la Época Clásica proliferaron hasta 19,000 en toda Europa, lo cual sólo muestra la conversión de los leprosorios en hospitales. En Francia por ejemplo, se decreta que en cada una de las 32 ciudades provincianas se funden diversos establecimientos de caridad. Lo mismo ocurrió en Europa.

El clero y la monarquía coadyuvaron en este movimiento. La iglesia redistribuyó los bienes de sus fundaciones y creó congregaciones que se proponían fines caritativos. El mejor y más representativo ejemplo fue el hospital de Vicente de Paul que reorganiza Saint-Lazare, el más importante de los antiguos leprosorios de París; las hermanas de San Vicente se expandieron por diversos países⁹⁸. Una estrecha relación se mantiene entre la Iglesia y la monarquía.

En Inglaterra, desde 1575 se tiene una *house of correction* por condado, denominadas en su conjunto Bridwells, que sirven para castigo de los vagabundos y alivio de los pobres. El sostenimiento se asegura con impuestos, pero se impulsa una política de donativos voluntarios de la iniciativa privada. Estas casas correccionales tienen talleres y centros de manufactura, asegurando trabajo a los pensionarios. Están también las *workhouses*, que fueron el resultado de la unión de varias parroquias de la ciudad de Bristol. La función de las *workhouses*, es precisamente la capacitación para el trabajo, y por ello no se admitían enfermos contagiosos, los cuáles iban a dar a hospitales.

Se tienen en esa época, diferentes tipos de establecimientos de confinamiento: hospitales, prisiones, casas correccionales, casas de trabajo, lugares en donde la heterogeneidad disruptiva era puesta bajo vigilancia, bajo control en forma de encierro. Por ello Foucault la denomina como el „Gran Encierro’. Apunta a que “por primera vez se sustituyen las medidas de exclusión, puramente negativas como en la Edad Media, por una medida de encierro. El desocupado ya no será expulsado ni castigado, es sostenido con dinero de la nación, a costa de la pérdida de su

⁹⁸ En México tenemos prueba de su estancia y misión caritativa en el hospital del Divino Salvador

libertad individual [...] tiene el derecho de ser alimentado, pero debe aceptar el constreñimiento físico y moral de la internación”.⁹⁹

Erigidos estos lugares de contención, señala Foucault, fue posible conformar una ley que no sólo afectó a Francia, sino a Europa en general, y que posteriormente alcanzó a América. Esa ley prohibía la mendicidad; el edicto de 1656 en el párrafo nueve decía: “Hacemos muy expresas inhibiciones y prohibiciones a todas las personas, de todo sexo, lugar y edad, de cualquier calidad y nacimiento, en cualquier estado en que puedan encontrarse, válidos o inválidos, enfermos o convalecientes, curables o incurables, de mendigar en la ciudad y barrios de París, ni en las iglesias, ni en las puertas de ellas, ni en las puertas de las casas, ni en las calles, ni en otro lado públicamente, ni en secreto, de día o de noche [...] so pena de látigo la primera vez; la segunda, irán a galeras los que sean hombres o muchachos, y mujeres y muchachas serán desterradas”.¹⁰⁰ Después de este edicto la milicia se dedicó a cazar a los mendigos y a remitirlos a los hospitales. El vulgo los bautizó como los arqueros del Hospital.

La mayoría de los países de Europa vivió el Gran Encierro con la fundación de los hospitales trasladándose a los países latinoamericanos la misma modalidad. Las crisis económicas de grandes magnitudes, el descenso en los ingresos, la escasez de moneda y el desempleo alcanzó a Occidente y según Foucault ello obedeció en parte con la crisis española y el declive del orden religioso y político de la monarquía y el germen del nuevo orden económico con la revolución industrial.

Por ello, el encierro evita el amotinamiento y el descarriamiento moral, pero también agrega una nueva utilidad: a los confinados se les prepara para el trabajo, se les convierte en hombres útiles.

El imperativo que normará en muchos de estos establecimientos será el del trabajo, se impartirán algunas clases y se dedicarán a la oración. Trabajo y oración; moral y materialidad conjugada. El *trabajo* surge como valor moral, la actividad más importante, necesaria para la condición humana.

⁹⁹ Foucault, M., op. cit., p. 7.

¹⁰⁰ Ibidem, p. 57.

La ociosidad se combatió con el trabajo. El confinamiento adquiere una doble función: ocupa al desempleado y controla las tarifas salariales, ya que se tiene una reserva de mano de obra. La ociosidad tiene entonces una condena ética.

El caso de México, no fue diferente. El siglo XVIII fue testigo de una intensificación importante de la comercialización de la tierra y de la agricultura, y de los inicios de la industrialización.¹⁰¹ No es sino hasta el siglo XIX que González Navarro señala que en México, la Hacienda pierde el lugar de eje central de la vida económica, política y social. La población rural conformaría el sector de los marginados, ya que dejaron de tener una precaria seguridad; a partir de entonces serían peones libres, librados más bien a su suerte, y que constituirán la parte de la población fundamental en el proceso de emigración y proletarización debido a la “desamortización de los bienes de sus comunidades”.¹⁰² Estas legiones de peones libres darán lugar a que en las ciudades no pueda absorber toda la demanda emergente.

Desde el Siglo XVI ha habido crisis recurrentes, en las cuales irremediamente los seres más desprotegidos son excluidos de toda posibilidad de tener condiciones mínimas de subsistencia y de vida digna. Los pobres son la figura más dramática y persistente en la historia de la humanidad.¹⁰³

Entre el orden político religioso de los siglos XVI y XVII al pasaje del orden económico político, encontraremos como la lepra que fue una figura de separación muy pronunciada, que acompañó la visión del mundo cristiano se transformó en enfermedad “santa” hasta declinar dando paso, como veremos a la conformación paulatina de otra figura de separación: los pobres, indigentes, de los cuáles se diferenciarán los ciegos, sordos, alienados, y niños en desamparo y considerados delincuentes. Estos grupos no tendrán en su diferenciación una connotación de discapacidad de entrada, todo lo contrario, se inauguran campos de saber

¹⁰¹ Ibidem, p. 14.

¹⁰² González Navarro, M.; *La Pobreza en México*, Edit. El Colegio de México, 1985, p. 17.

¹⁰³ Aun hoy en nuestro país, la indigencia pasó de 21.5 a 33.6 por ciento en el periodo que va de 1994 al 2000, y siete de cada diez pobres viven en las ciudades, “un salto brutal de la pobreza más aguda”, según Julio Boltvinik, en *La Jornada*, 13 de octubre de 2001, p. 34 Aproximadamente el 30 por ciento de la población, exactamente el mismo porcentaje señalado por Foucault para 1657 en París, en el año de la fundación del Hospital General, de 100,00 habitantes, 30,000 eran mendigos.

inéditos. La significación de discapacidad se conformará posteriormente como intentaremos demostrar.

CAPÍTULO III. CONSTITUCIÓN DE LA VISIBILIDAD. Una subversión de la realidad.

Sobre la visibilidad de los sordos

En la historia de la educación especial la sordera es considerada como la primera discapacidad atendida. Se menciona al fraile benedictino español Pedro Ponce de León (1520-?), como el primero que enseñó a leer, hablar y escribir a un grupo de alumnos con sordera. Posteriormente, Juan Pablo Bonet, médico hebreo, intentó educar a los “mentalmente retrasados” en 1620. Continúa la obra de Ponce de León, pero tuvo que salir forzosamente de España al no ser aceptada su labor.¹⁰⁴ Bonet desarrolló un sistema de deletreo manual y publicó el primer libro acerca del tema en Inglaterra. En 1654 John Bulwer escribió acerca de la enseñanza de la lectura de los labios en los sordos. En el siglo XVIII encontramos un número más consistente de trabajos sobre sordos y ciegos. En 1749, en Francia, ante la Academia de Ciencia de París, Pereira presentó a un sordo que podía leer y escribir, gracias a su enseñanza;¹⁰⁵ asimismo, el abad Charles-Michel l'Épée en 1760 desarrolló un lenguaje de señas sistemático y convencional y abrió una escuela para sordos en París. Itard continúa esta obra del abad L'Épée, contemporáneo de Charles Michel, y dio origen al lenguaje manual o silente. En Alemania, Samuel Heinicke en la misma época enfatizó la oralización de los sordos. En Estados Unidos, el Reverendo Thomas Hopkins Gallaudet acudió a Europa a la escuela de l'Épée para entrenarse en los procedimientos de enseñanza, y fue el director de la primera escuela residencial para sordos en Harford, Connecticut, en 1817. En 1861 o 1867 según qué autor se revise, en México, Eduardo Huet fundó la primera escuela para sordos y años antes lo hizo en Brasil. En este mismo siglo, Friedrich Moritz Hill, creó el método natural, que

¹⁰⁴ Bertel y Guskin citan a Farber (1968) como un autor interesado en recopilar material histórico sobre el retardo. Bertel y Guskin son a su vez citados en Jacobo, Z. “*Concepción histórica social del retardo*”, 1982. Documento teórico de circulación interna para la materia “Educación Especial y Rehabilitación Teórica I”, del área de Educación Especial de la Carrera de Psicología de la FES-Iztacala, UNAM.

¹⁰⁵ Kauffman, J. M., op. cit., p. 25

dio origen al método oral, para el tratamiento de la sordera, considerada como padecimiento.

Así considerada la cronología no se vislumbran los avatares del proceso, ni como los actores constituyeron en sus propias circunstancias el campo. En la medida que uno interroga se abren incógnitas e hilos que alientan otras formas de investigación histórica. Antonio Gascón Ricao¹⁰⁶ en España y Alejandro Oviedo¹⁰⁷ ofrecen nuevos derroteros para la reconstrucción histórica que esperemos en México estimulen estudios de este orden. Por nuestra parte, intentaremos reconstruir sólo algunos episodios históricos desde otra perspectiva en vías de constituir una línea diferente de investigación histórica que permita pensar la constitución del ámbito de la educación especial, y de la “discapacidad” desde otra mirada.

Pedro Ponce de León, el fraile benedictino (1508-1584) de quién inclusive se han realizado monumentos en su honor, ha sido referido como el primero que trabajó con sordos en España. Sin embargo, según Gascón Ricao lo antecedió Fray Vicente de Santo Domingo, sólo que no se tienen muchos datos de él. El segundo lugar se encuentra en disputa, entre Juan Pablo Bonet, secretario del Rey Felipe IV y Manuel Ramírez de Carrión, (éste último no es mencionado en varias referencias bibliográficas). Siguiendo puntualmente la polémica a través de una exhaustiva revisión de documentos, Gascón Ricao señala que Bonet, a quién se le ha adjudicado plagiar la obra de Ponce de León¹⁰⁸, es realmente el genuino inaugurador de la enseñanza para sordos, inclusive muestra la poca consistencia documental para que Ponce de León se mantenga en el primer lugar. Refiere como testimonio de lo anterior, el libro de Bonet: *Arte de la Reducción de las letras* publicado en Madrid, 1620, el cuál comprende exhaustivamente en 343

¹⁰⁶ <http://rebiun.absysnet.com/cgi-bin/abnetop/O7202/ID71e24a49?ACC=161> y http://www.cultura-sorda.eu/resources/Olivier_Precursos_de_la_ortofonia_logopedica_en_Europa.pdf

Todas las citas a internet sobre sordera se realizaron entre febrero y octubre de 2009

¹⁰⁷ <http://www.cultura-sorda.eu/21.html>. Todas las citas a internet sobre sordera se realizaron entre febrero y a octubre de 2009

http://alejoviedo.de/resources/Curriculum_actualizado_alejoviedo_de.pdf. Todas las citas a internet sobre sordera se realizaron entre febrero y octubre de 2009

¹⁰⁸ <http://rebiun.absysnet.com/cgi-bin/abnetop/O7202/ID71e24a49?ACC=161>. Todas las citas a internet sobre sordera se realizaron entre febrero y octubre de 2009

folios y en cuatro apartados su método, muy diferente a lo estipulado por Ponce de León. Según Gascón Ricao de este último sólo existe:

(una) "Escritura de Fundación de una Capellanía, redactada ante un notario local en 1578 Escritura notarial, a la cual se suma un folio suelto, sin fecha alguna de referencia, escrito por sus dos caras, el anverso y el reverso, de puño y letra de Ponce de León y muy rectificado, al estar repleto de tachaduras o de interpolaciones posteriores y, además, incompleto al estar faltó, por ejemplo, de cuando menos cuatro ilustraciones o dibujos de detalle, tres de ellas de "manos" concretas"¹⁰⁹.

En dicha escritura, que es un breve texto, el autor señala que Ponce de León plantea su método pedagógico en tres escalones educativos de forma graduada que sin embargo: "dado lo enrevesado de las propias explicaciones de Pedro Ponce, rectificadas después, dejan en la duda sobre cuál debería ser el primer paso, y partiendo de él el segundo y así sucesivamente"¹¹⁰. En contraste del breve texto de Ponce León con el libro de Bonet, un texto como se refirió de 343 folios y con un desarrollo minucioso de su método, se basa la primacía del primer lugar de Bonet en la enseñanza de los sordos. Cabe destacar que la primera fase de la enseñanza consistía en la denominada **desmutización**¹¹¹.

Oviedo por su parte destaca que a partir de Ponce de León y Bonet con su libro tuvieron resonancias en la fundación de la tendencia oralista de enseñanza de los sordos ya que la finalidad y prioridad era hacerlos hablar. En Francia, Pereira (1715 – 1780), a quien se le reconoce inclusive como el primer profesor de sordos en Francia¹¹², siguió el método de Bonet y escribió un ensayo "*Observations sur les sourds-muets*"¹¹³ publicado en París 1762.

Ahora bien, no obstante estos antecesores de la enseñanza con sordos, es el Abad francés Charles Michel de l'Épée (1712–1789), contemporáneo de Pereira, el denominado Padre de los sordos. ¿Qué hace que l'Épée sea considerado como el fundador y el padre? Toda la bibliografía coincide con este carácter de "padre"

¹⁰⁹ http://www.cultura-sorda.eu/resources/Gascon_Medicina_vs_pedagogia_2009.pdf. Todas las citas a internet sobre sordera se realizaron entre febrero y octubre de 2009

¹¹⁰ Idem

¹¹¹ Consultar: La gran encrucijada de los sordos españoles en el Siglo de Oro. Medicina versus pedagogía. A. Gascón Ricao, 2009 en: www.cultura-sorda.eu 4

Todas las citas a internet sobre sordera se realizaron entre febrero y octubre de 2009

¹¹² <http://ruadajudiar.com/?p=248>; y http://www.culturasorda.eu/resources/Jacob_Rodrigues_Pereira.pdf

Todas las citas a internet sobre sordera se realizaron entre febrero y octubre de 2009

¹¹³ Su traducción sería: Observaciones sobre los sordo-mudos.

de los sordos y algunos lo consideran como el iniciador de la *Educación Especial*.

A nuestro parecer, lo que permite que sea puesto en dicho lugar es el reconocimiento que hace a la propia lengua de señas de los sordos, esto es, Michel de l'Épée es el primero en preocuparse en y por la **diferencia** que representan. Se preocupa, se hace cargo, compromete su existencia y sus recursos económicos en un proyecto que implica inaugurar un lugar fundacional de apertura y fundar otro destino para los sordos desamparados y pobres.

L'Épée (1712-1789) proveniente de una familia adinerada se decide por el sacerdocio, sin embargo, por ser partidario del movimiento jansenista que se distinguía por defender la doctrina de San Agustín, le fue negado ordenarse y por ello únicamente le fue permitido ejercer como Abad¹¹⁴. Decide estudiar leyes paralelamente y se dedicó a la labor caritativa con los más desamparados. Se señala en algunas referencias¹¹⁵ que en una incursión por los barrios bajos de París encontró a dos hermanas sordas en tanto, Oviedo plantea que el Padre Vanin, su colega, (quien está a punto de morir) le solicita lo releve en la formación espiritual de estas dos hermanas que estaban bajo su cargo. L'Épée observa que las hermanas se comunican entre ellas, tienen su propio medio de comunicación. Ello llamará poderosamente su atención y se dedicará, el resto de su vida a retomar dicho código, lo aprende y lo introduce como medio de instrucción. En 1750 con sus propios recursos funda un albergue o asilo para los sordos en condición de pobreza, se señala que va en su búsqueda por los barrios pobres de París. Si bien l'Épée no fue el primero en enseñar a los sordos, sí fue el primero en comprometerse con los desamparados, y con todo, su disposición fue de retomar lo propio de ellos, su medio de comunicación. De ahí que se conozca como la primera escuela para sordos. Más que escuela creó una condición de vida

¹¹⁴ Abad es una figura católica muy popular de la época, que permitía ciertas labores religiosas, tales como ser tutor de niños o consejero espiritual privado, al servicio de familias ricas. Esta definición la plantea Oviedo en: http://rincones.educarex.es/diversidad/index.php?option=com_content&task=view&id=37&Itemid=1, op cit.

¹¹⁵ Wikipedia por ejemplo. Si bien Wikipedia no resulta siempre una fuente del todo autorizada, para los fines de este trabajo, los datos encontrados resultaban de interés y con información que las fuentes autorizadas no consideraban.

diferente y alternativa para ellos. Creó un albergue, literalmente los albergó, les procuró un modo de habitar el mundo. Considerada en 1760 como la primera escuela pública y abierta para los sordos. Ciertamente l'Épée coincidía con el pensamiento enciclopedista de la época, sin abdicar de su formación católica¹¹⁶.

Este carácter de primera escuela pública para sordos es reconocido en toda la bibliografía. Con todo, lo que resulta revelador, no es precisamente que sea fundador de la primera escuela para sordos, sino la mirada de aproximación de l'Épée, su **concernimiento**¹¹⁷ cambió el destino de los sordos. Nos parece pertinente señalar que lo distintivo en l'Épée fue descubrir que ellos tenían un medio de entendimiento, relación y comunicación. Reconoce su lengua. Considerados, ellos, los sordos, incapaces de recibir los sagrados sacramentos y por tanto destinados al infierno, l'Épée muestra que pueden “salvarse” ya que si es posible un medio de relación y de entendimiento, pueden acceder a los sacramentos. La visión del mundo del siglo XVIII, como dijimos previamente era el orden religioso-político imbuido ya de manera contradictoria con el movimiento de la ilustración. Como Oviedo señala:

...l'Épée ... aprendió (la Lengua de Señas Francesas) de la comunidad Sorda de París, y descubrió que esa lengua tenía la potencialidad expresiva necesaria para servir de lengua escolar. Sin embargo, pensando que la LSF (que él llamaba “señas naturales”) no era un sistema lo bastante elaborado, decidió añadir, en sus clases, una serie de señas de su invención para facilitar el aprendizaje del francés escrito. El abad denominó a tales señas como “señas metódicas”¹¹⁸.

Al emplear dicho código como medio de intercambio y de entendimiento, l'Épée no sólo enseñó religión, también los instruyó sobre lo jurídico a través de la propia lengua de los sordos. Fundamenta su enseñanza en los tres elementos indispensables de la cultura: a) a partir de **la lengua de señas francesa de los sordos** (LSF) los lleva a los elementos de la lengua francesa oral y escrita. Con ello permite el intercambio y la comunicación entre culturas, la de los sordos y los oyentes; b) **una legalidad**. A partir del conocimiento del derecho jurídico, podrán

¹¹⁶http://www.cultura-sordaeu/resources/Olivier_Precursoresde_laortofonia_logopedica_en_Europa.pdf. op cit.

¹¹⁷ La palabra **concernimiento** fue empleada por nosotros por la connotación de compromiso, entrega, responsabilidad hacia el otro, refiere a una ética de fraternidad planteada por Levinas.

¹¹⁸ Oviedo, A.; Texto redactado para www.cultura-sorda.eu, en octubre de 2006

presentarse a juicios en la Corte en defensa de sus derechos. Los sordos se constituirán en sujetos con legalidad, en igualdad en derechos y obligaciones como todo sujeto inscrito en el orden cultural y; c) finalmente, pero no menos importante para la época, se vuelven ***sujetos susceptibles a los sagrados sacramentos*** y con ello pueden participar en la promesa a la vida eterna que daba la religión. Constatamos la transformación de la condición humana radicalmente diferente.

Estamos ante la presencia de un acto inaugural, fundacional. Una otra realidad para los sordos fue construida. Un destino funesto fue transformado esencialmente. ¿Cómo fue esto posible? A nuestro parecer, l'Épée hizo una suspensión de los saberes de la época, no se empeñó en que "hablaran" como era el método de enseñanza oral visualizado como requisito de la época. Realiza una experiencia inédita de aproximación a la alteridad, se permitió el asombro, interrogarse, cuestionarse y emprender un diálogo, ahí donde era impensable, incursiona a la sordera como a una extranjería y se permite acceder al propio código que los sordos tenían. El, l'Épée, se "fascina" y extiende un llamado humano a lo "**otro**", un puente de convivencia y diálogo, desde las posibilidades de los sordos. No sólo los sordos acceden a otra realidad, l'Épée mismo se va transformando conforme incursiona en otra escena, otra espacialidad y otra forma de ser.

L'Épée, va al encuentro de otra forma o modo de ser. Los sordos "hablan" de otra forma, la lengua no es privativa de lo fonético, otro medio puede ser posible en la comunicación. En este caso, las manos y el espacio, permiten reconocer los nuevos signos, la nueva lengua. La propuesta se extenderá en breve tiempo por otros países. A dos años de la muerte de l'Épée la Asamblea Nacional de Francia lo reconoció como "Benefactor de la Humanidad". Las derivaciones de su proyecto se pueden constatar en la declaración de los derechos de la gente sorda acorde a la "Declaración de los Derechos del Hombre y de los Ciudadanos". En 1799, El "Instituto Nacional de Sordo-Mudos de París" fundado por l'Épée, recibió fondos gubernamentales. Posteriormente se le denominó Instituto San Jacques. Por este

carácter fundacional es que l'Épée fue considerado el padre de la educación de los sordos.

El sucesor de l'Eppée será Sicard y algunos egresados del Instituto emprenderán tareas de gestión y creación de centros e institutos para sordos. Así por ejemplo, Eduardo Huet, fundó en Brasil y México las primeras escuelas de sordos.

La relevancia de l'Épée a nuestro parecer como dijimos, fue el hacer una apertura e inaugurar otra forma de ser, una posibilidad de encuentro con lo inesperado, ir en dirección a la alteridad. L'Épée empleó elementos del método oral de Bonet; no se negaba ningún recurso que posibilitara mayores oportunidades para los sordos; lo que resalta es la apertura a la legitimación de la lengua de señas francesa de los sordos. A esta forma de enseñanza se le denominó método francés. A diferencia de la tendencia paralela de la enseñanza oral a los sordos cuya premisa consistía en que el habla era condición necesaria para el pensamiento, para la abstracción, de ahí la insistencia para que hablaran de forma oral. Ponce de León, Bonet y Ramírez de Carrión y Pereira estaban en esa línea. Sin embargo quien sistematiza, organiza y da una propuesta establecida con el nombre de método alemán es Samuel Heinicke (1727-1790), contemporáneo de l'Épée. Heinicke, según Oviedo¹¹⁹ es un hombre con fuerza de voluntad que se alejó del ambiente familiar por la intransigencia del padre, ingresó al ejército, aprendió idiomas, música y ciencias y con ello pudo dar clases y obtener una mayor fuente de ingresos. Posteriormente desertó del ejército y se ganaba la vida dando clases y así fue como en una ocasión tuvo un alumno sordo. A partir de esta experiencia, el padre de un hijo sordo le solicita que enseñe a su hijo a escribir para que por ese medio pueda recibir el sacramento de la confirmación. Con el resultado obtenido, decidió ampliar la experiencia con cinco sordos más y los llevó a vivir a su casa, el financiamiento fue posibilitado por las familias de los sordos.

Heinicke fue un autodidacta, se inspiró en el libro de Johahn Conrad Ammann (1669-1724), un médico suizo holandés que a su vez se basó en el libro de Bonet. Heinicke, excluía cualquier otro método de apoyo. Los consideraba inútiles y fraudulentos. Sin embargo, Oviedo señala que no dudaba en aplicar las señas

¹¹⁹ Ibidem

para introducir términos y lograr la comprensión de significados. Sin embargo no las consideraba relevantes. Tampoco lograba los resultados esperados en los cuatro o cinco años que se establecían para el aprendizaje del habla. Con todo defendió a toda costa el método oral. Dicho método sigue vigente en la actualidad. Se basa primordialmente en el uso de los auxiliares auditivos, el entrenamiento auditivo y la lectura labio facial. Lo más contemporáneo de esta posición es la propuesta del trasplante coclear.

Entre l'Épée y Heinicke se estableció una correspondencia disertando sobre cuál sería el mejor método para los sordos: el francés o el alemán. L'Épée no titubeó en dirigirse a diversas academias europeas tales como San Petersburgo, en Rusia, y las de Viena, Zürich y Leipzig para que solucionaran la polémica. Todas fallaron a favor de l'Épée, inclusive consideraron que el método alemán incurría en el maltrato a los alumnos. Tal fallo acarreó dificultades serias para Heinicke, disminuyó el número de alumnos de manera considerable y el gobierno se rehusó a proporcionarle financiamiento. Sin embargo Heinicke mantuvo y defendió su método, planteaba que el habla era la posibilidad de la condición humana plena ya que **“el habla y la humanidad eran concomitantes”**¹²⁰. Al borde de la muerte le entregó a su esposa un manuscrito sellado en donde exponía el secreto de su método de enseñanza y le solicita que continúe con el *Instituto Sajón para Mudos y Otras Personas con Desórdenes del Habla* fundado por él y el cuál se encontraba en precarias condiciones. Actualmente se llama *Escuela de Sordos de Leipzig*.

Dos formas de aproximaciones, que fueron derivando en cuestión de método, sin embargo, nos parece relevante resaltar que si finalmente l'Épée quedó en la historia como el padre de los sordos no es precisamente por su método, como tal, sino por el acto fundacional de subvertir el conocimiento de su época y reconocer una “otra” lengua, otra posibilidad de entrar en relación con los sordos, legitimando su decir y su habla. Hay **concernimiento** de su parte, hay otro “llamado” a la existencia de los sordos, otra forma de vida que los instauró como ciudadanos legítimos a partir de su diferencia.

¹²⁰ Ibidem

Sobre la visibilidad de los ciegos

De manera similar, Valentin Haüy¹²¹ (1745-1822), denominado el padre o apóstol de los ciegos, realizará una experiencia de transformación radical en su relación con los ciegos. Educado en una abadía junto con su hermano René-Just, quien escogerá ser abad y se convertirá en famoso químico y mineralogista, en tanto Valentin no será sacerdote pero sí un personaje con amplios conocimientos. Conocedor del hebreo, latín y griego, hablaba además perfectamente diez idiomas, era reconocido como paleontólogo y profesor de caligrafía. Un acontecimiento lo marca en lo que vendrá a ser su futuro. A los 26 años presencié un espectáculo que lo avergonzó e indignó sobremanera. Paseando por la Plaza de Luis XV (hoy la actual Plaza de la Concordia) presencié *“cómo un grupo de ciegos, andrajosos y con gafas oscuras, acogidos en el asilo Quinze-Vingt, fundado en 1269 por Luis IX (San Luis, Rey de Francia), mal tocaba en la calle unas piezas musicales para ganarse, con las burlas y el desprecio de los transeúntes, alguna que otra limosna”*¹²². En la imagen a continuación quedó plasmado ese espectáculo.



¹²¹ Para consultar Haüy ver las siguientes pag. Web.: <http://www.newadvent.org/cathen/07152b.htm>
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0365-66912005001200014&lng=pt&nrm=
<http://louisbrailleschool.org/resources/louis-braille/valentin-hauey/912005001200014&lng=pt&nrm=>
Todas las referencias a internet fueron consultadas entre febrero y septiembre de 2009.

¹²² <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0365-66912005001200014&lng=pt&nrm=>
Todas las referencias a internet fueron consultadas entre febrero y septiembre de 2009.

Años después, a la salida de una iglesia de París, se encontró con un niño ciego de 12 años (algunos refieren que tenía 16 años), delgado, con frío y en harapos pidiendo limosna. Le dio unas monedas y le llamó la atención como el niño las tocaba de manera particular, comprendió que el niño reconocía las monedas por los bordos, de ahí Haüy pensó que podría haber una escritura con letras resaltadas y se le podría enseñar a leer y escribir a ese niño. Lo tomó a su cargo, lo llevó a vivir a su casa, entregó a sus padres el dinero correspondiente a las limosnas que se ganaba François Leseuer, (que así se llamaba el niño) y se dedicó a su educación.

Haüy al igual que l'Épée se asombró. Descubrió que otra forma era posible. Se extrañó, se admiró y pudo “ver” que François “**veía**”, que lo hacía de otra manera, tenía otro modo, que se podría tener acceso a la escritura y lectura por otro medio, los dedos. Empleó tablas de madera en las que talló letras y números de tal forma que resaltasen y al igual que las monedas pudiese ir las reconociendo. Lentamente François fue aprendiendo a leer. En 1784 el encuentro con la **compositora y pianista** Maria Theresia von Paradis, le da más indicios del camino a seguir. Ciega “*desde los dos años de edad como consecuencia de la viruela, había aprendido por sí misma a leer textos y música palpando unos alfileres clavados en almohadones*”¹²³. Todo lo anterior y la experiencia que estaba desarrollando l'Épée con los sordos le dio ánimo y empuje para fundar el *Instituto de los Niños Ciegos* en 1786, un espacio en donde vivían los niños, se instruían y se formaban para lo laboral. El 26 de diciembre del mismo año que fundó el instituto, dejó atónita a la corte y al mismo Luis XVI y la familia real en el Palacio de Versalles. Haüy presentó los avances en escritura, lectura, música orquestal, aritmética, geografía y trabajo manual de sus 24 residentes. Ello le aseguró el soporte financiero para el instituto por parte del Rey y de la Sociedad Filantrópica, así como la aprobación de la Academia de Ciencia y Artes¹²⁴. Asimismo fue nombrado

¹²³ <http://www.newadvent.org/cathen/07152b.htm>. Todas las referencias a internet fueron consultadas entre febrero y septiembre de 2009.

¹²⁴ <http://louisbrailleschool.org/resources/louis-braille/valentin-hauy/>. Todas las referencias a internet fueron consultadas entre febrero y septiembre de 2009. 912005001200014&lng=pt&nrm=

Intérprete del Rey, de Almirantazgo y del Ayuntamiento de París y hasta secretario particular del Rey.

Tres años después (1789) las condiciones políticas cambian radicalmente en Francia y este lugar tan próximo a la corte real y al Rey mismo, le es totalmente adverso. El Instituto pasa a manos del estado con la denominación *Instituto de los Trabajadores Ciegos*. No obstante la Asamblea Nacional y después la Convención la declararon una institución nacional y se votó un subsidio anual para su sostén, los tiempos turbulentos impidieron el suficiente financiamiento y casi desaparece en la época del terror. En 1802 Napoleón destituye a Haüy¹²⁵, le proporciona un subsidio de 2000 francos y se fusiona el Instituto con el asilo Quinze-Vingt, aquél asilo de donde provenían aquellos ciegos que tanto impactaron a Haüy. No obstante este revés, Haüy funda otra institución que denominó *Museo de los Ciegos*, una especie de escuela privada para alumnos extranjeros, sin embargo las dificultades económicas lo llevaron a aceptar la invitación del Zar de Rusia Alejandro I para fundar una escuela de ciegos en San Petersburgo. De 1806 a 1817 se dedicó a fundar e implementar la tarea que tenía como cometido. En su camino a San Peterburgo, se entrevistó con el Rey de Prusia Federico Guillermo III a quien convenció de la fundación de una escuela para ciegos en Berlín y apuntaló como director al Dr. Zeune. Los once años en Rusia fueron de dedicación y entrega, fue puesto a situaciones muy difíciles y poco recompensado en su esfuerzo¹²⁶. Enfermo decidió regresar a París, el Dr. Guillié a cargo del Instituto no le permite entrar a la institución que él había fundado denominada entonces como *Institución Real de los Jóvenes Ciegos*. Sólo siete meses antes de su muerte, el Dr. Pignier, nuevo director, organiza con los estudiantes del Instituto un acto solemne en su honor en agosto de 1821. Reciben, maestros y alumnos con aplausos a Haüy de setenta y siete años. Un coro de estudiantes le cante la misma canción que treinta y tres años antes le habían compuesto como tributo sus primeros estudiantes; conmovido les dirige unas palabras y señala con modestia

¹²⁵ Idem

¹²⁶ <http://www.newadvent.org/cathen/07152b.htm> Todas las referencias a internet fueron consultadas entre febrero y septiembre de 2009.

“Es Dios quien ha hecho todo”¹²⁷. Muere pacíficamente en brazos de su hermano en marzo de 1822 en una de las habitaciones compartida con su hermano en el Museo que había fundado¹²⁸.

No obstante la diferencia de vidas entre l'Épée y Haüy, los dos son fundadores de destinos promisorios y de realidades prometedoras para sordos y ciegos.

Tanto la sordera como la ceguera dejan de ser lo que eran y se vuelven caudal de conocimiento ya que se descubren formas alternas de comunicación, de ventanas al mundo, de aperturas insospechadas. La visión y la audición dejan de tener una localización biológica y los dedos, las manos se vuelven el canal de comunicación y diálogo con el mundo. L'Épée y Haüy promueven semióticas de recepción insospechadas para la época. Lo más significativo de ellos es su disposición de ir al encuentro inesperado con una alteridad, la transforman y se transforman a ellos mismos con los otros. Ambos resquebrajan la visión de su tiempo, descubren continentes. Y a partir de ellos, la visibilidad de la sordera y ceguera surgió desde una discursividad esperanzadora y las experiencias se multiplicaron.

En lo que visualizamos como pasaje, entrecruzamiento y articulación tensa entre dos visiones del mundo: la de la Edad Media, el Renacimiento y la Modernidad, resulta interesante como bajo diferentes visiones, la primera que va en decadencia, no obstante permite con principios de un originario cristianismo, esto es: la caritas, el cuidado del otro, el hacerse partícipe y corresponsable de la existencia y destino del semejante por muy extraño, excluido, insignificante y marginal que sea. Los ciegos y sordos son parte del séquito de la pobreza polimorfa, y de ahí del fondo del abismo otro destino fue posible por una ética de fraternidad que instauraron l'Épée y Haüy. Una forma **otra** de relacionarse con ellos y otra realidad instaurada.

¹²⁷ <http://louisbrailleschool.org/resources/louis-braille/royal-institute-for-blind-youth/>

Todas las referencias a internet fueron consultadas entre febrero y septiembre de 2009.

¹²⁸ http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0365-66912005001200014&lng=pt&nrm=1
<http://louisbrailleschool.org/resources/louis-braille/valentin-haüy/> y
<http://www.newadvent.org/cathen/07152b.htm>; op cit.

Visibilidad del desamparo social germen de delincuencia

De la misma manera dentro de la constitución amorfa del grupo que conformaban los pobres, se detectarán los niños abandonados, huérfanos y en condiciones favorables para la delincuencia. En varios países se tienen datos de sacerdotes y filántropos que se hacían cargo de ellos; se tenía una experiencia en 1637 en la ciudad de Zurich de una escuela “Anstalt” para delincuentes y niños sin hogar. Sobre Inglaterra ya se señaló la creación de las Workhouses. En Suiza, Basel y St. Gallen continuaron con ese proyecto. En este escenario, Pestalozzi (1746–1827) contemporáneo de l’Épée, hombre erudito que vivió en carne propia la orfandad de su padre a los cinco años quedando su madre y tía en una situación por demás difícil económicamente. Esto dejó una profunda huella en su vida y se dedica a la creación de oportunidades de vida para los huérfanos de guerra y planteó, influido por los presupuestos de Rousseau, una pedagogía nueva que repercutió no sólo en Suiza, sino a nivel internacional. Para Pestalozzi, la preparación del maestro es de primordial relevancia, debe lograr un cambio en su persona y debe tener amor a su trabajo que quería decir amor y **concernimiento** del maestro hacia el niño que le permitiera una inserción humana más que enfatizar en el conocimiento per se. Su primer centro educativo recibe el nombre de "Granja Nueva". Su intención es que dicho centro se sostenga a partir de las actividades productivas del campo; sin embargo, después de cinco años tuvo que cerrar por problemas económicos y así sucesivamente sus siguientes centros educativos también fracasaron. En 1798 Pestalozzi abrió una escuela para huérfanos en Stans que cerró pocos meses después, en 1800 desarrolla un centro de enseñanza y formación de profesores en el Castillo de Burgdorf, proyecto que continúa en Iverdon, y con el cual alcanza un punto culminante en su trabajo pedagógico. Esta escuela era para niños de toda Europa y sirvió durante 20 años como una muestra del sistema de Pestalozzi, en el que el niño es guiado para aprender a través de la práctica y la observación utilizando los sentidos¹²⁹. Los fracasos, lejos de amedrentarlo, afianzan en Pestalozzi su

¹²⁹ http://es.wikipedia.org/wiki/Johann_Heinrich_Pestalozzi, consultada entre abril y Julio de 2009.

concepción pedagógica. En 1780 escribe la obra "Veladas de un ermitaño" en donde expone sus teorías de la reforma social a través de la educación. El trabajo que realiza Pestalozzi con niños huérfanos y mendigos muestra lo que podría considerarse el posible origen de la educación especial para niños con situaciones difíciles de adaptación social. Estas experiencias inauguran como dijimos, otras realidades para estos "desarraigados", **la caritas** y la ilustración articuladas cimientan las bases de la nueva educación.

Grandes contribuciones al campo de la educación vendrán de la acogida, entrega y **concernimiento** con los grupos marginales. En Estados Unidos, en 1825 se abrió la primera escuela para niños delincuentes: The New York House of Refuge y así sucesivamente a nivel mundial, la primera mitad del siglo XIX inauguró un porvenir diferente a la población e infancia desprotegida, al mismo tiempo que surgió una visualización y discursividad específica.

Visibilidad de las afecciones de la mente

El inédito lo funda Pinel (1745-1826) en el ámbito de los hospitales-prisiones con lo que denominó "*alienados*", como los alterados de las facultades superiores, del entendimiento cambiando la mirada de los incurables locos posesos, endemoniados o en estatuto de bestialidad en la que se tenían un grupo polimorfo en las prisiones. Seguidor de las ideas de la Ilustración, participó en la Revolución Francesa. Sin embargo, Pinel se abstuvo de una participación política durante los años del Terror. Seguramente ser testigo de tanto pavor lo sensibilizó de tal manera que será recordado como el Padre de la psiquiatría que lo llevará a una transformación de las prácticas hospitalarias.

La ola de Terror que se desató con la revuelta, el escenario brutal y violento que mostró la crudeza sobre algunos de los más pobres en las dos grandes instituciones hospitalarias de la época: Bicêtre y la Salpêtrière merece ser mostrada como el preámbulo del nacimiento de la nueva ciencia médica. Bicêtre, conocida como la peor de las prisiones¹³⁰, fue construida por órdenes de Luis XIII

¹³⁰ Todo parece indicar que Bicêtre era un hospital para hombres siendo Saint Lazare, la Salpêtrière para mujeres

en 1633 sobre las ruinas de una fortaleza. Funció como asilo para los locos y también como prisión. En 1647 se alojaron a los soldados viejos, enfermos lastimados y estropeados. En 1656 con Luis XIV fue parte del hospital general y albergó a todos los indeseables: criminales, mendigos, enfermos, a los homosexuales tomados in fraganti, asesinos, vagabundos, alienados, sifilíticos, etc. Lugar en donde se inventó y aplicó la camisa de fuerza en 1770 por el tapicero Guilleret y la guillotina se ensayó por primera vez con tres cadáveres de vagabundos en 1792. Tiempos turbulentos y violentos en la Francia revolucionaria. Un suceso ominoso ocurrió cuando fueron liberados los presos de Bicêtre que no habían tenido proceso jurídico, ello provocó la furia de los “*sans-culottes*”¹³¹ quienes mataron a cerca de doscientos detenidos entre los cuales se encontraron muchos niños de la calle cuyo delito era ser mendigos, vagabundos y cometer hurtos¹³².

El segundo suceso ominoso ocurrió en la Salpêtrière, la cual parecía estar destinada para mujeres que configuraban lo indeseable. La noche del 3 de septiembre de 1792 una furiosa masa entró y liberó a 134 prostitutas que habían sido detenidas y entre las liberadas salieron veinticinco mujeres locas las cuáles fueron arrastradas y masacradas por la turba, algunas todavía con los grilletes y cadenas.

Un año después, en 1793 Pinel es nombrado por la Comuna de París, director del Hospital de Bicêtre y posteriormente en 1795, fue nombrado director de la Salpêtrière¹³³. En Bicêtre, queda conmovido por el **tratamiento moral** que el Dr. Jean-Baptiste Pussin (1746-1811), persona caritativa y benévola promueve con los “internos”. Recordemos que Pinel tuvo previamente una formación religiosa, la que abandonó por el estudio de las matemáticas y medicina, su formación religiosa y las ideas de la Ilustración, le dan esa particularidad de conmoverse ante el prójimo. Es exactamente lo que hemos señalado de L’Epée y Haüy que hicieron un acercamiento a los considerados “sin remedio” buscando una vía de relación y

¹³¹ Los sans-culottes son una población de clase media-baja que se adhirieron al movimiento de la Revolución Francesa

¹³² <http://fr.wikipedia.org/wiki/Bic%C3%AAtre>, página consultada entre abril y agosto de 2009.

¹³³ http://es.wikipedia.org/wiki/Philippe_Pinell, página web consultada entre abril y agosto de 2009.

de comunicación, una aproximación fraterna con aquellos que se visualizaban como extraños transformándolos en un prójimo, un acercamiento abierto, una disposición a un trato humano. Pinel observa con asombro la respuesta por parte de los alienados a este tratamiento moral. Lo anterior llevó a que Pinel pidiera autorización de la Comuna para intentar otra forma de tratamiento. Ello no fue fácil, no contaba con el apoyo de los celadores de la institución, ya que se mostraron reticentes y le fue negada la autorización durante la época del Terror; sin embargo, terminó por conseguirlo de Couthon, un funcionario público que asistió personalmente, aún siendo parálítico ya que estaba interesado en la propuesta de Pinel. El inédito de Pinel consistió en la eliminación de las cadenas y grilletes a los “locos” e intentar un **tratamiento diferente** con ellos. Este hecho quedó registrado como un acto simbólico muy relevante y significativo. Una transformación del imaginario gótico del hombre-bestia peligroso al advenimiento del estatuto de lo humano, la igualdad promovida en la Revolución francesa alcanza a instituirlos ya no como “los locos”, sino como enfermos mentales, alienados pero no condenados. Reorganizó la institución hospitalaria y Pinel queda como el padre de la psiquiatría.



Es de lamentar que la historia no registra en esta experiencia inaugural el acercamiento a lo considerado inaceptable. Una apuesta por ir al encuentro de lo desconocido, a una proximidad como seres humanos. En la bibliografía, poco a poco se olvida esta gran apertura y se destaca como hallazgo un nuevo

conocimiento y saber: la psiquiatría. Se subraya el conocimiento, el método y el diagnóstico. Muestra de ello será el escrito de Pinel en 1798, la *Nosographie philosophique* (o *Méthode appliquée à la médecine*), compendio de una clasificación de las enfermedades mentales, y en 1801 un *Traité Médico-Philosophique sur l'aliénation mentale*. Pinel queda en la historia como el padre que funda un campo de conocimiento sobre la locura transformada en temática y acorde a los emergentes métodos de construcción del conocimiento se dividirá en cuatro clases acorde a atributos observables y por ellos descriptibles:

- 1- **MANIA** propiamente dicha: en la cual el delirio es general.
- 2- **MELANCOLIA**: el delirio es parcial, está limitado a un objeto o grupo de objetos. Hay en el melancólico una tristeza profunda, falta de deseos de vivir.
- 3- **DEMENCIA**: antecedente de la DEMENCIA PRECOZ de Kräepelin, lo que actualmente se conoce como Esquizofrenia, se da un debilitamiento intelectual generalizado.
- 4- **IDIOCIA o IDIOTISMO**: consiste en la obliteración de las funciones intelectuales. El sujeto queda reducido a una existencia vegetativa, con restos esporádicos de actividad psíquica (ensoñaciones dulces, sonidos semiarticulados, crisis de exaltación). Puede ser orgánica o adquirida, y entonces a menudo transitoria. Es lo que en la actualidad recibe el nombre de oligofrenia o debilidad mental¹³⁴.

Pinel no sólo combate la idea de la incurabilidad de la enfermedad mental, también tras realizar una gran cantidad de autopsias patentiza que no hay relación de la enfermedad mental con daño cerebral. Lo que se encuentra alterado es la función. Establece que las causas de la alteración de las facultades cerebrales son por causas físicas y la herencia que la consideraba relevante; sin embargo, una tercera causa y la más frecuente es la moral, ya que la mitad de sus pacientes se caracterizaba por alguna de las siguientes causas morales bajo dos rúbricas:

- *las pasiones intensas y fuertemente contrariadas o prolongadas, y los excesos de todo tipo, las irregularidades de las costumbres y del modo*

¹³⁴ <http://visauliseur?Destination=Gallica&0=NUMM76576>, pag. Consultada entre abril y octubre de 2009.

*de vida, la educación excesiva, ya sea por molicie (blandura) o por dureza excesiva, que es factor predisponente*¹³⁵.

Si Descartes ya había postulado al sujeto en su individuación y en su definición esencial como el **pensante**, esta razón que podría controlar la voluntad incierta y dudosa, del orden de lo corporal y de las pasiones; así el intelecto, el entendimiento podría realizar que el sujeto sometiese su voluntad a la razón y adoptara una moral que normara su comportamiento. Así la moral aparece como un asunto del sujeto y no del entretejido del código o códigos culturales que estructuran las relaciones en las que se inscribe y suscribe el sujeto. Si bien el síntoma se manifiesta en el sujeto, no necesariamente se sigue que sea sólo de él. Tan es del orden de lo relacional, que Pinel considera prioritaria la **transferencia paterna**. Nos detendremos un momento en lo que Pinel generó como tratamiento moral bajo un enfoque médico y cuya base se inició con un acercamiento fraterno a los enfermos inspirado en Pussin. Por un lado este acercamiento al prójimo tiene relación con el orden de la **caritas** católica y también con los conocimientos de la ilustración, con la prioridad de lo racional como lo que da esencia a lo humano. Así entonces, si las facultades superiores, es decir el intelecto, el entendimiento es lo afectado en la alienación, Pinel llevará a cabo una fusión de ambos. Plantea que:

*...todos los esfuerzos terapéuticos van encaminados a que el enfermo mental recupere el control racional de su conducta; para tal fin propone retirarlo de su ambiente para curarlo y poder controlar sus condiciones de vida con una disciplina severa y paterna regulada por la ley médica, lo que se conoce como transferencia paterna en esta época*¹³⁶.

Retirada del medio, una disciplina severa y un principio paterno que el médico ofrece como transferencia paterna, he aquí los ejes definitorios del tratamiento moral. Una función de padre que reconoce, protege, alienta, dirige, regula y apuesta por la recuperación/ salvación/curación del **otro** “alienado”. El lugar y función del médico en su relación con el alienado cobra un lugar crucial y

¹³⁵Consultar:<http://www.ch-charcot56.fr/histoirebiograph/Pinel,htm,y>
http://es.wikipedia.org/wiki/Philippe_Pinel, op cit.

¹³⁶ <http://www.ch-charcot56.fr/histoirebiograph/Pinel,htm>, op cit.

destacado. Si bien el tratamiento moral es un inédito en la medicina, conviven de manera simultánea imaginarios previos, así como el poder de ejercer un doblegamiento sobre el cuerpo en aras de que este hombre alienado entre de alguna forma en razón. Así por ejemplo, si bien Pinel suprimió las sangrías y muchos tratamientos que se usaban, no le tembló la mano para llevar a cabo tratamientos como “la sofocación en pilones de agua, con el paciente atado a una silla basculante, o la “cura de hambre”¹³⁷. Así Pinel intentaba por todos los medios de tratar de hacerlos entrar en razón, ofrecía palabras de estímulo, o bien aminorar la fuerza de la idea dominante mediante razonamientos hábiles, de tal manera que cuando eso ya no era posible entraban los métodos de doblegamiento como los mencionados.

A Pinel le sucederá en el cargo Jean Étienne Dominique Esquirol en 1820 quién fue su alumno predilecto, continuará su labor habiendo sido allanado el camino para la investigación. Se estableció en 1801 en la Salpêtrière una **maison de santé** para dichos propósitos. En 1805 publica su tesis derivada de esos estudios, la intituló: **Las pasiones consideradas como causas, síntomas y medios de curar casos de locura**.

Como Pinel, Esquirol atribuía a las turbulencias del alma, las pasiones como lo más grave de los alienados y confiaba como Pinel que la razón del alienado no estaba irremediadamente afectada. En 1810 esta **maison** fue considerada como una de las diez mejores instituciones en París. Siete años después ofrece sus cursos sobre **Maladies Mentales**. Con sus propios recursos visitó en 1810, 1814 y 1817 todas las instituciones hospitalarias en Francia para emitir un informe sobre las pésimas condiciones en las que se tenían a los “alienados” y las publicó en el *Dictionnaire des sciences médicales*. Esquirol no descansó hasta que se promulgó la Legislación Psiquiátrica Francesa en 1838 la cual tuvo vigencia hasta 1990¹³⁸. Con ello constatamos el nacimiento de una nueva disciplina: la psiquiatría con grandes repercusiones en Europa y todo el continente americano.

¹³⁷ Idem

¹³⁸ Consultar <http://es.wikipedia-org/wiki>, op cit.

Asistimos por un lado a la convergencia tanto del registro político-religioso como del económico político a una apertura de senderos y realidades inesperadas. Los protagonistas centrales de nuestra temática son sacerdotes y médicos, de ahí que el nombre: tratamiento moral, condense esta fusión en una fundación. De las crisis reflejadas en el movimiento de la Revolución Francesa y la gestión de un orden político-económico diferente, tendrá sus consecuencias en actores que habían sido apoyados por el antiguo régimen político. El nuevo orden los retiró de sus cargos. Sólo por mencionar algunos ejemplos, Haüy fue bloqueado e inclusive retirado de su cargo como director de la institución de ciegos por él fundada. Lo mismo sucederá con Eduardo Huet en México en los tiempos de la Reforma. Igualmente le retirarán con Juárez en el poder el cargo de director de la escuela de sordos por él fundada. Eduard Séguin emigra a Estados Unidos en tiempos de las guerras del 48. Tiempos turbulentos sin lugar a dudas.

Resulta interesante mencionar que en este largo tiempo de turbulencias se sucedieron los siguientes sucesos: **La Guerra de Independencia de los Estados Unidos**, inspirada por los principios de la Ilustración¹³⁹ (1775 y 1783); le siguió la **Revolución Francesa** (1789- 1801), a continuación se sucedieron las **Guerras Napoleónicas** (1802-1815) en las que se expandieron las ideas del: liberalismo, nacionalismo y socialismo. De 1814 a 1848 la Monarquía intentó legitimarse, generando muchas alianzas e intentos a lo que se denominó **Restauración Europea** que produjeron las oleadas revolucionarias de 1820 y 1830 y finalmente llegó **el Año de las Revoluciones o La Primavera de los Pueblos** en 1848. Estas revoluciones fueron breves y de rápida expansión, como una ola de manifestaciones populares que se generalizaron en varias regiones de Europa (Francia, Austria, Alemania, Italia, Hungría y los diversos pueblos de Europa Central. Ahora agreguemos la simultaneidad de estos sucesos en la cresta de revoluciones en América Latina a partir de los inicios de 1800.

Tiempos de una extrema inestabilidad en donde confluirán en un mestizaje, tensiones y simultaneidad de aproximaciones ideológicas, políticas y culturales en

¹³⁹ Un conflicto que enfrentó a las trece colonias británicas originales en América del Norte contra el Reino Unido

las que sin duda un régimen político religioso y monárquico intenta mantenerse vigente a pesar de los nuevos aires de la configuración de los Estados, nacionalismos y regímenes parlamentarios.

Del sublime arte de la medicina moral.

De este tiempo barroco en sus condiciones políticas y culturales, igualmente barroco resulta la construcción de conocimientos ya que entrarán en conflagración, disputa y/o articulación diversas posturas, aproximaciones y conceptualizaciones. Tan sólo recordemos la querrela de Comte (1798-1857) con su respuesta del Positivismo como oposición a Voltaire y Rousseau a quienes acusó de un negativismo metafísico.

En este horizonte intelectual, la concepción de la ciencia, de la razón, del progreso fueron permeando los ámbitos institucionales. Los médicos como vimos con Pinel, relevarán a los sacerdotes y abordarán desde los diferentes saberes diversas prácticas en hospitales o los institutos con los nuevos actores emergentes. Del tratamiento moral veremos cómo emerge una vía alternativa: la educativa.

De manera particular, interesa resaltar el encuadre del nacimiento de la clínica médica psiquiátrica con Pinel y dentro de sus cuatro clasificaciones, la **idiotia** fue definida como la última y la más aguda de las cuatro formas de locura, en la que se encontraban obliteradas las facultades intelectuales y de las que poca recuperación se podía esperar según este autor.

En este contexto veremos cómo surgió una oposición de posturas entre Pinel y Esquirol versus Itard (1774-1838). Las experiencias de la guerra llevaron a Itard a estudiar medicina, tendrá de maestro a Pinel. Sin embargo, el haber conocido a Sicard, el sucesor de l'Épée como director del Instituto Imperial de Sordomudos y el tener relación con los niños sordos del instituto lo llevó a interesarse y muy pronto tener consulta en el Instituto. En 1800 será jefe médico. Llevó a cabo investigaciones fisiológicas y con el tiempo será el fundador de la otorrinolaringología. El entusiasmo por buscar los medios pedagógicos en la enseñanza con los niños sordos¹⁴⁰ lo llevará a nuevos derroteros.

¹⁴⁰ <http://web.intercom.es/jorgemas/itard.htm>, página web consultada entre abril y octubre de 2009.

Un suceso social sorprendente de gran expectación y publicidad a fines del siglo XVIII marcará un hito en el cambio de vida de los sujetos etiquetados como *idiotas*. El hallazgo del niño *salvaje* o feral del Aveyron, de once años de edad.

*Varias veces avistado, varias veces capturado, penetró un día de invierno en una casa habitada, en donde fue detenido para ser luego transportado al hospicio de Rodez. Pero Víctor sigue siendo un salvaje, cerrado a toda solicitud, y muy pronto la curiosidad pública deja de fijarse en él. La ciencia le abandona a su vez cuando Pinel afirma una absoluta identidad entre el niño salvaje y los pensionistas del hospicio de Bicêtre, irrevocablemente aquejados de idiotismo (totalmente incurable en esa época)*¹⁴¹.

Itard se interesa profundamente por Víctor así denominado. No comparte la opinión desfavorable del que fue su maestro. Las conceptualizaciones de la época y la filosofía que interrogaban la relación de naturaleza y cultura lo llevan a realizar la siguiente interrogante, “¿cómo determinar el grado de inteligencia y la naturaleza de las ideas de un adolescente que, privado desde su infancia de toda educación, hubiera vivido completamente separado de los individuos de su especie?”¹⁴² Itard decide hacerse cargo de la educación de Víctor, consigue que lo admitan en el Instituto y así lo libra de ingresar a Bicêtre con Pinel y Esquirol¹⁴³.

Itard solicita al Estado Francés, un permiso y subvención para poder hacerse cargo directamente de Víctor en aras de llevar a cabo un plan para su incorporación a la sociedad. Le es otorgada su solicitud y de este modo Víctor vivirá en casa de Itard junto con Madame Guérin, (su ama de llaves) por cinco años. Las vicisitudes de la educabilidad de Víctor por Itard y Madame Guérin se demuestran ejemplarmente en la película que Truffaut immortalizará en “El pequeño salvaje”¹⁴⁴. Al tomar como referencia los dos informes que realiza Itard en 1801 y en 1806, Truffaut muestra como Itard privilegia un modelo pedagógico y un rigor metodológico, en tanto que Madame Guérin no pocas veces rescata a Víctor de dicha rigurosidad y le ofrece su atención, cuidado y cariño.

¹⁴¹ Idem

¹⁴² Idem

¹⁴³ http://es.wikipedia.org/wiki/Jean_Itard, página web consultada entre abril y octubre de 2009.

¹⁴⁴ El pequeño salvaje” de Francois Truffaut, producida por MGM, 1970.

Algunos párrafos del libro de Itard sobre Víctor, citados por Pérez de Lara,¹⁴⁵ expresan un optimismo inicial:

*“He aquí, pues, declarada la que me pareció ser la verdadera causa de su estado y con ella insinuado el fundamento de mis esperanzas. De hecho, y con arreglo al tiempo que llevaba entre los hombres, el niño bravío del Aveyron estaba bastante más lejos de ser un adolescente aquejado de imbecilidad congénita que de ser un niño de unos diez o doce meses, si bien ciertamente un niño al que un largo periodo excepcional y supernumerario de existencia prehumana, con todos los gajes obligados de la supervivencia, había venido a acarrear en disfavor de su eventual humanidad señaladas costumbres asociales, un arraigado desvío de la atención, una marcada rigidez de los órganos sensorios y una sensibilidad accidentalmente embotada. Sólo bajo estos últimos respectos, e interpretados conforme a mi diagnóstico, podía y debía ser considerado nuestro niño como un caso clínico; un caso cuyo tratamiento no había de ser encomendado sino al arte de la medicina moral, ese sublime arte creado en Inglaterra a partir de Crichton y de Willis y difundido recientemente entre nosotros por los escritos y los éxitos del profesor Pinel”*¹⁴⁶

Para Itard, la enseñanza viene de una medicina moral, considerada como un arte, del orden de la creación, no de la curación. Esta medicina moral potencia posibilidades que se vislumbran fuera del campo de la medicina y tocan al campo pedagógico y psicológico. Con todo el optimismo de por medio, esta medicina moral llevada como tratamiento moral apunta a una pedagogía. La educación es el relevo de la curación.

Si bien Itard no logró lo que se proponía con Víctor, terminó por dejarlo al cuidado de Madame Guérin en un anexo del Instituto de Sordo Mudos de París. Víctor muere, a una edad aproximada de 40 años¹⁴⁷. Itard compensó la insatisfacción por los resultados obtenidos dedicándose intensamente el resto de su vida a la educación de sordomudos y ciegos en el Instituto. Promovió la creación de centros especializados para la atención de los afectados y se menciona que fue un pionero de la educación especial. Estableció las bases del método de lectura Braille para ciegos¹⁴⁸. En 1821 fue elegido miembro de la Academia de Medicina y publicó su *Traité des maladies de l'oreille et de l'audition*. Sin embargo no quitará el dedo del renglón. Promueve y apoya a Séguin, su discípulo para que continúe las indagaciones sobre los déficits intelectuales.

¹⁴⁵ Ibidem, p. 31.

¹⁴⁶ Ibidem

¹⁴⁷ <http://www.feralchildren.com/en/showchild.php?ch=victor>, página web consultada entre abril y octubre de 2009.

¹⁴⁸ Ibidem

Con este impulso Edouard Séguin (1812-1880) se dedicó casi toda su vida a la gran apuesta de intentar educar a los denominados por Pinel como **Idiotas**, la cuarta y más severa clasificación para los alienados a quienes les ofreció un destino diferente que el de los hospitales, que ya a su vez Pinel había transformado de un estatuto de bestialidad o animalidad encubierta por una condición humana. A pesar de haber sido un vanguardista, parecía que Pinel se encerró en su propia clasificación, ya que fuimos testigos de la disputa que tanto él como Esquirol, mantuvieron con relación al destino de fatalidad hacia Víctor, el “niño salvaje de Aveyron” del cuál Itard pretendió transformar haciendo énfasis del mismo tratamiento moral instaurado por Pinel, quien a su vez lo asimiló de Pussin su predecesor en Bicêtre.

Séguin, como sus antecesores, abreva de las ideas de su tiempo y en especial de las teorías del socialismo, quizás por ello no duda en tomar a su cargo un niño **idiotita** en 1837. Recalcamos el término idiota, ya que es el término empleado en aquel tiempo. En el presente ha sido eliminado de los discursos médico y educativo, lo cual muestra cómo dicho término ganó un *plusvalor*. ¿Cómo es posible que ello ocurra? Quizás siguiendo la trayectoria de Séguin podamos inquietarnos de un efecto perverso de eterno retorno de un sentido a contrapelo del deseado por los fundadores.

Los sorprendentes resultados de su primer caso, posibilitan que Séguin funde una primera escuela para **idiotitas** en 1839. Seis años después recibe un gran reconocimiento por haber resuelto el problema de la incurabilidad de los idiotas. Así lo hace manifiesto una comisión de la Academia de Ciencias de París en su reporte, habiendo revisado minuciosamente su plan de educabilidad¹⁴⁹. Sus hallazgos los vemos reflejados en un ejemplo interesante que a la vez muestra el mestizaje del punto de vista religioso, médico y educativo. Así en Kauffman se plantea lo siguiente:

“Al poner la primera piedra en Syracuse, Nueva York, de la primera escuela estatal permanente financiada por el Estado, un 8 de septiembre de 1854, el Reverendo Samuel J. May en su discurso disertó sobre la naturaleza del mal y las formas del mal de los ciegos y sordos y cómo éstos podían ser transformados en buenos

¹⁴⁹ <http://www.famousamericans.net/edouardseguin/>, página consultada entre abril y octubre de 2009.

efectos a través de la educación y entre otras cosas dijo lo siguiente: „Pero estaba la **idiocia**- la **idiocia** tan apabullante en su apariencia, **tan sin esperanza en su naturaleza**, ¿cuál podría ser el uso de tal mal? No era suficiente con apuntarla como una violación esencial de las leyes de generación [léase una degeneración]. Si eso fuese todo, el fin sería el castigo. Aventuré a declarar con un énfasis de no sé dónde y evitando la predicción nefasta, que llegaría el tiempo de acceder al cerebro del idiota, y la luz de la inteligencia se admitiría en su cámara oscura, y **el conjunto de la raza humana se beneficiaría por algún descubrimiento nuevo sobre la naturaleza de la mente**¹⁵⁰. Parecía una conjetura intrépida para los escuchas, más que para mí mismo [...] Dos o tres años después, leí un breve anuncio que en París habían logrado con éxito la educación de los idiotas. Volé con aquella que serían la más cercana de simpatizar con mi entusiasmo y le grité „mujer, mi profecía se ha cumplido. **Los idiotas han sido educados**”¹⁵¹.

Es interesante destacar tanto la idea que se tenía del mal en la idiocia, la violación de las leyes de generación, por ello sólo quedaba el castigo. Sin embargo, la apuesta del Reverendo May es por la ciencia que podría iluminar la naturaleza del cerebro a partir del estudio de la idiocia y podría contribuir con el conocimiento de la naturaleza de la mente. La luz de la inteligencia se abriría a la mente del que la padeciera. Con ello la raza humana se beneficiaría de tal descubrimiento. La educación sería el medio de que esa luz llegara. El enlace entre la moral y la medicina y educación queda sellado.

En palabras de Séguin, citado en Pérez de Lara constatemos como subvierte la medicina por la educación:

*“La idiocia es un mal incurable, como dice Esquirol y quienes parecen dudarlo nunca han aportado una sola prueba en apoyo de sus dudas [...] Sin embargo, una regla general es que cuando un problema es insoluble de un modo, hay muchas posibilidades de conseguir resolverlo en sentido inverso; y si por ejemplo, si nos hubiéramos obstinado en curar a los sordomudos y ciegos de nacimiento, hoy en día no podríamos enorgullecernos de tener esas escuelas que hacen el mayor honor a nuestro país. Esperando que la medicina devuelva la vista y el oído, la enseñanza suple ambos sentidos. En espera de que la medicina cure a los idiotas, yo he emprendido la tarea de hacerles partícipes de los beneficios de la educación”*¹⁵².

En estas palabras observamos una postura revolucionaria respecto de la medicina; a ésta no se le puede pedir lo imposible: la curación de lo que no puede

¹⁵⁰ El subrayado es nuestro

¹⁵¹ Cita de Seguin, en Kauffman, J., M. y Payne, J., S. *Mental Retardation. Introduction and Personal Perspectives*; Ed. Charles E. Merrill Publishing Co., E.U. A., 1975, p. 4, la cita contiene una referencia interna, por ello va una comilla y después el cierre de la cita.

¹⁵² Pérez de Lara, N.; op cit, pp. 29-30.

curarse; sin embargo, y esto es lo relevante, la enseñanza suple las deficiencias de los sentidos y los que padecen idiocia pueden ser beneficiados por ella. La medicina se presenta con sus límites, ya que no permite la solución del problema, sobre todo cuando se trata de un mal incurable; en tanto, la enseñanza se presenta como la nueva apuesta de cambio, una suplencia del procedimiento médico por el educativo.

No sin razón, Séguin se ganará el título de **“apóstol de los sin razón”**.

Nuestro autor continúa su labor en Estados Unidos, país al que emigró ante las Guerras de 1848. Alrededor de 1850 en Estados Unidos, según Kauffman y Payne,¹⁵³ proliferaron, ya fuera con presupuesto público o federal, asilos, casas de retiro y escuelas, para los **retardados**¹⁵⁴, (así denominados por Kauffman y Payne) como para débiles visuales y sordos. La postura de los líderes de este movimiento fue que todos ellos serían cuidados en residencias en donde se tratarían sus déficits de comportamiento y los transformarían en ciudadanos útiles y productivos, o por lo menos se mejorarían marcadamente sus condiciones y habilidades. Los autores mencionan a Dorothea Dix, quien emprendió una cruzada para llevar a cabo reformas sociales que tuvieran repercusión en leyes y legislaciones para obtener fondos para la construcción de más grandes y mejores instituciones, así como para abolir el abuso de los discapacitados que eran encerrados en cárceles, hospicios o instituciones *primitivas*¹⁵⁵.

En todo este movimiento la figura de Séguin fue relevante. El Dr. Samuel Gridley Howe hizo labor de convencimiento para que Séguin radicara en los Estados Unidos y juntos hicieron un trabajo importante en el ámbito de la educación especial. Séguin, publicó numerosos trabajos. Destacan: en Francia "Traitement moral, hygiene et education des idiots et des autre enfants arrierds " (1846); En Estados Unidos: "Idiocy and its Treatment by the Physiological Method" (New York, 1866); "Prescription and Clinical Record" (1870) y New Facts and Remarks

¹⁵³ Kauffman, J., M. y Payne, J., S, *op. cit.* p. 5

¹⁵⁴ Retardo en el desarrollo o retardados fueron los términos empleados en los setenta del siglo XX en sustitución del término idiocia o idiota. Por ello Kauffman y Payne plantean que a los retardados se les denominaban insanos o lunáticos y no menciona la palabra idiota o idiocia, ya que había sido proscrita por su efecto peyorativo en los setenta.

¹⁵⁵ Así denominadas por los autores Kauffman y Payne, *op cit.*

concerning Idiocy " (1879);¹⁵⁶ La labor de Séguin fue intensa, destacada y renombrada. Al llegar a Estados Unidos fue nombrado profesor de la Escuela para Niños Anormales de Boston¹⁵⁷. Con el tiempo pudo constatar, a través de un recorrido por varias escuelas norteamericanas que su modelo de trabajo prevalecía; abanderó los proyectos de la fundación de ocho escuelas especiales de 1851 a 1865, en las cuales cerca de mil niños eran *entrenados* bajo su método fisiológico. Se mudó a vivir a Cleveland, después en Portsmouth, Ohio, posteriormente en Mount Vernon en Nueva York. Finalmente se estableció en la ciudad de Nueva York y trabajó en la "Escuela de Fisiología Séguin". Le otorgaron reconocimientos como el grado de MD por parte del Departamento Médico de la Universidad de Nueva York, fue miembro de varias asociaciones y primer presidente de la "*Asociación de Oficiales Médicos de Instituciones Norteamericanas para Idiotas y Otras Personas Disminuidas*", que luego se conocería como la "*American Association on Mental Retardation*"¹⁵⁸

Sin duda Séguin se vuelve referencia obligada y autoridad en el tema. Junto con Howe y Gallaudet, sentaron las bases para el futuro de la educación especial según refieren Kauffman y Payne. Con todo estos autores olvidan el carácter moral de Séguin y sólo mencionan las principales medidas de intervención: 1. la instrucción individualizada; 2. una serie secuencial cuidadosa en las tareas educativas, 3. énfasis en la estimulación, que el niño se volviera con mayor capacidad de respuesta y alerta a los estímulos educativos; 4. un meticuloso arreglo del medio ambiente del niño; 5. un reforzamiento inmediato a la ejecución correcta de la conducta deseable; 6. tutoría en habilidades funcionales, que llevaría a hacer al niño autosuficiente y productivo en su vida cotidiana; 7. la creencia de que cada niño debería ser educado en su máximo potencial, implicaba la idea de que todo niño podía avanzar en algún grado.¹⁵⁹

Destacan las medidas con un enfoque pedagógico metodológico. No se plantea más el carácter moral, o bien éste se ha desplazado y del principio de

http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Edouard_Seguín&oldid=291724705, op cit.

¹⁵⁷ <http://www.famousamericans.net/edouardseguin/>, op cit.

¹⁵⁸ http://es.wikipedia.org/wiki/Eduardo_S%C3%A9guin, op cit.

¹⁵⁹ Kauffman y Paine, op. cit p. 8.

transferencia paterna se ha desplazado al cuidado por lo metodológicamente correcto. El carácter de organización y planificación. El movimiento de la Integración Educativa contempla de facto, estos principios. Sin embargo Séguin insistía en lo moral amén de su método fisiológico que de alguna manera continuaba lo instaurado por Itard.

Presentaremos a continuación algunas citas, del libro de Séguin: “**Idiocy: and its Treatment by the Physiological Method**”¹⁶⁰ En él hay un apartado en donde elabora minuciosamente los aspectos fisiológicos involucrados en los **cuatro** cuadros gnoseológicos que él estudió para diferenciar a la idiocia¹⁶¹ de: “*enfant-arrière*”; *demencia, imbecilidad, e insanidad*. Dedicó páginas y páginas en la descripción de cada uno de los sentidos, describiendo minuciosamente semejanzas y desemejanzas entre estas clasificaciones y lo considerado normal, los aspectos del lenguaje, de las formas de la cabeza, los brazos, los síntomas, etc., etc. Con todo, siempre Séguin es cuidadoso de que la idiocia sea enclaustrada en definiciones, la divide en orgánica y fisiológica y realiza una reflexión sobre las clasificaciones que se tenían de la idiocia, así por ejemplo de la idiocia simple señala:

Idiocy without complication presents itself under various aspects; and we have shown that it could not be otherwise, since some of the circumstances already known as favoring its production are themselves so varied.

*(La idiocia sin complicación se presenta a sí misma desde varios aspectos, y hemos demostrado que no puede ser de otra manera ya que las circunstancias ya conocidas que favorecen su producción, son ellas mismas variadas)*¹⁶²

Asimismo plantea que han sido definidas la idiocia profunda de la superficial, orgánica de la funcional, “*sthenica*” y “*asthenic*” y a continuación previene que más que diferencias son grados, que las divisiones son más por ignorancia ya que no

¹⁶⁰ Seguin, E.; Extracted from: *Idiocy: and its Treatment by the Physiological Method*; New York: William Wood & Co., 1866 (original), Pp 39-77 Edited by Murray K. Simpson, 1997 en <http://www.personal.dundee.ac.uk/~mksimpso/SegIdio.htm>, página web consultada entre abril y octubre de 2009.

¹⁶¹ Al iniciar el capítulo citado en la nota anterior, Séguin define una serie de sinónimos con los que se ha denominado la idiocia los cuales son: *Synonyms*.- Named by Savage, *Amentia*; by Segar, *Imbecillitas ingenii*; by Vogel, *Fatuitas ingenii*; by Linnaeus, *Morosis*; by Cullen and Fodéré, *Demence innée*; by Willis, *Stupiditas*; by Pinel, *Idiotism*; by some English writers, *Idiotcy*; by Esquirol and the majority of Encyclopædias and dictionaries, *Idiocy*.

¹⁶² Todas las traducciones son nuestras.

se tienen todavía los conocimientos como para detectar las lesiones orgánicas. Que si bien se tienen estudios magistrales o no sobre las anomalías orgánicas post-mortem nunca ha habido una palabra sobre su correspondencia con los síntomas psico-fisiológicos. Por ello más que poner énfasis en la patología, destaca la fisiología. Por ello su método fisiológico es un entrenamiento constante por medio de todos los ejercicios posibles para que los sentidos y funciones se fueran aproximando a lo considerado normal. Sin embargo, la dimensión inicial del tratamiento moral no queda olvidada, veremos en la siguiente cita como lo esencial reside precisamente en este aspecto moral o bien ético y social que Séguin planteó:

*Deeper than the exercises, than the lessons, than the incitations addressed to activity and intelligence, **lies the foundation of the work - in the moral training; incessant influence, which is like the spiritual atmosphere** of a place of this kind, intended to correspond to the wants, sympathies and resistances to be encountered in idiots.*

*(Mucho más profundo que los ejercicios, que las lecciones, que las incitaciones dirigidas a la actividad y la inteligencia, el fundamento del trabajo reside en el **entrenamiento moral como una influencia incesante, la cual se torna la atmósfera espiritual** del tipo de lugar que pretende corresponder a los deseos, simpatías y resistencias que se encuentran en los idiotas)¹⁶³*

Su convicción del tratamiento moral y fisiológico lo lleva a tomar los desafíos físicos e intelectuales como parte de su trabajo. Su entusiasmo se mantiene vivo, veintisiete años después de haber tomado su primer caso expone lo siguiente:

True, idiots have been improved, educated, and even cured; not one in a thousand has been entirely refractory to treatment; not one in a hundred who has not been made more happy and healthy; more than thirty per cent have been taught to conform to social and moral law, and rendered capable of order, of good feeling, and of working like the third of a man; more than forty per cent, have become capable of the ordinary transactions of life under friendly control, of understanding moral and social abstractions, of working like two-thirds of a man; and twenty-five to thirty per cent come nearer and nearer to the standard of manhood, till some of them defy the scrutiny of good judges when compared with ordinary women and men

(Es verdad, los idiotas han prosperado, han sido educados y aún curados, ni uno en mil ha sido totalmente refractario al tratamiento, no hay uno en cien que no sea más feliz, ni más saludable; más del treinta por ciento han sido enseñados a ajustarse a lo social y la ley moral; y han dado muestra de ser aptos ante el orden, los buenos sentimientos y de trabajar como un tercio de los hombres; más del cuarenta por ciento, han sido capaces de arreglarse ante la vida, bajo un control amistoso, de comprender abstracciones morales y sociales, de trabajar como dos tercios de los hombres; y de veinticinco a treinta por ciento se acercan cada vez más a los estándares de la

¹⁶³ Las letras en negritas también.

madurez; más aún, algunos de ellos pueden desafiar el escrutinio de los mejores jueces cuando se les compara con hombres y mujeres comunes).

Todavía más, Séguin plantea que la idiocia, la imbecilidad, lo insano, tiene que ver todo tipo de faltas: deficiencia nutricional; moral social, deber social y compromiso real ante los seres humanos en condición de abandono, orfandad, descuido y una condición legal terrible. Las siguientes citas son contundentes al respecto:

Many of them would improve, many more would not have fallen into bad habits and criminal partnership, if they had only received the attention bestowed on ordinary children; double dereliction, from which they and society subsequently suffer. (Muchos de ellos prosperarían, muchos más no caerían en malos hábitos y compañías criminales si tan solo se les hubiesen ofrecido la atención que se les da a los niños comunes y corrientes, una doble negligencia de la cual consecuentemente sufren ellos y la sociedad).

In this abandonment the child with insane propensities loses sooner and more completely the balance of his judgement or the control of his passions; the imbecile familiarizes himself with all sorts of eccentricities of the lowest order; the backward child lapses into the solitary walks of the youth who avoids company, to not to be disturbed in his task of self-destruction; and the idiot shuts himself up more and more in his isolation. (En este abandono, el niño con propensión insana pierde más y más pronto el equilibrio de su juicio o el control de sus pasiones, el imbecil se familiariza con todo tipo de excentricidades del orden más bajo; el niño "backward"¹⁶⁴ cae en los caminos solitarios de una juventud que evita compañía para no distraerse en su camino a la autodestrucción, y el idiota se encierra a sí mismo más y más en su aislamiento).

Criminal legislation treats idiots yet worse. (La legislación criminal trata peor todavía a los idiotas)

Con relación a la parte de la legislación, Séguin se pronuncia por considerar al idiota como un sujeto de derecho pleno, como se constata en la siguiente cita:

"...his property or income may be progressively intrusted to him as a "means of learning the management of his worldly affairs. Anything short of this is unjust, and leads to legal spoliation".

(...su propiedad o ingreso debe ser progresivamente confiado a él como una forma de aprender el manejo de los asuntos del mundo. Menos que esto, es injusto y sólo conduce a una expoliación legal.

La penúltima cita resulta un poco contrastante, ya que por un lado se expresa un prurito incesante por marcar diferencias y más diferencias y por otro lado, marca las consecuencias de la desidia, es decir las consecuencias del descuido, indiferencia, abandono, por parte de las instituciones sociales a quiénes les

¹⁶⁴ Los niños backward son un término que acuña Séguin para plantear un atraso en los niños, un sentido de ir hacia atrás.

corresponde por función y obligación, hacerse cargo de las generaciones por venir y cuanto más si están en condiciones muy desfavorables social o económicamente; o por efecto de las nociones, etiquetas o conceptos imperantes. Por ello acentuamos en Séguin el énfasis por la relación, por lo moral que más bien se tendría que entender como una ética de la convivencia, entendida como este acercamiento, (a contrapelo de lo considerado como incurable, inalterable) este encuentro con lo más íntimo de lo humano, en palabras breves: un encuentro humano con su alteridad adjunta.

Tampoco es complaciente, o conformista con lo realizado;

"...idiots are known to have become worthy of the blessings that society offers and religion sanctifies

(Los idiotas, se sabe han alcanzado a ser merecedores de las bendiciones que la sociedad ofrece y que santifica la religión); o bien,

But while we demand more social love, more legal protection, more home comforts for idiots to keep up with the recent improvements, we must not forget that the institutions already founded for them, and the physiological method of teaching, will shed more luster on this century than the institutions and methods for teaching deaf mutes did on the last, if we are as conscious of our duties as we are of those of society toward our children.

(Sin embargo, mientras demandamos más amor social, más protección legal, más bienestar para los idiotas en orden de estar al día con las mejoras; no debemos olvidar que las instituciones ya fundadas para ellos, y el método fisiológico de enseñanza, difundirán más esplendor a este siglo que las instituciones y métodos de enseñanza para los sordos y mudos que se han hecho, si tan sólo somos conscientes de nuestros deberes así como de los que la sociedad tiene para nuestros niños.

Habrá que mantener el cuidado, vigilancia, voz de alerta así como los retos por venir.

The patrimony of the child who may improve at some cost, must not be left without control in the hands of persons interested in keeping him incapable.

(El patrimonio del niño que puede enriquecerse a toda costa, no debe dejarse sin control en manos de personas interesadas en mantenerlo como inepto).

*In their name we have asked and received palaces, annuities, and we may even say the incubation of their feeble capacities from hundreds of devoted persons; but **are we sure that we have understood our subject in all its grandeur, and kept it on the high philosophical ground upon which it can stand equally the test of criticism and admiration?***

*(En su nombre hemos solicitado y recibido palacios, anualidades e inclusive incubado sus capacidades tenues en cientos de personas dedicadas; sin embargo, **¿estamos seguros que hemos ido al fondo del asunto en toda su grandeza y lo hemos mantenido en el terreno filosófico más alto sobre el cual pueden estar al parejo la prueba de la crítica y de admiración?**)*

¿Y estamos seguros de haber ido al fondo del asunto? Para Séguin se trata de ir a la grandeza, al terreno filosófico más alto, de elevar la humanidad, y la palanca para ello será la educación. ¿Qué tipo de educación es ésta que apela Séguin? Sin duda plantea en sus últimos escritos el método fisiológico y posiblemente ello haya coadyuvado a relegar la condición moral, la ética del prójimo y consecuentemente pasaron a primer plano los conocimientos, métodos, instrumentos, lo operativo, los ejercicios, es decir la prioridad en el conocimiento científico.

¿Será que una nueva moral pueda ser engendrada del conocimiento científico?
¿De qué manera pudo ser alcanzada por los acontecimientos del orden social?

Kauffman y Paine¹⁶⁵ mencionan que en la segunda mitad del siglo XIX el optimismo originario decayó, en parte por acontecimientos políticos como la Guerra Civil Norteamericana de 1866 y la posguerra; la inflación y recesión económica, lo que repercutió en el presupuesto de las instituciones; la gran cantidad de inmigrantes a Estados Unidos con su pluralidad cultural, racial, religiosas y de lenguaje que contrastaron con el pensamiento dominante, relativamente homogéneo de la clase media de ese país. Asimismo, la industrialización y la urbanización trajeron consigo problemas sociales.

Conjuntamente proliferan asociaciones profesionales en torno a sordos, ciegos y de lo que se denominaba deficiencia; por ejemplo, la American Association of Instructors of the Blind (1871), la American Association on Mental Deficiency (1876), la Alexander Graham Bell Association (para sordos) (1890). En 1896 se creó el Departamento Nacional de Educación en Estados Unidos y en **1897** se añadió un **Departamento de Educación Especial**.¹⁶⁶ En 1899 se instauró la primera Corte Juvenil en Chicago. Se establecieron programas de formación de maestros especiales y las carreras de medicina, comunicación y psicología se afianzaron¹⁶⁷.

Un acontecimiento drástico muestra por donde vienen los acontecimientos. En 1880 en Milán se decreta al método alemán, es decir el oral como el único válido

¹⁶⁵ Kauffman y Paine, op. Cit. p.13

¹⁶⁶ Siete décadas antes que en México, ya que la Dirección General de Educación Especial se creó en 1970.

¹⁶⁷ Esta información la plantean Kauffman y Paine, op cit.

para la enseñanza de los sordos. Las repercusiones serán decisivas, se prohibió el empleo de la lengua de señas de los sordos e inclusive en Francia en 1887, como medida concomitante, cesaron a los profesores que seguían empleando el método francés. Por cerca de cien años se impone una visión que obliga a los sordos al método oral y sólo en 1978 se permite en las escuelas nocturnas la lengua de señas y en 1991 finalmente se abre la opción libre por el bilingüismo. Posiblemente este contexto enmarca el ánimo y desilusión de Séguin. Recordemos su renuncia al puesto de presidente de la Asociación Americana del Deficiente Mental; junto con Samuel Gridley Howe, por no coincidir con los principios filosóficos de dicha asociación y quizás lo más drástico es el olvido de sus principios ya que tras su muerte nadie continuó con su labor¹⁶⁸. Sin duda a nivel internacional, las escuelas o instituciones especiales proliferan; sin embargo la significación ha cambiado y se ha revertido el tratamiento moral.

A continuación mostraremos algunos ejemplos. En 1902 las escuelas son proclamadas como especiales por el Dr. Manheimer Gommès, con un estatuto diferenciado de las regulares, ya que “Las clases de niños normales tienen un personal homogéneo desde el punto de vista de la edad y la capacidad. Todos los escolares tienen allí hábitos semejantes (disciplina, respeto al orden, etc.). Los anormales **desentonan** en ese medio, tanto por su **insuficiencia cerebral** como por sus **defectos físicos**. Sus **tics** les exponen a las risas de los compañeros, sus **convulsiones** sobrevienen en plena clase y **les hacen pronto insoportables a los maestros**. En el caso de que no sean un elemento de desorden, como ocurre algunas veces, **hacen en cambio una obstrucción constante al funcionamiento regular de las clases**”.¹⁶⁹ La cita es una muestra tajante de los significados de negatividad, de irrupción, de violencia; Al presuponerse una homogeneidad, todo lo no previsto en ella se torna sospechoso de alterar el orden. De otra manera, Decroly en Bélgica (1871-1932) cambia el sentido de tratamiento moral y da otra significación a la relación entre el educador y el médico. Este último se torna el “*colaborador más cercano del educador*, ya que puede ser llamado a tomar parte en el examen mental y pedagógico, o a *dirigir la educación*,

¹⁶⁸ <http://www.famousamericans.net/edouardseguin/>

¹⁶⁹ Perez de Lara, op. cit., p. 47.

*o a intervenir en el tratamiento médico-pedagógico [...] el médico-director habría de ser al propio tiempo un educador, en el amplio sentido de la palabra, o sea que sólo excepcionalmente deberá ocuparse de las diversas técnicas pedagógicas especiales, pero perseguirá de continuo, por todos los medios que le inspiren la fisiología y la psicología, la creación de una atmósfera favorable al brote de todas las aptitudes y a la derivación de las tendencias perniciosas o inútiles.*¹⁷⁰ . Con Decroly se enfatiza el papel del médico como director, eje del tratamiento, cercano del educador hasta convertirse el mismo en educador, y quien finalmente dirigirá el conjunto de las intervenciones para favorecer aptitudes y la eliminación, corrección o derivación de las tendencias perniciosas a través de técnicas y medios pedagógicos. He aquí su carácter moral. Este médico-director-educador direcciona hacia un bien y rectifica lo que pareciera venir por naturaleza, casi la sustitución del mal por tendencias perniciosas. Ejemplo vívido del pasaje de las batallas celestiales por batallas terrenales, naturales. Decroly, “podrá sugerir escuelas especiales y asilos para niños como puntos primordiales de la organización social [de manera que así] no sólo disminuirá el contingente de seres irregulares, sino también la carga económica que hoy suponen para la colectividad y, lo que es más importante, la serie de constantes peligros que para el cuerpo social dichos individuos representan”.¹⁷¹

Peligro para el cuerpo social, eso son los seres irregulares. Qué cambio de significación de los discursos. Si a ciertos niños se les consideraba sumamente anormales, las escuelas especiales no eran suficientes. Se requeriría de internarlos en instituciones especiales (asilos). ¿Y los padres? ¿Renunciarían al cuidado de sus hijos? Se percibía una resistencia tal en ellos, que Decroly apuntaba: *“el ingreso en el asilo requiera trámites como el de la entrega del niño por parte de los padres, cosa que a éstos suele repugnar, no resignándose a ello sino en último extremo tardíamente”*¹⁷² .

Quizás no comprendamos de inmediato cómo se conforma una significación tan diferente a lo estipulado por los fundadores. Anormalidad, peligro, irregular y

¹⁷⁰ Ibidem, p. 31.

¹⁷¹ En Pérez de Lara, N., op. cit., p. 45.

¹⁷² Idem.

énfasis en la separación de todo aquello que lo represente, inclusive al grado de separar a los hijos de sus padres, a pesar de su resistencia. La institución especial ha surgido como clara respuesta de contener a los irregulares, un cambio, un revés al tratamiento moral de los iniciadores. Las nuevas propuestas con sentido explícito de anormal como lo no deseado marcarán y retroactivarán en los términos de idiocia e imbecilidad el sentido que está en emergencia. Es en estos momentos que los términos se colorean, se significan como lo indeseable. Lo anterior se encuentra explícito en una cita de Binet y Simon quiénes opinan “que no hay que violentar la voluntad de los padres, sino *hablarles al corazón y convencerles, sobre todo a las madres*, y consideran importante advertir que no se deben utilizar palabras como loco, idiota o anormal ante aquellos, a quienes con buenos argumentos, *no resultará difícil conquistarles para la causa de la educación especial*”¹⁷³.

Es revelador el párrafo en el sentido de que se muestra a la educación especial como causa, y para tales fines habrá que convencer a los padres que cedan a sus hijos también a la causa. En una especie de denegación se pide que el discurso científico no sea expresado ante los padres. Se trata de separar a los hijos de los padres y sin embargo evitar las palabras de anormal, loco o idiota y utilizar más bien “buenos argumentos”, “hablarles al corazón”, aunque los médicos, psiquiatras y psicólogos se mantengan en un conocimiento “objetivo” y “científico” de lo irregular, de lo anormal. Se instaura la anormalidad separándola de la normalidad, habrá que atajarla. Lejos quedó el “sublime arte de la medicina moral”, como lo destacó Itard, la pedagogía subversiva, que cambió el estatuto existencial de ciegos, sordos y los denominados con “idiocia” (l’Épée, Haüy e Itard, Séguin); los efectos de la razón y de la ciencia, así como el contexto social, político y económico, dieron un viraje que de manera inadvertida produce el *plusvalor* de minusvalía, deficiencia, invalidez, que tendrá como encargo la educación especial. ¿Cómo se puede explicar este pasaje? Intentaremos abordar el proceso de cómo la razón y la ciencia se erigen como imperativo y de sus efectos imprevistos.

¹⁷³ Varela, J. “Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo”, en Larrosa, J. op. cit., p.171.

Del tratamiento moral al imperativo del discurso científico como único y máximo bien.

Quizás si volvamos a algunas tesis con las que Descartes¹⁷⁴ inauguró la modernidad como una alborada, teniendo el principio teológico de la perfección divina como principio fundante de la científicidad moderna podamos comprender cómo va prevaleciendo una mirada que llevó como uno de sus desenlaces a la eugenesia.

*Dios es concebido como ser infinito, perfecto. La **idea de infinitud y perfección** es, pues, innata. Precisamente **porque dudo, me percibo como un ser finito e imperfecto**. Pero esta percepción no sería posible **si no tuviéramos ya en la mente la idea de infinitud y perfección** (no es posible tener el concepto de lo finito o de lo imperfecto, sin la idea de lo infinito, de lo perfecto). El autor de esta idea no soy yo, finito e imperfecto, ni ningún otro ser igualmente limitado. Tal idea, que está en mí pero no procede de mí (ni tampoco puede proceder de la nada), **sólo puede tener como causa adecuada, a la luz del principio anterior, a un ser infinito y perfecto, es decir, a Dios. Luego Dios existe.***

...porque Dios es o existe y porque es un Ser perfecto, del cual proviene cuanto hay en nosotros. De donde se sigue que nuestras ideas o nociones, siendo cosas reales y que proceden de Dios, en todo lo que tienen de claras y distintas, no pueden menos de ser verdaderas. (Op. cit., 4ª p.)

*Dios sólo garantiza la verdad de aquellas **ideas claras y distintas**. ¿Qué idea clara y distinta poseo de la realidad corpórea? La **extensión** (materia que ocupa un espacio: longitud, anchura y profundidad). Sólo las cualidades primarias (las cosas en cuanto que son objeto de la geometría: movimiento, figura, situación, magnitud) son claras y distintas, ...*

...ahora que lo conozco (Dios), tengo el medio de adquirir una ciencia perfecta acerca de infinitud de cosas: y no sólo acerca de Dios mismo, sino también de la naturaleza corpórea, en cuanto que ésta es objeto de la pura matemática, que no se ocupa de la existencia del cuerpo. (Meditaciones Metafísicas, 5ª)

Por ello esta filosofía compagina con las ciencias físicas. Así Newton mismo señala cuando explica la fuerza de gravedad, la cuál puede ser demostrada matemáticamente, y que sólo podía ser *explicada, en última instancia, como manifestación de la acción divina en la naturaleza.*

La matematización posibilita el conocimiento verdadero, es decir objetivo. Se estudian los fenómenos por las propiedades y éstas son sujetas a lo estrictamente cuantificables y manejables; por ello mismo, comprobables, sujetas a leyes.

¹⁷⁴ Extractos de M. García Morente: "Lecciones preliminares de Filosofía"] en <http://iessalvadorespriusalt.xtec.es/~lsobrino/adescartes.htm#d1>, página web consultada entre abril y octubre de 2009.

http://es.wikipedia.org/wiki/René_Descartes, op cit.

La naturaleza, el hombre, el cielo, el universo, se pone bajo la mirada de materia y movimiento, de estudiar la mecánica de movimiento que resultarán en determinar las leyes rigurosas. Esta forma de conocimiento, esta razón, este intelecto es el único que permite alcanzar la verdad, el orden de lo perfecto, reflejo de la perfección divina. Estamos mirando el nacimiento de una nueva ética.

El intelecto elevado al estatuto de una ética de la verdad, esta razón objetivada adquiere rango del mejor bien del hombre. La muerte de Dios que anunciará Nietzsche advendrá cuando el hombre olvide este cordón umbilical originario, esta deuda con Dios y la promesa de un futuro promisorio de felicidad y eternidad. Con todo, la premisa del ideal de perfección se mantendrá ahora en la naturaleza (incluida la humana), que poco a poco se transformará y quedará sustituida en la noción de leyes y regularidad. El supremo imperativo será el dominio, mediante el conocimiento intelectual, la razón soberana y el dominio de: la voluntad, los impulsos y las pasiones sensibles.

El error aparece cuando mi voluntad se determina (a actuar, a afirmar o a negar) sin que el entendimiento lo conciba clara y distintamente....la verdadera libertad tiene lugar allí donde la voluntad se deja determinar por el intelecto, por sus conocimientos claros y distintos).

El pensamiento innovador de Rousseau, también consideró la perfección. Trujillo Reyes¹⁷⁵ destaca que para este autor, la idea de la naturaleza humana tiene dos maneras de ser entendida. La primera como hombre natural. Un hombre sujeto a sus instintos de conservación, lo que denomina Rousseau amor a sí mismo, ese sentimiento que lo lleva a subsistir, su naturaleza natural, sus instintos lo llevan a la conservación, a su bienestar. “En estas circunstancias, no requiere comunicarse con los otros, no siente la necesidad de ser reconocido ni desea lo de otros porque el sentido de la posesión no le es inherente...ignora el vicio y es piadoso¹⁷⁶. Es en la medida que el hombre entra en relación con otro hombre que se generan lazos de dependencia.

¹⁷⁵ Trujillo Reyes, B.,F.; “Hombre, moral y ciudadanía en Jean-Jacques Rousseau”; en Revista Intercontinental de Psicología y Educación; ISSN 1665-756x; Vol II, No. 1/ Enero-Junio 2009/Tercera Época; p. 77-94.

¹⁷⁶ Idem, p. 81

“La interdependencia origina pasiones y sentimientos, los cuales provocan que el amor a uno mismo prevalezca sobre la piedad, virtud que, por excelencia precede a toda reflexión y a la cual define como „repugnancia innata a ver sufrir a su semejante [...] disposición conveniente a unos seres tan débiles y cometidos a tantos males como somos; virtud tanto más universal y tanto más útil al hombre cuanto que precede en él al uso de toda reflexión, y tan natural que las bestias mismas dan a veces signos sensibles de ella”¹⁷⁷.

Una segunda manera de considerar la naturaleza humana sería desde un sentido ético, como una capacidad que posibilite el proceso civilizador. El hombre:

“... lleva en potencia la capacidad de perfeccionarse a sí mismo” por ello reclama “mirar las facultades patentes en él y desarrollar su perfectibilidad”. Esta potencialidad “...sólo puede desarrollarse en el estado civil y no en su estado de naturaleza, el que „lejos de ser un estado de perfección, es un estado de „felicidad estúpida’, con todas las limitaciones del desarrollo intelectual, moral y político (Rubio, 1990:39)”¹⁷⁸

Esta capacidad de perfeccionamiento será convertida en una racionalidad, que permite que el sujeto obedezca a una ley común puesto que deriva de la **voluntad general**.

La piedad atempera el amor por uno mismo, ya que por la repugnancia que despierta el ver a otro sufrir, impide que los hombres se hagan daño. Sin embargo la piedad puede debilitarse ante el conflicto con el amor por uno mismo que se exacerba con la propiedad privada y con ello la desigualdad política y moral. Con la propiedad privada surgió la sociedad civil, las relaciones conflictivas, el amor a si mismo dio paso al amor propio. Por ello se hace necesaria “una moral sustentada en una autoridad reconocida que determine cuáles son los deberes del hombre y que tenga como resorte el sentimiento de piedad”¹⁷⁹

Y acá viene la deuda con Descartes, señala Rousseau que una piedad sin el concurso de la razón y del conocimiento se convierte en desprecio hacia el compadecido ya que se le mira en una posición inferior.

“Los sentimientos o pasiones –amor a uno mismo y piedad- constituyen el resorte de la razón y, con ello, de la perfectibilidad humana”. La moral será un efecto de las pasiones puestas bajo la razón. “Hay cierto orden moral en todas partes donde hay sentimiento e inteligencia. La diferencia estriba en que el bueno se ordena por

¹⁷⁷ Idem, p. 81

¹⁷⁸ Idem, p. 80

¹⁷⁹ Idem, p. 83

relación al todo y el malvado ordena el todo por relación a él (Rousseau, 1990:346)¹⁸⁰

El entendimiento viene de las pasiones, que a la recíproca le deben mucho también. Parafraseando a Rousseau: Quien no tenga deseos ni temores, ¿por qué ha de darse la molestia en razonar?

El estado civil es una creación del hombre cuando “ha entrado en contacto con otros hombres y sean organizado para vivir juntos”¹⁸¹

“Encontrar una forma de asociación que defienda y proteja de toda la fuerza común la persona y los bienes de cada asociado, y por la cual, uniéndose cada uno a todos, no obedezca, sin embargo, más que a sí mismo y quede tan libre como antes” (Rousseau, 1980b:38)¹⁸²

Es ante todo el bien individual lo que observamos en Rousseau, este sujeto pensante, individualizado, la ley igual para todos, preserva para todos y cada uno a la persona de cada uno, así como a los bienes de cada uno. Sin embargo, ¿cómo conciliar el bien individual con el bien común?

En el contrato social, cada contratante que entra en asociación con otro, “...este acto de asociación produce un cuerpo moral y colectivo compuesto de tantos miembros como votos tiene la asamblea, el cual recibe de ese mismo acto su unidad, su yo común, su vida y su voluntad. Esta persona pública que se forma de este modo por la unión de todas las demás....toma (ahora el nombre) de la República o cuerpo político, al cual sus miembros llaman Estado cuando es pasivo, Soberano cuando es activo....Respecto a los asociados, toman colectivamente el nombre de Pueblo y en particular se llaman Ciudadanos como partícipes de la autoridad soberana, y Súbditos en cuanto cometidos a las leyes del Estado (Rousseau, 1990b:40)¹⁸³

Así para Rousseau se requiere en el cuerpo político no solo dispositivos jurídicos y políticos, sino un componente moral: la voluntad general tendiente al bien (interés) común. ***La voluntad general es el ejercicio de las virtudes, las cuales por la intervención de la razón se han perfeccionado. Es decir cada individuo tendría la capacidad de normar su conducta conforme a las normas***

¹⁸⁰ Idem, p. 83

¹⁸¹ Idem, p. 85.

¹⁸² Idem, p. 85

¹⁸³ Idem, p. 86

provisitas por su razón. El contrato social será respetar un pacto en la que los hombres aceptan la regulación de sus intereses en el espacio público por parte del Estado, sin violentar la libertad individual. La educación sería la encargada de internalizar la conveniencia del pacto social y desarrollar al máximo las potencialidades de cada individuo.

Esta confianza en la naturaleza racional del hombre se erige como la que posibilita el pasaje al estado civil, a la naturaleza social, es decir una moralidad fundada en el acatar la **voluntad general**.

La educación tiene el encargo de renaturalizar al hombre en el estado social. Si para el hombre primitivo su libertad estaba anclada en la satisfacción de sus instintos, en el hombre civil, lo está en el desarrollo de su razón y en su moralización. No se puede alcanzar un ser moral, (y decir moral implicaría un sujeto en relación con el otro, los otros; es decir en relaciones sociales), sin la razón y sin la capacidad de formular juicios.

He ahí la deuda con Descartes, esta razón entronizada por su capacidad de realizar juicios. Así finalmente la diferencia entre el estado originario o salvaje - los instintos y las pasiones sin el concurso de la razón- y lo que es natural en el orden civil –la capacidad de juicio, la libertad del individuo-.

“... la conciencia no se opone a la razón pública, sino a la seducción de la sociedad corrupta con su razón contaminada, que puede llegar a sofocar su voz, pero nunca a extinguirla...”¹⁸⁴

Tal pareciera que conciencia correspondiese a la voz colectiva de la razón. Vemos erigido el estatuto de la razón, conciencia, capacidad de realizar juicios como el bien mayor del hombre, es decir **el estatuto de la moral alcanzado por vía de la entronización de la razón**.

La modernidad da inicio a un auge de conocimiento sorprendente bajo estos parámetros de científicidad. Resulta comprensible que los autores revisados estén impregnados de estos principios. Por ello encontramos la relevancia por el intelecto, la inteligencia, y el espíritu de iniciar estudios de correlación fisiológica. Por ello Itard y Séguin implementarán una pedagogía con cierto

¹⁸⁴ Idem 92

rigor metodológico, por ello Séguin denominará a su método como psico-fisiológico, estudiando, midiendo y abordando los sentidos y el cuerpo desde mediciones y correlaciones.

Con la consigna de poner la voluntad bajo dominio, los estudios se irán perfilando cada vez más a datos cifras, mediciones, deducciones y construcción de nuevas disciplinas.

A mediados del siglo XIX, como vimos en el apartado anterior, ciertas ideas serán preponderantes desde esta base matematizable, objetiva y atendiendo exclusivamente el terreno material. Así por ejemplo, nacen la psicología experimental con Wundt, y la psicología diferencial bajo sus dos perspectivas, la psicología evolucionista ¹⁸⁵ que engendra la teoría de la eugenesia con Galton y la psicología diferencial de Binet con el término de coeficiente intelectual.

***Todo discurso se presenta como rico en consecuencias, pero oscuras*¹⁸⁶**

La Psicología Experimental

Wundt (1832-1920) será el padre de la psicología experimental y algunos la denominan psicología moderna. Su investigación se centró en la conciencia, quizás a partir de este término la psicología encontró un asidero. A pesar del deseo de fundar una filosofía de la psicología con base científica¹⁸⁷, los filósofos alemanes rechazaron su propuesta. Sin embargo en Estados Unidos y otros países fue contundente su aproximación para instaurar las bases de la psicología como ciencia e independizarse de la filosofía.

El primer laboratorio de psicología fue fundado el año 1879 en Leipzig Alemania, intención que había sido expuesta cinco años atrás en su obra «Principios de psicología fisiológica».³ El laboratorio de Wundt, no fue citado en el catalogo de la universidad hasta 1883. En 1893 el laboratorio se mudó a un edificio ocupado por el departamento de ginecología, hasta que en 1897 el instituto psicológico, como ya se le llamaba, se mudó a un edificio que Wundt diseñó expresamente para la investigación psicológica¹⁸⁸.

¹⁸⁵ <http://www.elseminario.com.ar/Comahue/Guia%20unidad%20III.htm>, consultado entre julio y septiembre de 2009.

¹⁸⁶ Lacan, J.; Seminario No. 16. *De Otro al otro*. Paidós, 2008. p.31

¹⁸⁷ http://plato.stanford.edu/entries/wilhelm-wundt/Wilhelm_Maximilian_Wundt, página web consultada entre Julio y octubre de 2009.

¹⁸⁸ http://es.wikipedia.org/wiki/Wilhelm_Wundt, página web consultada entre Julio y octubre de 2009.

En 1893 publicó su libro *Physiological Psychology*, con este nombre, fue denominada esta ciencia híbrida ¹⁸⁹ destinada al estudio de la conciencia, a través de los protocolos experimentales de las ciencias naturales y en segundo lugar, lo que **Kant suponía imposible: que lo mental fuera traducido matemáticamente**, Wundt consideró que podía ser puesto bajo condiciones de laboratorio, con el experimentador y el sujeto experimental, el empleo de aparatos y procedimientos de repetición y control¹⁹⁰. Asimismo planteó una aproximación tridimensional de los sentimientos. Su clasificación consistía en: 1) placer-displacer; 2) tensión-relajación y 3) excitación-depresión¹⁹¹. Sus mediciones recaían sobre la tasa de pulso, la respiración y la tensión muscular, como índice de la cualidad del sentimiento. El **sentimiento** era una de las tres categorías con las que se identificaba a la conciencia, las otras dos eran la **representación** y la **voluntad**¹⁹².

Vayamos a las representaciones. Wundt las planteó como actos representacionales, actividad que bajo ningún concepto podía ser considerada como sustancia o propiedades de los objetos, sino procesos de una actividad unitaria de eventos que sólo se diferenciaban a través de procesos de análisis y de abstracción psicológica. Las representaciones podían ser percepciones o intuiciones. Las percepciones serían las representaciones de la realidad objetiva¹⁹³ vía las sensaciones cuyas características eran: intensidad, extensión, duración y cualidad¹⁹⁴. En tanto la intuición se consideraba acompañada de la actividad subjetiva: la conciencia. Si la representación no es objetiva, sino pensada, entonces se denominaba representación reproducida. Todas las representaciones se forman de una síntesis de sensaciones y acompañan todo acto representacional¹⁹⁵.

¹⁸⁹ [http://plato.stanford.edu/entries/wilhelm-wundt/Wilhelm Maximilian Wundt](http://plato.stanford.edu/entries/wilhelm-wundt/Wilhelm_Maximilian_Wundt), op cit.

¹⁹⁰ idem

¹⁹¹ <http://www.monografias.com/trabajos/wilhelm/wilhelm.shtml>, página web consultada entre Julio y octubre de 2009.

¹⁹² http://es.wikipedia.org/wiki/Wilhelm_Wundt, op cit.

¹⁹³ Ver [http://plato.stanford.edu/entries/wilhelm-wundt/Wilhelm Maximilian Wundt](http://plato.stanford.edu/entries/wilhelm-wundt/Wilhelm_Maximilian_Wundt), op cit.

¹⁹⁴ idem

¹⁹⁵ Ibidem

La conciencia consistía, por un lado, en la formación de representaciones, y en el ir y venir en tiempo y espacio de dichas representaciones, es la denominada actividad representacional; además se tiene otra posibilidad, la de atender a determinadas representaciones, ponerles atención en determinados grados y según los grados se pueden hacer presentes. A este proceso lo denominó *apercepción*.

The entry of a representation into the field of inner vision we call "perception," and its entry into the focal point of vision we call "apperception." (PP II:267)
*(La entrada de una representación al campo de visión interna lo llamamos percepción y su entrada dentro de un punto focal de visión la denominamos apercepción)*¹⁹⁶.

Con los múltiples experimentos que los estudiantes de Wundt desarrollaron, pudo plantear que la causalidad psíquica podría ser determinada y ser objeto de estudio analizar su actividad. Su obra se ha estimado en cerca de 53,000 páginas incursionando inclusive en la psicología de los pueblos. Se ha señalado que a partir de su laboratorio Wundt estuvo en condiciones de "explorar varios asuntos entre ellos: creencias religiosas, identidad, desórdenes mentales y conducta anormal y un mapa de las áreas dañadas del cerebro humano"¹⁹⁷.

El nacimiento de la psicología como ciencia pudo desplegarse a través de sus estudiantes y continuadores: "Emil Kraepelin, Hugo Münsterberg, Viktor Henri y B. Bourdon, de Francia; de Rusia, Vladimir M. Bekhterev contemporáneo de Pavlov, y entre los estudiantes de Estados Unidos Charles Spearman, Edward Titchener, Hugo Eckener, James McKeen Cattell¹⁹⁸ y Stanley Hall¹⁹⁹. Inclusive alcanza a influir la teoría freudiana por lo menos en los inicios del planteamiento del primer aparato psíquico, el famoso esquema del peine. De estos autores, Kraepelin (1856-1926) desarrollará la clasificación de la idiocia en su libro *Lehrbuch. Psychiatrie* de 1920. Citamos su clasificación por las repercusiones que tendrá en México con el oftalmólogo Dr. González quien particularmente por vía de problemas de la visión incursionó a la idiocia amaurótica y fue el primer impulsor

¹⁹⁶ http://plato.stanford.edu/entries/wilhelm-wundt/Wilhelm_Maximilian_Wundt, op cit. La traducción es nuestra.

¹⁹⁷ http://es.wikipedia.org/wiki/Wilhelm_Wundt, op cit.

¹⁹⁸ <http://www.monografias.com/trabajos/wilhelm/wilhelm.shtml>, op cit.

¹⁹⁹ http://plato.stanford.edu/entries/wilhelm-wundt/Wilhelm_Maximilian_Wundt, op cit.

de la detección de la denominada enfermedad mental, deficiencia mental, retardo mental, actualmente denominada discapacidad intelectual.

- “simple
- absoluto o completo. Estado vegetativo.
- profundo. Existen funciones rudimentarias de relación
- leve o atraso mental. Se disponen de leves aptitudes
- moral. Perversión de los instintos
- compuesto
- polisárcico. Característico por su obesidad extrema
- hemipléjica
- dipléjica
- epiléptica
- amaurótica que a su vez se clasifica en Idiocia amaurótica familiar y la idiocia amaurótica de Bielschowsky (o síndrome de Bernheimer-Seitelberger. ²⁰⁰), que sería una forma infantil cuyos síntomas aparecen entre los 4 y 8 años comenzando por la pérdida de visión y acompañada de otros síntomas más
- mongólica”

Con Wundt tenemos el concepto de conciencia fundamentado como objeto científico de estudio.

De la emergencia de la eugenesia

De los cinco años de recorrido realizado en el Beagle (1831-1836), Darwin (1809-1882) engendró el concepto de **evolución de la especie** concebido como un proceso de selección natural. El 24 de noviembre de 1859, se publicó y agotó en ese mismo día el libro **El origen de las especies** y en 1871 **El origen del hombre**. En éste último planteó la continuidad del hombre en la cadena biológica de las especies. El fuerte impacto produjo repercusiones en todas las ciencias. El discurso, en este caso el de Darwin, como dice Lacan es rico en consecuencias, pero oscuras, muy oscuras. La principal fue la **aproximación eugenésica** que su primo Galton derivó, sin que Darwin estuviese de acuerdo con ella.

Galton realiza una interpretación de la selección natural en el orden de lo humano. Apunta que las sociedades humanas estaban atentando con este orden de selección natural de los más aptos, ya que protegían a los débiles, los desfavorecidos. Con ello iban a contrapelo de la selección natural que implicaba la extinción de los más débiles de la especie. Veía un peligro inminente de “reversión

²⁰⁰ Tomado de <http://es.wikipedia.org/wiki/Idiotez>, página web consultada entre abril y octubre de 2009.

a la mediocridad” en la sociedad. Este concepto de reversión a la mediocridad lo demostró estadísticamente y lo cambió posteriormente por “regresión a la media”²⁰¹. He ahí como Galton erigió una filosofía social tomando en préstamo una concepción biológica y la transforma en una propuesta que retoma de la naturaleza los rasgos hereditarios, ya ellos mismos depurados en su propio proceso de selección natural y favorecerlos aún más a través de varias formas de intervención.

En: “**Talento y personalidad hereditarios**”, de 1865, “**El genio hereditario**” de 1869 e “**Investigaciones sobre las facultades humanas y su desarrollo**” de 1883, dio expresión a un discurso que denominará **Eugenesia**, de consecuencias futuras no sólo oscuras, sino desastrosas. Parafraseando a Arendt, quien señala que la acción humana puede iniciar una serie de repercusiones imprevisibles; en este caso, un discurso engendrado en una época histórica particular y convalidado por la noción de ciencia, puede preparar una cadena de imprevisibles y sorpresivas acciones, efectos, resonancias y repercusiones que sorprenderán al generar una especie de descontrol, o desborde y sin que se le pueda acotar o establecer un límite, un dique, un alto que detenga los funestos desenlaces. Así la eugenesia provocó oleadas de movimientos a nivel internacional, impactando políticas públicas. El ideal de perfectibilidad del hombre podría ser alcanzado y, lo más relevante, se tornó en evitar la amenaza de todo aquello que atentara contra ese ideal. Esto último llevó al funesto exterminio de seis millones de personas que el nacional socialismo se encargó de llevar a cabo, como una medida correctiva extrema que la naturaleza no había realizado.

¿Qué y cómo fue posible tan funesto destino? No podremos considerar todos los escenarios posibles, sin duda el que nos preocupa es comprender cómo de la emergencia de una aproximación filosófica de la modernidad instaurada por Descartes se van derivando teorías y aproximaciones de consecuencias políticas y

²⁰¹ <http://es.wikipedia.org/wiki/Eugenesia>

éticas imprevisibles y que tienen, bajo nuevas figuras una vigencia y peligro inmediato y real en nuestro presente.

Recordemos que a partir de Descartes y Newton se produce una metonimia en la cual se desliza, de Dios como el principio de perfección, a la naturaleza y al hombre, (como parte de ella). Se puede acceder a esta naturaleza sólo a través de un razonamiento específico: matemático. Se requiere el desglose, definición o detección de elementos o propiedades que a su vez sean factibles de ser puestos en operatividad numérica.

Con Darwin, el hombre olvidará su deuda especular con un principio metafísico divino y se deslizará al eslabón final de la cadena natural de las especies. Si el hombre es el ser más frágil y desprotegido de todos los seres naturales al nacer; en cambio tiene la razón, que Descartes centró como esencialidad humana y que le permitirá consolidar el sitio supremo en la naturaleza. Galton instrumentará con la razón matemática una estadística que se aplicará al estudio de los seres humanos. Junto con Binet compartirá el crédito de autoría de la psicología diferencial (desde dos perspectivas) y será contemporánea a la psicología experimental de Wundt.

Daremos cuenta de manera inicial de la psicología diferencial de Galton. En base a la teoría darwiniana, emprenderá el estudio de las facultades humanas, intelectuales y morales como rasgos hereditarios y con qué tendencia se presentaban en las familias. Propuso una técnica de medición de la facultad humana y su desarrollo. Acorde a Sternberg²⁰², Galton planteaba que “la inteligencia tenía dos propiedades o cualidades: energía o la capacidad de trabajar y la sensibilidad, es decir la mayor información que se puede tener del exterior se obtiene a través de los sentidos y entre más diferencias perceptivas realicen los sentidos mayor rango de información sobre la cual actúa la inteligencia”²⁰³. Su interés se enfocó a estudiar el talento y el genio como expresión de lo mejor del hombre. Conceptos como: energía, traducida en capacidad de trabajar y medición

²⁰² Robert J. Sternberg, R. J.; *Metaphors of Mind*, en http://books.google.com.mx/books?id=IGmTXII7TNQC&pg=PA69&lpg=PA69&dq=galton+y+binet&source=bl&ots=_vvUaiY7YS&sig=MI8BoEgKvfjUpugyeCFvf6KBV8E&hl=es&ei=Mv5QSunqAYaosgP38NyqDQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2

²⁰³ Idem, p. 70

de las diferencias perceptivas, dieron cuenta del concepto de inteligencia y con ello la factibilidad de manejarlos estadísticamente.

Así empezamos a visualizar el cambio en el sentido de la idiocia con Galton:

“La facilidad discriminatoria de los idiotas es baja por extraño que parezca; difícilmente distinguen entre el calor y el frío, y su sentido de dolor es tan obtuso que algunos de los más idiotas les resulta difícil reconocer que cosa es. En sus vidas apagadas, el dolor que puede ser excitado en ellos puede literalmente ser aceptado con una sorpresa benevolente”²⁰⁴.

Qué distancia con el tratamiento moral de Pinel. Puestos en relación numérica en cuanto a la medición de sensaciones se encuentran muy por debajo de la media. Su discriminación es mínima y por lo tanto corresponderá como bajo su caudal informativo y por ello su inteligencia es menor.

La razón se operativizó, se estableció en relaciones y correlaciones y a mayor sensibilidad, mayor información, mayor inteligencia. Inician los comparativos y los juicios desvalorizantes: **“sus vidas apagadas”**. ¿Dónde quedó la preocupación por esa transferencia paterna señalada por Pinel? ¿Y la inquietud por ofrecer un estado y condición de seres humanos? Con la operatividad numérica, el ejercicio objetivo y la estadística se asienta una teoría de la inteligencia humana, y con el telón de fondo de los más aptos como interpretación de la selección natural, éstos, los de “vida apagada” no han derivado a su cauce normal, su extinción “natural” por la interferencia humana que está impidiendo el curso de la naturaleza. Ante esta situación la sociedad podría ser salvada, refiriéndose a ayudar a la naturaleza a que retome su curso a través del cambio de políticas sociales. De esta forma se puede combatir esta “reversión a la mediocridad” o bien impedir que la sociedad coadyuve a producir enfermedades disgenéticas puesto que los menos inteligentes se reproducían más que los más inteligentes. Quizás ahora podamos entender aún más el desaliento de Séguin y el que se quedara solo, sin seguidores. Pareciera que en la lógica de la eugenesia, Séguin y sus anteriores predecesores estaban produciendo enfermedades disgenéticas.

Por siete años consecutivos Galton mantuvo un laboratorio en el Museo South Kensington en donde, por una módica cantidad de dinero, los visitantes conocerían sus facultades a través de una serie de pruebas psicofísicas

²⁰⁴ Idem, (pagina 28 referida en Galton), traducción nuestra, p. 70

traducidas en mediciones. Congruente con su definición de inteligencia, las pruebas consistían en medir los umbrales de discriminación de peso, y de los sentidos como el gusto, el tacto y el olfato. Denominó a su método biométrico como el instrumento por excelencia para medir la inteligencia y contrató al matemático Karl Pearson, creador del **coeficiente de correlación** empleado en su procedimiento de análisis estadístico.²⁰⁵ Con esta conjunción se legitima el discurso de Galton como científico ya que para algunos es el inicio de la denominada ciencia de la estadística como se plantea en la siguiente cita:

*Con todo, sus investigaciones se consideran fundamentales en la constitución de la ciencia de la estadística:
Inventó el uso de la **línea de regresión**, siendo el primero en explicar el fenómeno de la **regresión a la media**.
En los años setenta y ochenta fue **pionero en el uso de la distribución normal**.
Inventó la máquina Quincunx, un instrumento para demostrar **la ley del error y la distribución normal**.
Descubrió las propiedades de la **distribución normal bivariada** y su relación con el análisis de regresión
En 1888 introdujo el concepto de **correlación**²⁰⁶.*

Como resultado de sus investigaciones sobre las facultades humanas definió la eugenésica en 1883 de la siguiente manera:

*Esto es, con cuestiones relacionadas con lo que se denomina en griego **eugenia**, a saber, de **buen linaje, dotado hereditariamente de cualidades nobles**. Esta y las palabras relacionadas (eugénico, etcétera) son igualmente aplicables a hombres, bestias y plantas. Deseamos enormemente una palabra breve para aludir a **la ciencia de la mejora del linaje**, que en modo alguno se limita a las cuestiones de emparejamientos sensatos, sino que, especialmente en el caso del hombre, toma conciencia de todas las influencias que tienden a dar aunque sea en remoto grado a las razas o variedades más aptas **una mejor oportunidad de prevalecer más rápidamente sobre los menos aptos** de lo que de otra forma habría hecho. La palabra eugenesia expresaría suficientemente esta idea, siendo como mínimo una palabra más efectiva que viricultura, que una vez me aventuré a usar²⁰⁷.*

Con esta idea de detectar las influencias para que prevalezcan **los más aptos**, abría la posibilidad de **intervenir** para que **prevalezcan sobre los menos aptos**. Adolphe Quetelet proponía en su física social, (notemos la aplicación de la física, sus mediciones a lo social), un enfoque estadístico y exaltaba al “hombre medio”, lo contrario planteaba Galton, ya que su enfoque apoyado en la selección natural,

²⁰⁵ http://es.wikipedia.org/wiki/Francis_Galton, página web consultada entre Julio y octubre de 2009.

²⁰⁶ En Francis Galton, *Inquiries into human faculty and its development* (Londres, Macmillan, 1883), pág. 17, nota 1 en <http://es.wikipedia.org/wiki/Eugenesia>, página web consultada entre Julio y octubre de 2009

²⁰⁷ Ibidem

el término medio implicaba una regresión que tendría que ser revertida. La propuesta de hacer revertir implica directamente la intervención humana. Surgieron de esta postura defensores de la eugenesia que proclamaban la reproducción humana selectiva y así influir sobre las tasas de natalidad diferenciales traducidas en dos políticas: la “*eugenesia positiva*, la mayor reproducción de los que se consideraba que contaban con rasgos hereditarios ventajosos, y la *eugenesia negativa*, la disuasión de la reproducción de los que tenían rasgos hereditarios considerados malos”²⁰⁸.

Esta intervención ya implica un carácter experimental, da pie a experimentar como ya se viene haciendo con plantas y animales, y ahora el hombre mismo pasa a ser objeto de experimentación para mejorar la especie, que prevalezcan los más aptos. De manera paralela se expresa también un gran temor por esos menos aptos, un horror a la posibilidad de crecimiento numérico, he ahí el carácter de revés, de retroceso a la mediocridad. Por ello habrá que revertir, incidir e impedir con medidas políticas y sociales. El empoderamiento del hombre en analogía con la naturaleza. Si Dios era el principio rector de la vida y la muerte, dicho principio se desliza a la naturaleza, designa quiénes sobrevivan y quiénes mueren, ¿por qué no puede erigirse el hombre bajo el estatuto soberano del principio rector de la vida y de la muerte? Entraremos a la era del Hombre Soberano anunciada por Sade.

Los planeamientos de Galton y Pearson fomentaron el desarrollo de modelos nuevos y complejos de corte estadístico y que se aplicaron a diferentes campos. En Estados Unidos, Cattell introdujo las ideas de Galton siguiendo su ejemplo y desarrollando hasta una serie de 50 pruebas psicofísicas, hasta que Wissler, un alumno suyo, mostró que no eran procedentes²⁰⁹ porque no tenían la validez requerida. Sin embargo no hicieron mella en la penetración de las ideas eugenésicas. Con las leyes de la herencia de Mendel se formaron dos bandos, según lo que prevaleciera: el enfoque biológico o el modelo matemático; unos a otros se criticaban defendiendo su postura fuese la biología o el modelo

²⁰⁸ Ibidem

²⁰⁹ Robert J. Sternberg, R. J.; *Metáphors of Min*, op cit.

matemático²¹⁰. Asimismo la eugenesia planteaba su diferencia con lo que se denominó darwinismo social. Su semejanza era considerar como hereditaria la inteligencia, sin embargo:

la eugenesia afirmaba que eran necesarias nuevas políticas para cambiar activamente el statu quo hacia un estado más «eugenésico», mientras los darwinistas argumentaban que la propia sociedad «advertiría» naturalmente el problema de la «disgenesia» si no se ponían en práctica políticas de bienestar social (por ejemplo, los pobres podrían reproducirse más pero tendrían tasas de mortalidad más elevada)²¹¹.

Es sorprendente como esta tendencia se vio favorecida y promovida desde los fines del siglo pasado, pero su mayor peso fue hasta la mitad del siglo XX. Se articuló con una época de reconfiguración del poder de las naciones en diferentes bandos e ideologías que dieron pie a las dos grandes guerras mundiales.

Los ecos de la eugenesia no se hicieron esperar y proliferaron en todo el mundo. Las medidas políticas podrían tener un sentido “positivo” que podía ser desde otorgar formas de premios o bonificaciones para estimular a los padres aptos para que tuviesen otro hijo, o bien la orientación matrimonial; hasta la eugenesia negativa cuyos efectos terroríficos produjeron discriminación, segregación, esterilización y finalmente genocidio.

En Brasil y Argentina tomó el nombre de *branqueamento* y *blanqueamiento*. En Estados Unidos fue muy relevante el movimiento eugenésico. Hombres relevantes la apoyaron e hicieron una defensa que proliferó en la creación de instituciones de investigación y la instauración de leyes. Por ejemplo Graham Bell, quién a pesar de tener una esposa sorda, recomendó la prohibición de matrimonios con sordos y entre sordos a partir de una investigación de la tasa de sordera que realizó en 1881 en Martha's Vineyard en Massachusetts. Muchos estados establecieron en sus leyes estatales la prohibición de la miscegenación o la prohibición de matrimonios raciales. Resulta asombroso como esto se prolongó en Estados Unidos hasta en 1967 que la Suprema Corte de Estados Unidos las derogó y las declaró inconstitucionales²¹². Igualmente se prohibió a partir de 1896, los

²¹⁰ Ibidem

²¹¹ Ibidem

²¹² Ibidem

matrimonios de cualquiera que fuese “epiléptico, imbécil o débil mental”²¹³ y se forzó la esterilización de los “enfermos mentales” para evitar la “transmisión de las enfermedades mentales a la siguiente generación. Lo anterior estuvo respaldado por leyes las cuales fueron aprobadas por la Suprema Corte. Se tiene el dato que “Para 1945 unos 45.000 enfermos mentales habían sido esterilizados forzosamente”²¹⁴

Es de notar la articulación entre científicos y políticos en la implementación de las diversas políticas eugenésicas, así por ejemplo:

“...la Eugenics Record Office reunió una enorme colección de árboles genealógicos y concluyó que quienes eran no aptos procedían de entornos económica y socialmente pobres. Eugenistas tales como Davenport, el psicólogo Henry H. Goddard y el conservacionista Madison Grant (todos muy respetados en su época) empezaron a presionar para lograr diversas soluciones políticas al problemas de los «no aptos». (Davenport abogaba por la restricción de la inmigración y la esterilización como métodos principales, Goddard recomendaba la segregación en su libro La familia Kallikak y Grant era partidario de todo lo anterior y más, abrigando incluso la idea del exterminio.)¹² Aunque su metodología y métodos de investigación se consideran actualmente muy defectuosos, en la época se consideró una investigación científica legítima”²¹⁵

Aún hay más:

*“La idea del «genio» y el «talento» fue también considerada por William Graham Sumner, un fundador de la American Sociological Society (actual American Sociological Association), quien mantenía que si el gobierno no interfería en la política social de laissez faire, surgiría una clase de genios en la cima del sistema de estratificación social, seguida de una clase de talentos. La mayor parte del resto de la sociedad caería en la clase de los mediocres. **Aquellos que eran considerados anormales (retrasados mentales, minusválidos, etcétera) tenían un efecto negativo sobre el proceso social al consumir recursos necesarios. Deberían ser dejados solos para que se valiesen por sí mismos. Pero los de la clase de delincuentes (criminales, pervertidos, etcétera) deberían ser eliminados de la sociedad**¹⁴ .”²¹⁶*

En Estados Unidos, desde 1916 y 1917 se vivía un inconformismo social de múltiples rostros, en lo económico se expresó en el estallido de huelgas. La respuesta del gobierno fue endurecer y promover una política de represión que a su vez trajo mayor respuesta de los anarquistas, se producían manifestaciones en contra de la participación en la Primera Guerra Mundial.

²¹³ Ibidem

²¹⁴ Ibidem

²¹⁵ Ibidem

²¹⁶ Ibidem, el subrayado es nuestro, la cita contiene su propia referencia.

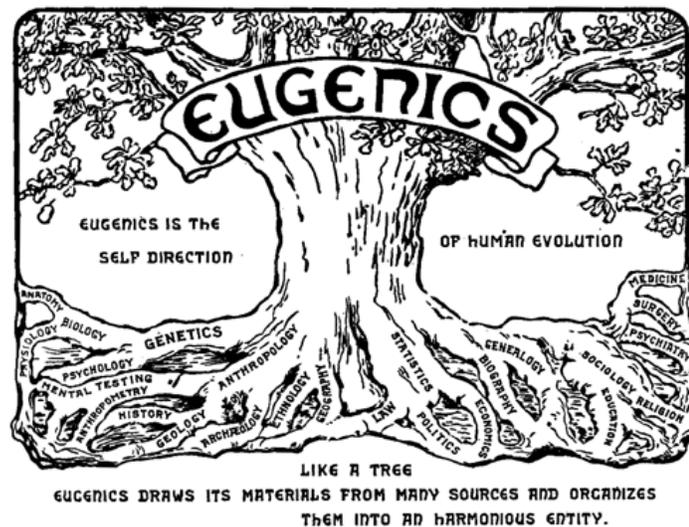
Al mismo tiempo los tiempos convulsivos en Europa promovieron oleadas de migración a E U. En 1918 se decretó la Ley de sedición que fue una enmienda a la Ley de Espionaje de 1917. Se promovieron una serie de leyes antimigratorias, antianarquistas y contra movimientos de sedición. Una nueva oleada de leyes antimigratorias se formularon como las de 1921, el Acta de Inmigración conocida como el Acta Johnson Reed de 1924, todo ello enmarcado en una época de represión política muy intensa. Recordemos el arresto, juicio y pena de muerte contra Sacco y Vanzetti, una fuerte xenofobia por los migrantes, especialmente los de Europa del este y asiáticos, la “otra América”, la que representaba una amenaza a los ideales WASP (siglas en inglés para: blanco, anglosajón, nativo y protestante) o bien la amenaza del “comunismo”²¹⁷. El segundo período de redada roja fue posterior a la segunda guerra mundial, de 1947 a 1957, período que desató un fuerte espionaje, persecución y ello ante la expansión del poderío ruso bajo el comunismo en Europa del Este y cuyos efectos se concretaron en la instalación del Muro de Berlín, la Guerra Civil China y la Guerra de Corea.

Dentro de este panorama resulta difícil no dejar de pensar cómo el movimiento eugenésico embonó en esta época sombría. Sin lugar a dudas, este movimiento cristalizó en toda su crudeza en Alemania. Ya en 1933 se aprobó una ley “*que permitía la esterilización involuntaria de «borrachos, criminales sexuales y lunáticos hereditarios e incurables, y de aquellos que padezcan una enfermedad incurable que pudiera transmitirse a su descendencia»*^{19.218} por si no fuera suficiente, el gobierno nacionalsocialista exacerbó las medidas eugenésicas negativas más cruentas que llevaron al genocidio a más de seis millones de personas en los campos de concentración. Algunos nazis en su declaración en el juicio de Núremberg arguyeron que aplicaron las medidas eugenésicas que Estados Unidos proclamaba y desarrollaba. La siguiente cita lo ejemplifica:

²¹⁷Ver:<http://fbiwallofshame.blogspot.com/2008/10/sedition-act-of-1918.html>;
http://translate.google.com.mx/translate?hl=es&langpair=en|es&u=http://en.wikipedia.org/wiki/Sedition_Act_of_1918&prev=/translate_s%3Fhl%3Des%26q%3DSedition%2BAct%2Bof%2B1918%26tq%3DSedition%2BAct%2Bof%2B1918%26sl%3Des%26tl%3
http://en.wikipedia.org/wiki/Red_Scare;<http://www.claseshistoria.com/entreguerras/periodofelices20.htm>.
<http://es.wikipedia.org/wiki/Eugenesia>, página webconsultada entre julio y octubre de 2009.

²¹⁸ Ibidem. La cita contiene una referencia.

Se esterilizaron a los “imbéciles” durante buena parte del siglo XX. La Corte Suprema de los Estados Unidos sentenció en el caso *Buck contra Bell* de 1927 que el estado de Virginia podía esterilizar a los considerados no aptos. La época más importante de esterilización eugenésica fue entre 1927 y 1963, cuando unas 64.000 personas fueron esterilizadas forzosamente bajo las leyes eugenésicas de los Estados Unidos.¹⁷ Un informe favorable sobre los resultados de la esterilización en California, con mucho el estado que más esterilizaciones realizó, fue publicado con formato de libro por el biólogo Paul Popenoe y sería ampliamente citado por el gobierno nazi como evidencia de que los programas masivos de esterilizaciones eran factibles y humanos. Cuando los dirigentes nazis fueron juzgados por crímenes de guerra en los Juicios de Núremberg tras la Segunda Guerra Mundial, justificaron las esterilizaciones masivas (unas 450.000 en menos de una década) citando a los Estados Unidos como sus inspiradores.^{18 219}



Eugenics congress logo.png

Tal pareciera que no quedó suficientemente mostrado por los nazis los efectos nocivos de la eugenesia. Ni la formalización de políticas de ética médica y la declaración sobre las razas de la UNESCO en 1950, ni la Declaración Universal de la ONU, específicamente su Artículo 16²²⁰ de los Derechos Humanos consignados por todas las naciones, impidieron que algunos países continuaran con políticas eugenésicas, principalmente con medidas de esterilización hasta cerca de 1970. Mencionaremos por ejemplo a Canadá quién aplicó a los migrantes estas medida ya que se consideraba algunas minorías raciales como inferiores.

²¹⁹ Ibidem. La cita contiene una referencia.

²²⁰ Ibidem, A la letra dicho artículo establece: “Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia».²³”

Tanto Estados Unidos como Canadá implementaron una clasificación de naciones abriendo la clasificación más deseable a las nacionalidades anglosajonas para terminar en lo más bajo de la jerarquía a chinos y japoneses a quienes prácticamente se les prohibía su entrada. Suecia ejecutó la esterilización en cerca de 62,000 personas, en su mayoría los denominados enfermos mentales, pero también a las minorías étnicas. Australia (en donde se aplicó un engaño sistemático para lograr la autorización de esterilización de las mujeres aborígenes, igualmente se aislaron en instituciones especiales a los niños aborígenes). El Reino Unido, Noruega, Francia, Finlandia, Dinamarca, Estonia e Islandia llevaron a cabo programas de esterilización de personas declaradas deficientes mentales por el estado. Singapur empleó una eugenesia positiva que consistió en promover matrimonio entre graduados universitarios y China lleva un programa de control muy restringido de natalidad de sus habitantes.

¿Podemos imaginar si la victoria en la Segunda Guerra Mundial hubiese estado de lado de los alemanes, japoneses e italianos? ¿Se habría difundido el genocidio nazi? ¿Se hubiesen universalizado las medidas extremas nazis? ¿Cómo saberlo? Al finalizar esta guerra las consecuencias desmantelaron el carácter científico de la eugenesia. A qué alcance había llegado la eugenesia que muchos libros de texto a nivel de secundaria y universitaria entre 1920 y 1940 solían tener capítulos científicos que legitimaban las medidas eugenésicas a la población. Científicamente la eugenesia se vivió como un lamentable error, o revés y no se hizo esperar la deserción. Muchas asociaciones que inclusive tenían como nombre la palabra eugenésica como ***Eugenics Quarterly*** se convirtió en Social Biology, algunos miembros de la ***American Eugenics Society*** se convirtieron en antropólogos, biólogos o genetistas (v.gr. Robert Yerkes, Otmar von Verschuer y Paul Popenoe). Con todo, las declaraciones de la UNESCO y la ONU lanzaron una política que intentaba revertir los efectos nocivos de la Guerra y llevaron el principio de igualdad transformado luego en equidad de oportunidades a todos los grupos minoritarios o marginados y se convirtió en eje de las declaraciones y políticas de organismos internacionales. Así por ejemplo, en 1978 de nuevo la UNESCO realiza una declaración sobre la raza y los prejuicios raciales. Se

enfatisa la igualdad fundamental de todos los seres humanos como el ideal hacia el que deberían converger la ética y la ciencia.²⁴

Desde esta perspectiva surgirán asociaciones, instituciones, organismos no gubernamentales, etc., que apoyan la diversidad cultural, la inclusión en todos los ámbitos y ahí se insertará el movimiento de la integración e inclusión educativa para los niños con Necesidades Educativas, que primero fueron Necesidades Educativas Especiales, y en cuyo concepto quedó depositado todos los niños que previamente cabían en el marco de la educación especial y se agregaron las nuevas enunciaciones, entre ellas, el TDAH (trastorno de atención e hiperactividad). Regresaremos a la política educativa de la integración e inclusión pero antes, tenemos que retomar la segunda vertiente de la psicología diferencial, la de Binet.

Coeficiente Intelectual: Psicología diferencial de Binet

Hace tan solo veinticinco años, en 1984 el test de inteligencia mejor conocido como la Escala Binet-Simon fue considerado como una de las invenciones más importantes del siglo XX por la revista Science²²¹. Podríamos decir que el estatuto de los tests mantiene una vigencia como instrumento de selección en empresas, en universidades y no en menor frecuencia en el medio educativo. Podemos encontrar una afirmación del test de inteligencia de Binet como una "...herramienta en el campo de la educación, y, en la actualidad, su función es, en esencia, la que Binet siempre pretendió dar a su escala, la de ayudar a niños que necesiten un refuerzo especial y la de estimular a aquellos con un desarrollo intelectual fuera de lo común²²²". Inclusive para Sternberg, Binet (1857-1911) a diferencia de Galton, construyó una validez en sus reactivos ya que tenía tanto una concepción teórica así como el desarrollo de un instrumento para medir la inteligencia.²²³ Lo anterior

²²¹ Handbook of Intelligence, 2000, Edited by Robert, Sternberg
http://books.google.com.mx/books?id=7ry1NpFtZKkC&source=gbs_navlinks_s
http://es.wikipedia.org/wiki/Alfred_Binet#Origen_y_Educaci.C3.B3n; la página web fue consultada entre julio y octubre de 2009.

²²² http://es.wikipedia.org/wiki/Alfred_Binet#Origen_y_Educaci.C3.B3n, op cit.

²²³ Handbook of Intelligence, 2000, Edited by Robert, Sternberg
http://books.google.com.mx/books?id=7ry1NpFtZKkC&source=gbs_navlinks_s
http://es.wikipedia.org/wiki/Alfred_Binet#Origen_y_Educaci.C3.B3n, op cit.

reitera criterios que por ser considerados dentro de los criterios de validez mantienen un aura de cientificidad.

El marco de referencia de Binet fue sin duda Darwin, Bain y Stuart Mill. De este último le generó el interés por la inteligencia. Binet a pesar de haberse titulado de Derecho era un asiduo visitante de la Biblioteca Nacional de París y de manera autodidacta fue formando su orientación. Siete años de experiencia con Charcot como su mentor le dejaron un ejercicio disciplinado en términos de investigación en la Salpêtrière. Así Binet trabajó en esta institución en donde se produjo el saber psiquiátrico. Sin embargo, el prestigio de sus investigaciones clínicas, dirigidas por Charcot fueron invalidadas ya que se descubrió que las pacientes de alguna manera sabían lo que esperaban de ellas y lo ejecutaban y con ello se invalidaron los resultados. Los efectos de sugestión era lo que se expresaba en las pacientes. Este fenómeno transferencial será objeto de revelación para el psicoanálisis. Freud destacará la puesta en escena del deseo inconsciente en la relación analítica, de eso se trata la transferencia, del deseo repetido y transferido en la situación de análisis. Por ello resulta sustancial que se produzca la transferencia y de pie a su disolución. Para Lacan en la experiencia analítica se producirá la realidad del inconsciente en acto.

Sin embargo, en términos de investigación científica, este compromiso de subjetividad se consideró un engaño. Lo que las pacientes expresaban no era tan estricto de ellas, de su enfermedad sino un efecto de la relación. Lejos de considerar como medular lo que ocurre en la relación médico-paciente, esa producción de subjetividad, se consideró un error, la subjetividad no resulta confiable. Se busca ante todo la objetividad. Desde esta perspectiva científica, Binet, obligado por Charcot, quien no quiso asumir su responsabilidad, tuvo que desdecirse de sus estudios y esta experiencia tan frustrante lo llevó a renunciar a la Salpêtrière.

El nacimiento de sus dos hijas en 1885 y 1887 lograron capturar su atención con relación a su desarrollo cognitivo. Tres años después Beaunis que había creado un laboratorio de psicofisiología (recordemos a Itard, Séguin) lo invita a participar como investigador y director asociado del Laboratorio Experimental de Psicología

en la Sorbona. Muy pronto destaca por sus investigaciones sobre la relación entre el desarrollo físico y el intelectual y lo que denominará psicología individual. Incursiona en una investigación con ajedrecistas para estudiar sus facultades cognitivas con la hipótesis de la memoria como esencial para las mismas. Sin embargo, encuentra que más que memoria visual se requiere de experiencia y creatividad. Funda **L,Annee Psychologique** con Beaunis y posteriormente se queda como director del Laboratorio. Lo invitan a participar en la Sociedad Libre para el Estudio Psicológico del Niño. En ese tiempo, el gobierno francés decreta la educación obligatoria para todos los niños de 6 a 14 años. Sin embargo dividir a los niños por edad resultó un problema ya que se disparaban mucho en sus niveles de formación. La Sociedad Libre para el Estudio Psicológico del Niño se interesa por estudiar de forma “científica” tal situación. Binet forma parte de una comisión a la que el gobierno francés le:

“pidió crear alguna forma mecánica de identificar alumnos que necesitarían una educación especial. La línea central de investigación de Binet pasa a ser la elaboración de un test capaz de diferenciar aquellos alumnos cuyas capacidades les permitirían adaptarse al sistema educativo normal de aquellos que necesitarían un refuerzo extra, señalando además las carencias de los mismos.”²²⁴

Binet toma como muestra 50 alumnos divididos en cinco grupos de diez cada uno. Los alumnos fueron seleccionados por profesores como alumnos medios. La inteligencia comprendía lo **ideacional**, entendido como ideas, palabras, el análisis lógico y razonamiento verbal; y lo **instintivo** que opera como sentimiento. Lo instintivo corresponde a la: *“falta de percepción lógica, de razonamiento verbal, que permitiría la explicación y demostración de verdades sucesivas (Binet & Simon, 1916, p. 316)²²⁵. Sería más parecido a lo que se considera como sentido intuitivo.”²²⁶* Para estudiar tanto lo ideacional como lo instintivo diseñó una prueba con treinta tareas de complejidad creciente que comprendían reconocimiento de las partes del cuerpo, repetir frases de tres en tres dígitos, diferenciar entre dos objetos, reproducir dibujos de memoria, construir frases con grupos de palabras de

²²⁴ http://es.wikipedia.org/wiki/Alfred_Binet#Origen_y_Educaci.C3.B3n, op cit.

²²⁵ Robert J. Sternberg, R. J.; Metaphors of Mind, en http://books.google.com.mx/books?id=IGmTXII7TNQC&pg=PA69&lpg=PA69&dq=galton+y+binet&source=bl&ots=vvUaiY7YS&sig=MI8BoEgKvfjUpugyeCFvf6KBV8E&hl=es&ei=Mv5QSunqAYaosgP38NyqDQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2, op cit.

²²⁶ idem

tres en adelante; repetir secuencias aleatorias de siete dígitos al revés; encontrar rimas y responder preguntas .que requerían cierta lógica de deducción. Aplicó la prueba y acuñó el término de edad mental, para designar en forma práctica el lugar que le correspondería a los niños en el sistema educativo. Así, según la edad de los niños se tenía que responder a un mínimo de pruebas correspondientes a su edad, y por lo menos obtener una puntuación media, si puntuaba mayor implicaba una edad mental superior y su contrario, mostraría una edad mental inferior y ello requeriría de un apoyo de educación especial que lo ayudara a superar sus carencia.

En esta idea de la inteligencia bajo los dos referentes: el ideacional y el instintivo, Binet planteaba que: “Los retardados parecen ser deficiente en ambos en mayor o menor grado”. Simon, psiquiatra entusiasmado con los trabajos de Binet le solicita asesoría en su trabajo doctoral, lo cual dará inicio a una larga relación de colaboración desde 1900. Binet publica en 1903 sus primeros hallazgos, denominándolos Estudios Experimentales sobre la Inteligencia. En 1905 tienen la primera Escala Binet-Simon, la revisan en 1908 y la tercera revisión en 1911 la cual resultó incompleta ya que Binet murió. A propósito de discípulos, Piaget estuvo trabajando con Simon en 1920 y poco después emprendió su propia línea de investigación sobre cognición cuyos efectos muy pronto repercutirán en los fundamentos epistemológicos de los programas educativos.

Así como Darwin nunca supuso lo que su primo Galton derivaría de su teoría de la evolución, Binet, tampoco imaginó que su escala iba a apoyar al movimiento eugenésico, y no tan sólo al sistema educativo.

En 1908, Henry Herbert Goddard, una personalidad en el movimiento eugenista de la época, encontró utilidad en medir el desarrollo intelectual mediante test como prueba para demostrar científicamente la superioridad de la raza blanca. Tras estudiar en el extranjero, Goddard llevó la escala Binet-Simon a Estados Unidos y la tradujo al inglés²²⁷.

Terman continuó con el movimiento de Goddard en E. U. catedrático de Stanford estandarizó la prueba de Binet-Simon a los estándares norteamericanos. La revisó

²²⁷ http://es.wikipedia.org/wiki/Alfred_Binet#Origen_y_Educaci.C3.B3n, op cit.

modificó y extendió la edad. A esta revisión se le conoció como la Escala Stanford-Binet.

La nueva función que en realidad le dio a los test de inteligencia fue la de "desalentar la procreación anormalmente prolífica de determinados grupos étnicos"¹⁰. Previó que el uso de los test terminaría a la larga reduciendo la debilidad mental, el crimen, la pobreza extrema y la ineficacia en la industria^{11 228}.

Binet planteaba que la inteligencia no podría ser reducida a una medición de un instrumento, ni nunca sospechó que se iba a emplear para apoyar a los más aptos según el concepto de inteligencia heredada.

"... condenó duramente en vida a aquellos que con su "pesimismo brutal" y "deplorables juicios" promovían el concepto de inteligencia como un constructo unitario"¹², una característica singular cuantificable como la altura o el peso en lugar de una capacidad abstracta y múltiple"²²⁹.

Proponía la educación especial como medida precautoria para reincorporarlos a la educación regular. El y Simon la consideraban como causa y para tales fines habría que convencer a los padres que cedieran a sus hijos como se planteó en una cita anterior.

Así se fundó una normalidad y en su fundación misma la escisión de lo no considerado normal. Una investigación para resolver un problema práctico devino en la instauración de una figura de diferencia. Ahí se inauguró el destinar a la anormalidad. Muy a su pesar, Binet creó, más allá de sus buenas intenciones, el Coeficiente Intelectual, como figura mítica de seres que corresponden y responden a cierta visión del hombre moderno. La inteligencia sigue pagando tributo al sujeto pensante. En tanto se genera un resto de seres arrojados e inventariados a los cuáles habrá que responder con mecanismos y estrategias que intenten devolverles lo que les falta. ¿Cómo se les podrá devolver lo que de origen los constituyó en falta? ¿Cómo devolver lo que de entrada se hizo salir? ¿No será una eugenesia más sutil y con mayor peso simbólico que la de Galton?

²²⁸ Ibidem. La cita contiene dos referencias.

²²⁹ Ibidem. La cita contiene una referencia.

Consideraciones

Suspendemos aquí la deriva histórica, ya que las teorías psicológicas más relevantes que son: el análisis experimental de la conducta, el cognoscitismo piagetiano y el constructivismo de Vigotsky, con todo y que tienen su especificidad, para el propósito de la discapacidad no parecen cambiar de fondo su significación. Nos interesaba apuntar a la constitución de la discapacidad como figura de separación y hemos dado cuenta de ella.

Qué desliz de trascendencias, de los más aptos en la naturaleza, los que sobreviven, al temor de la mediocridad, del hombre medio, los no nacidos de noble linaje. El profundo desprecio y rechazo por ciertos hombres puede parecer muy claro actualmente por haber conocido sus consecuencias; sin embargo nos plantea un estado de alerta sobre los discursos políticos, científicos o educativos que implícitamente coadyuvan a conformar **ciertas características, conceptos o formas de vida** que adquieren un estatuto de **extranjería, otredad, alteridad**, que pongan de nuevo en juego una y quizás más peligrosa o quizás no es un “de nuevo”, sino un vuelco con los recientes descubrimientos del genoma humano, que están dando pie a proyectos que tienen defensores y detractores. Algunos la denominan eugenesia liberal²³⁰.

¿Estaremos ante nuevas propuestas de eugenesia positiva y de eugenesia negativa disfrazadas? Quizás estamos demasiado alerta por los discursos de derechos humanos que impiden el exterminio físico; sin embargo, todavía más terrible, quizás entramos a un estatuto de benevolencia, de indiferencia, de condescendencia, de tolerancia, y en su culmen quizás metafóricamente se trata de difuminar las **diferencias** con mecanismos de inclusión. Quizás nos falta por ver a toda costa en los discursos de integración, de inclusión de reincorporación

²³⁰ La nueva genésica puede ahora denominarse bioética moderna: “En la literatura bioética moderna, la historia de la eugenesia presenta muchas cuestiones morales y éticas. Los comentaristas han sugerido que la «nueva eugenesia» surgirá de tecnologías reproductivas que permitirán a los padres crear los llamados «bebés de diseño» (lo que el biólogo Lee M. Silver denominó prominentemente «reprogenética»). Se ha argumentado que este tipo «no coactivo» de «mejora» biológica estará predominantemente motivada por la competitividad individual y el deseo de lograr «las mejores oportunidades» para los hijos más que por el impulso de mejorar la especie completa que caracterizó las formas de eugenesia de principios del siglo XX. En <http://es.wikipedia.org/wiki/Eugenesia>, página web consultada entre Julio y octubre de 2009.

social, de multiculturalidad, de diversidad, el intento de eliminación de la Diferencia. Entre más proyectos de educación inclusiva, diversidad y multiculturalidad se propongan, ¿no resignifican de manera tenue pero tenaz una separación más grave aún por los efectos de exclusión invisibles? Negando las diferencias se disfraza el recrudescimiento a través de la indiferencia.

Sin duda un concepto de sujeto derivado de la razón, intelecto, talento, inteligencia, inaugurado por Descartes, reconvirtió en una ética del bien: la razón como el máximo bien. Descartes, tampoco previó que su *Discurso del Método* tuviera efectos oscuros en prácticas de exterminio, discriminación. Finalmente se conjuntaron, se articularon y sirvieron todos estos conceptos para propósitos de creación de la educación especial, de rechazo a inmigrantes, de clasificaciones, que fueron denunciados con el movimiento de la integración e inclusión educativa. No estamos seguros si este movimiento muy a su pesar de sus intenciones, no esté de manera más velada, más sutil, más sórdidamente efectuando consecuencias que de nuevo sean tan oscuras como las anteriores. Para ello, en el apartado dos abordaremos dos prácticas bajo el modelo de la integración educativa y reflexionaremos al respecto.

Pasemos a la revisión de la Educación Especial en México, que seguirá el marco que hemos desarrollado hasta aquí y entraremos en su singularidad.

Finalmente daremos paso al apartado dos en el cuál abordaremos dos prácticas bajo el modelo de la integración educativa y reflexionaremos al respecto.

CAPÍTULO IV. LAS VICISITUDES DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

En el apartado anterior anotamos como en Europa, el advenimiento de la Modernidad instauró en los pobres una figura de exclusión y separación, los cuáles fueron instalados en hospitales, albergues, hospicios. Con la laicidad se ponen bajo el amparo de la filantropía y beneficencia, y con la influencia de la propuesta marxista, en algunos países se propone la asistencia como un asunto de los gobiernos para atender el abandono y pobreza de la gran población marginada.

En esa circunstancia se encuentran una gran variedad de seres humanos unidos por el desamparo y abandono. Los ciegos, sordos, niños y jóvenes delincuentes y los “dementes” mostraron otras realidades sorprendentes, en la medida que algunos abades y médicos abrieron la mirada a ellos, en su situación particular, en su diferencia y lanzaron un llamado, inauguraron una semiótica de recepción en base a un principio ético de responsabilidad por el prójimo. De este enlace resultó una transformación de la condición humana que se consideraba prácticamente inexistente. Del corazón de la pobreza y con ellos, a partir de ellos, surgieron campos inéditos de saberes: surgieron otras lenguas: la lengua de señas de los sordos que a su vez produjo el campo de la otorrinolaringología, el sistema de lectura Braille, de los “sin razón” surgió una medicina transformada en pedagogía moral, así como estudios y mediciones exhaustivos de las funciones sensoriales; los delincuentes mostraron un cambio de comportamiento social lo que ponía en tela de duda si el carácter moral era algo inherente y natural al sujeto.

Sin embargo, predominó el auge de las formas científicas del conocimiento como lo medular y se relegó el estatuto ético que instaura la posibilidad de la existencia, de la convivencia y escenario de las formas de ser de la relación humana. La ética de la fraternidad implica un principio de exterioridad fundante de la condición humana. El imperativo de la tarea científica subrayó el carácter metodológico-instrumental, las formas de hacer y de tener antes que las formas de relación y

con ello se instauró una mediación entre los hombres de índole instrumental, los medios se volvieron prioritarios en la consecución de fines. La sociedad moderna hizo de la producción y de la ciencia los instrumentos de progreso, éxito y condición de superación continua, una evolución de mejora para alcanzar el paraíso terrenal.

La circulación de conocimientos y experiencias tuvieron efecto en el nuevo mundo, afectaron e imprimieron una forma de vida y modelos a seguir. México no fue la excepción ya que el poder español logró imponerse a partir de la conquista e instauró una forma de vida especular a lo que se vivía en España. Con ello se tuvo la oportunidad de tener puertas abiertas a los acontecimientos europeos.

Con todo, la particularidad de México, como país que emerge a través de movimientos históricos de conquista (1519), independencia (1810) y revolución (1910), en donde un mestizaje ha sido producido sobre un telón de fondo de guerra, dominio y pobreza insistente y vergonzosa, ha sido someramente tratado en el Anexo I al que referimos al lector tenga en consideración como contexto de emergencia de la Educación Especial en el país.

A partir del movimiento de Independencia influido por las ideas de la Ilustración, se puede visualizar la emergencia de la Educación Especial en México y sus vicisitudes, en símil con la ruta internacional.

En este capítulo retomaremos como referencia básica el trabajo de Paredes²³¹, por ser un producto del proyecto de investigación del cual derivó el actual trabajo. El levantamiento armado trastocó y reacomodó la red semántica de la vida social, política y económica. Los criollos se independizaron de España. Entre la guerra de Independencia en 1810 y la Revolución de 1910 se da un pasaje de reformulación de la explicación del hombre y su mundo, de su realidad como espejo de Europa. México, país católico atravesará con grandes tensiones de la ideología religiosa

²³¹ Paredes, M.; Tesis de Licenciatura “Reporte de Investigación: Reconstrucción Histórica de la Educación Especial en México”, Psicología, en FESI-UNAM, Nov. 2000. Y versión en CD 2008. Esta tesis fue derivada como producto de la Investigación Estudio de la Integración Educativa a Nivel Nacional. Problemas, Prácticas y Perspectivas. Proyecto aprobado por PAPIIT. UNAM, DGAPA, 1997-1999. No. IN310397 con la responsabilidad a mi cargo.

católica a la ideología científica con la entrada del positivismo a nuestro país; sin embargo las raíces católicas se mantendrán pese a todo²³².

La recomposición del poder no implica la desaparición de poderes anteriores, sino una rearticulación singular. Se encuentra a manera de síntoma una relación de compromiso entre ideologías; conviven la una con la otra delimitando los espacios y existiendo vasos comunicantes entre unos y otros discursos y sus emplazamientos en puestos y funciones en el poder. Desde el movimiento de Independencia, la Reforma y la Revolución de 1910, el nuevo orden adoptó el lema de la Francia insurrecta de 1789: Igualdad, Libertad y Fraternidad. La educación se convierte en el estandarte, el marco normativo moral de la conformación de los futuros ciudadanos

La situación del país a nivel educativo antes del movimiento de la Independencia era la siguiente: sólo una décima parte de la población tenía acceso a la educación en el sector urbano, el sector rural estaba prácticamente excluido de la educación, y el abandono de los indígenas, era no sólo a nivel educativo. La Iglesia introdujo, junto con la función evangélica, la función pedagógica. Los saberes y quehaceres se conformaron en dos modalidades de intervención: a los hijos de los pudientes y a los marginados²³³.

²³² De manera breve revisemos la situación de convulsión que predominó. En 1810 se inicia el movimiento armado de la Independencia, al que le siguen años subsecuentes de luchas. Con Juan Álvarez de Presidente, y Juárez como Ministro de Justicia se proclama la Ley Juárez contra los fueros militares y eclesiásticos, viene después la elección de Juárez como presidente y la resistencia al cambio que su gobierno pronostica lo hacen huir a Acapulco y regresa por Veracruz. En 1858 proclama las Leyes de Reforma. En 1861 entra triunfante a la capital, sin embargo, ese año Francia declara la guerra a México por el adeudo público, las fuerzas conservadoras mexicanas apoyan la entrada de Maximiliano de Habsburgo. Juárez, en defensa de las Leyes de la Reforma se fuga por toda la República. En 1867, con el apoyo de Estados Unidos logra reinstaurar su gobierno y en 1872, en su segunda reelección, muere de apoplejía. Lerdo de Tejada asume la presidencia de 1872 a 1876 e intenta reelegirse. Porfirio Díaz se subleva contra la reelección. Manuel González de la Barra cubre el interinato, siguen algunos años de inestabilidad. Díaz asume un primer periodo, y se mantiene por 27 años consecutivos, de 1884 a 1911. La nación de nuevo se ve involucrada en movimientos revolucionarios. Entre la primera y segunda década del siglo XX se dan las movilizaciones con Gustavo A. Madero, en 1911 triunfa y logra exiliar a Díaz a París. En 1913 Madero es asesinado por la traición de Victoriano Huerta, que a su vez será asesinado por Carranza hasta la sublevación de Álvaro Obregón, quien derroca y expulsa a Carranza del gobierno. En el segundo periodo de reelección de Obregón, será asesinado, y Plutarco Elías Calles asumirá el gobierno mexicano de 1924 a 1928. Poco a poco el país alcanza una relativa estabilidad, es decir, sin levantamientos armados de por medio. Tal pareciera que la nación entra con dificultades a un proceso de democracia.

²³³ Paredes, M.; Tesis de Licenciatura . Versión CD, p. 20.

Señala Paredes que las diferencias establecidas en aquel entonces también aludían al género: había escuelas para niñas y escuelas para niños. Por principio, la doctrina cristiana era obligatoria para ambos, y las materias que compartían eran: geografía, historia, urbanidad, lectura, escritura y moral. El resto de materias marcaban la diferencia de identidad de género. Ciertos conocimientos relevantes para los niños y ciertas actividades para las niñas. Para éstas se especificaba: costura, bordado, música vocal instrumental, cuentas, a veces idiomas: inglés o francés. En tanto a los varones se les enseñaba: gramática castellana, francés, latín, italiano, aritmética (no cuentas como a las niñas), dibujo, oficios, natación o gimnasia.

Desde el Virreinato, la educación que no tuviera que ver con la clase pudiente (que tenían sus propios espacios formativos), se impartía como labor caritativa hospitalaria destinada al colectivo amorfo en desamparo.

La Iglesia se preocupaba básicamente de impartir la doctrina cristiana a los marginados; también se consideraba la enseñanza técnica en aras de que logaran la subsistencia.

Con el movimiento de la Independencia y de la Reforma el gobierno intentó relevar a la Iglesia sin lograrlo del todo. Al igual que en Europa, una gran población vivía en la indigencia. La contención era necesaria. En el decreto de 1834 de la Secretaría de Relaciones se señala lo siguiente:

*“Los vagos que fueran destinados a casas de corrección, inmediatamente pasarán a aprender oficio al departamento de ocupación, y sólo podrán obtener su libertad, acreditando haber aprendido oficio o tener ocupación para adquirir honestamente medios con que subsistir, especificando el lugar donde va a residir y a ejercer su profesión a fin de evitar se repita la causa que motivó su conducta”*²³⁴

Más adelante plantea: “el gobierno tenía la obligación de impedir que los vagos, que son el semillero fecundo de tantos crímenes, continúen mezclados en la sociedad con los artesanos, comerciantes y demás individuos que la sostienen con su trabajo e industria”.²³⁵ El Estado asume como constatamos en Europa, la función jurídica de excluir, separar y rehabilitar dentro del encierro (sutil arte del castigo) a ese “semillero de criminales”.

²³⁴ Sevilla, citada en Paredes, , p. 41.

²³⁵ *Ibidem*, p. 41.

Estas citas claramente señalan al sujeto como el responsable de su condición; y no como el efecto de un sistema que no se hace cargo de sus propios excretos, sino que los consigna al lugar de marginados y criminales en potencia al estar fuera del orden de lo productivo, responsabilizándolos de su condición, y ni por asomo responsabilizándose de ella.

El imperativo de inserción en la producción como lo esencial alcanza a todos y se mantiene en la actualidad como solución y meta de los problemas. El país se encuentra en un estado de revueltas constantes y de inestabilidad.

De la Independencia a la Reforma los cambios se insertan en una dialéctica que toma alrededor de siete décadas. Señala Paredes:

“Una vez consumada la guerra de Independencia, el país se encontraba en una total desorganización, caracterizada por la inestabilidad política producto de la constante lucha entre los liberales y conservadores por el poder, lo que hacía imposible dar continuidad ya no a los planes sino a la simple intención de estabilización gubernamental.”²³⁶

Cortos gobiernos y planes educativos divergentes van disputándose el poder. El naciente orden social con los liberales al frente, iniciará una campaña perpetua contra la religiosidad que dominará parte de la segunda mitad del siglo XIX y el siglo XX.

Con la derrota de Maximiliano de Habsburgo y la restauración de la República en 1867, se inicia el proyecto liberal que el mismo Maximiliano apoyó. “Esto implicaba una reorganización en todos los aspectos, incluyendo desde luego la educación, con miras a la construcción de un nuevo Estado”.²³⁷

Con la reforma, la realidad moderna dará lugar a signos emergentes con una bandera promisorio del fin de la época “oscurantista” a través del “iluminismo” que ofrece el positivismo: la promesa de libertad y la realización humana.

Con Benito Juárez se inaugura el tiempo de apertura, de búsqueda de nuevos proyectos y alternativas. La primera consigna será ubicar a la religión como el enemigo acérrimo y causante del oscurantismo. Manuel Altamirano describiría los tiempos del dominio religioso como una tortura para la niñez, un castigo para la inocencia, en el que:

²³⁶ *Ibidem*, p. 14.

²³⁷ Peón, Matilde. (1991) *Antecedentes, desarrollo y estado actual de la Educación Especial en México*. Facultad de Psicología de la UNAM, México, citado por Paredes, M.; p. 25 y 26.

“el alma de toda una generación se inocula con el virus de una enfermedad destructora, y que no se curaba después sino merced de una lucha tremenda [...] era como el pasillo tenebroso y mortífero, por el que pasaban los futuros esclavos con rumbo a la ergástula de la monarquía”.²³⁸ El mismo autor definía al catecismo como “un monstruoso código de inmoralidad, de fanatismo, de estupidez, que semejante a una serpiente venenosa siembra en nuestras clases atrasadas, principios de tiranía y de superstición, que se aprenden con tedio, con desesperación, sufriendo horribles castigos a cada página del repugnante catecismo”.²³⁹

Surge la necesidad del pasaje del *argumentum ex verbo* por el *argumentum ex rei*; es decir, de la hermenéutica divina de la fe, al discurso positivista de la razón. La instrucción pública se volvía referente obligatorio para inculcar el nuevo credo pedagógico basado en el positivismo, puesto que “la gran masa del pueblo tiene hambre y sed de verdad”.²⁴⁰

El iluminismo que ofrece el positivismo se condensa en la Oración Cívica que Gabino Barrera -nombrado por Juárez Presidente del Comité de Reorganización de la Instrucción Pública en 1867-, proclama, ni más ni menos, un 15 de septiembre en Guanajuato a propósito de los festejos de la Independencia, una segunda independencia, ahora del credo religioso. La Oración Cívica planteaba: “La importancia de la instrucción pública en forjar el carácter de una nación²⁴¹”. Asimismo: “Es necesario que la República difunda los conocimientos científicos por todas partes, a todas las clases sociales ya que por medio de la ilustración tendría su mejor apoyo y más segura defensa”²⁴²

A semejanza de la naturaleza que forma hombres, “la instrucción forma ciudadanos [...] en igualdad de circunstancias, la nación que tenga relativamente más individuos que lean será la más libre, la lectura es el primer paso de la instrucción de las sociedades modernas”.²⁴³

Es muy significativo que se denomine como *oración* a la propuesta del positivismo y la razón científica. Se amalgaman moralidad y nueva creencia en la ciencia, la nueva verdad, la nueva promesa que liberará al hombre de las oscuridades. El universo tiene un orden y la ciencia tiene el encargo de dar cuenta de ese orden,

²³⁸ Hernández, A. “La Educación Primaria y la Psicología en el período de 1857-1967” en *Historia de la Psicología en México*. CEAPAC, 1995, p. 120, citado por Paredes, p.15.

²³⁹ *Ibidem*, p. 16.

²⁴⁰ Hernández, citado en Paredes, , p. 21.

²⁴¹ De El Monitor Republicano, 15 de octubre de 1867, citado en Paredes, , p.23.

²⁴² Hernández, citado en Paredes, , p. 23.

²⁴³ El Monitor Republicano, citado en Paredes, , p.23.

de las leyes naturales y de las sociales que seguirán su modelo. Inicia el proyecto anticipador científico, la *matemata*²⁴⁴ o visión de mundo emergente procurará constituir y difundir las nuevas representaciones, las nuevas producciones de significación simbólicas.

Basado en el positivismo, Ignacio Ramírez propone el contenido de la enseñanza elemental en México, y la divide en tres ramos con sus materias, secuencias y la justificación de cada una de ellas. En el primero consideraba los ejercicios gimnásticos, su enseñanza y práctica “adiestrando directamente los miembros y órganos del cuerpo utilizando la imitación y perfeccionándola con las reglas. Se trata en suma de disciplinar los cuerpos”.²⁴⁵ También incluía aprendizaje de idiomas vivos, el manejo de las armas, el uso práctico de los signos como la lectura, escritura, notas musicales, aritmética, álgebra y pintura; esta última familiarizaría el niño con la naturaleza, las artes y los aparatos científicos. Para Ramírez era primordial no sólo el desarrollo de la inteligencia, sino el ejercicio del cuerpo, su parte física que él consideraba esencial para el bienestar del individuo y que “lo pone en aptitud para el desempeño de grandes e importantes actos intelectuales”.²⁴⁶ Resulta interesante el énfasis en la disciplina del cuerpo, ahora a través del ejercicio físico, que implica su control. Dominar y disciplinar el cuerpo desplaza el modo religioso de restricción del cuerpo por el pecado y la culpa. Para el discurso científico se trataba de la primacía de la inteligencia, sobre el cuerpo, lo cual recuerda la frase célebre “mente sana en cuerpo sano”.

El segundo ramo abarca la historia, la clasificación de los hechos consumados. La historia se considera un hecho dado, como los hechos naturales; se trata de los hechos observados en el pasado. Así se justificaba la gesta heroica de la nación y los ciudadanos tendrían conciencia de sí mismos como parte de una nación en evolución y progreso, ideas claves de la modernidad.

²⁴⁴ La *matemata* en términos de Heidegger, es “aquello que el hombre ya conoce por adelantado cuando contempla lo ente o entra en trato con las cosas”, sería un tanto equivalente a lo que señala Lacan como el registro simbólico, el registro del lenguaje como visión del mundo que nos permite conocer de antemano, o bien lo reconocido como lo que es sin detenerse a pensar en el entretelado simbólico que lo “condiciona”, en Heidegger, M.; “*La época de la imagen del mundo*”, en **Caminos del Bosque**, Alianza Editorial, 1998, p. 65

²⁴⁵ Paredes, M.; op cit., p. 31.

²⁴⁶ *Ibidem*, p. 32.

Finalmente, el tercer ramo abarcaba las ciencias positivas, que incluían la observación, el cálculo, la matemática y el dibujo. Las ciencias metafísicas fueron excluidas por considerarlas “enfermedades y aberraciones de la inteligencia”.²⁴⁷

Con el positivismo se pretendía eliminar la memoria y sustituirla por la razón; nunca más se utilizarían ni la memoria, ni la repetición, que eran asuntos de los credos y dogmas religiosos. Sí, en cambio, el proceso de la razón que tiene como método propio la investigación científica positiva. Este método como nuevo credo generó fervientes creyentes que produjeron cambios y producciones sustanciales. Por ejemplo, en el año de 1868 se funda la Escuela Nacional Preparatoria bajo la dirección de Gabino Barreda. Esta institución fue un proyecto anticipador, el ideal al que el país podría acceder, y fue emblemática del nuevo orden social. “La organización de la Preparatoria –centro del pensamiento científico- eje central de la Reforma, se hace siguiendo la clasificación de Comte sobre las ciencias fundamentales, en forma escalonada, según el orden evolutivo de la historia de las ciencias, de la humanidad y del individuo”²⁴⁸. De esta Preparatoria egresaron los grandes pensadores y actores intelectuales y políticos del México moderno.

Acompañando esta *matemata* científica, a manera de mancuerna se plantea el concepto de “individuo”, como el ser de la humanidad más grande y más benéfico, “el ser formado de todos los que en el pasado, en el presente y en el porvenir han contribuido al perfeccionamiento del ser al que pertenecen”.²⁴⁹ He aquí plasmada la idea de perfección del ser en vías de ser alcanzado por la evolución.

En aras de que dicho porvenir se alcance, se proclama la Ley Orgánica de la Instrucción Pública, la cual establece no sólo una legalidad del nuevo orden en relación con la educación, sino que la define en su carácter de universal, gratuita y obligatoria. El llamado a la científicidad no se hace esperar y aparecen los primeros estudios estadísticos, ensayos teóricos y publicaciones, entre estas últimas: *La enseñanza y La voz de la instrucción*.²⁵⁰

²⁴⁷ *Ibidem*, p. 33.

²⁴⁸ Peón, M. *Antecedentes, desarrollo y estado actual de la educación especial en México*, UNAM, Facultad de Psicología, México, 1991, p. 18, citado en Paredes ., p. 34.

²⁴⁹ Escuelas Laicas, 1948, citado en Paredes, p. 36.

²⁵⁰ Peón, M., ., citado en Paredes, p. 37.

Observamos los principios de la modernidad y su repercusión en la naciente República Mexicana. La idea de perfeccionamiento, progreso y ciencia.

Desde sus inicios, la idea de la Ilustración como emblema de conocimientos, coloca a la educación como panacea de las políticas del Estado para combatir los males de pobreza. El estatuto de miseria que tenía el país requería ser atendido.

Por ejemplo, desde 1847 Ignacio Ramírez:

*“...pedía que el Estado les diera a los escolares alimentación y vestido, y que se hiciera cargo de la familia indigente, posición que se ratificó en 1874. Vicente Méndez escribió que algunos pobres eran tan indigentes que hasta de harapos carecían para asistir a la escuela, y ni mencionar el alimento”.*²⁵¹

Al discutirse la instrucción obligatoria, se formuló la necesidad del pan obligatorio debido a la precariedad y pobreza de la población que carecía inclusive de vestido.

La primera escuela para sordos

En este contexto encontramos la primera escuela para sordos. Algunos documentos la ubican en 1861, por ejemplo Sevilla²⁵² y González Navarro²⁵³; Segura Malpica²⁵⁴ la sitúa en 1866 y otros en 1867 como Peón²⁵⁵, Mejía²⁵⁶, Rangel²⁵⁷, Molina y Hernández²⁵⁸, así como la DGEE²⁵⁹. Todos coinciden en apuntar a Huet como su fundador.

²⁵¹ Peón, Matilde. (1991) Antecedentes, desarrollo y estado actual de la Educación Especial en México. Facultad de Psicología de la UNAM, México, p. 104, citado en Paredes, 37.

²⁵² Paredes, M.; pag. 7 en cap. La Mirada. Versión en CD.

²⁵³ González Navarro, M.; *op cit*.

²⁵⁴ Segura Malpica, L.; La educación de los sordos en México: controversia entre los métodos educativos, 1867-1902. (2005). Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Enviado por su autora, para ser publicado en <http://www.cultura-sorda.eu>, en febrero de 2007.

²⁵⁵ *Ibidem*

²⁵⁶ Mejía, R. (1995) *Educación Especial. Una alternativa en la enseñanza de la lecto-escritura y la matemática en la escuela primaria regular* UPN, Guerrero, citado en Paredes, ., p. 37

²⁵⁷ Rangel, O. (1993) *Modelo para la integración educativa de los sujetos con requerimientos de Educación Especial: la esfera psicológica de la integración educativa*. UPN, México, citado en Paredes, ., p. 37

²⁵⁸ Molina, N. y Hernández, P. (1996) *Breve Historia de la Educación Especial*. Revista Básica. No.16, citado en Paredes, ., p. 37

²⁵⁹ DGEE (S/a) *Justificación de la existencia de la Dirección General de Educación Especial* SEP, México, citado en Paredes, ., p. 37

Tanto Paredes como Oviedo²⁶⁰ muestran los datos contradictorios de la fundación de la primera escuela de sordos. Existen según este autor, evidencias que habría ya inicios de una educación privada para sordos, sin embargo no es hasta que Huet llega en 1866 de Brasil, (en donde también había fundado el Instituto Imperial para Sordo-Mudos de Río de Janeiro en portugués nueve años antes) que se considera fundador, como con l'Épée, de la primera escuela para sordos. Su llegada a México es controversial. Oviedo menciona que existen dos versiones por las que vino. La primera fue por invitación expresa de un emisario de Juárez que lo invitaba a la fundación de la escuela de sordos. La segunda versión es que llega a México por Maximiliano de Habsburgo a quién posiblemente lo conoció en Brasil cuando éste visitó a su primo el Emperador Pedro II y de quién Huet había recibido todo el apoyo para la fundación de la escuela de sordos, inclusive se menciona que su segundo hijo, lleva el nombre del Emperador como resultado de la amistad. Al llegar en 1866 a México, no logra el apoyo prometido, sin embargo encuentra en José Urbano Fonseca, filántropo por excelencia y en Ignacio Trigueros que pareciera que en ese entonces era el Alcalde del Ayuntamiento²⁶¹.

Según Segura Malpica:

En junio de 1866 la primera escuela de carácter público especializada en proporcionar educación a los niños y jóvenes sordos de México: se le denominó Escuela Municipal de Sordomudos y se ubicó en un inmueble situado en el antiguo Colegio de San Juan de Letrán. Los gastos de financiamiento quedaron a cargo del ayuntamiento municipal. Se inició un periodo de prueba con la inscripción de tres niños. En enero de 1867, se les hace un examen público a estos alumnos quienes sorprenden a todos con sus grandes avances. Después de eso se impulsó el crecimiento de la matrícula de la escuela, autorizándose la inscripción de 6 niños y 6 niñas, haciéndose cargo de la enseñanza de los alumnos varones el propio Eduardo Huet, mientras que su esposa Catalina se ocupaba de las niñas²⁶².

Oviedo complementa esta información:

Dos meses más tarde, el 14 de febrero de 1867, se fundó la Escuela Municipal de Sordomudos (en otra sede, el Colegio de San Gregorio), con una matrícula de doce alumnos (seis varones y seis niñas). Con ello logra el financiamiento municipal para fundar la Escuela²⁶³

²⁶⁰ Oviedo, A.; Eduard Huet (1822?-1882), fundador de las primeras escuelas para sordos en Brasil y México. Texto escrito para <http://www.cultura-sorda.eu> en septiembre de 2007

²⁶¹ Paredes, M.; p. 9, versión CD.

²⁶² Segura Malpica, ., no refiere página.

Enviado por su autora, para ser publicado en <http://www.cultura-sorda.eu>, en febrero de 2007.

²⁶³ Oviedo, Al; .

Conforme a este mismo autor, esta primera escuela siguió el modelo del Instituto Imperial de Sordo Mudo de París, fundado por l'Épée ya que Huet fue egresado de dicho instituto. Huet postuló la lengua de señas mexicana emulando la lengua de señas francesa. La escuela, como en París era un internado. Con Juárez de regreso en el poder, la escuela entrará bajo el marco de la nueva política educativa y se convertirá en Escuela Nacional de Sordomudos y cambiará de sede, al ex convento de Corpus Christi. Los alumnos incrementan en 24 (12 niños y 12 alumnas). Sin embargo el hecho de haber sido establecida en tiempos del Imperio tuvo el efecto mismo en Huet que en Haüy en Francia. No fue bien visto e inclusive en 1878 fue retirado como director y ocupó el lugar de docente, amén de haber entablado demandas por el pago de salario. Si bien la situación personal de Huet resultaba complicada, la Escuela cobró fama y el mismo Juárez entregaba los certificados de estudio.

González Navarro a su vez señala en su estudio sobre la pobreza, que los indigentes capitalinos contaban con dos escuelas para “discapacitados”: una para ciegos y otra para sordos. A la letra dice:

*“El municipio fundó la primera [refiriéndose a la de sordos] en 1861 que luego nacionalizó el presidente Juárez a fines de 1867. La escuela nació cuando un sordomudo extranjero de visita en México preguntó dónde se encontraba la escuela de sordomudos. Sus dormitorios eran amplios y luminosos, el refectorio estaba en buenas condiciones y su patio era “limpio y alegre”. Se enseñaba historia sagrada, universal y de México; geografía, física y política; historia natural, el sistema métrico decimal; aritmética; moral; pronunciación artificial; gimnasia y trabajos manufactureros para los niños de ambos sexos”.*²⁶⁴

Eduardo Hüet es el sordomudo extranjero fundador de la escuela para sordos. Se muestra que Huet tenía una base religiosa ya que tanto González Navarro como Hernández plantean que “entre las materias del curso de estudio figura un catecismo de moral y lo perteneciente a la religión”²⁶⁵. Con ello se explica porqué fue destituido como director de la escuela, por asumir el catolicismo y por haber sido partidario de Maximiliano.

Según González Navarro, la población de la escuela no era numerosa. En 1880 había 36 hombres y 14 mujeres internados y también recibía externos y su número

²⁶⁴ González Navarro, M.; *La Pobreza en México*, Edit. El Colegio de México, 1985, p. 110.

²⁶⁵ Hernández, A.; citada en Paredes .versión cap. La Mirada, CD p. 12.

era variable. Para 1901 refiere que sólo asistían cuatro hombres y cinco mujeres, y el monto destinado por persona era de 25 centavos que incluía el pago para alimentos, profesores, alumnos y servidumbre²⁶⁶.

Paredes²⁶⁷ por su parte, a pesar de señalar la dificultad de ubicar los acontecimientos con fechas precisas de la fundación de la escuela por lo controvertido de las versiones; presenta un documento oficial (ver anexo II) en la que se expide el acuerdo con fecha 28 de febrero de 1867 (el 14 de febrero es la fecha que el Emperador envió la petición para la realización del acuerdo para la apertura de la Escuela para Sordos. En dicho acuerdo se explicita que fue ante la exposición de motivos que realizó el Ayuntamiento de la capital que se procede a establecer la escuela para sordos. Paredes plantea que en 1861 Juárez decreta la secularización de las instituciones de asistencia pública, sin embargo tiene que salir de la capital, entra el gobierno de Maximiliano y durante el mismo, llega Huet y pareciera coincidir el resto con lo que plantea Oviedo. Para diciembre de 1867, Juárez ya se encuentra de nuevo en el poder y puede decretar la Escuela en su estatuto nacional.

La otra escuela para personas con discapacidad que refiere González Navarro es la de ciegos. Abre con un solo ciego en 1870 y con el apoyo del filántropo Trigueros y el ayuntamiento. Se plantea que con Porfirio Díaz se nacionaliza en 1871 convirtiéndola en escuela pública, lo cual hace suponer que tuvo un carácter privado²⁶⁸.

No se encuentra mayor información sobre la escuela para ciegos. A la fecha se cuenta con más estudios sobre sordos, sin embargo el estatuto de la constitución histórica es escaso. Por ello se requiere de la determinación decidida de llevar a cabo las investigaciones necesarias para dar cuenta de la visibilidad de sordos y ciegos. Los datos que se tienen son de orden descriptivo. Con todo vale la pena plantearlos.

El decreto que anuncia Gabino Barreda de la Segunda Ley orgánica sobre Educación crea la nueva escuela de Carrera de Instrucción de Sordomudos, que

²⁶⁶ Ibidem

²⁶⁷ Paredes, M.; cap. La Mirada, p. 9 y 10 op. cit en versión CD

²⁶⁸ Ibidem, p. 12

formaba profesores para atender a sordos en 1869. Con todo Paredes señala que fue Huet quien la instauró en 1867 y posiblemente se oficializó en 1869 como decreto.

Discursividad de la educación especial

En 1880, once años después se observa en el discurso oficial el término inválido. El entonces Ministro de Justicia Ignacio Mariscal, formuló un reglamento educativo cuyos seis primeros capítulos se refieren a la educación de anacúsicos e hipoacústicos severos a fin de “elevarlos de su condición de inválidos, con el logro de conocimientos semejantes a los de la instrucción primaria y entrenamiento ocupacional para que logren ser personas útiles y productivas”²⁶⁹ Cabe destacar, el impacto de los discursos eugenésicos que en esta época surgen y que concuerdan con la prohibición de la lengua de señas en el mismo año en Milán. Se instituye el método alemán: el oralismo. Si hay que enseñarlos a hablar es que se tiene como punto de partida una falta que tienen que restituir. Ya no se trata de que disponen de otra lengua, sino que los constituye una falta. Quizás por ello, el término de ‘inválido’ se ve aplicado a los sordos y ciegos. Igualmente resulta interesante que el reglamento haya sido emitido desde un ministerio de Justicia que en aquel entonces no estaba diferenciado del de Instrucción. Se tenía la mancuerna del orden de instrucción y del orden jurídico. Por lo mismo, los niños y jóvenes delincuentes (carácter jurídico) entraban en este orden de instrucción como rehabilitación. La salud es un asunto de instrucción y de lo jurídico.

En 1882 se celebra el Congreso Higiénico Pedagógico; y en 1881 y 1891²⁷⁰ se convoca al Primer y Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública. En estos congresos se considera por primera vez a las escuelas de educación especial que incluían establecimientos que enseñan algún oficio, escuelas para ciegos y sordos y escuelas destinadas a delincuentes jóvenes.

²⁶⁹ Paredes, p. 53.

²⁷⁰ Paredes señala la confusión de fechas para este evento en dos trabajos de Sevilla, p. 53, así como en el trabajo de Cortés, P. (1992); *Situación actual de la Educación Especial en México y alternativas para su desarrollo*. Facultad de Psicología de la UNAM, México.

La Ley de Educación Primaria para el Distrito Federal de 1908 contemplaba en su artículo 16 lo siguiente:

*“El ejecutivo establecerá escuelas o enseñanzas especiales para niños cuyo deficiente desarrollo físico, mental o moral requiera medios de cultura diversos de los que se prescriben en las escuelas primarias. La educación que en estas escuelas reciban, durará sólo el tiempo indispensable para que se logre normalizar el desarrollo de los alumnos, que deberán ser incorporados, tanto como sea posible, a los cursos que les corresponda en las escuelas comunes”.*²⁷¹

Cabe destacar el hecho de que se vislumbre la educación especial como algo temporal y se estipule la intención de que tanto los delincuentes como los deficientes físicos, mentales o morales sean incorporados al sistema regular, en la medida que se logre normalizar su desarrollo. Educación especial temporal se asignará desde el inicio a los excéntricos de la normalidad y será una constante en todos los programas educativos contemplar siempre una adscripción temporal. Adscripción que, sin embargo, se vuelve una identificación de por vida.

Esta pretensión de incorporar o integrar al alumno especial a la enseñanza regular en un futuro, lo remite paradójicamente a un destino de alienación y de separación de los normales. Desde entonces a la fecha ningún proyecto ha reportado con éxito la integración y la incorporación de los niños especiales a la escuela regular. La tendencia actual de integración educativa propuso incorporar a los niños con discapacidad a la educación regular. El discurso repite incesantemente la intención de integración y la educación especial no deja de insistir en ello. El último modelo lo constituye la inclusión educativa.

El origen de la educación especial, a pesar de su intención temporal, materializó una infraestructura física y paralela a la educación regular. Pareciera que la materialidad de la infraestructura fundará y sellará la antítesis del carácter temporal.

En 1905 se crea la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Ésta se desincorpora de lo jurídico, ya que la administración de justicia se independiza de la Secretaría de Instrucción. Para 1910 se tienen los resúmenes estadísticos nacionales en relación con la educación: 5,200 escuelas oficiales en toda la nación, sostenidas en su totalidad por los ayuntamientos; 200 escuelas

²⁷¹ Ibidem, p. 55.

particulares y 117 del clero. Un incipiente saber se empieza a difundir, como la *Enciclopedia del saber* que contenía los textos que señalamos anteriormente. *La enseñanza* y *La voz de instrucción* son las revistas de la época.

Entre 1906 y 1913 se constata, nuevamente, el impacto de los saberes europeos en México. El trabajo de tesis de Cortés²⁷² documenta cómo el significativo de higiene escolar atraviesa la implementación de un proyecto educativo a través de la Dirección General de Instrucción Pública y Bellas Artes. Lejos quedó el médico tipo Itard, subversivo de su práctica médica por la práctica pedagógica. Institucionalizada la educación se instrumentará una práctica que será denominada como „Inspección Médica’. El médico se vuelve actor clave en el campo de la educación. Su observación sistemática, cuidadosa y “objetiva” resulta una labor necesaria puesto que lo higiénico está supeditado a lo médico. No sólo la inspección médica se concentra en la salud física y mental de los niños, sino que incluye inspección física de edificios, muebles y útiles. En los *Anales de Higiene Escolar* se encuentran artículos con títulos tales como el de “La Higiene Escolar, su objeto, su método, su utilidad, progresos alcanzados en la centuria de 1810 a 1910”. Dicho artículo fue producto de una conferencia organizada por el Consejo de Salubridad en el centenario de la Independencia Nacional.²⁷³

Destacan: Jesús González Ureña, Secretario de Instrucción Pública,²⁷⁴ el doctor Manuel Uribe Troncoso, también oculista y Director de los Anales de Oftalmología, quien publicó un texto con el título: “La higiene de la vista en las escuelas y la corrección óptica”, en el Boletín de Instrucción Pública. Uribe también era Director de la “Inspección General de Higiene Escolar”, instancia de la Secretaría de Instrucción Pública, que cumplía con el encargo de llevar a cabo el servicio de la inspección médica.

El *Boletín* sería la revista oficial del gobierno de Porfirio Díaz, en los tomos del I al IX. A partir de 1911 aparecen los “Anales de Higiene Escolar” en los diferentes tomos, y con Plutarco Elías Calles el nombre cambia a *Boletín de la Secretaría de*

²⁷² Cortés, P. (1992); *Situación actual de la Educación Especial en México y alternativas para su desarrollo*. Facultad de Psicología de la UNAM, México, citada en Paredes, M.; op cit.

²⁷³ Paredes, M., nota al pie de página no. 11 p., 64.

²⁷⁴ Surge la duda si este médico es el médico oftalmólogo que como veremos posteriormente introduce en México el estudio de la relación entre vista y deficiencia mental

Educación Pública y se establecerá el nombre de *Memoria* para los informes anuales. Con Álvaro Obregón, la Secretaría de Instrucción Primaria cambió su denominación por la de Secretaría de Educación, con Vasconcelos a la cabeza. Se impulsa un proyecto educativo a nivel nacional que es considerado el inicio de la educación nacional de Estado. En lo sucesivo cada gobierno va dejando sus marcas para diferenciarse del anterior.

En estos boletines, anales o revistas se publicaban:

- 1) Informes de eventos, muchos de ellos citados frecuentemente por el Dr. Uribe y Troncoso, que referían sus diferentes visitas a distintos países. Veamos unos ejemplos: “Informe médico fisiológico relativo a examen de alumnos de instrucción primaria y a condiciones higiénicas de los edificios de enseñanza de los Estados Unidos de América”; “Informe que presenta el Sr. Dr. Manuel Uribe y Troncoso a los trabajos efectuados por la Sección III del XIV Congreso de Higiene y Demografía en Berlín, en septiembre de 1907”, o bien, “Informe del Sr. Dr. Manuel Uribe y Troncoso acerca de los progresos de la higiene escolar en París, febrero de 1908”, “II Congreso internacional de Higiene Escolar. Londres, Agosto de 1907.
- 2) Reglamentos: “Reglamento para la inspección médica de las escuelas primarias del D. F., aprobado provisionalmente por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.
- 3) Artículos: “Educación de niños anormales en Alemania”, de Leopoldo Kiell, enero de 1906; “De los estudios llamados de psicología infantil”, de Alcántara, julio de 1900; “Factores cooperativos indispensables para el buen servicio higiénico escolar”, oct. 1913, etc.
- 4) Informes y reportes de trabajos: “La inspección médica escolar en el D. F.”; “Informe de los trabajos ejecutados por el Servicio Higiénico Escolar”, julio de 1909; “Nuestro Programa”, Julio de 1911. Y hasta peticiones de subsidio: “Oficio por el cual el Jefe del Servicio Higiénico del Ramo de Instrucción Pública pide a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, apruebe la fundación de la Sociedad y le conceda subsidio mensual”, julio 1912; Proyectos de Ley, Sesiones de trabajo, Dictámenes, etcétera.²⁷⁵

²⁷⁵ Cortes, P.; citada en Paredes, M., op cit. Notas de las páginas 64 a la 84.

La influencia de los saberes producidos en Europa en estos temas resulta evidente. En 1879 circula en ese país, el libro “Tratado de higiene pública y privada”²⁷⁶ en el cual se plantea lo siguiente: “La aptitud especial que falta en los animales, la perfectibilidad. Los animales se transmiten en una conformidad constante, en cambio el hombre manifiesta una tendencia al cambio [...] las conquistas de esta dirección son la inteligencia y la industria”²⁷⁷.

Los efectos del movimiento de la psicología diferencial tanto desde la perspectiva eugenésica como en la perspectiva de Binet, se muestran a continuación en nuestro país en un escenario que se debatía en favor o en contra de una u otra. El Dr. Uribe y Troncoso era un ferviente partidario de dar escuela a los anormales y apelaba a Binet, que proponía esta iniciativa. La propuesta había sido impulsada como se señaló en el apartado uno por Binet desde el Laboratorio de Psicología y Antropología de la Sorbona. En 1908 se contempla, además de la gratuidad de la educación, el establecimiento de escuelas especiales para niños con deficiencia en su desarrollo físico, intelectual o moral. Una posición argumentaba a favor de ofrecer escuelas especiales, la otra posición, ni siquiera contemplaba la posibilidad de darles educación a esos niños. La hipótesis del contagio era eje rector de la separación de los anormales; sin embargo, los defensores de la educación especial planteaban que con la separación temporal se les educaba y se les integraría en el proceso normal del desarrollo. Con todo y que este aspecto médico domina, también es cierto que la apuesta no es únicamente por una profilaxis médica, sino por una profilaxis pedagógica-moral, (ya revisamos esta subversión de la medicina por la pedagogía). Se trataba de aislar a estas personas, para llevar a cabo procesos de corrección y normalización acordes a las deficiencias particulares de su desarrollo alterado. La reacción de rechazo por parte de los profesores era importante. Baste reproducir algunas palabras del Dr. Uribe Troncoso:

“...en México nuestra raza no es fuerte ni mucho menos, la raza mexicana es débil por muchas circunstancias y la tarea de la educación [...] es tratar de que esos caracteres [...] mejoren más y más, que se lleguen a suprimir esos factores que son nocivos al

²⁷⁶ Ibidem, en la tesis de Cortes se cita a Lévy, M. *Traité D'hygiene Publique et Privée*, Edit. Zibrorie, J. B. Bailliere et fils, Sixieme Editions, Tome second, Paris, 1879, p. 310.

²⁷⁷ Ibidem, p. 75.

*desarrollo del niño y del adulto, y que se les llegue a educar de un modo que puedan competir con los individuos de otras razas [...] considero de gran utilidad la implantación de un sistema de educación especial [...] necesitamos aceptar en las escuelas a los niños anormales, no sólo en el sentido médico de la palabra sino en el sentido étnico²⁷⁸, pues con esos niños se formará un grupo al que se aplicarán procedimientos que los llevarán a la normalidad”.*²⁷⁹

Destaquemos algunas aseveraciones que dan pie a las afirmaciones eugenésicas: “la raza mexicana es débil”, aquellas que consideran a los anormales como una etnia, la equivalencia entre indígena y anormal como en doble desventaja: por su raza, y otra en el proceso del desarrollo normal. Hay tal ambigüedad en la discusión, que si bien por un lado se apuesta a la educación como una profilaxis, por otro se clasifica tanto el retardo psíquico y el trastorno mental leve dentro de la categoría de enfermedades del sistema nervioso. Los alumnos con retardo se vuelven “un obstáculo para la buena marcha de la instrucción en las clases a que concurren, tanto porque nunca pueden ponerse al nivel de los niños normales, como porque, tratándose de los inestables, son causa constante de indisciplina en las escuelas”.²⁸⁰ Se constata la polaridad de propuestas en relación con la “discapacidad”.

En 1918 desaparece la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y en 1921 se establece la Secretaría de Educación Pública. El Servicio de Higiene Escolar no desaparece sino que se integra en el Departamento de Salud Pública; sin embargo, pierde el apoyo del poder político. Las críticas al servicio prestado por los médicos se vuelven relevantes; el término de educación suple al de instrucción para “moldear el alma del alumno para desarrollar en él todas sus potencialidades”.²⁸¹ Vasconcelos da un giro a la eugenesia y releva el mestizaje como un destino promisorio. Le resta valor a los exámenes que realizaban los médicos, y los devolvió a su lugar de origen, al sector salud, para que se dedicaran a curar, y así evitar “lujos de dudosa utilidad inmediata”. Vasconcelos

²⁷⁸ Marcamos la palabra por subrayar su sentido de marginación histórica.

²⁷⁹ En el “Dictamen de la Comisión del Consejo Superior de Educación Pública”, encargada de estudiar las bases que deben normar la educación física en las escuelas”, en *Boletín de Instrucción Pública*. Tomo XII, enero y febrero de 1910, Núm. 3 y 4, pp. 361-376; en Cortés, P., citado en Paredes, M., p. 75.

²⁸⁰ “Informe de los trabajos ejecutados por el Servicio Higiénico Escolar durante el año de 1910 a 1911” del Dr. Uribe Troncoso en *Anales de Higiene Escolar*, tomo II, Núm.1, nov. De 1911, pp.1-49, Cortés, P.; citado en Paredes, op. cit, p. 79.

²⁸¹ Iturriaga, E. J. “La creación de la Secretaría de Educación Pública”, en *Historia de la Educación Pública en México*, pp. 157-165, citado en Cortés, P.; en Paredes, M.; op cit, p. 84.

enaltece a la “raza de bronce”, y si bien señala las dificultades de la población, su raquitismo y pobreza, sostendrá que los niños lo que tienen es hambre, con buena alimentación y aseo se resolverían los problemas y no se necesitarían médicos. Con fervor nacionalista, criticaba los estudios estadísticos, las pruebas y medidas hechas en países diferentes y aplicadas en México, y que por lo tanto, a futuro no se requeriría de los exámenes médicos de peso y medida.²⁸² Se decretó el fin de la inspección médica, pero con ello se desplazó el significado de mexicano como “etnia” inferior y el apostolado de Vasconcelos por la “raza de bronce”. Con Vasconcelos se fomenta una identidad enalteciendo el mestizaje y con debilita el argumento eugenésico.

Se debilita y se reformula con la psicología diferencial de Binet. En el ámbito de la educación especial hay algunos acontecimientos que cabe resaltar. Ciertamente es un médico quien reconoce el concepto de debilidad mental: el Dr. José de Jesús González. Este médico oftalmólogo influido por el siglo de las luces, la ciencia y la experimentación se interesó por relacionar lo que se denominaba idiocia amaurótica señalada como una de las clasificaciones de idiocia de Kraepelin. El Dr. González se interesa por el estudio de la relación entre dificultades visuales y mentales. Como parte de sus investigaciones, en 1914, en León, Guanajuato, fundó una escuela para débiles mentales. Otros autores la referirán como escuela para deficientes mentales, y otros la denominarán escuela de educación especial.²⁸³ En 1918 publicó su libro *Los niños anormales mentales psíquicos*. La anormalidad quedó instalada. Se cuenta ya con un cuerpo de conocimiento y una práctica y alcanza a todos los anormales. Estos saberes se aplican en las correccionales; así, en 1917, el profesor Salvador M. Lima asume el cargo de la Dirección de las Escuelas Penales y Correccionales de la ciudad de México, y ahí crea grupos de *anormales*. “Logró que el gobernador se interesara en el proyecto para fundar un tribunal para menores; esta institución se inicia con la finalidad de “regenerar” a los delincuentes en la categoría de deficientes, pero también en la categoría de los susceptibles de rehabilitación. La educación como

²⁸² “Boletín de la Secretaría de Educación Pública. Tomo 1, Núm. 1º de mayo de 1922, p.195, citado en Cortés, P.; en Paredes M.; op cit, p 85.

²⁸³ Ver en Paredes los autores que nombran de manera diferente al mismo suceso. Paredes, M.; op cit. p. 59.

instrumento de corrección moral. El tribunal se integró siendo el presidente el profesor Salvador Lima; en la sección médica, el Dr. Solís Quiroga y en la de Psicología el Dr. Santiago Zúñiga”.²⁸⁴ En esos años, se funda otra escuela en Guadalajara para débiles mental por encargo del profesor Lima. Cabe resaltar cómo a partir de esta experiencia de dimensión jurídica, el Dr. Solís Quiroga impulsará, junto con el Dr. Santamarina, un sinnúmero de experimentos traducidos en la posibilidad de implementar proyectos de atención a la debilidad mental. Una *decibilidad*²⁸⁵ se instala en este orden. Un decir que se instituye y se legitima con acciones gubernamentales, apoyadas por las teorías de la psicología diferencial de Binet. La presencia, el saber y práctica de la educación especial están ya definidos y especificados.

El impacto de la psicometría daba sus primeros resultados. ¿Cómo abordar al niño? El saber de los médicos transformado en psicología se convierte en ciencia y como tal inicia la experimentación científica y produce las primeras herramientas psicométricas. El discurso sobre la Educación Especial se organizó en enunciados coherentes y sistemáticos, traducidos en instrumentos eficaces, homogéneos, masivos y relativamente fáciles de implementar: las pruebas psicométricas.

En 1905 se contaba con la primera escala de medida de la inteligencia a nivel mental: la escala de inteligencia Simon-Binet. De su uso, surgieron las clasificaciones para la deficiencia mental. El Coeficiente Intelectual como parámetro de división entre normales y anormales. Para estos autores la inteligencia tiene un desarrollo, una evolución, y en el niño se presentan dichas etapas, concluyendo que a menor edad, el niño tiene menor desarrollo; de ahí su preocupación por lo que el título de uno de sus artículos esgrime: “*Sobre la necesidad de establecer un diagnóstico científico de los estados inferiores de la inteligencia*”. Cabe resaltar las palabras “estados inferiores de la inteligencia”, convalidadas por un “diagnóstico científico”. Los enunciados enuncian y se agrega un plusvalor que consiste en connotar lo inferior y superior como menos y más, deficiente y brillante; remite en lo espacial a lugares diferenciales, y a lo temporal,

²⁸⁴ Ibidem, p. 61.

²⁸⁵ La palabra *decibilidad* refiere a un Decir, concepto de Levinas que introduce la historia transmitida en un Decir particular.

a un antes y un después. A la matemática del más o menos, se infiltran connotaciones valorativas; el sujeto se transforma en débil mental bajo, medio o alto (severo). La metáfora ha operado, el sujeto ha sido sustituido por un coeficiente y ahora se le representa y se le denomina desde unos enunciados que lo vuelven sujeto de diagnóstico, de intervención y de ser necesario, de rehabilitación y corrección de una manera *sui generis*, diferente a los otros; de ahí lo especial de su atención y requerimientos.

La *calculabilidad* y la *matematización*²⁸⁶, la confiabilidad, la validez y la estandarización se entronizaron y proliferaron. Iniciando con la generación de un instrumento modelo, se continuará la búsqueda de instrumentos más finos, más homogéneos, o más específicos; de ahí el carácter casi infinito de la elaboración de tests. Es lo que en términos de Khun se señalaría como la generalización de un paradigma. Está por demás mencionar los autores que continuaron inmediatamente la elaboración de pruebas: Zazzo, Tern, Merman-Merril, Weschler, etc. Para 1946, Bela Szekely publicó tres volúmenes intitulados *Los tests. Manual de técnicas de Exploración psicológica*.²⁸⁷ Con ello podrá constatar el código elaborado que se constituyó. Cada test proponía su propia medición, clasificación, enunciados y cuadros nosográficos. Se impulsó no sólo una lógica psicométrica, sino una lógica psicométrica cuantitativa hasta agotar el paradigma.

De un primer enfoque de higiene escolar, como significante clave, se produjo una connotación de higiene intelectual; un reglamento de higiene que vigilara y encausara el potencial de peligrosidad. En un segundo momento desaparece la referencia moral y sólo destaca la operación psicométrica; se instituye el problema fundamental de la detección y selección de niños anormales para su tratamiento con base en la educación, herramienta e instrumento privilegiado para instaurar el bien moral de la nueva civilización laica y moderna.

²⁸⁶ Los términos *calculabilidad* y *matematización* hacen referencia en Heidegger a una crítica a la exacerbación de la lógica de la racionalidad. Estos términos están referidos en: Heidegger, M.; *La época de la imagen del mundo*; en Heidegger, M.; *Sendas Perdidas*, Edit. Losada, Buenos Aires, Argentina, 1969

²⁸⁷ Szekely, B. *Los Tests. Manual de Técnicas de Exploración Psicológica*, Volúmenes I, II y III. Edit. Kapelusz, quinta edición actualizada y ampliada, Buenos Aires, Argentina. 1966

De un término como “descuidos del niño”, propuesto por Pestalozzi, que el maestro debería detectar, se pasa al plano de la evaluación para la detección temprana de problemas, y en caso de ser requerido se separa al niño para un tratamiento especializado. Asistimos ahora a la fiscalización de la anormalidad.

En 1916, en la Escuela de Altos Estudios, hoy Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, el Dr. Enrique O. Aragón imparte un curso de Psicología Especial, que consideraba los contenidos referidos a los retardos mentales, los fenómenos subliminales y supraliminales en el genio.²⁸⁸ La palabra genio apunta a lo señalado por Galton en su libro *El Genio Hereditario*. En su clase, se encontraba el Dr. David Pablo Boder, quien en 1925, estando a cargo de la sección de Psicotecnia y Probación, del Gobierno del Distrito Federal, trabajará en la adaptación de la Escala de Inteligencia Binet-Simon-Terman. Dicho Departamento será suprimido en 1926,²⁸⁹ con la salida del Dr. Boder.

El Dr. José de Jesús González, el Dr. Santamarina y el Dr. Solís Quiroga inauguraron dos décadas (de los años 20 a los 40) de investigación psicométrica y proliferación de institutos de investigación que tuvieron el carácter de atención y prevención a los problemas.

El Dr. Santamarina, en Veracruz, intentaba la adaptación de diversas pruebas psicométricas, especialmente la de Binet-Simon-Terman. Dicha prueba ya la había utilizado en el “manicomio” de la ciudad de México cuando fue médico interno. Santamarina señalaba la importancia de la adaptación de esta prueba con carácter provisional para “la formación de grupos homogéneos en las escuelas, así como para la selección de los sospechosos de Deficiencia Mental”.²⁹⁰

Ejemplifiquemos un poco más esta postura hacia la deficiencia mental en el contexto educativo y político de la época.

En el Primer Congreso Mexicano del Niño, cuya fecha fluctúa entre 1921 (1914 en otros autores) se registra la polémica en relación con la postura eugenésica

²⁸⁸ Alvarez, E. “Notas sobre la evolución de la educación especial en la historia de nuestro país” en Jacobo, Z., Villa, M. A. y Luna, V. E. (Compiladores) *Sujeto, Educación Especial e Integración*, Vol. III, ENEPI, DGAPA-UNAM, UABC, y UAEM, 2000, pp. 103-114. Cita Alvarez a Valderrama, P.; Colotla, V., Gallegos, X. Y Jurado, S. *Evolución de la psicología en México*, El Manual Moderno, 1994, p. 14.

²⁸⁹ *Ibidem*, p. 103.

²⁹⁰ Alvarez, E.; op cit. p. 104.

anteriormente planteada. Con el auspicio de *El Universal*, y el pedagogo porfirista Ezequiel Chávez, este Congreso tuvo lugar del 5 al 8 de enero de 1921. En dicho evento destacan los planteamientos “racistas” derivados del sustento darwinista. La “eugenesia” era el marco de dicho evento. La higiene, la pediatría, la legislación y la pedagogía eran los pilares para el perfeccionamiento del hombre. Como ejemplo de estas ideas cabe recordar la ponencia del médico Antonio F. Alonso, quien sostenía que a través de la selección se podría llegar al perfeccionamiento del cerebro y a la cúspide de la civilización. Este médico que se consideraba vanguardia del cientificismo; se apoyaba en Galton y Lamarck. Vale la pena citar parte de la memoria de dicho Congreso. Alonso pedía la intervención de los científicos para obrar sobre la herencia de la humanidad:

*“...con un plasma germinativo selecto y un medio vivificante evolutivo que hiciera ‘surgir seres más sanos, más bellos, más inteligentes, más perfectos’ [...] Añadió que la caridad y el altruismo habían hecho surgir hospitales y asilos, instituciones que proporcionaban exquisitos cuidados a ‘los locos, los histéricos, los epilépticos, los cretinos, los hidrocefalos, los idiotas, los **degenerados** de toda especie, del espíritu y del cuerpo, **elementos nocivos todos para el progreso humano**’, pero que paradójicamente no habían producido “una disposición proteccionista para los equilibrados, los inteligentes, los aptos, los hombres de carácter, los honrados, los virtuosos”²⁹¹.*

La esterilización era un recurso recurrente para tratar de detener las anomalías; en algunos congresos científicos habían propuesto incluir la castración de los “degenerados”²⁹² para que a la larga la “sabia naturaleza” los extinguiera, como señalamos en el apartado anterior. Estos científicos combatían la utopía igualitaria, la cuál pretendía lograr lo que ellos denominaban la absurda igualdad económica, social y hasta psicológica de todos los hombres, cuyo resultado sería declarar la igualdad étnica. Esto resultaba una tesis anticientífica, porque las razas humanas se diferenciaban profundamente por constitución física, belleza, arte, moral, inteligencia y civilización. La ciencia combatiendo el principio de igualdad entre los hombres.

Para ellos, los negros eran los seres más cercanos al hombre primitivo, tanto por sus rasgos físicos como por su “inteligencia ínfima”; la raza amarilla se

²⁹¹ Cortés, P.; en Paredes, M.; op cit. p. 89.

²⁹² Kauffman, J., M. y Payne, J., S. *Mental Retardation. Introduction and Personal Perspectives*; Ed. Charles E. Merrill Publishing Co., E.U. A., 1975. Esta idea derivaba de los planteamientos de la Eugenesia, como dimos cuenta en párrafos anteriores.

caracterizaba por su gran aptitud para imitar; la cobriza, mexicana, constituía “al mayor problema étnico de América [...] por tanto habría que seguir el ejemplo de los norteamericanos: no cruzarse con negros ni amarillos”.²⁹³

No es incomprensible que se propusiera como medida correctiva, sacar del aula regular al “sospechoso” para posteriormente “integrarlo” a lo social una vez corregido, así se favorecería una agrupación homogénea tanto en edad como en desarrollo físico y mental. Se planteaba que los grupos heterogéneos producirían retardo en niños aparentemente sanos. Más evidencia no se puede tener como el claro efecto del discurso eugenésico.

Como consecuencia vemos que en el Primer Congreso Mexicano del Niño, en 1921, el Dr. Santamarina propone “la necesidad de orientar sobre bases científicas la educación de los niños deficientes y anormales de diversos tipos”.²⁹⁴ Para ello propuso educarlos en **clases anexas especiales** bajo el cuidado de maestros especializados. En ese mismo año se concretó su propuesta y se inicia el distanciamiento espacial de los niños con debilidad mental.

Se observa el establecimiento de una correlación entre edad (física y mental) y grado escolar con el fin de procurar una homogeneidad para el óptimo aprovechamiento. La edad pasó a representar cierto proceso de desarrollo, susceptible de medirse con los instrumentos de la psicometría, de tal suerte que si el desarrollo del niño no era “normal” se desestabilizaba la homogeneidad; el descontrol se instalaba, el proceso de aprendizaje se alteraba. Habrá que observar que la idea de normalidad va enlazándose con la de homogeneidad, produciendo por sí misma una separación, una diferenciación y lo heterogéneo. Correlativamente un grupo homogéneo favorece la vigilancia y el control, así como lo heterogéneo es síntoma de descontrol. Así lo “étnico” inferior se desplaza a un lugar de separación con el pasaje de una instrumentalidad científica que mide y decide quién se queda en la norma y quién sale de la misma.

A partir de la disposición del instrumental científico psicométrico, la investigación dará curso a su carácter de empresa. Como señala Heidegger, la investigación “es

²⁹³ Cortés, P.; en Paredes, M.; op cit. p. 84.

²⁹⁴ Peón, M.; citado en Paredes, M.; op cit. p. 83.

empresa en su esencia”. Cuando la empresa durante el proceso de investigación no se mantiene abierta a la realización siempre nueva del proyecto, sino que lo abandona como si fuera algo dado sin ni siquiera confirmarlo, limitándose a perseguir los acontecimientos que se van acumulando para confirmarlos y contarlos”²⁹⁵ la investigación ha cedido a su carácter de reflexión, cuestionamiento y búsqueda, y únicamente valida el paradigma en el que se encuentra sostenida. Se ha claudicado de la actividad del pensar.

Dicha empresa se constata durante un período en el que se crean instancias que se dediquen a estudiar e investigar este nuevo campo. Dentro de la SEP, en la sección de higiene escolar se establece en 1925 el Departamento de Psicopedagogía e Higiene, cuyo propósito es generar conocimiento sobre población preescolar urbana, en lo que se refiere a las constantes del desarrollo físico y mental de los niños mexicanos. El Dr. Lauro Aguirre, como organizador, y el Dr. Santamarina al frente de todas las investigaciones psicopedagógicas y asumiendo la Jefatura de dicho Departamento de 1925 a 1926 y de 1932 a 1933 organizan en tres subsecciones el Departamento: 1) Previsión Social, 2) Orientación Profesional y 3) Escuelas Especiales.

Previsión social se dedicará a la investigación de las causas del retardo en los escolares con el fin de generar el remedio y las bases para el mejoramiento social de los niños. La orientación profesional se encargará de analizar las profesiones y oficios, de tal suerte que los *curricula* y puestos en el mercado de trabajo se correlacionen y los egresados del sistema escolar pudieran ser “útiles a sí mismos y a su patria”.²⁹⁶

Las escuelas especiales fueron una exigencia resultante del conocimiento de aptitudes y clasificación de los escolares. Se selecciona a los anormales físicos y mentales; se establece una vigilancia a las escuelas al aire libre para estos niños y los que están predispuestos,²⁹⁷ se prevén colonias de vacaciones para niños lisiados, se vigila su instrucción para que obtengan un oficio, sobre todo los ciegos

²⁹⁵ Heidegger, M.; “La época de la imagen del mundo”, en *Caminos del Bosque*, op cit., p. 79.

²⁹⁶ Paredes, M.; op cit. p. 86.

²⁹⁷ La medición alcanza el pronóstico, se puede no sólo detectar a los deficientes, sino pronosticar a los propensos.

y los sordos. La legalidad de estas escuelas se confirma por estar incorporadas a la SEP. La intención de estas escuelas es que los niños reciban “educación acorde a sus necesidades y adaptada a sus aptitudes”.²⁹⁸ Es necesario subrayar la intención de “vigilancia”. Con todo hay un pasaje de la filantropía a una obligación del estado de hacerse cargo de ellos dentro del sistema educativo, pero diferenciado, paralelo.

En 1921 en el Primer Congreso se proponen las aulas especiales para los niños anormales física o mentalmente; en 1925 ya se cuenta con el reconocimiento oficial, que se concreta institucionalmente. Constatamos en correlación con lo señalado en el apartado uno, como se funda la visibilidad de la educación especial desde este marco de eugenesia, o su combinatoria con la psicología diferencial de Binet.

De las tres subsecciones del Departamento de Psicopedagogía e Higiene, la educación especial irá engrosando sus filas ante lo cual se requerirá una Dirección General de Educación Especial (DGEE) a nivel nacional. Para ello se requerirá que el paradigma despliegue un carácter empresarial de la investigación, es decir que muestre y demuestre una y otra vez su consolidación.

Las primeras investigaciones mostraron una correlación entre desnutrición, factores ambientales desfavorecidos y los problemas de desarrollo físico y mental. Sin embargo, el remedio se ofreció vía la educación diferenciada, instituyendo poco a poco un currículum *ad hoc*, en aras de favorecer su integración a través de un apoyo “remedial” educativo.

El Departamento de Pedagogía e Higiene estuvo formado por seis secciones.

1. Sección psicopedagógica, que a su vez incluía tres subdirecciones:
 - a. Antropometría, que se convertirá en cálculo biométrico.
 - b. Psicognosis.
 - c. Pedagogía.
2. Sección de Higiene Escolar.
3. Sección Estadística.

²⁹⁸ Paredes, M.; op cit. p. 86. Resulta interesante subrayar que en el proyecto de Integración educativa, igualmente la educación se enfoca a las necesidades de los niños.

4. Sección de prevención social.
5. Sección de escuelas especiales para niños anormales, y
6. Comisión de cultura física.

Esta ordenación da cuenta, por los significantes que la comprenden, de la conceptualización para el abordaje de los problemas: antropometría y estadística son elementos clave del instrumental científico para generalizar e individualizar. Antropometría se convertirá en Cálculo Biométrico; lo “antropo” se desvaneció y quedó lo “bio”, lo orgánico y la técnica. El Dr. Santamarina estaba a cargo de dicha sección.

Las escuelas para niños anormales aparecen como una sección del Departamento. Más que la exclusividad del modelo médico en el campo de la educación, se constata la articulación entre dos disciplinas que se abocan al problema del desarrollo: la medicina y la educación. Los médicos se convirtieron en pedagogos, sin perder su estatus de médicos escolares, realizando tareas psicopedagógicas, de tal suerte que:

1. Solicitan estudios psicopedagógicos de los niños retardados mentales.
2. Llevan a cabo, junto con los maestros, la aplicación de tests mentales para la formación de grupos homogéneos.
3. Usan técnicas de tratamiento y corrección.
4. Realizan programas escolares de higiene²⁹⁹

Unidas medicina y psicopedagogía, se abocaban a la cruzada de higiene escolar. Los médicos se interesaron por los instrumentos psicopedagógicos, por los tests mentales, e hicieron suya la tarea psicopedagógica. En párrafos anteriores propusimos que los médicos pasaron a la conceptualización psicopedagógica y combinaron su profesión con la educativa, lo que unía la moral con la higiene; subversión de la medicina que optaba por un enfoque pedagógico-moral. Los médicos, que por definición se abocan al campo de la salud, trasladaron a lo higiénico los trastornos, dificultades y alteraciones. Desplazaron “enfermedad” por “higiene escolar”, de tal suerte que el retardo o deficiencia mental cae, casi de

²⁹⁹ Arias, E. y Sevilla R., citado en Paredes, M.; op cit., p. 89.

manera “natural” en su campo, pero con un instrumental novedoso: la psicometría, generado por Galton y Binet. El “cuidado” a la “salud” se ha deslizado a la “instrucción y educación”.

El carácter moral se constata nítidamente en un otro lugar reservado para hacer de la educación el instrumento de corrección. En las escuelas correccionales que cambiaron su nombre por el de Tribunal de Menores, se tendrá en mente que la educación especial tenía la función de rehabilitar a los jóvenes y niños “delinquentes”. Es desde este lugar que otro personaje relevante en la historia de la educación especial en México cobró relevancia.

El Dr. Solís Quiroga, jefe de la Sección Médica del Tribunal para Menores, se interesó por los niños “anormales”. La profesora y psicóloga Guadalupe Zúñiga Lira se integra el proyecto del Dr. Solís Quiroga y se realizan investigaciones en un proyecto que fue aprobado en 1926 al emitirse el Reglamento para la calificación de los infractores menores de edad en el D. F. La manera de proceder de dicho equipo de trabajo en la sección psicológica del Tribunal para Menores consistía en lo siguiente:

1. “Se obtenían los antecedentes generales, hereditarios, personales, el estudio del medio social y los datos médicos
2. Se realizaba el “estudio analítico de las funciones intelectuales, la afectividad, voluntad, constitución mental del menor, carácter y conducta, manifestaciones instintivas tendencias instintivas”³⁰⁰
3. Con esta información obtenida se planteaba un diagnóstico psicológico, el cual llevaba al diagnóstico integral, con un pronóstico y sugerencias de tratamiento.

Al mismo tiempo, el Dr. Solís Quiroga participó en la Escuela Galación Gómez, que dependía de la UNAM, y de ahí pasó a la Facultad de Filosofía y Letras, en 1927, en donde ofreció un curso especial de deficiencias mentales. En 1930 hace una propuesta en la Escuela de Experimentación Pedagógica de la Universidad Nacional. Vale la pena citar algunos puntos de esta propuesta y percatarse de la influencia de su trabajo en el Tribunal de Menores.

³⁰⁰ Alvarez, E.; op cit., p. 105.

1. Estudiar los problemas de los escolares en cada escuela de la república.
2. Investigar las causas individuales del retardo, para lo cual se necesitaba de la labor de un cuerpo de trabajadores sociales con la preparación intelectual suficiente y un criterio amplio y voluntad para modificar en lo posible, el medio familiar de los niños desde los puntos de vista higiénico, social, moral y cultural.
3. Se solicitaba la labor de la policía escolar para que auxiliara a los trabajadores sociales, pero que además trabajaran por su propia cuenta, dirigiendo su acción principalmente a los hogares rebeldes, a los niños o jóvenes vagos y sobre todo a los menores que trabajaban en la vía pública para que hiciesen que asistieran a la escuela.
4. Era indispensable el tratamiento médico a aquellos niños que no tenían dinero ni recursos para poder tratarse.
5. Se requería de modificaciones urgentes en los lugares donde se impartían las clases:
 - a) creación de escuelas suficientes,
 - b) adaptación higiénica de los locales,
 - c) formación de grupos especiales para deficientes mentales y para deficientes físicos,
 - d) crear grupos de transición para los niños de 6 años,
 - e) formación de grupos homogéneos tomando en cuenta la edad cronológica, de conocimientos y de desarrollo mental,
 - f) mejoramiento del profesorado, y
 - g) fundación del Departamento de Creación de la conducta, para el estudio de casos difíciles y la aplicación del tratamiento adecuado.
6. Se requería el mejoramiento económico, social y cultural, y
7. El punto principal para el mejoramiento era la aplicación de prácticas eugenésicas y de profilaxis, particularmente del alcoholismo, de la sífilis, de las neuropatías y psicopatías y de la tuberculosis.³⁰¹

³⁰¹ Paredes, M.; op cit., p. 94.

Observamos en la propuesta, la conjunción de lo médico, lo pedagógico y lo jurídico. Es de llamar la atención que el Dr. Solís Quiroga, quien venía de un contexto jurídico correctivo, visualice una propuesta de rehabilitación educativa que consideraba el auxilio de la policía escolar para así doblegar los hogares rebeldes y la creación de la conducta, como si ésta fuera susceptible de ser moldeada. Es difícil no pensar en el símil hombre-dios creador de la conducta. Esta articulación: salud-educación-aspecto jurídico se encuentra enmarcada por los graves problemas que aparecen en los niños, como los de salud, que son indicadores producidos por condiciones sociales determinadas: alcoholismo, sífilis, psicopatías, tuberculosis, etcétera.

De manera paralela, el Dr. José de Jesús González, el pionero de la Educación Especial en México, había venía insistiendo en la creación de una Escuela Especial en el Distrito Federal. En 1932 el Dr. Santamarina concreta el sueño del Dr. González al inaugurar la escuela que lleva su nombre. Esta escuela se instaló en el local anexo a la Policlínica No. 2 del D. F. La Escuela de recuperación física se creó como anexo a la Policlínica No. 1. Cabe resaltar su ubicación: dos escuelas especiales como anexo de las policlínicas, para resaltar y enfatizar la relación entre el campo de la salud y el de la educación especial. En la primera, el Dr. Santamarina aplicó un estudio médico, pedagógico, psicológico y social, y dividió la anormalidad en dos grupos:

1. Los anormales por causas sociales (los niños desnutridos y abandonados por el medio familiar y escolar), y
2. Los anormales por causas biológicas o físicas que no implicaban una anormalidad moral.

Interesante clasificación que muestra justamente que la anormalidad moral tenía que ver con causas sociales: pobreza y privación cultural.

Por otro lado, el Dr. Solís Quiroga había realizado una investigación con los niños normales, encontrando numerosos anormales moral o socialmente, así como diferentes anomalías físicas, mentales o sociales. El problema de la anormalidad se torna complejo y se extiende. El problema del niño con retardo o anormal no sólo tiene que ver con el individuo como algo intrínseco, sino que el medio social

empieza a destacar como posible causa de deficiencia mental. Se correlacionan ambientes: familias empobrecidas o deprimidas, con deficiencia mental. Sin embargo, sobre los niños recae el significativo de “anormales”, es decir, enfermos, moral, social o biológicamente, aún sea esta deficiencia biológica por desnutrición. Instalados ya los sistemas de detección, clasificación y propuesta de intervención en las instituciones, se requiere de personal capacitado para llevar a cabo las intervenciones. Surgen las propuestas de grupos de capacitación y experimentación pedagógica. En 1934 se estructuró un plan de trabajo conjunto entre los departamentos de Psicopedagogía y el de Enseñanza Primaria y Normal para capacitación de los maestros.

Por su cuenta, el Dr. Solís Quiroga plantea ante el Ministro de Educación Pública, Ignacio García Téllez, la necesidad de institucionalizar la Educación Especial. En 1935, en la Ley Orgánica de la Educación se establece un apartado referente a la protección de los deficientes mentales y menores infractores del Estado, que a la letra señala:

CAPÍTULO III. Sistema Educativo Nacional. Tipos de la educación.

Art. 9 “El sistema Educativo Nacional comprenderá los siguientes tipos I [...] X (la que se imparta en las escuelas de Educación Especial no comprendidas en las fracciones anteriores).

CAPÍTULO XVI. Escuelas Tipos de Educación Especial.

Art. 105 “Sin perjuicio de la iniciativa privada y de crear los que en lo futuro estimen necesario para satisfacer las necesidades educacionales del país, el Estado atenderá los siguientes tipos especiales de educación: I y II (para retrasados mentales o para anormales físicos o mentales), III (para menores en estado de peligro social o infractores de leyes penales), IV (para adultos delincuentes).³⁰²

Como muestra de lo anterior, está el Instituto Médico Pedagógico creado también en 1935 para atender a niños deficientes mentales profundos. El Dr. Solís Quiroga fue el director del Instituto hasta 1957, salvo un período de 1939-1940, cuando asumió la jefatura del Depto. de Previsión Social.

³⁰² Sevilla R., citada en Paredes, M.; op cit., p. 98.

Este Instituto agrupó a las escuelas fundadas por el Dr. Santamarina, los dos anexos de las policlínicas. Dicho Instituto se asentó en la calle de Parque Lira y ha quedado como emblema de la Educación Especial en México.

El Instituto aglutina:

1. Cursos destinados a formar maestros especialistas en la educación de los niños débiles mentales y de ciegos y sordomudos, los cuales fueron antecedente de la Escuela Normal de Especialización, que se fundaría años más tarde.
2. Clínica para el servicio público, en particular para las escuelas primarias, con el fin de atender a los niños que padezcan de trastornos emocionales, problemas de reprobación y bajo rendimiento escolar.
3. Centro de orientación y consulta de médicos especialistas en estos problemas.
4. Centro de prácticas para trabajadores sociales psiquiátricos.
5. Clínica de la conducta, destinada a los alumnos de las escuelas primarias y al público en general.
6. Centro de Salud para los padres, maestros y alumnos.
7. Centro de consulta eugenésica destinada a la investigación de los problemas de la herencia.³⁰³

Con este auge, formalización y tarea empresarial, México se convierte en puntal de Latinoamérica en el campo de la Educación Especial. Médicos, estudiantes y profesores de diversos países de Centro y Sudamérica asisten al Instituto para formarse y regresar a sus países para coadyuvar en la problemática respectiva.

En 1936 el Dr. Lauro Ortega, jefe del Depto. de Psicopedagogía y Medicina-Escolar, fundó el Instituto Nacional de Psicopedagogía, “con el propósito de hacer estudios e investigaciones de carácter científico, que sirvan para conocer la realidad educativa mexicana y que permitan proponer normas que faciliten y hagan más eficaces las actividades que se realizan en las escuelas de México”.³⁰⁴

³⁰³ Ibidem, p.100.

³⁰⁴ Ibidem, p. 102.

Fiel a su objetivo, dos años después este Instituto publica el volumen *Pruebas Pedagógicas Objetivas*, del Profesor Manuel Bonete, asimismo el trabajo *Sobre las características biológicas de los escolares proletarios*. Dicho instituto atiende tres escuelas de Educación Especial, un centro de Higiene Mental y una clínica de la Conducta.

En 1940 se reforma la Ley Orgánica de Educación decretada por el General Lázaro Cárdenas. En sus artículos señala:

Art. 83. Las escuelas de preparación especial son aquellas que proporcionan, en ciclos de estudios cortos, los conocimientos generales y la capacitación técnica necesaria para el ejercicio de determinadas actividades que no requieren una dilatada preparación [...]

Art. 84. Quedan comprendidas en la denominación de escuelas de preparación especial, las escuelas de experimentación y demostración pedagógica, las escuelas de anormales físicos o mentales[...]

Art. 85. Las escuelas de experimentación pedagógica tendrán planes de estudio, programas, métodos de enseñanza y organización particulares que en cada caso aprobará la misma secretaría.³⁰⁵

Igualmente, en relación a la formación de profesores se señala:

De la Educación Normal o de la Preparación para Maestros.

Art. 78. La Educación Normal, cualquiera que sea su clase o tipo, tiene por objeto la formación de maestros para satisfacer las necesidades educativas del país.

Art. 81. La educación Normal será de cinco tipos [...] III. La Educación Normal de Especialización, la que en sus planes, programas de estudio y métodos de enseñanza se sujetan a las siguientes características:

- a) Para el ingreso a sus cursos se requerirá que los aspirantes hayan cursado íntegramente la Educación Normal para profesores de primaria y hayan ejercido el magisterio dos años por lo menos.
- b) Las especialidades serán:
 1. Educación Primaria para Adultos.
 2. Educación Física.

³⁰⁵ Ibidem, p. 104.

3. Trabajos Manuales.
 4. Orientación Social.
 5. Educación, tratamiento y cuidado de débiles y enfermos mentales educables.
 6. Educación y cuidado de ciegos, sordomudos y otros niños anormales físicos.
 7. Educación para niños infractores y adultos delincuentes.
 8. Los demás que señalen las leyes o reglamentos.
- c) Los estudios para estas especialidades tendrán una duración mínima de dos años.
- d) Los titulados en estos cursos tendrán preferencia respecto a los maestros no especializados, para los trabajos educativos correspondientes.

La Ley Orgánica de Educación se reformó y aprobó en el 1941 y en 1946 se propone una Escuela de Especialización de Maestros en Educación Especial. En ese mismo año abrió la Escuela de Formación Docente para Maestros en Educación Especial en el mismo local del Instituto Médico Pedagógico, el cual se integró al Instituto Nacional de Psicopedagogía. Un dato por demás curioso que habría que investigar con más detenimiento, ya que pareciera que había por lo menos dos grupos representantes de la educación especial, por un lado el Dr. Santamarina y por el otro el Dr. Solís Quiroga, ambos con apoyos oficiales, lo que sugiere preguntas sobre el tipo de negociaciones entre ellos en la fusión de los institutos y los vaivenes del control político que cada uno ejercía.

En 1942 se abrieron dos grupos en la escuela anexa, y el 7 de junio de 1943, se inauguró la Escuela Normal de Especialización con carácter experimental, esto con la intención de promover la formación de profesores especialistas.

Las décadas de los cuarenta, cincuenta y sesenta conforman una etapa de apertura de instituciones de Educación Especial, dos décadas para que se legitimara y tres para la generalización del enfoque de este tipo de educación. En 1945 se inaugura la formación de maestros en la especialidad de ciegos y sordos. En el Hospital Infantil se detectan problemas de audición y lenguaje, llevándose a

cabo intervenciones quirúrgicas de labio leporino. El Dr. Federico Gómez, Director del Hospital Infantil, en 1946 funda la Clínica del Lenguaje en la que ingresan 5 o 6 niños con problemas de esta índole. La profesora Ma. Cristina Bienvenú es enviada a Estados Unidos a realizar una maestría en terapia de lenguaje.

Los estudios estadísticos proliferan en esa época detectando el retardo en las escuelas y se consolida la tesis de que la vagancia infantil es la causa de la delincuencia adulta. Se trata de desplazar, como medida de intervención más temprana, la educación a edades más tempranas, y en 1947 o 1948 inicia el primer Jardín de Niños para deficientes mentales, a cargo de la Mtra. Refugio Licea, el cual funcionó hasta 1958.

Durante los 40 y 50, se consolida una visión generalizada sobre el problema de la educación especial; por ello, se requiere la apertura de escuelas de formación de personal docente para atender sus exigencias que como vemos se van extendiendo e incrementando.

El efecto de esta medida de formación de profesores, es el desplazamiento paulatino de los puestos de dirección de médicos por profesores; sin embargo, los fundadores de la formación fueron médicos. Así, por ejemplo, en 1948 la Dra. oftalmóloga Clementina Torres, quien fue la primera mujer médica egresada de la Facultad de Medicina en México, promovió la formación de profesores especialistas en débiles visuales. En 1952 se Crea la Clínica de Ortolalia dentro del Instituto Nacional de Psicopedagogía, en donde se atendía a niños del nivel preprimaria y primaria en los problemas del habla, lenguaje y audición. Unos años después, el Dr. Salazar Viniegra funda la Escuela Sin Reja, para niños y jóvenes con problemas emocionales y de deficiencia; esta experiencia se extendió a El Salvador y Nicaragua, enviando a las profesoras Ma. de Jesús Hernández y Ma. Florentina González a dichos países, respectivamente.

En 1953 se crea la Dirección General de Rehabilitación, dependiente de la Secretaría de Salubridad y Asistencia, con varios centros de rehabilitación. Dos años después se abre la especialización en tratamiento de lesionados del aparato locomotor. En 1958 comienza la licenciatura en educación de ciegos y débiles visuales financiada por las Naciones Unidas, de la cual sólo egresó una

generación. En 1957 empieza el Centro de Rehabilitación No. 5 el tratamiento de trastornos de audición y lenguaje que en 1958 pasó a formar parte del Instituto Nacional de Audiología.

Como vimos, estas dos décadas fueron de proliferación de instituciones oficiales en el campo de la educación especial. Atestiguamos la conformación de la estructura educativa de la EE en sus inicios entre el área de la salud y la educativa.

En el sexenio de López Mateos se lleva a efecto una reforma educativa, a cargo del oficial mayor de la SEP, Manuel López Dávila. Se creó la Oficina de Coordinación de Educación Especial, la cual dependía de la Dirección de Educación Superior e Investigación Científica. Por fin aparece a nivel institucional el estatuto de investigación. Dicha Coordinación de Educación Especial estuvo a cargo de la profesora Odalmira Mayagoitia de Toulet, quien fomentó la orientación temprana de los niños deficientes mentales y generó investigación de los niveles mentales en esta área. En 1960 se crearon las escuelas primarias de perfeccionamiento Num. 1 y 2 y en 1961 las 3 y 4.

Con la renuncia del Dr. Solís Quiroga en 1959 se dio la renovación paulatina de los cuadros directivos y entran profesores y psicólogos, sin que desaparezcan totalmente los médicos; se reubicarán los Departamentos de Servicios Médicos, disminuida su intervención seguirán sólo por un tiempo más. Observamos muy claramente el deslizamiento de los médicos por los maestros que serán los protagonistas principales.

Con la profesora Odalmira Mayagoitia se abren diez grupos diferenciados en el Distrito Federal y doce en el interior de la República. En 1966 se reforman los programas y planes de la Escuela Normal de Especialización. La Dra. Mayagoitia finalmente promoverá la expansión de la Educación Especial.

Oficialidad de la Educación Especial

Con la profesora Mayagoitia este nuevo proyecto avanza notablemente por todo el apoyo del estado, culminando el 18 de diciembre de 1970 con creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) a través de un decreto

presidencial, y en 1976 en el Diario Oficial se declarará su organización y funcionamiento. Esta dirección, si bien se señala como la oficialización de la Educación Especial, hemos constatado que es más bien el desenlace de varias décadas de afianzamiento de la educación especial.

Vale la pena señalar el objetivo de esta instancia, la cual primeramente pretende “consolidar el sistema educativo para los atípicos”, [...] [lo cual significaría] un cambio de actitud en lo social hacia los impedidos; ya que el impedido ha tenido que enfrentarse a la marginación, de ahí que se le considere como “el más marginado de los marginados”.³⁰⁶

Es digno de anotar el cambio operado, de la marginación y pobreza de un conglomerado social emergieron campos inéditos de saber y conocimiento: ciegos y sordos de inicio, el planteamiento de Séguin de la transferencia paterna y su enfoque fisiológico nunca se encontró repercusión en México, solo constatamos el pasaje a los discursos eugenésico y de la psicometría en donde se colocan a los sujetos como anormales, ahí mismo se genera su condición como excluidos, sólo que justificado de manera invertida a través de una educación especial. En los setenta aparecen resignificados claramente como diferenciados y colocados en una posición de marginación: operó ya el plusvalor de manera desnuda y abierta. Las propias “trampas” generativas de la anormalidad son oscurecidas en sus propios mecanismos de producción, su constitución es invisible y resulta importante el caso omiso a esta historia que renueva una y otra vez los mecanismos de marginación y separación expresados en las buenas intenciones de una Educación Especial; al mismo tiempo que abandera la reivindicación. El concepto de atípico surge como nuevo significante. En este estado de cosas, se promulgan legislaciones para la educación de los niños y jóvenes inadaptados e infractores, consolidando la política educativa como una forma de readaptación social.

En 1976 la profesora Guadalupe Hernández Gracida toma a su cargo la DGEE³⁰⁷; lleva a cabo una renovación técnica y según se señala, realiza una evaluación a

³⁰⁶ Justificación de la Existencia de la DGEE. Historia de la Educación Especial en México, DGEE DGEE-SEP, 1997, citado en Gudiño, G.; op cit., p.35.

³⁰⁷ En otro texto sus apellidos son Méndez Gracida, ver Alvarez, E.; op cit., p. 107.

nivel institucional, su gestión dura únicamente dos años. En 1978 la Dra. Margarita Gómez Palacios se hace cargo de la DGEE, y de 1979 a 1988 el enfoque de la educación especial gira a la perspectiva del modelo cognitivo piagetiano. La Dra. Gómez Palacios se doctoró en Ginebra en dicha línea teórica. Durante 1981 y 1982 se reestructuran los planes y programas de estudio de la Educación Especial.

Entre los programas más relevantes a nivel institucional, promovidos por la gestión de la Dra. Gómez Palacios están los siguientes:

Proyecto de Grupos Integrados (1973)

Proyecto de Atención a Niños y Jóvenes Sobresalientes (proyecto CAS), y Modelos de atención educativa en medios rurales, y los Grupos IPALE-PALE-PALEM (1984).

Estos proyectos tuvieron la finalidad de evitar que el sistema regular siguiera arrojando fuera de sus aulas a los niños con diversos problemas. El proceso de fiscalización de la anormalidad ha dado sus frutos, cada vez más resultan arrojados del sistema más y más niños. Sus efectos tienen que ser revertidos. Ahora se trata de instrumentar mecanismos para resolver los problemas de aprendizaje y conducta en la educación regular y solamente los casos de los diagnósticos de deficiencia, se enviarían a las escuelas de EE.

Al ser incrementadas en los setenta las escuelas de educación especial a nivel nacional de manera oficial, el presupuesto educativo se repartía en dos subsistemas, el regular y el especial, y muy pronto el especial mostró su engrosamiento, su capacidad para exigir cada vez mayor presupuesto al ir incrementando la población cada vez más enviada a sus filas. De esta manera, el proyecto de la Dra. Gómez Palacio se orientó a resolver los acuciantes problemas del aula regular: problemas de aprendizaje, conducta y emocionales. El Proyecto de Grupos Integrados “comenzó sus funciones en 1973, como un proyecto experimental en Monterrey, extendiéndose al resto del país y del cual se tienen datos hasta 1992. Su finalidad era “brindar atención a niños con dificultades escolares para que pudieran desarrollar al máximo sus capacidades sin separar al niño de la escuela regular [...] primero se detectaban a los niños repetidores del

primer año de primaria, a través de la Prueba Monterrey, los puntajes obtenidos iban en correspondencia a los niveles de atención y ubicación que fueron: Primer Nivel, Perfil alto, Segundo Nivel, Perfil Medio y Tercer Nivel, Perfil Bajo. En el primer nivel al niño repetidor se le ofrecía apoyo pedagógico necesario para que pudiera continuar en el sistema regular en el siguiente año. En el segundo nivel, el niño permanecía en aula aparte por uno o dos años con la finalidad de volverse a incorporar al aula regular. El aula de grupo integrado estaba en la misma escuela, sólo tenía una ubicación espacial diferente, suficiente para hacer de dicha espacialidad un registro simbólico de estar mal y estar rezagado de los normales. En el tercer nivel, los niños permanecían en el aula de grupo integrado por más de dos años y el tiempo suficiente hasta poder incorporarse al aula regular. Con este nivel se pretendía detener el índice de deserción de niños con dificultades mayores de la escuela primaria”³⁰⁸.

Constituido el proyecto de grupo integrado dio pie a un crecimiento vertiginoso. Se requirió de programas especiales para lectoescritura y matemática generándose el proyecto IPALE-PALE-PALEM (programas de aprendizaje de la lengua escrita y las matemática). Dichos programas también se incrementaron. Así por ejemplo, en 1976-1977 hubo 301 grupos integrados; para 1981-1982 se tenían 4,252 grupos integrados y en 1987-1988 se tenían 11,997 grupos PALEM; hubo un 1,312.62 por ciento de crecimiento en grupos integrados y un 2,677.08 por ciento en grupos PALEM según cifras de la DGEE, en 1994/1³⁰⁹ Para 1992, se tenía una atención de 249, 818 alumnos en grupos tanto integrados como de PALEM, un personal de 26,394 trabajadores atendiendo dicha población, en 1,997 instituciones. Con todo, la demanda potencial era de 4,081,091, dando un porcentaje de atención del 4.98%. La demanda se calculaba de acuerdo con los datos arrojados del XI Censo General de Población y Vivienda de 1990, del INEGI, de acuerdo con los datos de la DGEE, 1994.³¹⁰

La epistemología genética, el diagnóstico taxonómico y la visión constructivista y genética se mantuvieron bajo la dirección de la Dra. Gómez Palacio. El Prof.

³⁰⁸ Gudiño, G.; op cit., p. 45.

³⁰⁹ Gudiño, G.; op cit., p. 46.

³¹⁰ Ibidem, p. 47.

Salvador Valdés Cárdenas funge como director de la Escuela Normal de Especialización. Posteriormente, se hará cargo de la misma Dirección de 1985 a 1992, junto con el profesor Humberto Galeana Romano, manteniendo la tradición que había asentado la Dra. Gómez Palacio.

Se trata del tránsito de las corrientes científicas del pensamiento de la época, de la psicometría al constructivismo genético. En ambas corrientes podemos constatar cómo al ir nombrando y renombrando, detectando, definiendo, clasificando, las anomalías de los problemas de aprendizaje, de conducta, físicos, emocionales, de lenguaje, audición, motor, etc., la población responde cada vez más a este llamado y va engrosando las filas de los aspirantes a la atención. El concepto de desarrollo lejos de favorecer a la población escolar, generó su desestabilización del sistema debido a las anomalías que cada vez eran más evidentes.

En 1997, la UNESCO³¹¹ editó *Terminología en Educación Especial*. Un diccionario, en que se definen las clasificaciones en educación especial y se unifican criterios de designación tales como: minusválido, retardo, discapacidad, defecto físico, inadaptado, diferente, retrasado, lento, inválido, etc. Así instituciones de gran peso como la UNESCO, o bien asociaciones tales como la Asociación Americana sobre Personas con Retraso Mental, que hasta hace algunos años mantenían vigentes las categorías que ahora se dictaminan como segregatorias y excluyentes.

En la escuela regular de los años 50 por reglamento “se prevenía a los maestros el deber de señalar a los médicos escolares durante sus visitas, a todos aquellos niños que no podían seguir a sus compañeros en sus tareas; así como también a los que por continuas faltas de atención o inestabilidad se hacían notar entre los demás”.³¹² Con este instrumento de medición se anticipaba el destino que se deparaba a los débiles mentales: convertirse en problemas sociales. El instrumento nombra y al diagnosticar, hace visibles a los sujetos, generándose su expansión e incremento. Subrepticamente una condena moral anticipada recaía sobre los débiles mentales. Una sospecha se instala sobre la diferencia. Al darle la

³¹¹ Citado por Arellano, V. “Breve análisis del currículum oculto de la educación especial”, en Jacobo, Z., Villa, M. A. y Luna, V. E. (Compiladores), *Sujeto, Educación Especial e Integración*; op cit., p. 136-137.

³¹² Paredes, M.; op cit., p. 81.

espalda a la representación religiosa del bien y del mal, este mal retornó a manera de sospecha moral encubierta de peligrosidad social y cunde a nivel nacional. Las escuelas especiales se van requiriendo cada vez más, en la medida que crecen desmesuradamente los problemas educativos en las escuelas regulares. La propuesta de la Dra. Gómez Palacio intentará frenar el exilio de los niños de la escuela regular a la especial.

Modalidad que se genere para detener los fracasos escolares, modalidad que genera un potencial de crecimiento insospechado. El sistema hace recaer en los alumnos los fracasos de su función. Lejos de someter el sistema educativo a una reflexión profunda, se implementan cada vez más paradigmas que prometan la superación de los problemas.

Ahora no sólo la población de educación especial (retardo mental, físico, etc.) era susceptible de visibilidad, la escuela regular también fue alcanzada por una población que emerge en su seno y su visibilidad va en aumento cada vez más. La especialización del discurso pedagógico y psicológico ha “detectado” problemas de aprendizaje, conducta, emocionales y nuevos términos y trastornos han pasado al ámbito de la EE.

¿Será que este incremento en la infancia obedece a una condición de singularidad, de particularidad del alumno, de su desarrollo? O tendríamos que iniciar con una pregunta esencial? ¿Qué está pasando en el sistema educativo? ¿En el país? ¿En la modernidad?

La conceptualización de la educación especial tiene como premisa una desviación, una insuficiencia, un déficit o exceso del desarrollo normal bio-psico-social del hombre. El referente es el desarrollo, y éste sistematiza y totaliza el saber del niño-hombre. Pensamos en el niño y su devenir hombre con este único modelo de representación, aunque tenga diversas modalidades: organicistas como la de Gesell, cognitivas como la de Piaget y sociales y constructivistas como la de Vigotsky y seguidores.

Las teorías del desarrollo se expresan en enunciados que según esta lógica produce al objeto-niño. El término „desarrollo’ enuncia al niño-ente; los enunciados representan, es decir ponen en presencia al objeto niño, al colocarlo en un estadio

de desarrollo, lo fijan, lo suponen, lo vuelven comprensible, entendible; pero este desarrollo, representante del niño, lo hace pasar como objeto que se despliega en un proceso. La concepción de desarrollo se torna “verdad”, certeza, en el sentido de la adecuación “desarrollo=niño”. La teoría se dice, se ajusta al objeto, cuando más bien aprisiona al objeto en una mirada unidireccional y unívoca, y con tal cuerpo de conocimiento se puede valorar o juzgar el desarrollo del niño, lo cual implica ya la idea de direccionar, instrumentar, potenciar, habilitar y rehabilitar. Tenemos entonces un proyecto anticipador de dominio.

La lógica de la teoría del desarrollo conlleva sus propios instrumentos de evaluación e intervención. Así podemos reconocer el predominio técnico en el campo de la educación especial en todos los proyectos implementados, así sean de vertientes conceptuales diferentes.

Pero tal pretensión de metas, lejos de lograr el objetivo de resolución de los problemas de aprendizaje y de conducta, pareciera que agrava el panorama. Los niños con problemas día a día se incrementan, de tal suerte que la evaluación que realiza la SEP sobre la experiencia de colaboración entre Educación Especial y Educación Regular a través de los grupos integrados y PALEM, arroja los siguientes considerandos:

- ❖ *“La eficiencia terminal de la escuela primaria no superaba el 50%, pese a los esfuerzos del Gobierno de la República por cumplir con el precepto constitucional de dar educación primaria obligatoria a todos los mexicanos.*
- ❖ *Esto elevaba el costo de la educación primaria al doble; esto es, si la mitad de los alumnos que ingresaban al primer grado eran apenas los que egresaban del sexto grado, cada uno de estos alumnos costaba “dos veces” al sistema, dada la infraestructura instalada.*
- ❖ *La pérdida escolar más significativa se producía entre primero y segundo grados, ya que la mitad de ese 50% que se perdía a lo largo de los seis grados, lo hacía entre los primeros dos grados, y esta pérdida fue constante durante un largo periodo.*
- ❖ *Lo que significa que el sistema estaba produciendo “analfabetas funcionales” y una amplia mayoría de ciudadanos con una escolaridad de por vida de uno, dos y tres grados, como máximo”.*³¹³

Ante tal estado de hechos, fue una necesidad urgente configurar el Programa Nacional de Integración en 1989,³¹⁴ el cual, como su nombre lo dice, venía a detener el crecimiento de la educación especial. Más que una nueva política de educación especial, el programa trataba de incorporar la Educación Especial a la

³¹³ *Antología de Educación Especial*, 1997, op cit., p.66 y 67.

³¹⁴ Gudiño, G.;op cit., p. 35.

actual política de Educación Básica. Extraño viraje, desconocer los setenta años que llevó consolidar un proceso de Educación Especial para iniciar de pronto un proceso inverso al discurso oficial.

Las perspectivas de política educativa interna correspondientes a los sexenios revisados, se ve influenciada, como pudimos constatar, por la política educativa internacional. Si bien desde los sesenta los países en desarrollo ubicaban la Educación Especial dentro de un nuevo proyecto de integración, en nuestro país se consolidaba justamente la educación especial en las mismas décadas.

México, hemos constatado, se encuentra inmerso en una política económica global, el contexto mexicano no puede ser lejano ni extraño a la situación internacional como ha quedado constatado. Ahora expondremos el surgimiento de la Integración Educativa como otro intento de dar respuesta a los problemas que reiteran en el sistema educativo

El contexto internacional

La revisión y el cuestionamiento de la Educación Especial no se realizó desde el interior de la misma sino desde una perspectiva moral y jurídica: los Derechos Humanos. En el apartado uno señalamos el contexto de surgimiento de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), como secuela del horror que dejaron los dos guerras mundiales y porqué del impulso a los Derechos Humanos (1948). La ONU promoverá movimientos a nivel internacional para la defensa de los derechos de los grupos marginales en ascenso. Tales derechos alcanzaron a los niños con “discapacidad”. Sin embargo, el énfasis se realiza exclusivamente en el carácter moral, no así en la estructura generativa del neoliberalismo, que agrava la brecha económica y cultural entre la población que cada vez se precipita en número y profundidad en niveles mayores de pobreza

En 1981 se declara el *AÑO INTERNACIONAL DE LA DISCAPACIDAD*, implementando al final de dicho año, el *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad* aprobado por la Asamblea General de la ONU el 3 de diciembre de 1982. Se enfatizan la igualdad de oportunidades y el pleno goce de los derechos humanos para todas las personas, así como “evitar por todos los

medios la discriminación y preservar la dignidad de quienes presentan una discapacidad”.³¹⁵

En 1990 en el plano internacional, la educación de los marginados se tiene como preocupación central. La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: “*Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*” en Jomtien, Tailandia, así como la *Cumbre Mundial a favor de la Infancia* realizada en Nueva York en el mismo año, aprobaron el objetivo de la *Educación para Todos* antes del año 2000. La *Cumbre de Nueve Países muy Poblados sobre Educación para Todos* en Nueva Delhi, en diciembre de 1993, antecedida por el *Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos*, en septiembre del mismo año dan un marco de la educación en general, aunque la educación especial no tenga una definición y particularidad específica. Asimismo, en el periodo de 1982-1992 se declaró el *Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos*, culminando el 20 de diciembre de 1993, en donde se aprobaron las “**NORMAS UNIFORMES SOBRE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD**”.³¹⁶ La ONU adoptó las definiciones elaboradas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en relación con la discapacidad:

*“la discapacidad constituye, la restricción o ausencia de la capacidad de realizar una actividad dentro del margen que se considera normal para un ser humano, debido a una deficiencia. En este orden de ideas la deficiencia comprende tanto la pérdida total, como la anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica”.*³¹⁷ En el inter se realizó la *Convención sobre los Derechos del Niño* en 1989, así como el *Decenio de las Personas con Discapacidad de Asia y el Pacífico*, de 1993-2002.³¹⁸

Este marco general preparó la *Conferencia de Salamanca*, organizada por la UNESCO capitalizando los eventos anteriores. Específicamente, cinco reuniones previas de trabajo regionales organizadas por la UNESCO con el apoyo del Gobierno sueco, en 1992-1993 celebradas en Botswana (ocho países), Venezuela (cinco países), Jordania (seis países), Austria (cinco países) y China (doce países) dieron como fruto la Conferencia de Salamanca, conferencia que enmarca el

³¹⁵ Méndez, V. Y. I.; Tesis de Maestría: *Discapacidad: Culpa y Sacrificio (Estudio de Casos)*; Maestría en Psicología Social, op cit. p. 25.

³¹⁶ Ibidem, p. 26.

³¹⁷ Tomado del Programa de Acción Mundial para los impedidos. Naciones Unidas, N. Y., ONU, 1983.

³¹⁸ Ibidem.

nuevo proyecto de integración y de atención a las personas de discapacidad de todas las edades para su incorporación con todo derecho a las sociedades en las que participan. Se agregaron también organizaciones tales como la Organización Internacional del Trabajo, los organismos intergubernamentales como la Unión Europea y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. Para los problemas de discapacidad, la UNESCO ha abanderado la política de integración y ha elaborado una serie de materiales para el apoyo a las necesidades educativas especiales, así como para la formación de personal docente tanto en los niveles teórico práctico.

Como vemos el tema sobre discapacidad ha alcanzado gran importancia y se convoca a foros internacionales para tratar el asunto específico de los niños denominados ahora “con necesidades educativas especiales”, en lugar de anormales, con retraso, déficit, etc.³¹⁹

La integración educativa en México.

México colaboró en la Conferencia de Salamanca, y decidió incorporarse al proyecto internacional. Debido a que España tenía ya experiencia en el proyecto de integración, y a nuestra particular historia con esta nación, la Secretaría de Educación Pública (SEP) hizo suya la propuesta e implementó la política educativa de integración a partir de los cambios producidos en España en 1992 a través de la Ley de Ordenación General del Sistema educativo, así como también algunas aportaciones de Inglaterra, específicamente del Informe Warnock.³²⁰

Durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, Ernesto Zedillo Ponce de León, Secretario de Educación Pública, implementó el Programa de Modernización Educativa y junto con éste se reconoce que para intentar resolver los rezagos de la educación en el país, se requiere eliminar el sistema paralelo de educación especial, ya que la dispersión geográfica de los servicios bajo un sistema paralelo hacen inaccesible los servicios de educación especial para la población que los requiere. De esta manera, se acepta la imposibilidad de atender a la población

³¹⁹ Fuentes revisadas: *Antología de Educación Especial*, 1997, ; Adame, E., ; Gudiño, G., , y Alvarez, E.,

³²⁰ *Antología de Educación Especial*, op cit., p. 53-55 y Adame, E., op cit., p. 78.

definida con necesidades educativas especiales (NEE), y se postula, como se señaló anteriormente, que “más que una nueva política de educación especial, se requiere incorporar la educación especial a la actual política de Educación Básica”.³²¹ Lo cuál va más en la tendencia de inclusión educativa.

Se modifica el artículo tercero Constitucional, y se suscribe la nueva Ley General de Educación, la cual contempla en su artículo 41, la especificidad de la Educación Especial, que expresa:

“La Educación Especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logre esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje par la autónoma convivencia social y productiva. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación.”³²²

Se modificó el Artículo 33 de la Ley de Adquisiciones y Obras Públicas de la Federación, en cuanto a la eliminación de barreras arquitectónicas en todos los edificios públicos y privados, así como calles y banquetas, el Metro y todos los ámbitos de concurrencia de personas. Algunos estados de la República, entre ellos Nuevo León, Durango y Aguascalientes, y sus respectivos congresos locales incorporaron iniciativas a favor de las necesidades educativas especiales.

Durante el sexenio siguiente, en el que Ernesto Zedillo fue Presidente de la República, el programa sigue su marcha y se implementa el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, a través del Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad. Con este programa se estipula una descentralización educativa y la consideración de un solo plan curricular básico para todo el sistema, centrándose en las adecuaciones curriculares necesarias para los niños con necesidades educativas especiales.

En 1990 se formó el Consejo Nacional de Organizaciones de y para Personas con Discapacidad, el cual agrupa a un sin número de ONG. En 1996 se crea INTEGRA, periódico del Consejo para difundir sus propuestas y actividades.³²³

³²¹ Ibidem, p. 73.

³²² Ibidem, p. 74.

También se formó la Comisión Nacional Coordinadora del Programa con 27 organizaciones de personas con Discapacidad, 13 organizaciones solidarias con Personas con Discapacidad, 8 Secretarías de Estado y 17 Dependencias y Entidades de la Administración Pública Federal.³²⁴ Esta comisión editó una publicación cuatrimestral llamada CONVIVE.³²⁵ Se abrió una “Agencia del Ministerio Público Federal especializada en la Atención de Personas con Discapacidad Mental y se puso en marcha el Sistema Nacional de Información sobre Población con Discapacidad”³²⁶

Como puede constatarse, el movimiento internacional de integración alcanzó a México y de éste se desprende una nueva modalidad de educación especial que pregona la integración. Desaparece la DGEE y se instrumentaron dos modalidades para lograr la integración: Las USAER (Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Eegular) y el CAM, (Centros de Atención Múltiple) son los dos brazos de la integración de la SEP actualmente.

Las USAER se definen como: “Principio de integración. Instancia técnico/operativa y administrativa de la educación especial que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de la escuela regular favoreciendo la integración y elevando la calidad de la educación que se realiza en las escuelas regulares”.³²⁷

Como se asevera, son los alumnos los que tienen necesidades educativas especiales.

USAER interviene bajo dos modalidades: 1. La **atención a alumnos**: Incluye la solicitud de servicio complementario, canalización, intervención psicopedagógica, evaluación inicial, planeación de la intervención, intervención, evaluación continua, seguimiento. Resalta a todas luces el carácter técnico operativo exclusivamente. 2. **La orientación a padres y personal de la escuela** es una estrategia para la atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos. Su objetivo es

³²³ Méndez, Y., op cit., p. 28.

³²⁴ Méndez, Y., op cit., p. 7.

³²⁵ Ibidem, p. 29 y 30.

³²⁶ Ibidem. p. 29.

³²⁷ *Antología de Educación Especial*, op cit., p.83.

proporcionar los elementos técnicos y operativos que les permitan participar en la atención a los alumnos, considerando además las necesidades que expresen tanto maestros como padres de familia y los aspectos que se identifiquen como necesarios para reflexionar con ellos, en la perspectiva de dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

La Subsecretaría de Educación Básica y Normal, apoya un proyecto de investigación para desarrollar las estrategias destinadas al apoyo y consecución de las metas del proyecto de Integración Educativa. El Proyecto de investigación inició desde 1995 a partir de un diagnóstico nacional que sirvió de plataforma para elaborar un programa nacional para atender la problemática.

A partir de diciembre de 2001, el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE)³²⁸ se articula con el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, el cual establece como prioridad en la política pública federal alcanzar la justicia educativa y garantizar equidad³²⁹ así como mejorar la calidad del proceso educativo y sus resultados. Particularmente, el PNFEEIE tiene como meta consolidar una cultura de integración para los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, específicamente para aquellos con discapacidad y aptitudes sobresalientes.

El PNFEEIE se propone dos grandes ejes de atención:

1. El fortalecimiento de la educación especial

Este eje requiere emprender acciones encaminadas a:

- 1). Definir la Misión de la educación especial,
- 2). Orientación y funcionamiento de los Servicios de educación especial que consisten en:
 - Servicios de Apoyo (USAER y CAPEP. Los CAM que también pueden funcionar como servicio de apoyo)
 - Servicios Escolarizados (CAM)
 - Servicios de Orientación
- 3). Actualización del personal de educación especial

³²⁸ Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, SEP, 2002, México.

³²⁹ Ibidem, p. 6.

4). Ampliación de la cobertura de los Servicios de Educación Especial,³³⁰.

2. El fortalecimiento del proceso de integración educativa.

La integración educativa es el “proceso que implica que los niños, la niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación”³³¹.

Para fortalecer la integración educativa se propone:

- 1). Sensibilización e información a la comunidad educativa,
- 2). Actualización del personal de educación general
- 3). Respuesta educativa adecuada a las necesidades de los alumnos a través de:
 - Evaluación psicopedagógica
 - Propuesta curricular adaptada
 - Trabajo en conjunto
- 4). Apoyos técnicos y/o materiales para los alumnos con discapacidad.³³²

A partir de estos dos grandes ejes, el PNFEIE definió sus objetivos: general y específicos³³³.

Objetivo General: *Garantizar una atención educativa de calidad para los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial.*

Objetivos Específicos

a) *Establecer el marco regulatorio nacional de la educación especial y del proceso de integración educativa para asegurar el logro educativo de los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, tomando en cuenta las necesidades de cada región, estado y municipio.*

b) *Proporcionar a los maestros de educación especial, de educación inicial y de educación básica los recursos de actualización y los apoyos necesarios para mejorar la atención de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, dando prioridad a los que presentan discapacidad.*

c) *Atender a un mayor número de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad en el sistema educativo.*

³³⁰ Ibidem, p.27.

³³¹ Ibidem, p. 31.

³³² Ibidem, Índice, p. 5.

³³³ Ibidem, p. 37-40.

d) Ampliar la cobertura de los servicios de educación especial a un mayor número de escuelas de educación inicial y básica, garantizando su mejor distribución entre regiones e incluyendo zonas urbano-marginadas y rurales, así como comunidades indígenas.

e) Promover la participación comprometida de las madres y los padres de familia en la atención educativa de los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, mediante acciones de sensibilización y asesoría técnica.

f) Establecer una coordinación interinstitucional y con otros sectores que garantice y/o apoye la satisfacción de las necesidades específicas de los alumnos y las alumnas con discapacidad que asisten a escuelas de educación regular o a servicios escolarizados de educación especial, así como la integración al campo laboral de esta población³³⁴.

El PNFEIE concluyó con el sexenio. Dicho Programa tiene informes de Evaluaciones Externas realizadas por cada año de su implementación³³⁵. Actualmente se encuentra en la Delegación Iztapalapa y posteriormente en el resto del DF el programa de Inclusión Educativa. ¿Será como señala, un nuevo paradigma? Estará por evaluarse en su implementación por sus efectos. La Inclusión abarca un enfoque más estructural, señalando los problemas como derivados de las barreras de aprendizaje producidas por el sistema e implementadas en las instituciones, por ello hace énfasis en eliminar antes que la “discapacidad” las barreras de aprendizaje.

Cabe señalar que en ambos proyectos, de integración e inclusión se da una dominancia de una aproximación pedagógica-educativa entendida en el énfasis instrumental y la vía de la técnica. Los expertos: docentes de Educación Especial tienen como encomienda en la escuela básica, explicarles a los maestros de educación básica cómo trabajar con las Necesidades Educativas Especiales si es el paradigma de integración, o bien de orientar a la escuela en la gestión escolar hacia la eliminación de barreras. Con los padres: proporcionarles información del trabajo de USAER: sugerencias, actividades a desarrollar en el hogar y remarcar

³³⁴ Ibidem.

³³⁵ Repetimos lo señalado en la nota al pie de página no. 4. Las evaluaciones externas de los años 2002 y 2003 fueron realizados por la UPN, y los años 2004, 2005 y 2006 han sido evaluadas por la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa, esta Red se encuentra dentro del Programa: Estudio Nacional sobre Integración Educativa, subproyecto a mi cargo inscrito en el Proyecto Investigación Curricular de la Unidad Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación, de la Facultad de Estudios Superiores, Iztacala-UNAM. Los Informes están en la Secretaría de Educación Básica, SEP. México y pueden ser consultados a través de la página web de la SEP.

la importancia de su participación junto con el personal de la escuela para mejorar la educación de sus hijos.³³⁶

En ningún momento aparece la invitación a reflexionar y pensar en la situación y el problema; los estatutos teóricos y epistémicos no son considerados ni puestos a la discusión. Las condiciones político-sociales y económicas no tienen el menor espacio, así como tampoco se realiza una reflexión de la historia de la educación especial en México. La idea va en el sentido del progreso y avance de los conocimientos y mejoras para la condiciones de los sujetos con NEE. Los expertos instruyen, es decir, dan dirección y operan. Los cambios se encuentran dentro del ámbito de la educación especial. No está en jaque el sistema en su totalidad.

Por su parte, el niño candidato a las USAER es aquel alumno que presenta necesidades educativas especiales cuando en relación con sus compañeros de grupo enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores y/o diferentes recursos a fin de que logre los fines y objetivos curriculares.

Pareciera que la técnica nos ha destinado desde su origen a medir, evaluar, valorar el desarrollo en aras de su habilitar, rehabilitar y potenciar, ajustándose a los supuestos de los enunciados teóricos. Así, hacemos de la naturaleza del niño un inventario de fuerzas, las que intentamos dominar, controlar, direccionar y otorgamos a las causas el significado de los resultados. Por ejemplo, el Síndrome Down es causa de la trisomía del cromosoma 21 y por lo tanto tendremos como efecto una deficiencia mental.

La teoría del desarrollo nos presenta la fatalidad de un curso inalterable. El pensar en términos de desarrollo nos lleva a designar y destinar al sujeto de la educación especial a una mirada exclusiva, lo coacciona a sus supuestos, le exige ser el destinatario del mensaje de la discapacidad, o por lo menos de la anormalidad. Esta referencia de desarrollo obliga asignarle al niño una serie de atributos y características que lo ponen en condición de ser ubicado dentro de una matemata o visión particular que implicará una intervención acorde a la misma. El desarrollo

³³⁶ Ibidem, pp.81-87.

como norma de existencia convoca al sujeto a advenir a ella. Lo predestina, lo vuelve signo enunciado y lo coloca en un devenir. Estamos ante el estatuto ético-moral del sujeto de la educación especial.

De ahí surgió la educación especial, condicionada por esta red de símbolos, esta semántica de la ciencia. Una manera de mostrar lo anterior puede ser a través de la poesía.

*“ Saudades
sólo portugueses consiguen sentir las bien
porque tienen esa palabra”.*

Pessoa

Los portugueses tienen la palabra “saudade” y por lo mismo la sienten. La fuerza de la palabra, el poder de la significación que construye la realidad, la percepción social de la que hablaba Castell, el registro simbólico como sustento de la estructura semántica.

Palabras, significados que destinan la condición de los seres humanos.

La intención de este primer apartado consistió en presentar el inicio de una aproximación histórica que desde otra mirada, permita una visibilidad y discursividad de la educación especial que problematice su misma constitución. Al ser nombrada la discapacidad se produjeron los sujetos especiales. La discapacidad es un signo-destino a partir del auge de una científicidad inaugurada por Galton, Binet y Wundt que no hizo sino tomar al pie de la letra la propuesta de Descartes y Newton. La situación en México no hace sino mostrar los efectos de la discursividad en su particularidad histórica.

La normatividad social es definición del ser social; lo que la abstracción de hombre supone en su desarrollo de acuerdo con cierta conceptualización, de orden de progreso devenida del principio de perfección. La normatividad pasa a categoría moral, se vuelve deber ser, deber ser de todos. De ahí la aplicación de tests en el pasado, y actualmente de evaluaciones psicopedagógicas de diferentes modalidades de operatividad, para instrumentar las adecuaciones curriculares pertinentes. La imagen de la discapacidad es la representatividad anversa de la normatividad como el ideal normativo de la homogeneidad. El niño con “discapacidad” como su prefijo-dis- lo señala, lo pone en desventaja. Un signo que signa, asigna y destina.

La importancia del origen de la constitución del campo de la educación especial, tiene como sustento una normatividad, que ha sido generada en el transcurrir del proceso histórico.

El Estado, y sus expertos se han olvidado de los por qué y de los enigmas fundacionales, ¿sobre quiénes, cómo y en qué circunstancias se establecieron los enunciados? Se han olvidado del decir originario y por lo tanto los ha alcanzado el destino que se prefiguró en un tiempo originario que los ha condenado a repetirse, aunque la modalidad sea diferente.

Permanece un discurso científico bajo diferentes lógicas del desarrollo (sea la vertiente psicológica que sea) todas tienen un encuadre de normalidad desde donde pueden surgir las innumerables desviaciones, diferenciaciones, excepciones. Se vuelve necesario estudiar a los que están en situación de *diferencia* pero siempre en relación con la medida de un **desarrollo**, parámetro de normatividad que consiste, a decir de Salmerón en "...una estructura innata. En su relación con el entorno. Sin embargo, y a pesar de eso, el proceso de evolución, de crecimiento y maduración sigue siempre un patrón preestablecido en el que la experiencia puede acelerar o retardar la secuencia, pero nunca modificar su curso natural"³³⁷.

Estamos ante la ley y la regla, ante el horizonte de posibilidades de estar produciendo cada vez más estatutos de discapacidad o desviaciones conforme al patrón preestablecido, sean del sujeto en el caso del desarrollo, o bien de clases sociales, de estamentos sociales, de castas, etc.

Se producen infinitamente manuales y textos que tratan de definir y explicar las causas y sus instrumentos de diagnóstico y evaluación para poder determinar un tratamiento o dispositivo pedagógico que permita la posibilidad de incorporar a la normatividad al diferente. Así el "mito" del desarrollo gestó la separación de los unos y los otros. A partir de inventar a los otros (los excepcionales), éstos fueron extendiéndose, creciendo y desbordando, incluso a los "unos". Aparecieron en los unos los reprobados, los de fracaso escolar, los problemas de conducta, etcétera.

³³⁷ Salmerón Castro, A.M.; *El individuo o comunidad epistémica. La unidad mínima capaz de aprendizaje cívico y desarrollo moral*; en Revista Intercontinental de Psicología y Educación, Vol. 11, núm. 1; Enero-junio 2009, Tercera época, p.60.

Resulta urgente incorporar la necesidad de pensar el elemento político y filosófico e incorporar la dimensión ética para interrogar el proyecto anticipador inicial con su red semántica concomitante.

Pareciera que el olvido de la historia tiene un propósito. La historia es caníbal, según Michel de Certeau. Esta ley del Otro (la estructura de significación), *matemata* de la modernidad en la que pone en el centro al sujeto como individuo, hombre que se hace a sí mismo: voluntad y *sujetidad* desmesurada, era de la razón instrumental, y del dominio técnico que impone el olvido de lo “otro”, de lo enigmático. No obstante la pregunta de nuevo por ese olvido retornará como mancha, ruido y desorden. Sin embargo, es tal su insistencia y cada vez mayor el número de excedentes que buscan y propician sus propias formas de defensa, resistencia, organización y movilización, sean por autogeneración o propiciadas por otros agentes sociales que son resistentes al olvido en el que se empeña el sistema. Una interrogación de nuevo por el sujeto que trascienda el antropomorfismo y ponga de nuevo en el centro de la discusión la transnaturalización fundadora, en la cual la constitución de lo humano contemple lo extrahumano, lo real, lo otro, lo excéntrico de la semántica y de la significación; se apuesta de nuevo por la introducción del enigma del origen y constitución del hombre. Se requiere construir nuevos mitos fundantes para crear nuevas significaciones que trastoken y transformen la realidad actual.

El ser humano se nos ha dicho, es un signo, pero tendremos que tener en cuenta que es un signo indescifrado por su propia condición humana. Entonces, ¿por qué subsumirlo en signos unívocos como si dicho signo lo totalizara? ¿Por qué ante el signo unívoco de la discapacidad no le oponemos el enigma de lo que podría ser ese sujeto si ofreciéramos otras posibilidades que invitaran al reto de generar otros signos y sentidos para su existencia?

La unidad de la temporalidad en la EE es el discurso reiterante de la integración educativa. Así, en este campo se requiere de formular la historia en función de los olvidos y los recuerdos para construir una historia diferente en donde podamos develar los retornos, lo actuante, los restos que están velados y así hacerles frente. Tal como aparece sucesivamente en el discurso oficial, la EE ha enfatizado

siempre la integración educativa, sin embargo, a lo largo de la misma, nunca ha dejado de reiterarse la exclusión. Plantear la necesidad de la integración establece, funda y señala a los sujetos especiales como excéntricos del sistema a los cuales hay que integrar. La propia definición legitima lo otro, el lugar excéntrico, ya que de no existir los diferentes, no habría necesidad de integrarlos. La pregunta es integrarlos ¿a qué? O diferentes ¿de quién?, ¿lo uno-lo diferente? Nuestra investigación gira alrededor de la pregunta ¿qué significa ser diferente? Esta reflexión tan relevante implica la pregunta por el ser, este ser, desde Heidegger, sería una idea central, ¿quién es el ser? ¿Un yo, un tú, un nosotros? Hay que mantener viva la pregunta. ¿Habrá acaso seres más interrogados que los diferentes, para nuestro caso las personas, los niños con “ discapacidad”. Justamente, la pregunta por el ser se mantiene viva, y nuestro reto sería construir sobre otros referentes de significación.

Según Heidegger, la pregunta por el hombre no viene por el yo, no deviene por una razón intelectual, sino por una urgencia. El solo hecho de preguntar introduce una transformación: “o bien nosotros devenimos cuestionables para nosotros mismos o bien persistimos, nos mantenemos sin preguntas, pese a todo, porque nosotros no nos queremos dejar perturbar”.³³⁸

¿Persistimos o nos perturbamos? Perturbarnos implica historizarnos, hacemos historia. Nos parece que los que padecen el estatuto de la “dis”-función, sea parálisis cerebral, deficiencia mental, autismo, etcétera, muestran una travesía por este agudo aislamiento y experiencia prácticamente mortífera. No será en esta muerte, en esta sombra a la que refiere Heidegger, que pudiéramos iniciar por deslumbrarnos e intentar un asomo en el devenir del ser-ahí. ¿Qué advendría? Sería una apuesta digna de aventurarse. Sobre todo, porque la pregunta por el ser tiene que ver con el lenguaje, es decir con el “nosotros”, con el llamado del Otro como prefigurador del destino. ¿Podría subvertirse el funesto destino de la exclusión de los sujetos con “discapacidad”? El compromiso con la historia bien podría indicar una puerta, una ventana, una mirada que permita interrogar todo e intentar de nuevo otro camino.

³³⁸ Heidegger, *Qué significa pensar*, Edito. Nova B. A., 1964, p. 13.

Pasemos a la revisión de la Educación Especial en México, que seguirá el marco que hemos desarrollado hasta aquí y entraremos en su singularidad. Finalmente daremos paso al apartado dos en el cuál abordaremos dos prácticas bajo el modelo de la integración educativa y reflexionaremos al respecto.

*...todo lo que me sucede, incluso el infortunio, sobretodo el infortunio,
me son dados para que yo los cambie en algo...
...el infortunio tiene que cambiarse en otra cosa...
Borges*

SEGUNDO APARTADO PRÁCTICAS DE INTEGRACIÓN VIGENTES

CAPÍTULO I. LA CONSTRUCCIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL: CAM 2 Y APAC

El apartado que a continuación presentamos tiene como propósito hacer un análisis de las prácticas de integración educativa en dos instituciones: una pública, el Centro de Atención Múltiple (CAM) 2 de Chetumal, Quintana Roo³³⁹ y la Asociación Pro-Paralítico Cerebral (APAC), en el D. F., institución de asistencia privada. Se aspira a dar cuenta de las diferencias y semejanzas en el proceso de Integración Educativa (IE) en el que intervienen el CAM y APAC. Dada la especificidad de cada una de estas instituciones, no se tienen los mismos datos de cada una de ellas. Dentro de la particularidad de sus procesos reflexionaremos en torno de la integración educativa. El CAM 2 representa la opción oficial del proyecto estatal para la integración de los niños con necesidades educativas especiales (NEE) con discapacidad, en tanto que APAC es una institución de asistencia privada, con sus propios mecanismos y estrategias de funcionamiento

³³⁹ El proyecto “Educación especial e integración educativa. Estudio cualitativo” adscrito al CONACYT, en la Dirección Adjunta de Desarrollo Científico y Tecnológico Regional, específicamente en Chetumal, Quintana Roo y cuya responsabilidad recae en la Mtra. Emilia Adame, tiene como objetivo “Efectuar un análisis sobre las prácticas de Educación Especial (EE) e Integración Educativa (IE), que derive en un diagnóstico sobre las mismas y la construcción de una propuesta técnico-metodológica con el fin de promover y sistematizar las prácticas de los docentes de educación básica de Quintana Roo, dirigidas a los menores con discapacidad y necesidades educativas especiales (NEE)”. La Mtra. Adame invitó a la autora de esta tesis a participar en dicho proyecto por coincidir en el abordaje y referentes teóricos de la Integración Educativa. De esta forma, el proyecto de doctorado se enriqueció con el material de trabajo del CAM II elaborado por el equipo de investigación que participó con la Mtra. Adame. Posteriormente, estuve en Chetumal para realizar trabajo de campo que consistió en realizar un total de 13 entrevistas de corte psicoanalítico con los padres, docentes y doctora del Centro, así como observación de un día de actividades en el CAM II.

que no siguen los lineamientos oficiales. Sin embargo, su primaria integrada, adscrita a la SEP pudiera ser representante no sólo de una escuela no oficial, sino al mismo tiempo del intento por adecuarse a la política de la integración educativa oficial

El interés en estas dos instituciones se debe a la posibilidad de analizar las modalidades de la integración educativa en las prácticas cotidianas; con ello podremos examinar la conceptualización del proyecto oficial y la diversidad de efectos de su puesta en práctica. El estudio se realizó durante los años 1999 en APAC y 2000 en el CAM 2³⁴⁰.

Retomaremos las ideas centrales del proyecto oficial sobre la Integración Educativa ya que fue el marco con el que trabajaron estas dos instituciones. El 10 de junio de 1994 en la Declaración de Salamanca, España, en donde representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones firmaron y proclamaron:

La Integración Educativa (IE) la cual sustenta:

“el compromiso con la Educación para Todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, y respaldamos además el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (NEE), cuyo espíritu, reflejado en sus disposiciones y recomendaciones, debe guiar a organizaciones y gobiernos”³⁴¹

La integración se refiere a una política de orientación integradora que articula una educación para todos y la incorporación de los niños con NEE con y sin discapacidad al sistema de la educación regular, continúa la declaración:

“Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo sistema educativo”³⁴².

El Artículo 41 de la Constitución Mexicana reformado en 1994, a favor de la educación a la diversidad que presenta la población mexicana, dio pie a que se

³⁴⁰ Durante los años transcurridos del 2000 al 2009 se suspendió la terminación de este estudio dado que se implementaron cuatro Evaluaciones Nacionales del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2004 al 2007), de la Secretaría de Educación Básica lo que llevó a ejecutar tareas de prioridad ante los compromisos asumidos entre la SEP y la FES-I-UNAM.

³⁴¹ Declaración de Salamanca, en “Unidad Uno. Marco Jurídico y Políticas de Calidad e Integración Educativa”, SEP, Asesoría al C. Secretario y con financiamiento de la OEA, p 3.

³⁴² Ibidem, p. 3

llevaran a cabo modificaciones, tanto a nivel administrativo como organizacional en la Dirección General de Educación Especial y que concretaron en dos modalidades de intervención: 1) Las Unidades de Servicio de Atención a la Educación Regular (USAER, que atienden a niños, con y sin discapacidad, con necesidades educativas especiales, y 2) los Centros de Atención Múltiple (CAM, que son centros con niños con discapacidad que presentan necesidades educativas especiales.

El proyecto enfatiza *las adecuaciones curriculares* antes que los diagnósticos centrados en evaluar el nivel y grado de las discapacidades de los menores; la tarea principal del docente es crear, elaborar y diseñar las estrategias más idóneas a implementar para que el educando pueda acceder, de acuerdo con sus necesidades educativas especiales (NEE), al currículum escolar básico. Dicha propuesta recalca el papel del docente, tanto para detectar las NEE del educando, como para elaborar estrategias de adecuación curricular. Además, el proyecto de integración se vuelve tarea de la escuela en su conjunto, de los padres y de la comunidad. Según el discurso oficial, el derecho de educación para todos los menores, especificado a partir de los derechos humanos, se asegura bajo dos modalidades: USAER y CAM, y en las dos modalidades se tiene como referente el currículum de educación básica, lo que elimina la diferencia educativa al compartir un currículum único. Con lo anterior, la propuesta de IE en México interpreta el cumplimiento, por un lado, del *“compromiso con la Educación para Todos”*, y por el otro, el *sistema común de educación*, los dos incluidos en la Declaratoria de Salamanca. Es así como se pretende construir una sociedad integradora. Esta parece ser la apuesta utópica de la Reforma Educativa de 1994.

Nos proponemos a través de la documentación y reflexión de las prácticas de estas dos instituciones: APAC y CAM 2, abordar la realidad del proyecto de integración. Dado que nos abocaremos a dos instituciones, nos parece pertinente señalar algunas consideraciones sobre el proceso de investigación.

Procedimiento

El estudio de las prácticas cotidianas es relevante, ya que al estar en los escenarios, uno no puede dejar de asombrarse ante el despliegue que se presenta de actividades, acciones y relaciones. Resulta una representación de las

manifestaciones polimorfas de la condición y experiencia humana que lamentablemente no se encuentran, ni se pueden encontrar en los proyectos oficiales, manuales o los documentos oficiales. En los escenarios reales, el quehacer educativo parece funcionar con otra lógica, en donde los agentes de las prácticas rebasan lo curricular. La tarea investigativa se torna un reto para la invención de lo cotidiano, como apunta De Certeau.³⁴³

La investigación retoma una perspectiva cualitativa. Ésta pretende un acercamiento a las prácticas para reconstruirlas. La reconstrucción implica una elaboración dialéctica en la cual se tensan conceptos teóricos de diversas disciplinas que permiten un orden de elaboración interpretativa con el material recabado, así como mostrar sus límites, contradicciones e insuficiencias. Se consideraron las siguientes disciplinas que han venido impactando mi formación profesional: la antropología desde la perspectiva de Levi-Strauss; la lingüística de Ferdinand de Saussure, la filosofía, con algunos referentes de Heidegger y Arendt; la sociología por denominarla de alguna manera, ya que algunos autores resultan difíciles de enmarcar en un campo disciplinario específico, como Foucault, Baudrillard, Maffesolli, etc. y el psicoanálisis, con Freud y Lacan.

Las disciplinas sociales tienen como referencia la interacción de los sujetos sociales, por ello, la apuesta por la metodología cualitativa es lograr la recuperación de las relaciones de los sujetos que conforman las prácticas sociales. El “trabajo de campo” como lo denominan los etnógrafos, o bien trabajar “in situ”, la permanencia en el lugar de las prácticas, se torna indispensable. Las herramientas de la observación, la entrevista, la revisión de expedientes y documentos institucionales, resultan los instrumentos idóneos para obtener un primer nivel de acercamiento. Con ello, se tienen los ingredientes para la elaboración de algo que uno no termina por saber qué producto será. La primera tarea consiste en registrar el orden de lo cotidiano, intentar escuchar mas allá de las palabras, estar atentos a voces, significados explícitos o encubiertos, silencios, etc. Posteriormente analizar los registros y construir categorías que den cuenta de

³⁴³ De Certeau, M. *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*; Edit. UIA, ITESO y Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, México, 1996.

una primera organización de la información para posteriormente construir interpretaciones con el fin de abrir el campo de complejidad y contribuir a la construcción de nuevas aproximaciones sobre la materia³⁴⁴.

El reconocimiento de la implicación del equipo de investigación resulta prioritario, por ello es pertinente tener presente un estado de vigilancia y de ser posible, tener espacios para discutir y pensar sobre lo que se está registrando y sobre las ideas y los conceptos que surgen paralelamente.

En este segundo apartado se abordan tres puntos:

Primero: Descripción de las instituciones;

Segundo: La elaboración de las primeras categorías, y

Tercero: Primer acercamiento interpretativo con tres grandes ejes que articulan las categorías:

- A La integración desde el punto de vista del espacio físico y simbólico.
- B La integración desde el punto de vista académico-educativo.
- C La integración desde el punto de vista de la relación, lazo o constitución de la subjetivación.

Las Instituciones.

I. APAC- D.F.

La Escuela Primaria Integrada de APAC funciona como una escuela de educación regular, ya que cuenta con los grados de primero a sexto año de primaria, sin embargo, APAC estableció, según su decir, la integración a la inversa, es decir, no se integraron los niños con parálisis cerebral (PC) a la escuela regular, sino que la institución abrió sus puertas a los niños “regulares”. APAC, en su modalidad de primaria se encuentra adscrita a los requisitos que la SEP establece. El curriculum sigue los lineamientos de la normatividad educativa oficial. Funciona con una modalidad similar a USAER (que incluye niños regulares y niños con parálisis cerebral en el aula). Una diferencia con USAER es el estatus de las dos maestras

³⁴⁴ Con Metodología cualitativa nos referimos al enfoque que a partir de los ochenta del siglo pasado el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN implementó como acercamiento a la educación. Dicho enfoque consideraba disciplinas sociales como la antropología (Elsie Rockwell, Ruth Paradise entre otros docentes), la sociología (María de Ibarrola, Eduardo Waiss y Justa Espeleta entre otros) y el psicoanálisis (Eduardo Remedi quien fue mi director de tesis de maestría en dicha institución.

en el salón regular, pues en tanto que en el sistema oficial las dos son maestras con el mismo estatuto académico laboral, sólo su adscripción es diferente, una docente se ubica en educación básica, sobre la que recae la responsabilidad docente, y la otra se encuentra dentro de Educación Especial sea en USAER o en el CAM. Su función es establecer junto con la docente de educación regular las estrategias para llevar a cabo la integración educativa: es decir la evaluación psicopedagógica y las adecuaciones curriculares. En APAC se cuenta con una maestra responsable de la función docente que tiene el mismo grado académico que las docentes de educación regular y el estatuto de la otra maestra es de “auxiliar”; la primera es la responsable del programa académico y la segunda, apoya a los niños con PC, en sus actividades académicas y en sus necesidades inmediatas, como por ejemplo, las actividades de autocuidado.

Por otra parte, hay dos salones dentro de la escuela primaria que atienden dos grupos de niños con parálisis cerebral severa: el grupo de Movilización y el grupo de Alternativas Ocupacionales. Estos dos grupos funcionan sólo de manera aparente a un CAM en el sentido que están conformados por niños con Necesidades Educativas Especiales con discapacidad: parálisis cerebral; sin embargo, no todo el personal cuenta con grado académico de licenciatura ni llevan el curriculum oficial.

Antecedentes: Asociación Pro Parálítico Cerebral A.C. Breve historia.

APAC es una institución de asistencia privada que se fundó en marzo de 1970. Su objetivo es “Fomentar la convivencia y el desarrollo físico y mental del parálítico cerebral (PC), llevando a cabo labores tendientes a capacitarlo para que realice actividades intelectuales y manuales de acuerdo a su situación personal” (Batllori, A. C).³⁴⁵

De las instituciones en México de asistencia privada, APAC en sus más de treinta y nueve años de existencia se ha distinguido por su labor en el área de la discapacidad, por el tratamiento: a) rehabilitatorio particular que requiere cualquier persona con compromiso de motricidad; b) educativo en sus diversos niveles,

³⁴⁵ Batllori, A. G. Asociación Pro Parálítico Cerebral. Institución Mexicana de Asistencia Privada. Folleto de APAC, sin fecha, Cortesía de Contabilidad Ruf Mexicana, S. A.

(contempla hasta educación media superior en modalidad *abierto*), y c) laboral. Su trayectoria ha producido un espacio alternativo real; se ha ganado el renombre no sólo nacional sino también internacional por ser un ejemplo de institución que ha elaborado un proyecto para la PC de manera global y cultural.

APAC tiene sus orígenes en el trabajo voluntario de un grupo de:

*“... ocho padres y madres que acudían al Centro de Rehabilitación Mariano Escobedo dependiente de la Secretaría de Salud, donde sus hijos recibían terapia física; este grupo pidió dentro del mismo centro un espacio para tener convivencia y otras actividades de tipo social y educativo con sus hijos. Al irse desarrollando, se cambian de lugar a una casa prestada y empiezan a organizarse ya con la participación de voluntarios y posteriormente con la contratación de personal. Los primeros años son muy difíciles como en cualquier organización, ya cuando se llega a la Colonia Doctores, se tiene muy claro que se está atendiendo a niños con elementos educativos, con reconocimiento de la SEP, con el modelo que en ese entonces era vigente”.*³⁴⁶

APAC se consolida como un grupo sólido y cuenta con los apoyos de otras instituciones hasta quedar conformado en un patronato.

APAC fue creciendo en función de apoyar la resolución de los requerimientos que la población iba presentando. Nunca fue una institución que ofreciera ciertos servicios y donde la gente acudiera en función de los mismos. En APAC fue justamente al contrario, a partir de los problemas que la población iba presentando, se buscaban e implementaban las posibles soluciones. Es así como el “universo de APAC”, como ellos mismos dicen, fue creciendo y fortaleciéndose como un organismo privado y de asistencia social. La señora Rita Cámara de Vega, fue la primera presidenta o directora y posteriormente tuvo la función de tesorera; la señora Carmelina Ortiz Monasterio de Molina, la segunda directora que estuvo más de 20 años al frente de APAC. Ambas son madres de niños con parálisis cerebral. Posteriormente, el Dr. Garrido nos informó que una profesionista, la Lic. María Margarita Yarza de Molinar, persona allegada a la familia de la Sra. Molina había asumido la dirección de APAC³⁴⁷ y se llevó a cabo una reestructuración profunda, de la cual este estudio ya no da cuenta por haber terminado el período de investigación.

³⁴⁶ Entrevista con el Dr. Garrido, Director de la Unidad de Enseñanza e Investigación de Desarrollo comunitario. APAC, 1 de septiembre de 1999.

³⁴⁷ Estamos refiriéndonos al año 2002.

A continuación se muestran datos sobre los elevados recursos económicos que manejó APAC. En los informes anuales de 1997 y de 1998 se presentó un estado de cuenta desglosado de ingresos y egresos. Únicamente mostraremos el total de presupuesto que se manejó en esos dos años³⁴⁸.

AÑO	INGRESOS	EGRESOS	ADEUDOS
1997	\$12,382,000.00	\$12,950,000.00	\$2,100,000.00
1998	\$16,041,000.00	\$18,276,000.00	\$2,943,000.00

El presupuesto con el que cuenta APAC proviene fundamentalmente de donativos, campañas y eventos especiales. Sólo el 8 por ciento lo constituía en aquel entonces, las aportaciones de los padres. La mayoría de los niños se ubicaban como becados, muy pocos cubrían la cuota real que era aproximadamente de 2,000 pesos por niño, casi la totalidad pagaba 100 pesos al mes.³⁴⁹

Ubicación.

APAC” está ubicada en la colonia Doctores del D. F., en la calle Doctor Arce. A lo largo de sus treinta años, sus instalaciones se han ido adquiriendo de los inmuebles aledaños al primer centro e incluyen diversos edificios cercanos en tres calles. APAC abarca prácticamente tres manzanas. Lo anterior quiere decir que el personal y los niños y jóvenes de APAC han tenido que adaptarse a las condiciones físicas, lo cual resulta a veces sorprendente. El Centro de Artes y Oficios por ejemplo, tiene cuatro niveles a los cuales se accede por escaleras o por rampas. Debe recordarse que APAC es una institución para niños y jóvenes con parálisis cerebral, lo que implica prioritariamente problemas en la motricidad. Los niños y jóvenes son conducidos en sus sillas de ruedas en un sentido ascendente para acceder a los cuatro pisos superiores, imagine el lector el esfuerzo que ello implica. Este ejemplo es sólo una muestra de las condiciones de adversidad en las que trabaja esta institución. Por otro lado, estas circunstancias

³⁴⁸ La investigación para el estudio de doctorado se realizó en 1999, por ello se tomaron los dos años precedentes.

³⁴⁹ Ibidem.

también revelan que las instalaciones físicas no son un impedimento para llevar a cabo el propósito o tarea de la institución. En APAC se trabaja con lo que se puede. Con excepción de los dos albergues que son las dos últimas adquisiciones de APAC, y que fueron explícitamente construidas de acuerdo con los propósitos que su nombre indica, el resto de los inmuebles tenían otra utilización en su origen muy ajeno a la educación, formación y preparación laboral de niños y jóvenes con PC. En la medida que fue creciendo APAC se compraron inmuebles cercanos y se fueron adaptando en función de los recursos disponibles, lo que se volvió un reto a la imaginación y creatividad del personal que estaba a cargo.

El universo de APAC.

Actualmente³⁵⁰ esta institución está organizada en nueve centros: 1) Centro de Desarrollo Integral Infantil (estimulación temprana); 2) Escuela Primaria Integrada “Carmen Garay de Ortiz Monasterio” (recibe niños desde los 6 hasta los 15 años con posibilidades de llevar un sistema escolarizado, con dos grupos especiales: a) Movilización (niños con parálisis severa menores de 15 años) y Alternativas Ocupacionales (niños menores de 15 años con parálisis severa pero con posibilidades de realizar ciertas actividades por ellos mismos, útiles para su vida cotidiana); 3) Tuvieron un Centro El Girasol (Jardín de Niños, en Xochimilco) que ya no funciona; 4) Centro de Motivación (brinda tratamiento a niños y jóvenes con parálisis cerebral severa y deficiencia mental u otras secuelas orgánicas; 5) Centro de Integración de Adultos; (para mayores de 15 años con parálisis cerebral severa, ofrece también secundaria y preparatoria abierta) 6) Centro de Unidades Móviles (ofrece diversos servicios a diferentes comunidades en la parte periférica de la ciudad de México y el Estado de México); 7) Centro de Asesoría a la Provincia; 8) Escuela de Artes y Oficios; 9) Industrias Productivas; 10) Centro de Investigación y Atención a Familias (agosto 2002); 11) Centro de Valoración Integral; 12) Centro Médico y de Rehabilitación; 13) Centro de Enseñanza y Desarrollo Organizacional (julio 2002). Además APAC cuenta con tres Fundaciones que dan servicio:

³⁵⁰ Recuerde el lector que se está haciendo alusión a los años 1999-2002.

1. Fundación ADEAPAC (consiste en un programa de deportes para APAC).
2. Fundación ANDE de APAC (consiste en un Centro Cultural y de Convivencia Familiar).
3. Fundación Obdulia Montes de Molina (consiste en un programa de residencia, con 15 personas con PC al momento de realizar el trabajo de campo para esta tesis).

Idealmente, las fundaciones tendrían que tener una administración independiente y con un patronato propio, sin embargo, las dos primeras dependen de APAC en lo económico, administrativo y operativo. La tercera sí está operando como fundación, es independiente en lo económico y administrativo; APAC se hace cargo de lo operativo.

Cada uno de los centros es autónomo, pero al mismo tiempo se encuentra coordinado con los demás centros, bajo una dirección de Centros.

Registro de lo cotidiano.

Cuatro meses fue el tiempo de estancia del equipo de investigación en el Universo de APAC. Se llevó a cabo una primera etapa de inscripción de la práctica a través de entrevistas, observaciones, revisión de expedientes y dibujos de algunos niños con Parálisis Cerebral (PC) que a continuación detallamos.

A. Entrevistas

Directora de APAC	1
Directores de Centros	6
Docentes (algunos con PC) y una investigadora	8
Madres de niños y jóvenes con PC	5
Hija de la directora de APAC (Cuya función es entre colaboradora y encargada del Centro de estimulación temprana)	1
Un trabajador de APAC con PC	1

Secretarías	3
Señora del puesto de quesadillas, opinión externa a APAC	1
Total de Entrevistas	26

B. Observaciones.

Se realizaron 15 observaciones en el Centro de Artes y Oficios, el cual está conformado por: Dirección, Propedéutico, Manualidades, Repujado, Computación, Ceremonias, Mermeladas, Artes Plásticas, Alfabetización, Teatro, Mecanografía, Aditamentos, Jardinería, Terapia Ocupacional, Serigrafía, Carpintería, Juguetería y Panadería.

Se visitaron tres comunidades correspondientes a lo denominado Unidad Móvil, realizándose en las mismas ocho observaciones, distribuidas de la siguiente manera:

Higuera	2
Cementos	1
Hueypoxla:	5

En el Jardín de Niños “El Girasol” se realizaron cuatro observaciones.

En la Escuela Primaria Integrada “Carmen Garay de Ortiz Monasterio” se realizaron 17 observaciones en: Primero A y B, Segundo, Tercero, Cuarto, Quinto, Alternativas Ocupacionales y Movilización.

En el Centro de Adultos se realizaron dos observaciones y en Motivación cinco.

En total se obtuvieron: 26 entrevistas y 51 observaciones

La recolección de datos para la investigación en APAC se realizó de septiembre de 1999 a enero de 2000. El equipo de investigación estuvo bajo mi responsabilidad y se conformó con cinco egresados de la carrera de Psicología de la FES-IZTACALA-UNAM y una egresada de la Maestría en Educación de la Universidad Anáhuac.

Como se puede constatar, el acercamiento a la institución llegó a niveles de amplitud y complejidad tan altos, que al concentrar el material obtenido del registro de lo cotidiano se rebasó la capacidad del equipo de investigación. Fue necesario

un primer recorte en un centro particular para dar inicio a un primer nivel de acercamiento. Se decidió por la Primaria Integrada por tener el registro de incorporación a la Secretaría de Educación Pública del estado y, por tanto, estar participando en el proyecto de Integración Educativa.

Con este primer marco de referencia global se procedió a considerar las 17 observaciones en la primaria integrada de APAC, las entrevistas a directivos, maestros y padres, así como la revisión de expedientes escolares.³⁵¹

La Primaria Integrada de APAC “Carmen Garay de Ortiz Monasterio”.

La primaria integrada tiene dos antecedentes: la creación de la Estancia Infantil Integrada y los Cursos de verano abiertos a la comunidad.

En 1986 surgió la Estancia Infantil Integrada, que se creó como un servicio para atender a los hijos de las trabajadoras de APAC con dificultades para llevar a sus hijos a estancias infantiles. A decir de la directora de la primaria, ahí surgió la primera integración con niños normales, ya que al convivir los bebés con PC con los hijos de las trabajadoras de APAC se encontró que los bebés se observaban y se imitaban. La licenciada Ana María Ortiz comenta:

“nos dábamos cuenta que de repente en lugar de ponerle más atención a la terapeuta era el imitar al otro chiquito en el ejercicio que lo estaba haciendo, y lo que no lograba la terapeuta al cien por ciento, lo lograba el niño con PC, con síndrome de Down, por la imitación, que tenía que ver con lo que el otro niño estaba realizando, y así es como empezaron a surgir, a integrarse chiquitos desde este primer momento, y dijimos, no nos podemos quedar ahí, tenemos que ver que otra cosa se puede hacer. En el 86 se empezaron a crear los cursos de verano, dijimos, que esto de que los niños se vean siempre los mismos no es nada atractivo, ¿por qué no invitar a los niños de la comunidad que vengan y vean, que se integren a nuestros cursos de verano, viendo la posibilidad de una convivencia?; nosotros no pensábamos tanto en la integración, sino en una convivencia”³⁵².

El resultado de los cursos de verano fue interesante y exitoso en términos de la convivencia social que resultaba. El paso a la primaria integrada tuvo que ver con

³⁵¹ El registro de lo cotidiano de la Primaria Integrada estuvo a cargo de la Mtra. Mónica Campos, integrante del equipo de investigación, quien realizó un excelente trabajo, ya que contaba con experiencia en metodología cualitativa por haber elaborado su tesis de Maestría sobre Grupos Integrados. Ello le permitió un abordaje mucho más cuidadoso, puntual y analítico.

³⁵² Entrevista con la licenciada Ana María Ortiz, Directora de la Primaria Integrada. APAC, septiembre, 1999.

este antecedente y principalmente con el fracaso de llevar a cabo la integración propuesta por el sistema oficial.

A partir de la formalización del modelo de Integración Educativa, APAC empezó a canalizar a siete de sus niños a la escuela regular. Se llevó a cabo un proceso de selección de aquellos niños que tenían mayores posibilidades para la incorporación al sistema regular. El proceso fue difícil y con no muy buenos resultados, de ahí que surgió la idea de que APAC considerara una integración a la inversa. Vale la pena la transcripción, para dar cuenta del proceso de constitución de la primaria integrada. En palabras de la directora de la primaria:

“Cuando empezó a salir toda la idea de darse la integración en las escuelas primarias, nosotros inmediatamente empezamos a canalizar, y empezamos a desprendernos de todos aquellos chiquitos que tenían todas las posibilidades, fue lindo porque vimos la oportunidad de integrarse con otro tipo de niños, de salir un poco de aquí del mundo de APAC, y sobre todo verlo también de una situación muy favorecida, de ver a los papás de que ya no tendrían que pagar, de recorrer determinadas distancias para traer a los niños hasta acá. Teníamos mamás que venían desde el Ajusco. Si esto se va a iniciar, ¡adelante!, vamos a empezar a canalizar a los chiquitos, a las estrellitas que tenían más posibilidades, que no tenían tanto problema motor y que hasta el nivel académico estaban muy bien, como niños sin ningún problema. Y nos vamos dando cuenta que no, no los querían aceptar [...] hubo la resistencia, tratamos de no dejarlos, de enviar el equipo de apoyo, la psicóloga, de tratar de convencer a los papás, a los maestros, de enamorarlos, había recelo de por qué los traen aquí y si le pega a mi hijo, de verlos como bichos raros. Entonces pues a convencerlos, les decíamos: piensen que ustedes van a abrir brecha para que otros chicos puedan tener esta oportunidad. A ustedes les está tocando esta situación difícil pero no se den por vencidos, de que siguieran ahí, y obviamente aunque su problema motor no era muy intenso, obviamente sí requerían de un apoyo físico. Entonces, los planteamientos con los papás eran: se van pero no pierden su lugar aquí, vayan y acá continúan con la terapia física y de lenguaje que algunos chiquitos requerían. Era dejarlos ir, pero decirles no están solos, es más si en algún momento no funciona, aquí está su lugar y se pueden integrar [...] Algunos sí se lograron integrar, otros definitivamente no, no hubo la apertura por parte de las escuelas y los chicos pues no, tuvieron que regresar con nosotros, de siete que intentamos integrar se regresaron tres. Pero igual, no nos quedamos en eso, si la integración no se pudo dar de aquel lado, la damos de éste, y bajo el impulso de la señora Carmelina³⁵³, que me dijo ¿Cómo lo sientes Ana María?, vamos abrir la primaria para los niños de la comunidad, y empezamos a armar este proyecto [...] En el 96 se empezó a abrir lo que era la Escuela Primaria Integral. El primer año fue así como muy retador, porque no era lo mismo jugar con los niños en el curso de verano, que tenerlos ahí y sobre todo iniciarlos en una disciplina que los niños no tienen. Estamos hablando de niños de la comunidad

³⁵³ Directora de APAC

que vienen de hogares desintegrados con problemas de drogadicción, delincuencia, robo, etc. Situaciones que por la que ellos viven son muy especiales, entonces no fue nada fácil, y de repente, el buscar ese equilibrio entre cubrir las necesidades de los chiquitos con impedimentos físicos muy especiales de nosotros y llevar el ritmo de los otros chicos, el primer año fue así muy complicado. No era tan fácil tener un niño sentado en la silla, ahora sí que esperando que se le dé, sujeto mucho a la situación de que le hagamos, a los otros que se nos iban. Pero fue crear formas y que aún así hasta ahora, siento que seguimos incurriendo en ciertos errores y fallas, pero que no hacemos perfecto, pero ahorita ya hablamos de una población de niños bastante considerable, estamos hablando de un promedio de unos 38 a 40 niños de la comunidad integrados en los diferentes niveles. Estamos hablando de los integrados en el grupo en un promedio de tres o cuatro por grupo, en el que menos tenemos, son dos niños con PC [...] Sentimos que estamos en el inicio de un proceso de transformación que se va a dar y en el cual no podemos quedar fuera (se refiere al proceso de Integración Educativa)[...] Cuando tuvimos esa experiencia de que nos regresaban esos chiquitos y que nos preocupaba porque pensábamos que así nunca se iba a dar la integración, me encantó la frase de la Sra. Carmelina (porque a ella se le ocurren las ideas de momento y bueno nosotros le seguimos, e igual si tenemos alguna idea, alguna propuesta, ella nunca nos ha limitado): SI NO NOS LOS ACEPTAN EN LAS ESCUELAS, NOSOTRAS LA CREAMOS, PORQUE DE QUE SE INTEGRAN SE INTEGRAN”³⁵⁴

Así fue cómo surgió la Primaria Integrada con niños de la comunidad. La Primaria cuenta con dos grupos de primero, y un grupo para cada uno de los siguientes grados. Por su funcionamiento como primaria, ya se señaló su inscripción al programa de la SEP. Por lo tanto es un sistema escolarizado, en el cual se atiende tanto a niños regulares (que es la mayoría) y niños con discapacidad, uno, dos o tres máximo por cada grado escolar. Gran parte de estos niños regulares provienen de la comunidad aledaña a APAC.

Estos niños sin “discapacidad” han ingresado a APAC porque la mayoría tuvo problemas de aprendizaje o de conducta en las escuelas regulares en las que estuvieron. También se refiere, por parte de algunas maestras, que los padres de familia de niños regulares ven a APAC como una posibilidad de tener a sus hijos en una escuela particular a un costo menor. Esto refuerza el imaginario social de una mejor calidad en la educación privada que en la educación pública. También como parte de la primaria se encuentran dos grupos con niños con PC, el primero denominado Movilización y el segundo Alternativas Ocupacionales. La diferencia

³⁵⁴ Ibidem.

estriba en el grado de severidad de la parálisis cerebral. El grupo de Alternativas Ocupacionales tiene repertorios para poder llevar a cabo tareas de autocuidado básico; en tanto que el grupo de Movilización implica como tarea fundamental operar con el sistema motriz básico. Los niños que integran este grupo están diagnosticados con una parálisis cerebral muy severa, casi inmovilizados, de ahí el nombre de Movilización.

Si bien la directora de la primaria menciona aproximadamente 40 niños regulares en la primaria y entre tres y cuatro niños con PC en cada uno de los seis niveles, con un promedio de 8 a 10 niños en los dos grupos especiales, habría un total aproximado de 84 niños. Sin embargo, en el informe de 1998 se menciona una población de 158 alumnos (casi un 50 por ciento más), con una edad fluctuante entre 6 y 15 años.³⁵⁵ A través de las observaciones se constató que el número de alumnos coincide más con los datos que ofrece la licenciada Ortiz.

La primaria trabaja en turno matutino y por la tarde se tienen grupos especiales de atención. Los grupos de la primaria no son tan numerosos como los grupos de las escuelas regulares públicas. En los salones de los grados de primaria se cuenta, como ya se mencionó, con dos maestras: la titular del grupo y la auxiliar. En los grupos especiales se tiene una variabilidad de personal y se incluyen las madres en ciertas actividades en el grupo de Alternativas Ocupacionales.

En relación con el espacio físico, es importante describir brevemente el inmueble en el que se halla la primaria, considerando lo que anteriormente se había señalado en cuanto a que los inmuebles no fueron construidos para los propósitos explícitos, por lo que fueron adquiridos y adaptados a las necesidades. Esta observación es relevante ya que la primaria funcionará a pesar de no tener las condiciones más apropiadas. Por ejemplo, cuenta con un solo piso, con salones³⁵⁶ alrededor de un patio que es utilizado durante el recreo. El patio se encuentra techado, todo el centro está dentro de un lugar cerrado. En un costado están los baños, de ese mismo lado, hay un pequeño cuarto dedicado a las asesorías pedagógicas, y otro pequeño espacio en donde se encuentra la tiendita; también

³⁵⁵ Informe de actividades de APAC, 1998, Proporcionado por APAC., marzo 1999, p. 18.

³⁵⁶ Algunos de los cuales tuvieron que ser improvisados.

hay un gran salón en donde hay espejos y en el suelo colchonetas, es un área ocupada por el jardín de niños durante el recreo. Del otro lado, enfrente, hay salones y hasta el rincón, al final del inmueble, se encuentran los dos salones de los grupos especiales. Esta ubicación al fondo, en el extremo del patio, tiene como característica que difícilmente se encuentran a la vista desde la entrada del centro. En este mismo edificio, en el segundo piso, están las oficinas del Patronato, en donde Doña Carmelina Ortiz Monasterio de Molina, entonces presidenta de APAC, atendía todos los asuntos relacionados con esta institución. A la entrada del edificio de la primaria, se localiza la dirección y un mostrador que controla la entrada y salida de las personas, ahí mismo se entregan a los niños conforme llegan sus padres.

II. CAM 2- CHETUMAL, QUINTANA ROO.

La descripción y análisis de resultados del proyecto Educación Especial e Integración Educativa³⁵⁷, señala con relación al CAM 2:

El CAM2 de Chetumal, Quintana Roo, es una institución de educación especial cuyo objetivo es brindar educación preescolar y primaria a niños con trastornos neuromotores y atención complementaria en turno alterno a la educación regular, a alumnos de primaria que presentan necesidades educativas especiales. Este Centro fue reorientado de un Servicio Psicopedagógico a CAM en el año de 1996, para tal efecto se incorporaron profesionales especialistas como es el terapeuta físico y más recientemente un médico general, los demás profesionistas que laboran en la institución, cinco atienden el área de neuromotores, en educación escolarizada; dos proporcionan apoyo complementario a alumnos con problemas de aprendizaje y dos son maestros de lenguaje. También se cuenta con un equipo de apoyo integrado por una trabajadora social, dos psicólogos, una secretaria, dos asistentes (niñeras) y dos intendentes; dos veces a la semana acude una maestra de música que depende del Instituto Quintanarroense de la Cultura.

Cabe señalar que se menciona que la mayoría de los niños considerados para este estudio tenían una historia con el Centro de Rehabilitación en Educación Especial (CREE) y con el CAM “José de Jesús González Padilla”. A raíz de la política de integración educativa, se decidió reubicar a los niños con problemas neuromotores al CAM 2 en 1997.

³⁵⁷ Proyecto “Educación especial e integración educativa. Estudio cualitativo” *op. cit.*, p. 5.

Ubicación.

Según consta en el informe:

El edificio es de reciente construcción, está ubicado en una colonia popular pero cuenta con todos los servicios, el plantel educativo contrasta con las viviendas sumamente humildes que la rodean. El edificio colinda con un parque el cual se sitúa en un lugar preponderante de la colonia.

La planta física está constituida por cinco edificios; dos de ellos son aulas, cuatro de las cuáles cuentan con baños integrados. Otro edificio lo ocupa el área administrativa, y uno más, está destinado a talleres, uno de estos espacios se ocupa como área de terapia física y el último corresponde al área de diagnóstico que está conformada por cubículos para las áreas de: psicología, trabajo social, terapia de lenguaje y médica.

La escuela cuenta con rampas y pasamanos para el traslado de los niños con trastornos neuromotores que acuden a dicho centro, los baños de los salones y los generales tienen aditamentos para facilitar su uso a los niños con impedimentos motores.

El área de terapia física cuenta con estabilizadores, tina de hidromasajes, rampas con escaleras, barras, así como aparatos de electro-estimulación.

La institución cuenta con suficiente terreno que están nivelando destinado a áreas verdes.

El patio habilitado para el uso diario es pequeño, no cuenta con áreas verdes y se hace necesaria la construcción de un área de terapia física ex profeso. El aspecto de la escuela es agradable, luce limpia en el interior, no así el exterior que carece de banquetas y se acumula maleza y basura en torno a la malla perimetral.

El centro atiende 112 alumnos de los cuales 24 son del área de neuromotores, y 88 alumnos integrados en las escuelas primarias y que acuden al CAM a apoyo complementario en turno alterno por presentar problemas de aprendizaje, lenguaje, conducta e hipoacusia.

Las aulas en general son amplias, permiten la movilidad con las sillas de ruedas, lucen ordenadas bien iluminadas y ventiladas, con ambientación, decorados y recursos visuales. Aunque un aula de las observadas lucía desordenada, austera, sin materiales didácticos ni estímulos visuales.

Ninguno de los docentes tiene formación o especialidad en problemas neuromotores son en su mayoría especialistas en aprendizaje una es especialista en ciegos, tampoco han recibido capacitación o actualización sistemática en la atención de estos alumnos.³⁵⁸

Selección de registros.

Tal como se señaló al inicio de este capítulo, el equipo a cargo de la Mtra. Emilia Adame llevó a cabo una investigación con planteamientos y posturas teóricas muy afines a la presente investigación en el estado de Quintana Roo. Al ser invitada a colaborar como parte del equipo de investigación, me permitió enriquecer el propio proyecto al tener un referente de comparación con el CAM 2.

³⁵⁸ Ibidem, p. 5.

La recolección de datos para el CAM 2 se realizó entre 1999 y 2000. En su obtención participaron la directora del CAM, una psicóloga, una asesora técnica de la supervisión y la supervisora de la Zona Escolar, todos con amplia experiencia en Educación Especial.

El material proporcionado consistió en lo siguiente: de los 24 menores con problemas neuromotores con que cuenta el CAM 2, se seleccionaron nueve niños para dar un seguimiento más puntual sobre el proceso de integración educativa de cada uno de ellos. Se elaboraron 9 historias de vida, 8 observaciones en aula, varias entrevistas al personal académico y tres a padres, como primera aproximación.

Posteriormente, se realizó un viaje a Chetumal para realizar trabajo de campo, que consistió en llevar a cabo entrevistas de corte psicoanalítico con los padres, con los docentes y a la directora del Centro, dando un total de 13 entrevistas, así como la observación de un día de actividades en el CAM 2.

A continuación se muestran unas gráficas que incluyen información de diez niños (uno de ellos tiene sordera y asiste a la escuela regular y únicamente recibe apoyo especializado en el CAM. Por no compartir con los niños los problemas neuromotores, no se consideró su seguimiento puntual). Cabe resaltar que dos de estos infantes tienen problemas de hidrocefalia y Síndrome de West, en tanto que de los siete restantes, cuatro tienen diagnóstico de cuadriparesia espástica, y tres de hemiparesia espástica.

Mencionaremos primeramente algunos indicadores generales sobre la caracterización de estos niños que vienen especificados en los resultados preliminares del proyecto³⁵⁹.

En la Tabla 1 se muestran la edad, sexo, escolaridad, servicio educativo, años en educación especial y asistencia al centro de servicio.

³⁵⁹ Ibidem, pp. 6-8.

Alumno	Edad	Sexo	Escolaridad	Servicio educativo	Años en EE	Asistencia: Consistente/ inconsistente
1	5	M	Preesc.	CAM	1	Consist
2	7	M	Preesc.	CAM	1	Inc.
3	7	M	1°.	CAM	3	Consist.
4	8	M	1°.	CAM	4	Muy inc.
5	10	M	2°.	CAM	4	Muy inc.
6	11	F	3°.	CAM	9	Inconsist.
7	12	M	2°.	CAM	9	Muy inc.
8	13	M	2°.	CAM	8	Muy inc.
9	13	M	2°.	CAM	9	Muy inc.
10	14	M	2°.	CAM	9	Muy inc.

TABLA 1: CARACTERIZACIÓN DE ALUMNOS

Como puede apreciarse en la tabla, la muestra quedó constituida por nueve menores varones y una menor femenina cuyas edades van desde los 5 años hasta los 14. Llama la atención que de los diez niños, cinco estén en segundo grado y con una edad fluctuante entre 10 y 14 años y con una asistencia muy inconsistente. Se verá también que por sus edades han sido repetidores recurrentes, lo cual será motivo de un análisis posterior.

La escolaridad de los alumnos se puede apreciar en la tabla 2.

ESCOLARIDAD		ASISTENCIA		AÑOS EN EE	
Preescolar	20%	Consistente	20%	1 año	20%
1er. Grado	20%	Inconsistente	20%	1 año	10%
2° Grado	50%	Muy Inconsistente	60%	4 años	20%
3er. Grado	10%			8 años	10%
4° Grado				9 años	40%

TABLA 2 RELACIÓN DE ESCOLARIDAD, CON AÑOS EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Se puede observar que el grado de mayor porcentaje es el de segundo año de educación primaria, y al compararlo con el número de años atendidos en

educación especial, el que mayor porcentaje obtiene es el de 9 años, que sumado al 10% de los alumnos que tienen 8 años en educación especial, el porcentaje alcanzado es de 50%. Esta larga permanencia en el CAM, se esperaría que correspondiera con niveles superiores de escolaridad sin embargo no es así ya que los alumnos con mayor edad y, por ende con mayor tiempo escolarizados en el CAM son los que están ubicados en segundo grado. Esto indica que en la institución educativa la reprobación reiterada de alumnos era una práctica común³⁶⁰. Posiblemente los docentes atribuyan a este hecho la inasistencia de los niños, que también es común, pues el 60% de tiene una asistencia muy inconsistente, asociada a problemas de salud y a las bajas expectativas de los padres. Sin embargo, esta práctica puede al mismo tiempo obedecer a la falta de metas y propósitos educativos claros. Por ello será sujeto de indagación y análisis el significado de tanta reprobación en este trabajo.

Cuatro de los diez niños-jóvenes tienen 9 años en educación escolar, y parece algo extraño ver a un joven de 14 años que cursa el segundo año con nueve años de escolaridad en educación especial. Hay un solo niño púber de 11 años en tercero y que también tiene 9 años de escolarización. ¿No es esto un indicio que algo del curriculum básico no funciona? Se retomarán estos datos dentro del análisis interpretativo, pero no puede dejar de señalarse estos datos fríos, pero contundentes en relación con la meta de la integración educativa del proyecto de Educación para Todos considerando el curriculum básico. ¿A esto puede llamársele IE? Si bien es cierto que el factor de la neuromotricidad compromete mucho a los niños a ser sujetos de operaciones médicas reiteradas que ocasionan inasistencias, no por ello puede ser visualizado como la causa principal de la reprobación.

³⁶⁰ En la actualidad este factor ha sido considerado y han llevado a cabo modificaciones.

TABLA 4. DIAGNÓSTICO Y AMBIENTE FAMILIAR DE ALUMNOS				
Alumnos	Diagnóstico	Problemas Agregados	Ambiente socioeco., Cultural y Familiar.	Tipo de familia
1	Cuadriparesia espástica	Ausencia de comunicación estrabismo	N. Medio favorable	Completa disfuncional sobreprotectora
2	Síndrome de West	Ausencia de comunic. Deterioro neurológico degenerativo, crisis convulsiva rasgos autistas.	N. Bajo desfavorable	Completa disfuncional sobreprotectora
3	Cuadriparesia espástica	Ausencia de comunicación, de movilidad. Significativo. retraso cognoscitivo.	N. Bajo muy desfavorable	Incompleta disfuncional no participativa
4	Hemiparesia espástica	Ausencia de lenguaje. Crisis convul. Rasgos autistas significativos Retraso cognoscitivo	N. Bajo muy desfavorable	Incompleta disfuncional, no participativa
5	Hipoacusia	De comunicación, emocionales y de comportamiento	N. Bajo muy desfavorable	Reestructurada disfuncional. Sobreprotectora
6	Hemiparesia derecha espástica, hidrocefalia	Emocional, inhibición social, migraña	N. Medio bajo desfavorable	Incompleta disfuncional, no participativa
7	Hidrocefalia	Emocional y de conducta. Debilidad visual y problema motor	N. Medio desfavorable.	Incompleta disf. Sobreprotectora
8	Hemiparesia espástica	Probl. emoc. Depresión, inhibición, desmotivación	N. Bajo muy desfavorable.	Completa disf. Sobreprotectora

9	Cuadriparesia espástica	De comunicación Abandono, maltrato físico, estrabismo.	N. Bajo muy desfavorable.	Reestructurada disf., no participativa.
10	Cuadriparesia espástica	Crisis convulsivas, ausen. de comunic. tensión emoc., retraso cognitivo signif., ausencia de movilidad	N. Bajo desfavorable.	Completa disf., sobreprotectora

De la población seleccionada en el CAM 2 el 70 por ciento presenta parálisis cerebral. El grado de afectación se presenta en el 40% como cuadriparesia espástica. El 30 por ciento sufre de hemiparesia espástica. El 30 por ciento restante se distribuye de la siguiente manera: Hidrocefalia, un caso; Síndrome de West, un caso; Hipoacusia, un caso.

Sin embargo, como se aprecia en la tabla, los informes del centro señalan además del desarrollo de los alumnos, otros factores o problemas agregados que afectan su desarrollo integral: prevalece la ausencia de comunicación como efecto de la parálisis cerebral y el deterioro neurológico; en tres de los casos se presentan, además de lo anterior, crisis convulsivas. Otro factor que incide de manera importante es el aspecto emocional, el cual se ve afectado de manera significativa en siete casos, constituyendo un elemento fundamental que inhibe el desarrollo y el aprendizaje. En dos de los siete casos la sintomatología es característica del autismo, en dos casos está afectado el interés y la motivación apreciándose rasgos depresivos. En dos casos hay afectación en la adaptación social y en la interacción con los otros adultos y compañeros observándose un comportamiento agresivo e intolerante, así como la ausencia de límites, donde es evidente la sobreprotección extrema que han tenido los menores, no justificada por la gravedad del padecimiento o por la dependencia en cuanto a su movilidad. En un caso la emotividad se caracteriza por la tensión constante y el llanto frecuente del alumno que agudiza su espasticidad.

Si bien estos datos son ya una buena fuente de información, vale la pena retomarlos a la luz de interpretaciones correspondientes al proceso de integración de los niños.

Estos fueron los primeros datos del CAM 2 vertidos en el avance de resultados del proyecto de Educación Especial³⁶¹.

A continuación llevaremos a cabo una comparación entre las dos escuelas: la primaria integrada de APAC (D.F.) y el CAM 2 (Chetumal, Quintana Roo).

Resulta importante una aclaración con respecto al término Parálisis Cerebral. Éste, como muchos otros, ha sido modificado. El cambio de nombres ha sido analizado en el apartado uno. Actualmente a la PC se le denomina “problemas neuromotores”, que es el término que utilizan en el CAM 2. Sin embargo, vemos que en APAC que fue creada en los años 70 del siglo pasado, el nombre de la institución sigue conservando el término de Parálisis Cerebral y no lo han modificado. Seguramente, más que un término científico, ha devenido una denominación de identidad. Por ello en este trabajo se conservarán los dos términos: problemas neuromotores y parálisis cerebral.

Para finalizar este apartado es conveniente recordar las diferencias entre las dos instituciones. El CAM es una modalidad del sistema oficial para atender a niños con discapacidad exclusivamente; en el CAM2, a niños con problemas neuromotores. En relación con el CAM, se ha señalado que en turno alterno atiende a niños de la escuela regular que requieren de apoyo especializado (audición, problemas de aprendizaje, etc.). Este estudio únicamente considera a los niños con problemas neuromotores. Por su parte APAC es una institución privada y la primaria integrada está inscrita en la SEP, por lo que tiene que seguir los lineamientos curriculares oficiales. Como ya se mencionó, esto la asemeja a la modalidad de USAER; sin embargo, la primaria integrada suele ser considerada como de integración a la inversa, ya que los niños, en su mayoría regulares, fueron incorporados a APAC y sólo de dos a tres niños con problemas neuromotores se encuentran en las aulas regulares. Cuenta además con dos salones integrados por niños cuya gravedad es mayor que la de los niños con

³⁶¹ Op cit.

problemas neuromotores en el aula regular, y por lo tanto, tienen sus propios programas acordes a las necesidades más básicas de autocuidado y movilidad. También es importante destacar que la investigación no siempre resulta posible realizarla desde los parámetros que el investigador define, por lo tanto, la aproximación a las dos prácticas fue diferente. Con todo, lo relevante era ver en la práctica los procesos de integración educativa y con ello disertar sobre los alcances de dicha propuesta, así como el enriquecimiento de los procesos a través del día a día del quehacer de los agentes comprometidos en dichas prácticas y por sobre todo relevar procesos de reflexión sobre la “discapacidad”. A continuación se describirán las categorías de análisis elaboradas para la presente investigación a partir de la revisión de las observaciones y documentación en las dos instituciones.

- 1). El espacio físico de los salones.
- 2). Personal docente.
- 3). Relación entre niño con discapacidad y sin discapacidad.
- 4). Relación entre niños: Integración del niño con discapacidad.
- 5). Relación docente-niños regulares.
- 6). La Identidad Sexual en APAC Y CAM 2.
- 7). Discursividad: Las normas y las reglas en el aula.
- 8). Relación: Participación de los padres.
- 9). Relación: Lo real de la discapacidad.
- 10). Discursividad: La disciplina.
- 11). Los niños con PC frente a los contenidos académicos.
- 12). Relación: Cómo se miran entre niños con discapacidad.
- 13). Discursividad y relación: La integración inversa o el retorno de la exclusión.

CAPÍTULO II. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.

En este apartado se describirán brevemente las categorías.

1. El espacio físico de los salones.

APAC. El edificio de la primaria no corresponde con las necesidades arquitectónicas que se requieren para el desempeño de sus funciones. Por el contrario, el personal de APAC ha tenido que adaptarse a los edificios, por ejemplo, a la hora del recreo se observa un área demasiado pequeña y techada completamente. Algunos salones son tan estrechos que los niños casi no pueden moverse, más aún, tienen que arrastrarse debajo de sus asientos para poder salir de su lugar. Los salones de 4º, 5º y 6º de primaria tienen baño, no así el resto de los grupos. La organización de las bancas es como en el sistema regular, por hileras y los niños con alguna discapacidad, generalmente, se encuentran hasta atrás. ¿Están atrás los niños con problemas neuromotores por la ubicación del baño, aunque sólo tres salones lo tienen integrado? o ¿Tendrá esta ubicación espacial algún sentido simbólico de exclusión dentro de la integración?

CAM 2. La infraestructura arquitectónica ha sido pensada para realizar la función a la que está destinada. Se tienen las adaptaciones, aunque no suficientes, para que los niños con problemas neuromotores puedan desplazarse en sus sillas de ruedas, burros, etc. Se cuenta con un área específica para terapia física. Se señala también que la escuela tiene un ambiente físico interno propicio, los salones están bien iluminados, decorados, a excepción de uno; las áreas son de buena dimensión y las áreas verdes se encuentran en proceso de habilitación. El exterior, corresponde a un entorno popular, hay maleza y basura. ¿Esto nos lleva a preguntar si la escuela puede funcionar como un espacio compensatorio del hogar, en donde se pueden tener facilidades y ambientes que amortigüen las severas condiciones de pobreza de los hogares de muchos niños y mostrarles una posibilidad de vida alternativa? También es importante la ubicación de los CAM en zonas de pobreza. Ello representa una ventaja para que los menores accedan a

los servicios sin mermar el presupuesto familiar en transporte, nos referimos a los niños que vivan en dicha zona.

2. Personal docente.

APAC. Una auxiliar destinada, principalmente, al apoyo de los niños con discapacidad. Sin embargo, es común verla apoyando a todos los niños y a la maestra en la actividad docente. Entre las actividades que desarrolla están: llevar al baño al niño con PC o bien ayudarlo a copiar o escribir algo. La maestra titular se encarga de los contenidos y actividades académicas.

Las observaciones dan cuenta de una situación real de poca integración entre los niños, por ello resultará relevante interrogar si esta modalidad apoya la integración, o bien, ¿qué se entiende por integración? ¿Que estén los niños juntos y cada quien avance a su ritmo?

En el **CAM 2**, cada maestra de grupo es titular y tiene el apoyo de las niñeras para ciertas actividades de movilización y aseo de los niños. Cabe resaltar que ningún maestro de grupo tiene especialidad ni estudios específicos sobre trastornos neuromotores, en cambio, tienen diferentes especialidades como problemas de aprendizaje (la mayoría), y ceguera. Asimismo, se reporta que el personal docente no recibió ningún tipo de capacitación o entrenamiento específico en esta área. Lo anterior permite las siguientes interrogantes: ¿La especialización es esencial para el proceso de integración educativa? ¿Cómo es llevada a cabo la integración y cuál es su relación con el proyecto oficial?

3. Relación entre niños con discapacidad y sin discapacidad.

APAC. Sensibilidad del niño con discapacidad. Los niños con PC que se hallen dentro de los grupos escolarizados se sienten en general ayudados y protegidos por la mayoría de sus compañeros que los asisten en muchas cosas, aunque hay algunos menores con PC que no son tomados en cuenta. Sin embargo, los dos grupos: de movilización y alternativo, se mantienen en salones separados, al fondo de la primaria. Sería pertinente reflexionar con respecto al concepto de integración, en especial sobre el estar “adentro” y/o “afuera”.

CAM 2. Uno de los puntos clave de la propuesta de la IE es recomendar la inserción de los niños con discapacidad a la educación regular, como un recurso para la eliminación de actitudes de discriminación. A pesar de que el CAM 2 recibe niños de la educación regular, éstos no llevan ninguna relación con aquellos que tienen problemas neuromotores, los grupos han sido creados para atender la especificidad de la motricidad.

4. Relación entre niños: Integración del niño con discapacidad.

APAC. La mayoría de los niños de toda la primaria se conocen y conocen a los de los grupos especiales, por lo cual hay menores regulares que a la hora de entrada y salida o durante el recreo ayudan a movilizar o a asistir a los niños con mayores problemas provenientes de estos dos grupos. A primera vista se observa un cierto acoplamiento, ya muy cotidiano, de los niños regulares respecto de la presencia de los niños con PC. ¿Será lo mismo convivencia que asistencia?

CAM 2. La relación entre los niños, todos con problemas neuromotores de mayor o menor nivel de compromiso, es una relación de camaradería, apoyo y solidaridad, y por supuesto de pleitos entre ellos. ¿Se trata más de convivencia que de asistencia?

5. Relación docente-niños regulares.

APAC. La mayoría de los niños regulares inscritos en APAC son niños que presentaban problemas de aprendizaje y/o de conducta en la escuela regular. Se destacan grandes progresos en estos menores, a partir de su estancia en APAC y generalmente se atribuye al trabajo más cercano y directo que se tiene por parte de las maestras y el personal de apoyo pedagógico. Aunado a ello hay un trabajo más estrecho con los padres de familia. ¿Los problemas de aprendizaje en el aula provienen de los niños o de la situación escolar?

CAM 2. No hay relación ya que todos son niños con problemas neuromotores.

6. La Identidad Sexual en APAC Y CAM 2.

La sexualidad del niño o joven con discapacidad está tan presente como en cualquier otro, sobre todo se observa a los niños de entre 8 a 11 años y a los adolescentes de 15, cómo entran en el coqueteo, fantasean con alguna niña o niño que les guste, con algún artista de televisión o bien, con algún instructor de deporte de APAC.

También llama la atención que haya niños o niñas adolescentes que son llevados por las maestras, auxiliares o niñeras a los sanitarios y tienen necesidad de ser asistidos parcialmente o en todo en estas necesidades básicas; sobre todo en los grupos de movilización y actividades alternativas. Resulta interesante analizar cómo se juega aquí lo privado, “lo íntimo”, y el pudor. También sabemos que la sexualidad es mucho más que la genitalidad, tiene que ver con la constitución de una identidad: con ser hombre o mujer. Con una imagen corporal y con imaginarios de relación heterosexual y con proyección de futuro de casarse, tener hijos, formar una familia, etc., ¿qué pauta de identidad se constituye en los niños con PC severa?

7. Discursividad: Las normas y las reglas en el aula.

APAC y CAM 2. Como en todo sistema escolar y en general como en toda relación humana, hay normas y reglas tanto explícitas como implícitas, que se dan por igual para todos, aunque siempre llega a haber matices de “a él no, pobrecito está malito”, se le disculpa o se le premia porque hace mayor esfuerzo. También llama la atención la recurrencia a las faltas de asistencia. ¿La relatividad de las normas en función de imaginarios de minusvalía?

8. Relación: Participación de los padres.

APAC. Dentro de sus objetivos está avanzar con el trabajo integral de los padres de familia y sobre todo promover la concientización de los mismos, para que se asuman como padres de un niño con discapacidad, y con diversos tipos de potencialidades. No obstante, y a decir de las maestras, algunos padres de familia han visto en APAC una guardería en donde depositan a sus hijos el mayor tiempo

posible, y de esta forma descansan un poco de ellos. También se escucha a las maestras lamentarse de cómo en casa no hay un seguimiento del trabajo que se lleva en APAC y los niños en lugar de avanzar retroceden, sobre todo en periodos vacacionales o los fines de semana.

CAM 2. Es parte de las actividades académicas que los padres apoyen específicamente en las sesiones de terapia física, ya que son entrenados para que realicen los ejercicios en casa. También es una política académica que los padres estén muy cercanamente en todas las actividades escolares, sin embargo es muy frecuente encontrar en los expedientes de los niños anotaciones de la falta de apoyo de los padres y la queja se repite en las entrevistas realizadas al personal docente. La relación de tensión entre docentes y padres pareciera un factor inamovible tanto del sistema regular como del especial, privado y público.

9. Relación: Lo real de la discapacidad.

APAC y CAM 2. En las observaciones se detecta el cansancio, fastidio y enojo de algunas de las maestras por tener que asistir a un niño con discapacidad, o bien hay quejas sobre las repercusiones físicas en el propio personal. Los problemas neuromotores en su especificidad como afectación real sobre el cuerpo, producen un haz de repercusiones, no sólo en quienes los tienen, sino también para quienes se hacen cargo de ellos: padres, hermanos y personal de la institución educativa. A veces pareciera que por parte de los padres esta situación llegara a ser una condición natural, una especie de resignación, una costumbre, pero en entrevistas con ellos, se detectan procesos subjetivos muy contradictorios. Igualmente sucede con otras personas, la realidad inevitable de las afecciones motrices no siempre resulta fácil de sobrellevar. Esta realidad de la motricidad es una irreductibilidad, un resto más allá de todos los encubrimientos, desplazamientos, sustituciones, etc., con las que pueda hacerse frente.

10. Discursividad: La disciplina.

APAC y CAM 2. Ésta no podía faltar, es parte de lo que se considera esencial en toda institución, y más aún en una institución educativa. Se pone mucho énfasis

en el “buen” o “mal” comportamiento, en el juego de autoridad y poder, en la necesidad de mantener procesos de socialización y, sobre todo, como un instrumento que permite medir logros. La disciplina como factor esencial de socialización.

11. Los niños con PC frente a los contenidos académicos.

APAC. Los niños con PC que se encuentran en el sistema escolarizado se ven comprometidos a cumplir con una demanda de manejo de contenidos que, en ocasiones es tan abrumadora, que llega a convertirse en lo más importante para evaluar los logros o avances obtenidos. Las maestras se llegan a desesperar cuando los niños con PC no rinden como ellas quisieran y como el programa se los exige. Sin embargo tienen que terminar aceptando y valorando lo poco o lo mucho que el niño les pueda dar. Los menores por su parte, llegan a sentirse culpables por no complacer y provocar el enojo de la maestra, que tan bien se porta con ellos. Esto puede despertar un sentimiento de coraje o reproche contra ellos y contra su discapacidad. Resulta evidente el imperativo pedagógico como transmisión y asimilación de contenidos y su discusión con el concepto de educación.

CAM 2. Se observa un ritmo muy diferente en relación con los contenidos académicos en las aulas, no hay tanta premura, ni rapidez ni exigencia. Sin embargo, en los expedientes se observa cómo el grado escolar se considera de acuerdo con la evaluación de los contenidos, sin relativizar la edad, el grado de complejidad, o el esfuerzo de los niños. Ya hemos señalado un ejemplo de un niño de 14 años que estaba en segundo grado y que había repetido varios años los grados anteriores. El imperativo pedagógico no sólo domina y confirma la discapacidad, sino que pareciera favorecer una permanente infantilización en estos niños. Es difícil para padres y maestros ubicarlos como adolescentes a pesar de que las características biológicas están presentes, sus imaginarios se encasillan en considerarlos unos eternos niños, posiblemente porque la discapacidad irradia todos los ámbitos del niño, y se consideran con discapacidad en todo, seres frágiles. El significante de la discapacidad los totaliza.

12. Relación: Cómo se miran entre niños con discapacidad.

APAC y CAM 2. Los niños con PC menos severa suelen asistir y proteger a los que se encuentran en mayor desventaja. Hay mucha solidaridad e identificación, no se compite tanto. En los grupos especiales de APAC todos se apoyan y trabajan en equipo. Hay niños con parálisis muy severas, como aquellos que sólo se comunican con los ojos (pues pareciera lo único vivo en ellos) pero que sin embargo son considerados por los demás como miembros del grupo y aunque no reciban ninguna respuesta (aparentemente) por parte de ellos, el resto del grupo se acerca a ellos, les hablan o los tocan. Los niños con PC menos severa son fuente imprescindible para conceptualizar la PC severa como algo más allá de lo orgánico y comprender los procesos subjetivos de constitución de la identificación, sin omitir la posibilidad de buscar, inventar, construir, estrategias para que los niños con PC severa pudieran, de alguna manera, comunicarnos y darnos una pauta para poder comprender los procesos de su constitución, de su vida y mundo interior.

13. Discursividad y relación: La integración inversa o el retorno de la exclusión.

En **APAC** se habla de la integración a la inversa, pues consideran que los que se están integrando son los niños regulares (“sin discapacidad”) al mundo de la discapacidad, ya que el lugar, el espacio de APAC es del niño con discapacidad y los menores “normales” están incorporados ahí. Sin embargo, en lo cotidiano las relaciones se gestan de diversas formas y la integración también se va construyendo de manera muy distinta a lo que en el discurso se espera. Por citar algunos ejemplos podríamos resaltar: La primaria responde a las exigencias de un sistema escolar hecho para niños “normales”. Es tan demandante y absorbente que lo académico se llega a convertir en lo más importante. Es forzoso el cumplimiento del programa escolar. Para ello, el maestro se apoya en los alumnos que van respondiendo a esta demanda, que son los niños regulares, para

demostrar logros y se comienza a desplazar o rezagar el trabajo con los menores que no van al parejo.

Las visitas e inspecciones que se hacen al centro, muchas veces por instituciones de apoyo o autoridades de la SEP, requieren que se presente lo mejor de APAC, que no son precisamente los niños inmovilizados o amarrados en una silla o en una tabla para mantenerlos parados. Por ello los recorridos a los salones se hacen alrededor del patio en donde se encuentran distribuidos los salones de 1° a 6°.

Al final del patio se encuentran los dos salones de los niños con PC graves, allá en donde no entra tanta luz, en donde están amontonados los mesa bancos que ya no sirven, o bien en donde se guardan todos los aparatos ortopédicos.

Cuando salen al recreo, los niños regulares corren por todo el patio, se sientan donde quieren, platican con quien deciden, compran en la tienda lo que se les antoja (es uno de los rituales preferidos para todo niño ir a la tiendita), tienen todo el espacio. Por su lado, los niños con PC, principalmente los de los grupos especiales, son colocados como quien llama a pasar lista a los soldados, alineados en uno de los rincones del patio, lejos de la tienda, pudiendo también quedar lejos de la amiga o amigo con quien quisieran estar juntos, ven cómo todos corren, ríen y platican. En ocasiones las sillas (con los niños sentados) son utilizadas como una barrera para que un niño que corretea a otro no lo pueda atrapar. En pocas ocasiones se pudo observar a niños que pueden caminar, ya sea con PC o no, acercarse a ellos para preguntarles si quieren algo, sobre todo de la tienda; en ocasiones una que otra niña se vuelve compañera-amiga y pasea a una niña en su silla de ruedas.

CAM 2. Como es un centro especializado para problemas neuromotores, no se ve la situación de “integración” con niños regulares, no obstante al CAM asisten niños para apoyo en la escuela regular, se observó una sola situación en donde se dio una relación entre ellos, inclusive, una intendente señala cómo están separados los niños con problemas neuromotores de los niños regulares. Los CAM son centros en donde se supone podrían estar los niños con varias discapacidades; sin embargo, en este CAM concentraron a niños con problemas neuromotores. Valdría la pena repensar si los centros especializados realizan la integración

educativa, o qué tipo de integración sería ésta que se lleva a cabo. En ambos casos CAM y USAER) son elementos esenciales para discutir el modelo de la integración definida dentro del plan oficial de la SEP.

CAPÍTULO III. PRIMERAS INTERPRETACIONES.

Propondremos tres ejes de análisis sobre la integración:

La integración desde el punto de vista del espacio físico y simbólico.

La integración desde el punto de vista académico-educativo.

La integración desde el punto de vista de la relación, lazo o constitución de la subjetivación.

Las primeras categorías y reflexiones presentadas a partir de la construcción de las prácticas educativas tanto de la Escuela Primaria Integrada en APAC, como del CAM 2, permiten un primer nivel de análisis del estado real que guarda el proyecto público del Estado sobre la Integración Educativa, a partir de la reforma educativa mundial y llevar a cabo una serie de interrogantes al respecto.

1. La integración desde el punto de vista del espacio físico y simbólico.

Toda institución educativa se sostiene desde una discursividad y materialidad preexistente. Las normas, reglas y la disciplina institucionales serán el encuadre de su funcionamiento y en combinación con el programa curricular, conformarán su correspondiente discursividad; en tanto, la materialidad refiere al espacio físico institucional. La puesta en operación de la discursividad implica la red de relaciones de los actores componentes de la institución: niños, docentes, padres, personal intendente, directivos, etcétera. Se tomarán en consideración algunas implicaciones y significados del espacio físico.

En este apartado se pueden presentar una serie de interrogantes acerca de la integración a la inversa que plantea APAC desde la perspectiva del uso y compartimiento del espacio y sus efectos.

En la primaria, se habla mucho de que en APAC se vive la integración a la inversa, debido a que los niños “normales” son los que se acercan al espacio del niño con

“discapacidad”. ¿Será realmente tan sencillo entrar en ese “espacio” de la discapacidad?, ¿cómo se entra y qué se busca?

Durante el estudio de las prácticas de este centro, los menores con discapacidad y los “regulares” comparten un espacio físico, pero no todo, porque como veíamos, los niños con discapacidad están destinados a permanecer en ciertos lugares. En estas relaciones en donde las diferencias marcadas por la discapacidad saltan a la vista, no deja de presentarse el “trato especial”, “el trato diferenciado en el que la discapacidad tiene o no cabida y de qué tipo es.

Pareciera que los niños “regulares” han venido, en su cotidianeidad, a desplazar de su espacio al niño con discapacidad, y muestran hacia él protección, ayuda y cuidado. Tan es así que las maestras responsables de los grupos escolarizados centran su atención en los niños regulares, quienes a su vez demandan esa atención y no porque el niño con discapacidad no lo haga. El niño regular grita, se para, se pone enfrente de la maestra, llora, para llamar su atención, mientras que el niño con problemas neuromotores, y dependiendo del grado de compromiso orgánico tiene menos oportunidad de hacerlo, su condición pareciera implicar más la espera de que la maestra voltee los ojos hacia él. Aunque también llevan a cabo comportamientos propios para llamar la atención del maestro: le pegan a éste, lloran de una manera continua, etcétera.

Por su parte, la maestra auxiliar, destinada a apoyar a los niños con PC, en ocasiones es atraída también por la demanda de los niños regulares, provocando que la mayoría de las veces su labor con el niño con discapacidad se convierta sólo en un apoyo motriz. ¿Qué se busca con la integración? ¿acaso unir a las dos partes (la normalidad y la anormalidad) por años separadas en un mismo espacio? Si se plantea la integración desde el punto de vista del espacio compartido, se tiene una situación contradictoria y compleja. Por un lado los niños con PC, sean de los salones regulares como de los de movilización y alternativas ocupacionales, se encuentran en condiciones de intercambio, comunicación e interacción con los niños regulares (en el aula los de 1º a 6º y en el recreo los dos grupos especiales). En el mismo espacio “compartido” se establece la posibilidad de que eso suceda y lo muestran las categorías 3: Sensibilidad del niño con discapacidad: los niños

regulares asisten frecuentemente a sus compañeros con PC, ayudándoles a destapar un frasco, a desplazarlos en sus sillas de rueda, etc.; 4: Integración del niño con discapacidad: durante el recreo se encuentran todos los niños, ningún niño regular muestra exclusión, burla o desdén por los niños con PC; y 13: La integración inversa o retorno de la exclusión. Entre los niños se muestra un buen nivel de convivencia a primera vista.

Los niños con PC que se encuentran en los salones de la primaria, están situados al fondo de éstos. Es conocido el imaginario de los “aplicados” de adelante y los “burros” de atrás conforme una distribución física de un salón de clases “típico”: pizarrón al frente, escritorio del profesor y mesa bancos en filas e hileras de los alumnos. Esto concierne a una distribución física pero también simbólica, un esquema de “jerarquía” y niveles superior e inferior, o graduaciones con valoraciones de más y menos, de “mejor” y “peor” y de “bueno” o “malo”. Esta situación se reproduce en los dos salones al fondo de la primaria, para los niños con parálisis cerebral más severa (Movilización y Alternativas Ocupacionales). Salones fuera de la mirada inmediata al entrar a la primaria. Estos grupos se encuentran en la parte de atrás, en el rincón, se podría decir. Se observa que en estos salones se guardan mesa bancos o instrumentos ortopédicos. Las categorías 1. Espacio físico de los salones de 1º a 6º y 13. La integración inversa o retorno de la exclusión, muestran el escenario para la significación del espacio diferenciado para los sujetos con “desventaja”. Los niños con PC se encuentran al fondo, de los salones de la primaria.

Es aquí donde surgen otras interrogantes: ¿sigue estando en desventaja el niño con discapacidad frente a los demás?, ¿qué se puede llegar a construir de este nuevo desplazamiento del niño con discapacidad, ahora en el espacio que consideraba suyo?, ¿esto es lo que se busca para el niño con discapacidad como parte de su integración?, ¿deseará él mismo, ser integrado?, ¿cómo se construye el sujeto de la discapacidad a partir de esta supuesta integración y en su relación con los “normales”?, ¿cómo se construye el sujeto “normal” a partir de esta supuesta integración y de su relación con el niño con discapacidad?

En el caso del CAM 2 hemos descrito que el espacio físico ha sido especialmente considerado para atender a los niños con problemas neuromotores, a pesar de carecer todavía de una infraestructura del todo propicia para la rehabilitación de la población, en general el edificio presenta características funcionales e inclusive la descripción de aulas y el espacio que lo constituye conforma una especie de oasis en relación con el resto de la comunidad en donde está ubicado. Pareciera que el CAM 2 sale fuera de foco, con relación al paisaje de una comunidad donde viven personas de muy escasos recursos. El CAM viene posiblemente a dar un toque de prestigio y orgullo a la comunidad.

Por otro lado, APAC plantea otra posibilidad de lo que puede significar el espacio para los usuarios del servicio, respecto de su percepción del espacio en donde son atendidos.

APAC como institución real, que ocupa un espacio institucional con la diversidad de servicios que presenta, permite un intercambio social, afectivo, solidario, de amistad y encuentros amorosos, en donde los sujetos con PC pareciera que encuentran la posibilidad de encontrarse entre los “mismos” y de constituir una especie de lazo de unión en donde el significante de discapacidad y el cuerpo real hermana y genera relaciones humanas que otorgan una diversidad de sentidos más allá que el de la discapacidad. De ahí el potencial simbólico e imaginario que rebasa los fines educativos y laborales que tiene el espacio institucional y cuyo ideario lo enmarca.

Por ejemplo, F, maestra de deportes de APAC, con PC, cuenta cómo APAC le ha ofrecido un espacio de crecimiento y la posibilidad de encontrar amigos. Recuerda con agradecimiento, admiración y gran cariño a una maestra en especial, por el trato que siempre le dio, por cómo la impulsó a seguir adelante, y por su disposición a estar siempre que la necesitaba. Puede narrar cómo ha constituido un buen grupo de compañeros: se van juntos al metro, arman relajo, la risa que les da cuando alguno de ellos se queda atorado o se caen. Con esto, muestra la posibilidad de conjurar la desgracia o tragedia de la PC, y en su lugar aparecen las ganas de reírse de ella, de minimizarla, inclusive de festejarla. F muestra cómo se puede realizar una comunidad, una hermandad, un buen núcleo de amistades,

una solidaridad a toda prueba. También comenta que los fines de semana los requiere para ella sola, basta de amistades, necesita también descansar y dedicarse a lo que le gusta que es escribir poesía y estar con su familia, es decir, sus tíos, que son quienes se han hecho cargo de ella. Cuenta que tuvo un novio (por el contexto se entiende que era un chico sin problemas neuromotores) pero que terminó con él, porque no le gustaba que ella se juntara mucho con sus amigos de APAC. También F puede hablar sin tapujos sobre las dificultades que ha encontrado en APAC, específicamente con sus jefes que han sido recientemente nombrados. Señala con rabia y coraje que no son sensibles a la PC, que no entienden nada de ella, y no es sólo ella la inconforme, sus compañeros de trabajo y seis jóvenes hablan también de las dificultades que han tenido últimamente con sus jefes y de su imposibilidad para hacer algo, ya que mal que bien la institución les paga por su trabajo. Es cierto que poco pero, comentan, “¿quién te da afuera este trabajo y el pago correspondiente?”

Los espacios físicos de APAC y del CAM 2, creados para atender y dar servicio a los sujetos con problemas neuromotores permiten en un primer momento, la constitución de un lugar de ubicación, de referencia y un marco estructural de normas, organización y distribución de tareas, que corresponderían a la urdimbre simbólica. Como segundo momento, la urdimbre simbólica encarna en los diferentes actores, tanto “servidores” como “usuarios”, y ahí se establece un juego de múltiples significaciones. Lo que parece demostrar este espacio simbolizado en donde se tejen las relaciones específicas del proceso de integración educativa, es que no puede ser un espacio unívoco de significación. No obstante, se pueden ver dominancias de sentidos y significados. La particularidad de éstos tiene que ver, por un lado, como ya mencionamos, con la urdimbre simbólica que implica el encuadre de la política educativa, y por otro, la resultante del juego de imaginarios entre los diversos sujetos que componen la institución. De ahí que primero pasemos a la integración desde la perspectiva educativa y después a la integración desde la perspectiva del lazo social, la relación o la constitución de la subjetivación.

2. La integración desde el punto de vista educativo.

De acuerdo con la reforma educativa que afecta a la educación especial en 1994, el propósito de la integración educativa, como programa de gobierno, es el cambio conceptual de niños con déficit por niños con necesidades educativas especiales (NEE). La definición de NEE señala:

*“Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo”.*³⁶²

Las NEE se atienden a través de adecuaciones curriculares. Cabe destacar el lugar central y esencial del currículo básico como parámetro que norma la medida de las NEE, ya que a partir de las dificultades para su acceso se detectan las NEE. Por lo tanto, toda dificultad para acceder al aprendizaje se define por su distancia con respecto al currículo normal. Ello vuelve a poner como centro de las dificultades al niño, ya que por sus características, la normatividad lo volverá a colocar como deficitario, sólo que ahora se le denomina NEE; con ello, se pretendió eliminar las etiquetas, o el diagnóstico basado en pruebas psicológicas, discriminación y segregación; éstas retornarán forzosamente mostrando abiertamente las desigualdades, rezagos y tensiones en los que se convierte en la práctica.

El curriculum básico: Eje y parámetro del imperativo pedagógico.

Las categorías 11. *Los niños con PC frente a los contenidos académicos* y parte de la 13. *La integración inversa o retorno de la exclusión*, muestran cómo el aprendizaje del contenido curricular se vuelve centro y eje de la práctica pedagógica. El imperativo pedagógico como transmisión y asimilación de contenidos es por sí mismo un factor de exclusión al tener como parámetro el curriculum general. En las observaciones de APAC se destaca cómo las maestras llevan el plan de trabajo y debido a la obligatoriedad de realizar reportes sobre los

³⁶² Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares, Dirección Gral de Renovación Pedagógica, Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, Madrid, España, en SEP. Marco Jurídico y Políticas de Calidad e Integración Educativa, *op. cit.*, p. 27

avances, se centran en los contenidos. Ello no quiere decir que no ocurran otras situaciones de distinto orden de significación, pero lo fundamental para las maestras es cumplir con los objetivos de su programa. El niño con discapacidad, de entrada se encuentra en desventaja. El planteamiento de que vaya a su ritmo, lo único que indica es que no es un factor de integración, sino una concesión. En las observaciones se constata cómo los niños con PC quedan en un estatuto de marginación y retraso y no se da la adecuación curricular. Ello no necesariamente es un efecto intencional de los maestros. La dinámica de la clase permite observar que los niños regulares se movilizan, terminan primero, hacen preguntas a la maestra, demandan su atención; tal pareciera que la prioridad del desempeño académico establece la diferencia y coloca a unos en un lugar y a los otros en el “otro” lugar.

En el caso del CAM 2, si bien la condición de tener una homogeneidad en problemas neuromotores, aunque con diversos grados de severidad, no pareciera apresurar el ritmo de los contenidos, en las tablas dos y tres se constata el imperativo pedagógico como criterio, por el alto índice de permanencia en la escuela y por el bajo nivel académico de los escolares. De los 9 niños estudiados, el 50 por ciento cursa el segundo año. En el seguimiento de los expedientes escolares se asienta como uno de los problemas que llama la atención del CAM 2, la reiterada reprobación de los niños.

El caso de uno de los niños es buen ejemplo de cómo los contenidos curriculares parecieran regir el ascenso en los niveles escolares: D, de 14 años estuvo 3 años en preescolar, cinco años en primero y para el año escolar 2001-2002 fue promovido a segundo. Igualmente la asistencia es muy irregular, los niños pueden dejar de asistir a la escuela por períodos prolongados, ya sea por operaciones realizadas, recurrencia de enfermedades, o bien por dificultades familiares. Algunos maestros reportan poco interés por parte de los padres para llevarlos al CAM, lo cual debiera poner a discusión todo el programa de adecuaciones curriculares y su funcionalidad para la especificidad de la problemática. ¿Por qué será que los padres pierden interés por la escuela de sus hijos con problemas neuromotores? ¿Será que pierden la esperanza de que sus hijos puedan llegar a

hacer algo? ¿Qué significados y efectos pueden tener: a) para el niño repetir varios años, quedarse como detenido, como en *impasse*; b) para los padres, saber que sus hijos se quedan estancados, si no es que en retroceso (por ejemplo “D” retrocedió según el expediente escolar) y c) para los maestros, tener a un niño con repeticiones recurrentes? ¿Es la reprobación una reafirmación de la discapacidad? ¿Qué ocurre con la concepción de las adecuaciones curriculares si éstas son precisamente para que el niño vaya accediendo de acuerdo con sus posibilidades? ¿No tendrían que eliminar la reprobación? ¿No es acaso la propuesta de adecuaciones curriculares, una estrategia para que cada niño avance a su ritmo y tiempo? Entonces, ¿por qué la reprobación?

Se consideró anteriormente cómo esta reprobación recurrente implica, de alguna manera, fijar a los sujetos con problemas neuromotores en una condición de infantilidad, lo que repercute en la dificultad de que padres y maestros lleguen a percibirlos como jóvenes adolescentes, con la significación cultural que ello contiene. El mero hecho de que un joven se encuentre en segundo grado de primaria cancela la posibilidad de concebirlo en otra dimensión que no sea la de un niño, como lo muestra la siguiente viñeta:

“D” de 14 años duerme en la misma cama que su hermana de 12, la madre de D comenta que la niña le dijo a D que “una niña le dio un beso a un niño y que dos chamacos de primero se estaban besando allá atrás de la escuela” la madre dice que es la niña la que se está fijando en esas cosas pero “,D’ no, a él aún no le veo interés”.

La madre dice que el hijo de 14 años duerme con la hermana de 12, cosa que sería inadmisibile en un chico sin problemas neuromotores, es como si el compromiso orgánico de lo neuromotor se vislumbrara como obstáculo o bien como imposibilidad del desarrollo sexual, orgánico y emocional. Esto parece confirmarlo la madre cuando dice: “a él aún no le veo interés”.

La estructura del curriculum como desventaja para que operen las adecuaciones curriculares.

Si continuamos con el imperativo pedagógico, también se observan en APAC actividades que no necesariamente diferencian a los niños, es decir, que podrían hacerlas también los niños con PC; sin embargo, por la presión del tiempo y el ritmo de la vida escolar están sujetos a objetivos en horarios y calendarios

específicos; los niños con PC requieren de mayor tiempo y por lo tanto, se verán afectados por esta situación estructural. Así, por más que la modalidad de las necesidades educativas especiales demande adecuaciones curriculares, el centro y eje lo constituye el currículum oficial, y el tiempo escolar determinado marca estructuralmente las posibilidades y las desventajas para los niños con PC.

De igual manera, por las adecuaciones curriculares (las tareas, por ejemplo) no son iguales, inclusive se observa que se dan muchos tiempos muertos en los niños con PC, es decir, están “en espera” mucho tiempo. Pasemos a algunos ejemplos de APAC.

*La directora de la primaria comenta: “No era tan fácil tener un niño sentado en la silla, ahora sí que **esperando que se le dé, sujeto mucho a la situación de que le hagamos**, a los otros que se nos iban (los niños regulares que corrían, salían, etc.)”*

*En el recreo, tocan el timbre dándolo por terminado “todos los niños corren y se forman frente a su salón para entrar, los niños con PC **esperan** y son los últimos en entrar, aunque hay algunos niños en silla de ruedas que son llevados por sus compañeros dentro del salón”.*

Primer Grado. Trabajan en equipo, (X, Y y Z tienen PC) J. le explica a X, P a Y, F a K y M a Z

La maestra (M) se acerca a J y le dice cómo debe explicarle a X que ni siquiera tiene el libro en el cual los demás estaban trabajando. Terminan la actividad y la M reparte los cuadernos en los que se pegaron las calcomanías. Les pide que anoten la fecha [...] Ni X ni Z trabajan, a ellas no les pegaron calcomanías [...] La M explica a F, P y J lo que tienen que hacer con las calcomanías, X, Y y Z no hacen nada, X dice “yo que voy a hacer?, no hay respuesta [...] la M le pide a Z que haga una plana del número 1 y que la vaya repitiendo en voz alta [...] la M se levanta y revisa los ejercicios de F y P, como están bien, les dice que ahora pueden estar en el rincón de escritura, (el lugar preferido de los niños, donde hay hojas blancas, colores, plumones, crayolas, pegamento, tijeras, etc., ahí los niños dibujan lo que quieren y le ponen su nombre) [...] J interrumpe varias veces pidiendo a la M que vea si está haciendo bien el ejercicio, la M. “J. siéntate”, J se molesta, borra todo lo que tenía en su cuaderno y comienza a platicar con X la cual aún no le han dicho qué va a hacer [...] a Y, que no hizo el ejercicio de calcomanías. La M le dice: “¿Quieres ir al rincón de escritura?” y le pide a F que jale a Y al rincón [...] La M de vez en cuando se acerca a Z y le dice uno, uno, uno [...] la M anota la tarea a X y Y que no es la misma que la del resto de los niños

X desde que regresó a las 10:45 de su terapia, **no ha trabajado nada** y ya son las 12:30hrs. Los niños empiezan a guardar sus cosas (se alistan para la salida)

En el grupo de 4º. Grado por ejemplo, se puede observar cómo todos los niños trabajan con pluma, con excepción de C y M (niños con PC).

En el grupo de 5º. Grado Se realizan ejercicios de sumas,

“La M comienza a revisarlos, lo hace en voz alta preguntando el resultado a cada niño, aunque no todos han terminado.
M: J (niño con PC) a ver dime cuánto da [...] ¿ya terminaste?
J: No y ya me puse tache porque me equivoqué
M: ¿Cuánto tienes?
J: (da un resultado y dice) pero estoy mal
M: No, estás bien
Niños: No, M. es que da [...]
M. Ah sí, hay que hacer bien los números, (La M. va leyendo los resultados del ejercicio de un niño que sí terminó)

En estos ejemplos no sólo se observa el **rezago** y la diferencia de los niños con PC, diferencias que los colocan de manera dispareja con los niños regulares; en el último ejemplo también alcanzamos a detectar cómo el niño con PC casi de antemano se inscribe en el “estoy mal”, como el “fuera de lugar”.

O bien, por la significación social sedimentada de la noción de discapacidad como déficit, las maestras dan un trato especial al niño como el que no puede o lo hace mal.

Vayamos a otro ejemplo:

*Observación de 1er. Grado: La M reparte material para recortar. L (con PC) comienza a recortar.
M auxiliar (Maux) No, L., ahorita te ayudo, porque si no lo vas a cortar como hace rato. L sigue recortando.
M. “F (con PC) préstame tus tijeras (intenta ayudarle al niño).
F. No tengo.
M Bueno recorta, o estás esperando que yo te venga a ayudar, mira todavía a L sí, ¿pero tú? (Le arrebató la hoja y las tijeras a L, tal vez sin querer y le recorta su trabajo, L voltea a verla)
L ya había recortado un pedazo.
M: “Muy bien L”.
L: Yo quiero recortar.
M: No, mañana vemos.
Maux: pónganle su nombre para que no se pierda.
L: ¿Le pongo mi nombre?
M aux: No, tú no.
La Maux le ayudó a recortar a A (con PC, no tan grave, únicamente no puede caminar bien) y a B.*

Lo anterior muestra cómo el significado de la PC pareciera dominar y las docentes, o bien desestiman lo que pueden hacer los niños, o bien les impiden realizar las tareas por ellos mismos, como si no pudieran y hubiera que ayudarles. Y todavía más, pueden inclusive interrumpir la actividad de los niños impidiendo que terminen con el trabajo. Tal pareciera que lo que importa es que hagan algo y

no el logro de su consecución. El significado de la actividad no es lo relevante; hay premura por terminar la actividad o porque ésta se lleve a cabo (no importa quién termine realizándola), en una especie de lograr el objetivo de la actividad.

Para el caso del CAM 2, reservaremos las observaciones para otro apartado que muestre la diversidad en el desarrollo de las clases, ya que no es palpable una diferencia tan marcada por la estructura misma de las situaciones de aprendizaje; en el CAM 2 no hay niños regulares, por ello no se observa una comparación de rezago como en APAC.

Normas y disciplina.

Las normas y disciplina se muestran en las categorías *7. Las normas y las reglas en la escuela* y *10. La disciplina*. Como en toda institución, de la índole que sea, se requiere de normas, disciplina y reglas para que la función institucional pueda llevarse a cabo. Para el caso de la institución educativa, se trata de instituir la socialización del educando. Si bien la familia hizo el primer proceso socialización, la escuela instaura el pasaje entre la familia y la sociedad. Se trata, como muchos autores han señalado -desde Durkheim, hasta las posturas más críticas de la función educativa-, de implementar y afianzar el carácter moral del educando. Las reglas y las normas educativas disciplinan al educando. El efecto de una disciplina bien lograda implicará la instauración de la moral en el niño. El reforzamiento del pasaje de la obediencia de la autoridad externa por la instauración de una conciencia individualizada que pauté el buen y mal comportamiento. Las normas y reglas sociales, de carácter simbólico, se tamizan y concretan en la relación; primero de padres-niños y se continúan en la relación docente-alumno. Dicho proceso no puede estar ajeno a la concreción o puesta en escena de relaciones e intercambios y a la imbricación del cumplimiento de las funciones que se espera social y culturalmente para cada uno de ellos. El incumplimiento de las mismas es indicio de desorden o alteración del funcionamiento institucional.

En la situación escolar se observa que puede ser tan molesto un niño regular mal comportado como uno con PC. El caso de J (ver más adelante) del CAM 2 es un excelente ejemplo de cómo el mal comportamiento, la desobediencia, puede ser

una calamidad para los profesores, o bien para el caso de APAC, en el salón de 3° (ver más adelante) se encuentra la presencia de un niño: J, cuyo comportamiento genera una cadena de reacciones de enojo y desesperación en las maestras. El incumplimiento del niño pone a los docentes una situación de alteración y posible desorden en el ámbito físico o simbólico. Ambos casos se considerarán posteriormente, dentro de un análisis más articulado sobre las prácticas. En este apartado únicamente se menciona cómo el mal comportamiento, los problemas de conducta, dan pauta para que los docentes intenten instaurar sus propios mecanismos disciplinarios y de control que llegan a alejarse o contradecir las pautas oficiales disciplinarias, y con sus propios recursos ejercen un poder que contrarreste la resistencia que muestran los niños ante la frustración y anulación de sus intenciones.

Igualmente el relativismo de las normas puede entrar en operación cuando los imaginarios de la discapacidad reducen al niño a “pobrecito”, “está malito” y con ello los requerimientos y las exigencias se vuelven relativos.

Diferencias en la docencia: del sistema, de formación y de nivel.

Otra significación de la diferencia marcada consiste en lo que plantea la categoría 2. *Personal docente, muestra de la separación de funciones en las maestras.* Ya se señaló que en APAC se cuenta con una maestra auxiliar para los niños con PC del aula regular. Por un lado, está la maestra titular, la que se encarga de llevar el ritmo, organización y consecución de los objetivos escolares; la maestra auxiliar asiste, ayuda y apoya a los niños con PC. Se observa una mejor preparación en la profesora titular que en la auxiliar. ¿Por qué no incluir profesoras con igualdad de formación e inclusive profesoras con mayor nivel de preparación para los niños con PC?

Para el caso del CAM 2, el personal docente está conformado por maestras del sistema de educación especial, con el “agravante” de que ninguna tenía la formación en problemas de neuromotores, asunto que difiere respecto del personal docente de APAC, en donde hay un permanente cuidado por la formación de los docentes en cuanto a la diversidad de aspectos de la parálisis

cerebral. En el CAM, como se señaló previamente, las maestras tienen el apoyo, aunque no permanente, de niñeras que son las que realizan las tareas de cuidado personal, desplazamiento y apoyo de movilización de los niños y van de aula en aula para ver en qué pueden apoyar a los docentes.

En esta categoría se encuentran las diferencias en el personal docente. En ambos casos, se trata de docentes del sistema de educación especial, ya sea que se hayan formado en él, o bien que se hayan especializado por su práctica. Este punto es muy relevante, ya que constantemente se reitera el cuestionamiento sobre la eficacia de las tareas docentes cuando los profesores no tienen la formación, capacitación e información requerida para este tipo de problemas en particular. ¿Será que el proceso de aprendizaje de los alumnos requiere predominantemente tales parámetros de los docentes? ¿Se requiere conocer, saber, especializarse, acceder a un conjunto de contenidos y saberes específicos para poder llevar a cabo la tarea de la enseñanza? ¿Habrá algo más en el proceso enseñanza-aprendizaje, en la relación maestro-alumno que opere como un dispositivo que facilite la movilización de los niños al saber-hacer?

Denominaremos *transferencia* al vínculo entre el maestro y el alumno, lo que no está en el contenido o formación del profesor, ni en el proceso individualizado del alumno. Transferencia implica lo que surge en y con la relación; de cómo el contenido, (formación, saberes y capacitación del maestro) y las historias singulares, las constituciones subjetivas, tanto del profesor, como de alumnos se encuentran, traducen, transforman, desplazan, rechazan, etcétera, a partir precisamente del encuentro; estrictamente hablando: en la relación. Esta aproximación desde la transferencia implica considerar a los sujetos, tanto a los niños con discapacidad como a docentes y padres, como sujetos en relación, sujetos en lazo social, enlazados por una estructura simbólica que les preexiste y que inscribe a los sujetos en pentagramas sociales de intercambio. Ningún sujeto puede considerarse como individual, sino en interacción, la cual se pauta desde procesos culturales tamizados por las particularidades históricas de los sujetos. Por esto, es pertinente analizar los procesos que acontecen *in situ* en las prácticas educativas desde una perspectiva de relación, lazo social o constitución de la

subjetividad de los educandos con discapacidad y el peso que representan los significados constituidos históricamente sobre “discapacidad” revisados en el apartado uno. Para detallar más lo anterior, revisaremos ejemplos de lo que ocurre en el aula, tal como se lleva a cabo un día cualquiera en el punto tres, ya que compete al punto de relación y lazo social.

Relación docentes-padres.

Finalmente, dentro del punto de la integración desde el punto de vista educativo, cabe mencionar la relación docentes-padres. En la modalidad de la integración educativa se estipula la intervención de los diferentes actores de la educación, no sólo maestro-niño. Abarca el resto del personal escolar, así como padres de familia y comunidad. Si algo tiene de característico APAC es la atención a padres en su problema afectivo y emocional. Los padres reciben de APAC una serie de oportunidades que son mencionadas en las entrevistas realizadas, sin embargo, la relación de enseñanza-aprendizaje moviliza una tensión permanente entre los docentes y los padres, que se observa como típica de las escuelas regulares públicas. Los maestros manifiestan falta de apoyo de los padres en la tarea educativa de los hijos. La categoría *8 Participación de los padres*, así lo demuestra.

Para el caso del CAM 2 suele también encontrarse en las entrevistas a docentes, la queja por la falta de apoyo de los padres, que se manifiesta en distintas situaciones: por no traer a los hijos con regularidad, porque los “problemas mayoritarios son de conducta” y esos problemas “vienen de la casa” por la falta de expectativas de los padres hacia sus hijos, etcétera.

En todo lo anterior se reflejan algunas “realidades” de las prácticas educativas en donde el proyecto de integración oficial, encuentra sus límites. El aprendizaje en términos de las adecuaciones curriculares según las necesidades educativas especiales no alcanza a realizarse, se muestran las diferencias en los rezagos y además, la insistencia de una significación de discapacidad como reiteración del déficit. Lo anterior, ocurre sin una intención deliberada de los docentes, más bien ellos, como el resto de la sociedad moderna en que vivimos, nos conducimos,

hablamos, (sería más adecuado decir que somos hablados) por un código de significación en donde una larga historia ha reiterado una figura, valores, representaciones, actitudes y disposiciones a la discapacidad como: dis, menos, deficiente, etcétera.

3. La integración desde el punto de vista de la relación, lazo social o constitución de la subjetividad.

Las categorías 3. Sensibilidad del niño con discapacidad; 4. Integración del niño con discapacidad, 5. El apoyo de APAC a los niños regulares, 6. La Identidad Sexual en APAC Y CAM 2, 9. Lo real de la discapacidad, 12. Cómo se miran entre niños con discapacidad, y 13: La integración inversa o retorno de la exclusión, pueden aportar elementos para repensar el concepto de integración con relación a lo que definiríamos como la relación con los otros, dentro de la socialización sean diferentes o semejantes. En todas estas categorías resalta la condición del lazo social, de la interacción e intercambio simbólico, imaginario y real entre los diversos personajes de la práctica educativa de la Escuela Primaria Integrada de APAC y del CAM 2. Analizaremos algunos aspectos.

Asistencia

En APAC, es indiscutible que el hecho de compartir el espacio, y la política integrativa de la institución, hacen posible que tanto niños regulares, como niños con PC lleven a cabo intercambios. En general, los niños con PC se sienten apoyados, ayudados y asistidos; todos se reconocen, sean de grupos regulares o especiales.

En varios salones de la primaria, y especialmente en los de 3º a 6º se observa cómo los niños regulares inmediatamente buscan a sus compañeros en silla de ruedas, les quitan el freno y los desplazan, sea para salir al recreo, sea dentro del salón, al área del rincón de lectura. Pueden hacerlo por iniciativa personal o a petición de una maestra. Este gesto es muestra inconfundible de asistencia, ayuda y apoyo que pueden dar los niños regulares a los niños con PC.

Observación de 3er. Grado

“Los niños con discapacidad permanecen aislados; de vez en cuando algún niño regular se acerca a decirles algo o a ayudarles a comer, [...] una niña jala con su silla a otra niña; antes comía con ella y la coloca junto a otras niñas que tampoco se pueden mover y ahí la deja, se va a jugar, pero antes les dice: “Cuídenla bien”.

Inclusive los niños con PC dan como un hecho el que los tienen que ayudar:

Observación del 1er. Grado. La observadora está en el aula y X (con PC) le pregunta:

X: *“¿Tú eres ayudante?”*

Observadora (O) *No, vengo a ver cómo trabajan los niños.*

X: *“¿Y ya te vas a ir verdad?”*

O: *No, voy a ir al teatro.*

X: *¿Y nos vas a ayudar a movernos?”*

O: *¿A quién?”*

X: *A Y(otro niño) y a mí.*

Este carácter asistencial podría pasar por una buena integración, sin embargo, cabe una pregunta ¿La asistencia es igual que la convivencia o la fraternidad? Valdría la pena diferenciar la actitud de ratificar (se) a uno mismo, al ego como el dador, el que tiene y el que está por encima del otro, una posición de amo en donde el otro necesita de mi apoyo, mi ayuda y mi saber, por ello lo asisto y con ello, al mismo tiempo lo ratifico en su posición de necesitado, de valor agregado de menos, o dependiente, con requerimientos o con faltas, carencias o siempre privado de. La otra relación posible, la convivencia, pareciera implicar una relación basada en el reconocimiento de la necesidad de uno con el otro desde donde cada quien es y puede, es un reconocimiento de las diferencias antes que los déficits, faltas o incapacidad. Estamos hablando de la ética de la fraternidad que implica una desigualdad en donde de manera dialéctica, se puede estar en una posición de responsabilidad por el otro, se asume el hacerse cargo del otro como imperativo de existencia, de la ética del nosotros, sin esperar nada a cambio del otro, ni reconocimiento ni agradecimiento que nos confirme o garantice; o bien de reconocer que el otro está más allá de lo que espero, quiero y deseo, sin que resuelva mi vacío y carencia, reconocer el límite en el otro y conmigo mismo, reconocerme otro desconocido, un límite en mi y en el otro. Reconocer el abismo que el otro es otro, que se me escapa, y yo mismo, otro irreconciliable, incógnita y

suspenso. Reconocer la absoluta diferencia, la radical alteridad. Tal pareciera que los mecanismos, rituales y reiteraciones de separación, intentaran cerrar el abismo y poner a resguardo la soberanía suprema del yo condicionado a que exista la figura del otro como depósito de lo que no soy. Quizás también opere paradójicamente que yo mismo me ponga en situación de ese otro, en menos, hacerme menos, con tal de asegurar la completud en otro lugar, posición que por lo menos atestigüe que hay Otro que sí puede, sí que es, si que representa la perfección, lo absoluto, el camino, el destino, el éxito, el más allá que confirmo con mi más acá.

¿No estaremos presenciando los rituales de demarcación de una desemejanza, una y otra vez enunciados en el apartado uno que posicionan a unos en el lugar de los semejantes a partir de instituir el lugar de los otros, extraños, o en déficit, o en falta? ¿el sentido de asistencia, no parece la misma significación que la que instauraron los padres fundadores del primer apartado: l'Épée, Haüy, Pinel, Itard, Séguin y Pestalozzi. Exponentes del sentido originario de la caridad, o de la transferencia paterna que implica el cuidado y responsabilidad por el otro tan diferente al sentido de filantropía y asistencialismo en que se convirtió y del cual dimos cuenta en la constitución de la educación especial?

Así por ejemplo, cuando algunos de los maestros entrevistados, tanto en APAC como en el CAM 2, señalen la elección de trabajar donde están por “el deseo de ayudar” que implica “porque me gusta servir”, “me gusta dar aunque no reciba”, “quiero dar, no importa no recibir”. ¿De qué estarán hablando? ¿De asumir una responsabilidad por el otro independientemente de lo que reciben? ¿De asumir una posición de ingratitud del otro? Este ¡no importa no recibir!

Solidaridad y convivencia

Tal pareciera que la identificación que los niños y jóvenes con problemas neuromotores comparten tiene un efecto de lazo fuerte para la solidaridad. Se juega una identificación que se acompaña de una especie de código compartido, A través de la mirada, que resulta el foco por el cual se realiza la comunicación y transmisión de un orden de ideas, que a nuestro parecer no ha sido investigado.

Los niños con PC encuentran, vía la mirada, un canal invaluable de transmisión de sus saberes, deseos, estados de ánimo y convivencia. Esta condición de su subjetividad no ha sido explorada. Los estudios sobre PC remiten al factor de organicidad y los tratamientos se dirigen a facilitar la movilización, el autocuidado, vías alternativas de comunicación y los contenidos curriculares de aprendizajes posibles. Sin embargo, así como los sordos manejan un lenguaje de señas, nos parece que los niños definidos con PC severa, han construido un código de la mirada que tendría que ser abordado seriamente. En las observaciones y entrevistas se observó que los maestros y padres entran en un código “de la mirada” que los niños con PC instauraron en la posibilidad de convivencia. La directora de la primaria expresa claramente este aspecto:

Me acuerdo de un chico que ahorita está en artes y oficios, ¿cómo entender lo que me quería decir?, era un niño entonces que tenía parálisis cerebral hipertrofia(?) con demasiados movimientos involuntarios, con un desgaste de energía constante que no lo podía detener, [...]

¿Cómo le tengo que hacer para que él pueda estabilizarse, centrar su atención y pueda captar, cómo le voy hacer? De hecho yo creo esos retos de enfrentarse cada día con cada uno de estos niños, de encontrarle la forma, de decir es que tengo que encontrar la manera [...] creo que se va desarrollando la creatividad [...] Cómo le voy a hacer, porque de alguna manera tengo que tratar de que él logre estabilizarse, porque no podía centrar su cabecita, no la podía tener ubicada. No hablaba y sus movimientos involuntarios pues era muy difícil; decir cómo le hago, y aparte con un nivel de comprensión bastante fuerte. El canal de comunicación más importante para él fueron sus ojos, a través de sus ojos él decía si quería ir al baño, lunch, si quería cualquier cosa, con los ojos.

Los ojos, la mirada, se tornan el faro de los problemas neuromotores. Se constata en las sesiones de observación, cómo los ojos de los niños están pendientes de su maestra o de sus otros compañeros. Pareciera que entre los niños con PC la solidaridad está atravesada con la identidad, entienden su propio código y por ello resulta muy expedito el apoyo y ayuda que pueden ofrecerse unos a otros, debido a que comprenden el orden de las necesidades de sus compañeros por ser sus semejantes, y no los otros diferentes a ellos. Habría que investigar si la “mirada” constituye el canal de identificación y comunicación prioritario entre los niños y jóvenes con PC.

La categoría 12 refiere a la dinámica entre los niños con PC en los grupos especiales, en donde no hay competencia ni rivalidad, sino todo lo contrario, un

apoyo sin reservas de acuerdo a sus propias posibilidades. Si bien también se puede observar una variabilidad en las capacidades según la gravedad de la PC, no obstante parece no afectar la relación entre los niños. Por ello no se dan relaciones de carácter asistencial. Proponemos la categoría de concernimiento que implica la direccionalidad al otro, una relación en la que lo que le ocurre al otro me concierne, tiene que ver conmigo.

En una sesión de observación en el CAM 2 encontramos un ejemplo cuando se señala:

*La música continúa, los niños siguen con sus manos los movimientos de la maestra excepto Y que se estira en su silla y juega con sus manos; en momentos mueve los pies, como dice la M, **A le mueve su pie a J** y la M le dice “muy bien A, muévele su pie a J, bravo”.*

Imagen y unidad corporal e identificación.

También las sesiones ejemplifican la unificación de la imagen corporal y la identidad sexual que se juega en ella. Por ejemplo, cuando una maestra de APAC juega a bañarse³⁶³ no sólo está “enseñando” las partes del cuerpo, está, al mismo tiempo, mostrando una representación del cuerpo que tiene que ver con lo íntimo, con lo privado y lo público. Lo íntimo tiene que ver, de alguna manera, con la desnudez, con el pudor, con lo que se hace a solas o bien en acompañamiento, que refiere a la sexualidad; por ello el estallido de risa al ser la maestra sorprendida “bañándose”. Este juego convocó a representaciones que significan e involucran mucho más que una imagen física del cuerpo, implicó un plus de significación inesperado, de contenido sexual que implica forzosamente al otro. La sexualidad es entonces una relación de significación, no un cuerpo biológico, aunque también lo sea.

En el CAM 2, en la sesión del reconocimiento de la imagen parental a través de fotografías, el padre y la madre implican funciones diferenciadas. Si no se han constituido esas diferencias de función, la constitución del niño en su identidad encuentra tropiezos tales como los de J, quien, según señalan los expedientes, tiene una dificultad de identidad sexual (y que retomaremos su especificidad más adelante). Por ello, cuando se dicen las palabras papá o mamá, no es meramente

³⁶³ Ver páginas 252-253, sesión de sensopercepción olfativa en este mismo documento.

la expresión del lenguaje fonético, se da también una posibilidad para que cada niño retrotraiga de su historia, evocando (sin ser del todo conciente) sus relaciones o ausencia de las mismas con sus padres, imaginarios, reales y simbólicos. Este punto es central en la educación y ha sido relegado y olvidado por mucho tiempo. Nos referimos a que en el proceso de aprendizaje en la escuela básica, se requiere como base del mismo, la facilitación de la constitución subjetiva ya que ésta es inseparable de lo escolar. La escuela no sólo debería atender los procesos de desarrollo que terminan privilegiando los procesos cognoscitivos traducidos en las materias de español y matemáticas, sino que tendría que recurrir a otra concepción de sujeto más allá del sujeto de aprendizaje o de rehabilitación.

La imagen o unidad corporal es la base de la constitución originaria de la identidad, para que a partir de ésta se pueda llevar a cabo el proceso simbólico. ¿Qué sabemos del proceso simbólico de estos niños si no se ha investigado el proceso de la constitución básica de la subjetividad que es la identidad? Tal pareciera que los propios sujetos con PC que pueden realizar el intercambio de código entre ellos y con los sujetos de la “normalidad”, podrían ser fuente imprescindible para acceder a una conceptualización diferente del sujeto con PC e inclusive abrir derroteros desconocidos de la constitución subjetiva en general, como por ejemplo, investigar el potencial de la “mirada”.

Lo anterior nos llevaría a lo que consideramos la subversión del sujeto de la discapacidad. Lejos de seguir confirmando su estatuto de “discapacidad”, se requiere emprender la tarea de construir los procesos de identificación y la generación del código de la mirada en los niños con PC. Sería similar al reto de los glifos y código mayas, como una tarea de traducir y comprender un lenguaje, una visión de formas de ser que, ofrecería el descubrimiento de un continente desconocido.

Considerar la constitución del sujeto desde la perspectiva de la estructuración simbólica y el entrecruzamiento del imaginario de la dialéctica del reconocimiento y deseo humano, implica considerar al sujeto no como individuo, sino como efecto de un tipo específico de relación. Establecer la identidad no como un proceso de desarrollo, sino como producto de la diferencia, diferencia que la constituye el otro

humano, hace que el sujeto sea efecto del habla y de una cultura que le antecede y lo constituye, posicionándolo dentro de la historia generacional (familia) y cultural que le corresponde. Esta indagación generaría los procesos de la constitución de la diferencia de la identidad del niño, joven, adulto con parálisis cerebral.

Se observa que la diferencia que constituye al niño con PC está enmarcada dentro de los significantes de “discapacidad”, “pobrecito”, “está malito” y con estos significados parece englobarse la totalidad del niño. De ahí que su identidad se vea apabullada por el significado de déficit, o pobrecito, etcétera. Veamos algunos ejemplos:

APAC.

Primer Grado

La Maux le dice a B que él sólo tiene que encontrar la página del libro, y la M se acerca a B y ella le busca la página. El ejercicio del libro consiste en hacer algunos dibujos, un niño le dice a la M que no sabe, que le ayude y la M le contesta que no, que lo haga solo pues si no nunca va a aprender a copiar dibujos.

L (niña) Sí, por eso tienes que aprender a copiar dibujos

*M: ¿Dónde están tus lentes L? así no puedes, **si de por sí** te cuesta trabajo (La niña saca sus lentes y los da a la M, quien se los pidió. Mira cómo los traes, todos rayados (la M los limpia con su sudadera).*

L: con razón.

Llama la atención: Si de por sí te cuesta trabajo. Una ratificación del “no puedes”.

Segundo grado (turno matutino)

Entra una Maux. por unas tarjetas de los niños del grupo de la tarde.

M Esas tarjetas las agarraron los gemelos y las arrojaron.

Maux. Es que nunca nos las habías dado tan delgadas.

K (niña) ¿Y están “malitos” o son latosos como nosotros?

M Latosos como ustedes.

Niños: ¿Y ven lo mismo que nosotros?

M: Lo mismito.

Niños: ¿Y no se cansa?

M: Pues si me dan lata sí me canso.

Llama la atención cómo los niños diferencian los “malitos” de los “latosos” y cómo los niños regulares se identifican con los “latosos”, no con los “malitos”.

Alternativas ocupacionales

La M está explicando sobre una monografía que les pidió acerca del zapatero. Le pide a un niño su zapato y dice.

*M: ¿Cuáles son las tapas? ¿Y las suelas?, etc. Cuando esto se gasta o se cae el zapatero nos la tiene que cambiar para caminar bien, si no **caminamos** chueco, y si de por sí **caminan** chuecos.*

Es importante ver la marcación de la diferencia entre el nosotros y el ustedes, entre “caminamos chueco” y “caminan chueco”, ya que el “ustedes caminan chuecos”, refiere a los niños con problemas neuromotores, el “**de por sí**” marca “ustedes ya están así: chuecos”.

Primero

Llega la subdirectora para decirle a la M que mañana hay una invitación al Museo del Papalote.

Subdirectora: Dime cuántos crees tú que irán; quieren niños con muchas “diversidades”.

M: Pues sería M, A. y Al, aunque no sé si se puede también J.

Subdirectora: Pues como casi no la conocen, tendría que ir cualquiera de ustedes dos.

M: Sí, yo creo que irá la M (nombre) para cuidarla.

Subdirectora: Bueno, entonces son cuatro niños.

Se retira la Subdirectora.

J (niño) ¿M por qué no me mandó a mí al Papalote?

M: Porque nada más es para sus compañeritos que.... [...]

A: (niña) que están mal.

M: Bueno, no precisamente, mal, sino que requieren más cuidados o atención

K: (niña) Sí tenemos que cuidarlos más

M: Sí, así es, por ejemplo no sé si se han dado cuenta que J parece que no nos entiende lo que decimos, si también han visto ella no hace lo mismo que nosotros, ella siempre trabaja otras cosas.

M (niña con PC) ¿Pero ¿por qué me va a entregar a mí?

Nadie dice nada.

Este es un ejemplo en donde las diferencias se marcan de una manera muy clara, sólo los niños “con muchas diversidades” van a ir al Papalote, los niños regulares no van, y el significado es que sólo van los que están “**mal**”, aunque la maestra tamice y diga que no es que están mal, sino que requieren de más cuidados. Vuelve a marcar la diferencia con J, de quien dice: “**parece que no nos entiende**, ella siempre trabaja otras cosas”, y con esto M (que tiene PC) no se reconoce ni identifica con J y pregunta que a ella por qué la “van a entregar”, y nadie puede decir nada. ¿Qué es lo que se puede decir? ¿Y qué es lo que no se puede decir? Por un lado se marca la diferencia, por otro lado se desmarca; es un juego en el que se distingue a unos de otros; sin embargo, los mismos niños no parecen entender muy bien las diferencias, o bien se resisten a ser clasificados como los que están mal.

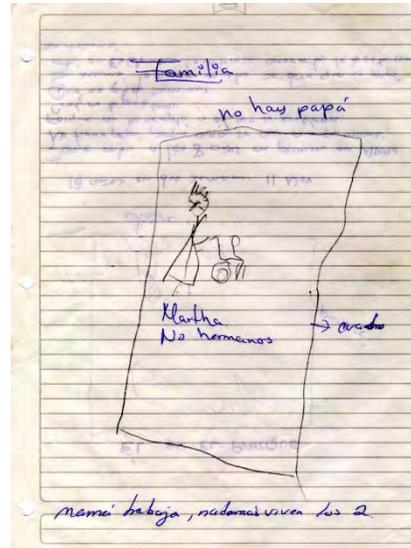
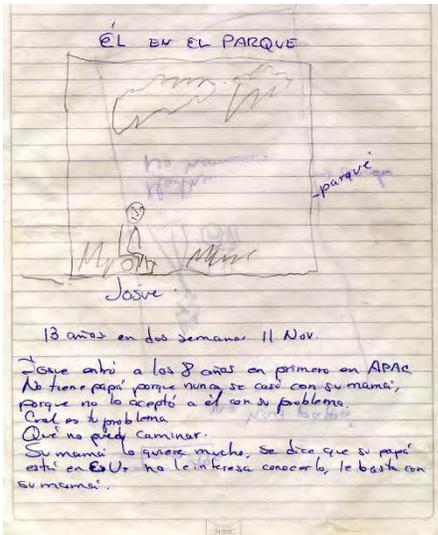
Por lo anterior, nos parece sumamente relevante investigar la discapacidad pero no como ha sido tratada, sino con la intención de dar cuenta del potencial de otras posibilidades. Por ejemplo, el código de la mirada podría posicionarse e identificarse con otros significantes que permitan al niño salir del círculo exclusivo y excluyente de la "discapacidad". Tarea inminente por realizar. Se tiene conocimiento de ejemplos aislados en donde una persona con PC es de los mejores jueces en las competencias de tenis debido a que su mirada es muy precisa y exacta. Puede dictaminar con un muy bajo porcentaje de equivocación, cuándo sale o no la pelota de la cancha.

Lo anterior nos permite repensar que una "desventaja" como la PC puede ser contrarrestada, atemperada en su sentido de discapacidad al enfocarse a la apertura de posibilidades otras, otras formas, otros modos. Por ejemplo, un ciego genera un potencial altísimo en audición, como una consecuencia de la ceguera. Se trata por lo tanto de ubicar esas otras formas en actividades sociales, culturales, recreativas, económicas, etc., que puedan ser relevantes y aportar mundos inéditos, constituir otras realidades. La propuesta implica iniciar un proceso que identifique a la diferencia no por la discapacidad, sino a partir de otra significación que contrarreste el déficit que parece dominar, y con ello constituir otras significaciones posibles que den otra identidad y no únicamente partan de un signo único deficitario.

Lo real de la PC y los efectos de inmovilidad y parálisis.

Tampoco se ha estudiado el efecto de lo "real" del cuerpo de la discapacidad; esta realidad que genera inmovilidad física que pareciera trasladarse y mudarse en una inmovilidad social y simbólica, un espacio de encierro y soledad. Por ello lo ubicamos en el rubro de integración social.

En algunos dibujos realizados por los niños, esta situación se presenta de manera drástica. A los efectos reales de la inmovilidad motriz se les agrega y combinan significantes sociales de invalidez, cuya consecuencia redundante en el aislamiento del sujeto. A manera de ejemplo veamos estos dos dibujos de un niño de APAC.



Los dibujos de este niño en silla de ruedas muestran claramente esta situación. Son desoladoras las imágenes. Muestran un parque (mundo) cerrado, aislado para este niño. Su universo es su mamá.

De la misma manera, el orden de lo real de la PC somete a los sujetos “normales” a situaciones críticas de transigencia e intransigencia hacia los sujetos con PC. La persistencia e insistencia en el trabajo con estos sujetos implica un reto a lo que la realidad presentifica de manera insistente como si fuera imposible de superar.

En el CAM 2 por ejemplo, se observa la siguiente situación:

“Son las 7:25, los alumnos conversan sobre las cosas que trajeron de comida a la escuela, la maestra está cerca de P y le dice ¡P me estás salpicando de saliva, mira nada más! Estoy en un mal lugar”.

En APAC

Quinto grado

J dice que quiere ir al baño.

Maux.: hace una mueca de molestia.

Jo (otro niño: M ¿no oyó que quiere ir al baño?

Maux: ¡Sí!, ahorita, o qué quieres, llevarlo tú? ¡Como si no pesara!

Transcurre algunos minutos y se levanta la Maux., acerca una silla de ruedas a J ya que el niño se encuentra sentado en una silla de madera como mesa-banco. La Maux. no dice nada y se queda ahí parada, J por su parte sigue escribiendo.

Maux: ¡A ver a qué horas! (se coloca la mano en la cintura y golpea con los pies).

J intenta recoger sus cosas y comienza a voltear para entregar lo que Jo le había prestado.

Maux: ¡Deja eso! (le abre sus piernas con su pie y lo coloca en medio, lo toma de la cintura, J la abraza, lo coloca sobre la silla de ruedas, pero J la sigue abrazando).

Maux: ¡ya! ¡Déjate caer!

Niño: ¿qué pesa mucho?

M aux: Sí, hasta que no deje de comer tanto (lo lleva al baño, con la puerta abierta lo acerca a la tasa del baño)

Maux.: ¡ya! Acércate bien porque luego te mojas.

La Maux., lo saca del baño y J quiere que lo vuelva a colocar en su silla para continuar trabajando.

M: Ya no es necesario, ya vamos a salir al recreo, ahorita que regreses continúaas.(la Maux., ya lo había dejado ahí, ni siquiera lo escuchó cuando J le pedía que lo volviera a sentar en su silla).

Después del recreo.

J: M dígame a Jo que me preste su lápiz y goma.

M: ¿Qué pasó J?

J: No, le digo a la Maux.

Maux. Por qué no traes tus cosas, si ya sabes que Jo es muy envidioso.

La Maux. abre una puerta de los anaqueles y saca un lápiz. Sale del salón y azota la puerta. Regresa, azota la puerta y le da el lápiz a J.

Maux. Toma, es la última vez que te doy un lápiz, ¿me oiste?

Después la Maux., regaña y grita a otro niño y la M sólo levanta disimuladamente la vista y la observa.

Después la M los acomoda en círculo porque va a leerles un cuento. Viene una profesora y se lleva a una niña para su trabajo en pedagogía. Este niño se encontraba sentado entre un niño junto a la M y J, queda entonces un lugar vacío. La M muestra un dibujo del libro, los niños se acercan demasiado para verlo, J desplaza rápidamente su silla de ruedas para acercarse y ver el dibujo. La M les dice que se haga para atrás porque si no, no podrá leer.

M. Jo intégrate, (Jo se haya muy alejado, parece no interesarle el cuento, se acerca un poco, un tanto sin ganas).

J: M ¿quitamos la silla y me pongo ahí?

M, No, ahí estás bien.

Comienza una lucha de J por mover lentamente su silla de ruedas hacia el lugar de la silla vacía, va empujando poco a poco, cuidando no hacer ruido y sin que nadie se dé cuenta. Por unos minutos su atención está concentrada en acomodarse en ese lugar, hasta que lo logra quedando cerca de la M.

Si bien la viñeta muestra mucho más que la situación real de la discapacidad en J, la molestia de la maestra auxiliar, su desgano, fastidio y molestia por tener que “cargar” y realizar la función que le corresponde, también mostramos cómo J, a pesar de todo, hace un esfuerzo por ocupar un lugar diferente al de la discapacidad, al querer ocupar el lugar del niño que salió y estar cerca de su maestra, y hasta que lo logra queda satisfecho. Se muestra cómo lo real de la discapacidad no le permite realizar todos sus deseos, como seguir trabajando, cuando regresa del baño. Este deseo tampoco es entendido por las maestras, quienes le dicen que “ya no”, que “ya viene el recreo”. Vemos la situación de frustración que tiene que pasar, pero lo que es indiscutible, es la resistencia a quedar en posición pasiva, casi anulado.

También se encuentra la condición terriblemente dolorosa, el calvario del sufrimiento y de intervenciones en el cuerpo, para los niños con problemas neuromotores comprometidos en la rehabilitación. Muchos niños han tenido que ser sometidos a operaciones de diverso tipo, con la intención de corregir y ayudar a su movilización; sin embargo, en los expedientes se puede leer sobre las recaídas escolares asociadas a periodos de hospitalización y rehabilitación de los niños, como por ejemplo el caso de J, del CAM 2. Podríamos señalar que los problemas neuromotores tienen prácticamente esta condición, en la que el cuerpo resulta torturado, intervenido, rehabilitado, ortopedizado. Muchas observaciones muestran el gran dolor, incomodidad y disgusto manifestado por el llanto de los niños cuando son sentados en sillas especiales. Cuando se observan las posiciones que asumen los niños en las sillas ortopédicas, especialmente diseñadas para mantenerlos en posiciones verticales, se comprende la causa de la expresión de dolor en sus rostros. Esta “terapéutica del dolor” remite a una condición inseparable de la PC. El dolor constante acompaña a estos niños en su sometimiento a las intervenciones quirúrgicas, que a pesar de ser para su bien, no dejan de ser violatorias a sus cuerpos. Los niños tienen que vivir con ello, deben acostumbrarse a que sus cuerpos sean intervenidos de mil formas, a tener hábitos específicos de llevar a cabo su higiene, a ser tocados en su intimidad más profunda. ¿Qué representará esto para los niños ser tocados en su intimidad? ¿Vivirán la intimidad y el pudor, o su cuerpo tendrá que ser dispuesto/expuesto como mera cosa?

Para las madres resulta por demás complejo la realización de dicha función. Son ellas las que viven con el “cuerpo sufriente, sometido, mutilado, dependiente siempre del cuidado médico, de operaciones esperando la cura, de la terapia física, y ellas en constante tensión”³⁶⁴

Lo real repercute en una situación de otro orden. En entrevista madres de APAC, algunas señalaron que lo más difícil para ellas fue la aceptación psicológica. Más

³⁶⁴ Análisis e interpretación de las entrevistas a Padres del CAM 2.. Documento de circulación interna derivado del Proyecto de: Adame. E.; “Educación especial e integración educativa. Estudio cualitativo” CONACYT, en la Dirección Adjunta de Desarrollo Científico y Tecnológico Regional, Chetumal, Quintana Roo. 1997.

que el problema orgánico, la dificultad mayor fue llegar a aceptar la parálisis cerebral en sus hijos y aceptarlos a ellos, a sus hijos como tales.

Esta dificultad implica las vicisitudes de acomodo, reacomodo, ambivalencia, tensión, contradicción, coraje, etcétera. Todo un proceso que cada madre vive en función de su propia historia, pero teniendo como telón de fondo la circunscripción de la parálisis como una alteración orgánica caracterizada científicamente, con el agregado cultural de representación de disminución y falta, y los valores acumulados a lo largo de una memoria colectiva en donde están imbricados prejuicios, temores, miedos a fuerzas extrañas y ocultas.

Los recubrimientos de lo real

Con este dispositivo valorativo y el vínculo de lo humano, se dan también las posibilidades de una creencia férrea, una fe, una apuesta a que el otro (el niño-joven con PC) puede salir adelante, puede encontrar un lugar digno, de respeto, diferente a la condena que ha implicado su diagnóstico y valoración cultural predominante. Se tiene una certeza y se apuesta a que las cosas puedan ser diferentes.

Las actitudes de los niños, jóvenes y padres, muestran una perseverancia infranqueable. Un ejemplo nos lo ofrece la directora actual de la primaria al narrar el primer día de trabajo cuando llegó a APAC como maestra:

*“Y yo me acuerdo que los primeros días que salí, en la primera semana de trabajo, es una experiencia que nunca voy a olvidar, cuando yo salía y empezaba a caminar sentía que la banqueta estaba en desnivel, porque fue como entrar en un proceso muy especial, me movió muchísimas cosas, fue una semana, después de eso me decía: cómo me voy a comunicar con ellos, cómo los voy a abordar, si quieren ir al baño, ellos tenían formas lógicamente, pero como uno no tiene la práctica. Una semana de un reajuste muy especial de todo ese compromiso, decía: sí es cierto yo estudié una carrera y me sentía con buenos elementos para trabajar, pero cómo hacerlo para hacérselos llegar. Y fue muy bonito descubrir que **no era yo la que tenía que hacerlo, sino ellos, dejarme llevar por ellos y ellos solitos me daban la pauta de cómo hacerlo, de cómo descubrir [...].** En aquel entonces yo dije, a ver si tratamos de sujetar un poco sus pies, con una venda, tratar de fijarlos, esto va a evitar que haga movimientos violentos. Empecé a **vendarle** sus pies con una venda, **no amarrarlos**, sino fijarlos para tratar de estabilizar un poquito más su tronco. Después, inventar una venda cruzada para estabilizar. Primero eran los pies, después tronco, y la cabecita imposible pues no se la podía mantener quieta, pero luego dije: si trato de fijar un poco su mano al frente con qué, pues se me ocurrió por ahí fijar una barra en la mesa y su manita vendarla de tal manera que la tuviera estirada y pudiera afianzarse para agarrarse, al hacer esto ya con la mano que le quedaba un poquito más libre, aunque si la movía ya no la movía tan incontrolablemente sino que podía tener un movimiento un*

poco más dirigido y con él para que lograra desarrollar lo que era la pinza... gruesa y la fina, no tanto para la escritura, porque este chiquito realmente nunca iba a poder llegar a la escritura, sino para poder trabajar la autoalimentación, que pudiera agarrar un poco su sandwich y aunque lo despedazara se lo llevara a la boca, fue el empezar a trabajar de esta manera y sí empezó a tener algunos cambios, y el trabajo con él a nivel académico fue básicamente de tarjetas de estructuración de frases, de conformar palabras, después frases, para otra vez básicamente lo que eran tarjetas, que finalmente esto a la larga lo iba a llevar al manejo del tablero de comunicación que se tenían entonces. Actualmente está en artes y oficios, y se van rolando, y la última vez que lo vi estaba en el taller de computación, ha andado en varios talleres, y creo que lo más importante es que actualmente él continúa con una actividad, sigue asistiendo a un lugar con regularidad, donde tiene amigos, ha tenido diferentes novias, tiene el tipo de desarrollar estas inquietudes que cualquier joven tiene, de repente uno lo ve con una novia, al rato lo ve uno con otra, y bueno, la oportunidad que ellos tienen es a la hora del descanso, de salir y libremente distraerse, las aceras, el coche, cualquier espacio es bueno para reencontrarse.

La fuerza de los significantes que encasillan y engloban en un significado cerrado de discapacidad, puede ser modificada. Lo muestran las relaciones de concernimiento que posicionan en otro lugar a los sujetos. Por ejemplo, los niños regulares de APAC han sido considerados (clasificados y etiquetados) en su mayoría, en las escuelas de donde provienen como niños con problemas de aprendizaje; sin embargo, su ubicación en APAC y la relación de las maestras con ellos y sus padres han movilizad a tal grado el rótulo del niño con problemas, que llegan a ser alumnos avanzados.

También cobra relevancia el sistema valorativo que funciona en las dos instituciones: APAC y CAM 2. En la primera, su ideario tiene como base una fe católica y una “caritas” manifiesta y explícita, que permite la ubicación del niño y su abordaje desde otro sistema valorativo. Ello se traduce en palabras de docentes como “traer la camiseta bien puesta” y decidir trabajar en APAC a pesar del poco sueldo y otras oportunidades de empleo. Señalan que APAC les ha ofrecido una manera de vivir de manera diferente, a partir justamente del acercamiento y encuentro con los niños, quienes les han mostrado y enseñado el reto por vivir. Veamos en el informe de 1998 las palabras de la directora, señora Carmelina Ortiz de Monasterios de Molina:

“Mi reconocimiento y gratitud, admiración y respeto por el trato de cada Director y del personal de cada Centro y Escuelas de APAC. Gracias por comprender que cada niño, cada joven y adulto con sus limitaciones físicas, con su dificultad para expresarse, que a veces tienen que gritar para recordarnos a nosotras las madres y a todos los que

*vivimos cerca de ellos, lo importante que es su misión en la vida. Les toca humanizarnos, enriquecer nuestro tiempo, vida y valores”.*³⁶⁵

APAC como institución privada y de beneficencia manifiesta un ideario católico como guía y bandera de vida; servir y amar al prójimo es su tarea fundamental. Las palabras del Papa Juan Pablo II son frecuentemente mencionadas como directrices de vida; también las de la Madre Teresa. Este punto es fundamental en la tarea de comparación una escuela de esta naturaleza con una escuela de carácter público. Las implicaciones teóricas y éticas al sostener un postulado religioso a diferencia del carácter laico de las escuelas públicas, requieren de una exploración seria para analizar profundamente el sentido de la “beneficencia”, la religión y la diversidad de significaciones que pueden producir sus enunciados. Palabra y acto, enunciado y experiencia, ¿se concilian?, ¿se confrontan? Estos temas no pueden ser relegados, ya que la historia de la educación especial tiene una impronta de religiosidad con significados que parecen tener vigencia y peso, y que dentro del marco de las problemáticas tan graves del orden educativo oficial actual no pueden ser descartados. Sobre todo ahora que con el presente gobierno el retorno de la religiosidad a la educación es una demanda de peso y tal como las circunstancias lo presentan, tiene grandes posibilidades de instrumentarse. Por ello se hace necesaria la investigación en este campo.

En el CAM 2, los valores cristianos no se encuentran explícitos en los programas oficiales, más bien el discurso está enunciado en términos científicos y expresa una moral laica, propiciatoria de los derechos humanos fundamentales. Sin embargo, en la entrevista con los maestros, se pueden encontrar implícitos, los valores pautados por la religión católica. Los docentes, sin mencionar explícitamente una religiosidad católica, señalan que decidieron trabajar con niños con esta diversidad de problemas porque “pueden ayudar a personas que de verdad lo necesitan y ello es muy placentero”, “porque les gusta dar y no importa el recibir”, “por su vocación de servicio”. Estos son valores de la “caritas” católica ciertamente: comprometerse con el prójimo, tener caridad por el otro, vocación de servir, direccionarse al otro.

³⁶⁵ Informe Anual de APAC, 1998, Proporcionado por APAC, Marzo de 1999, p.22.

También se encuentran respuestas de un valor altamente positivo en el trabajo con niños con “discapacidad”. Algunos maestros refieren el “orgullo” de estar en una situación privilegiada; algunos otros expresan haber decidido trabajar en educación especial por identificar alguna problemática que se tuvo en la infancia con un familiar. Una persona que funge como niñera, al expresar sus razones de estar en el CAM, manifiesta que puede realizar una función que no pudo realizar en su vida personal: la función materna. Es interesante ver cómo a esta mujer, el hecho de ser promovida de intendente a niñera y estar a cargo de los niños, le permite asumir una gran responsabilidad en su vida, de tal suerte que señala que no puede faltar como antes, cuando estaba de intendente, porque ahora la necesitan los niños; ella puede hacer mucho por ellos.

Una integrante del personal directivo de APAC y una docente, plantearon que APAC les había salvado la vida. La primera porque había caído en un duelo terrible y no podía salir de una depresión; la segunda porque se encontraba perdida y sin sentido para su vida. APAC, según ellas, les ofreció la posibilidad de volver a vivir. No pocos docentes y personal que labora en APAC y el CAM 2, señalaron el impacto que sintieron al inicio de su trabajo, por el contacto con los niños y jóvenes con problemas neuromotores. Es como si la experiencia les hubiera brindado una lección de vida; por ello pueden decir que han aprendido lo que nunca imaginaron y reconocen en los niños un espíritu de lucha inigualable. Les sorprende la sonrisa a flor de piel que constantemente tienen los niños, como si la parálisis les diera un estatuto de lo humano muy diferente.

Con esto mostramos la transferencia posible desde los niños con discapacidad; cómo pueden llegar a convocar el deseo de las personas denominadas “normales” para encontrar con ellos, y a través de ellos, un reconocimiento, un lugar en la vida y lo más importante, un sentido de existencia.

La relación de identidades sexuales

En el orden del lazo social, la categoría 6 abarca el tema de la sexualidad de los niños con PC. Aquellos niños con PC menos severa, muestran y manifiestan su

identidad sexual en deseos por artistas, el compañero, etcétera. Si están en la adolescencia esto es especialmente marcado. Veamos algunos ejemplos:

En el registro de observación de la investigadora responsable de la Primaria Integrada de APAC³⁶⁶, se muestra el diálogo entre una niña del grupo de Alternativas Ocupacionales y ella:

M (Una niña) me pide que me siente a un lado de ella, cosa que hago y comienza a platicarme acerca de Ma (un jovencito de APAC), quien a decir de ella se sienta en sus piernas, le machuca los dedos, la desgrena y además le pica con su barba. También dice que él le gusta, sobre todo de la cintura para abajo (me muestra ella de dónde a dónde). Me pregunta constantemente que qué le dice, además de que comenta estar enojada con él por lo que le hace. Suena el timbre para el recreo y regresa la maestra al salón.

En el grupo de cuarto año de APAC, hay dos niños con PC. Una niña y un niño, salieron a un festejo de uno de sus compañeros con PC. Cuando regresan a su salón se desarrolla lo siguiente:

MJ (niña con PC): “¡Hey! Ya llegué, ¿me extrañaron?, Yo sí pero ya llegué. Los extrañé mucho, sobre todo a ti B porque te quiero mucho (B es un niño que se sienta delante de ella). ¿Porqué me dejaron? ¿D (niño) me extrañaste?”

Los niños: “¡He! ¿Qué le pasó, está loca?”

L(niño): “Que no se te caiga la baba” (cuando la niña se ríe por lo que dice, se le cae un poco de saliva).

MJ “Estuvo muy aburrida la fiesta, fue de Winy Poo, no me gustó el pastel ¡eeeeeh!”

En un registro, la observadora tiene anotada una plática con MJ.

“MJ tiene 12 años, [...] es muy simpática, le gusta mucho platicar [...] Me dijo que quería ser cantante, que le gustaba mucho, me dijo el nombre de un grupo de niños que salen en Televisa en el canal 2 y que cantan, me dijo que ella los ve en la TV y entonó una de las canciones que ellos cantan”.

En el expediente de MJ se señala que entró a APAC en el 87, que presenta secuelas de neuroinfección, tuvo una lesión cerebral originada por una meningitis. La madre tenía 24 años cuando ella nació por cesárea, no tenía control de esfínteres, cosa que ya logró, mastica bien, tiene estrabismo divergente, y una fractura en la tibia a los tres años. Ha logrado avances cognitivos y psicomotores. Vive por Cuautitlán Izcalli, Lechería; sus padres son cristianos pero están divorciados. Ella vive con su padre y su abuela paterna en casa propia. El nivel económico es medio, los padres son universitarios, ella es cosmetóloga y él funcionario público. Tiene buena comunicación con el padre y la abuela. Es independiente, no se enoja ni rechaza, es hija única, le gustan los aplausos y las expresiones de aceptación la hacen sentir bien. Convive y juega con el padre.

³⁶⁶ Habíamos señalado el trabajo de observación y análisis de categorías que elaboró la Mtra. Mónica Campos, con maestría en educación por la Universidad Anahuac.

Los dos ejemplos son muestra de cómo la sexualidad está presente, y en el caso de MJ se puede apreciar que tiene una constitución subjetiva muy favorable a pesar del agravante de la meningitis, que no afecta para que ella elabore sueños y expectativas de ser cantante en un futuro y pueda tener un diálogo fluido, espontáneo y sin cortapisas con sus compañeros.

Pasaremos a un ejemplo del CAM 2:

J tiene 14 años actualmente; contaba con 12 años en el período de la observación. Veamos:

“M: “Todos los que pierdan pasan al centro a bailar la pelusa”, pasan J, C y D (C y D son niñas). J aprovecha para abrazar a C tocando sus senos, la M llama la atención “¡no!, ¡no!, ¡no!, sólo se saluda a las personas y ya, no se anda agarrando, ¡Sacarrájetelas allá!”, J: “Ya no voy a bailar la pelusa”. Más adelante en la observación: Los niños empiezan a escribir, J tiene dificultad, la M le toma el cuaderno y le dice: te lo voy a rayar, pero dile a tu mamá que te lo raye”. La M al dirigirse a J le dice sobre el trato que le da la mamá: “Tan grande y que te bañe, y que te traiga agarrado de la mano; J): ¿“Sí sabe quién es mi novia M?, la M): “quiero que escribas” [...] J escribe lava-tasa, M: “¿No dijiste que era lavar trastes? A ver, escríbelo bien” [...] la M se acerca a J que tiene mal escrito sus enunciados y le dice “J ¿qué te pasa? Cuando te deje de bañar tu mamá vas a aprender a escribir”.

En este fragmento, no sólo se ve la expresión de la sexualidad, sino los efectos de significación de la misma para la maestra. Dada la relación de extrema dependencia de J hacia su madre, la maestra transfiere la problemática sexual como un tabú que está repercutiendo en varias situaciones de aprendizaje. Cuando J expresa su deseo por una niña, “¿sabe quién es mi novia?” intenta contestarle a la maestra que tiene novia, mostrando de alguna manera con ello, una separación de la madre y búsqueda de una sustitución. La maestra no atiende ese deseo del niño, ni le festeja, ni le aprueba ni le ratifica nada sobre la posibilidad de canalizar su sexualidad.

J es un caso que puede ser ejemplo de lo complicado de la constitución sexual para los niños con problemas neuromotores, no únicamente por dicho problema, sino por el grado de significación que puede tener para la madre tal problemática y las dificultades de una función paterna. En la historia de vida y en el expediente escolar encontramos algunas cosas al respecto.

“J nació. a los 8 meses de gestación, venía en posición podálica y el parto se resolvió por cesárea. Sufrió broncoaspiración de líquido amniótico, la madre refiere que a las 24 horas de nacido tuvo bronconeumonía por lo cual requirió estar internado durante cuatro días, uno de ellos en incubadora” A los tres meses, dice un expediente, se le

colocó una válvula de Pudens para drenar líquido cefalorraquídeo requiriendo internamiento y control médico. En otro expediente se señala que a los dos años y medio empezó a tener vómitos, le empezó a crecer la cabeza y le diagnosticaron hidrocefalia, por lo que a los tres años le pusieron la primera válvula. Hasta los 7 años tuvo control de la micción. Sigue dependiente en su aseo personal, sin embargo, reportan mucha sobreprotección de la madre. En 1997 tuvo una recaída en su salud, reportan crisis de ausencia, lo intervienen y le cambian la válvula con consecuencias como pérdida de la marcha y problemas de visión que originaron estrabismo convergente. La marcha se reestableció en 1997 y pudo volver a la escuela. Se reporta que en agosto de 1999, tuvieron que ponerle una nueva válvula, que sigue teniendo como efecto dificultades en la agudeza visual; señalan reiteradamente agresividad compulsiva, sin embargo, también se reporta que en 1999 la dinámica familiar se tornó alterada.

El padre es médico cirujano y la madre tiene bachillerato y se dedica a las labores del hogar, tiene una hermana de 20 años. El nivel socioeconómico es medio alto. Los padres viven separados, y J convive algunos fines de semana con sus hermanastros por parte del padre. "Existen diferencias personales y desacuerdos entre los padres respecto a la educación de J ya que la madre es permisiva y sobreprotectora y el padre muy estricto".

En la entrevista con la madre, señala que en cuanto a experiencias educativas siempre le ha ido mal a J, lo han etiquetado como "el niño que inicia todos los problemas", el decir de la madre es que le han tocado muy pocos buenos maestros y siempre hay apatía con ciertos maestros. Se escucha una especie de queja de la madre en todos los aspectos del ámbito escolar, no sin cierta razón, sin embargo, pareciera existir una actitud de inconformidad no sólo con la escuela, sino con la vida. Ciertamente la vida de la madre no parece ser muy satisfactoria; en los expedientes se señalan dificultades en el ámbito familiar. La insatisfacción por la escuela se muestra a través de las quejas de la madre referentes por ejemplo, a la falta de educación física en la escuela, la falta de sensibilización de los niños de educación regular por los niños con problemas; plantea que si los maestros de la escuela regular no se detienen a ayudar a los niños que se atrasan, menos lo van a hacer con niños de educación especial y finaliza con una expectativa de que los maestros de educación especial deberían tener vocación. Si bien las observaciones tienen o pueden tener gran parte de razón, lo que llama la atención es el sentido generalizado de que todo va mal fuera del universo materno para el niño.

J no sólo pareciera ser un niño poco aceptado en el ámbito escolar, también la madre reporta que si sale a jugar, "los otros niños desaparecen". En el expediente escolar se señala que "en un tiempo a J le gustaba morder y dar de nalgadas. Se encuentra en la escuela desde los tres años; plantean que su situación escolar es poco favorecedora, su psicomotricidad no es adecuada, con facilidad se desequilibra, en comunicación oral le ven problemas; que, sin embargo, si se le exige, J habla bien. Presenta problemas de conducta, severa agresividad, desobediencia, ausencia de límites, inmadurez, poca postergación de impulsos, poca capacidad de espera, deficiente relación con los compañeros; es egocentrista, voluntarioso, demandante de atención, de contactos y con necesidad de estar en una situación cercana con profesores; es insistente, con poca tolerancia a la frustración, y una dependencia extrema debido a la sobreprotección materna"³⁶⁷. La mayoría de estas características no están directamente relacionadas con el problema neuromotriz.

En otra observación en el aula:

Se puede encontrar a J en una demanda atosigante hacia el profesor Ju; constantemente le llama, le pide que le conteste y que le cumpla sus peticiones. Le

³⁶⁷ Informe del expediente del niño.

pregunta: ¿A qué horas se levanta? ¿Qué hizo en vacaciones?, va y lo abraza, le cuenta de un suceso de cómo lo mordió un perro en casa de otro profesor y esto lo repite varias veces, también menciona repetidas veces su amistad con aquel profesor; le da un manotazo al profesor Ju y le dice que fue un “carifito”. Cuando algún compañero le dice “menso” a J y todos ríen, el profesor sale en defensa de los niños y dice: “dijeron renso”; desespera al profesor por no hacer las actividades que le pide, llega a alzarle la voz y J pide que no le grite, se queda constantemente con balanceo de su cabeza y la mirada hacia arriba; a veces muestra conductas regresivas como bebé, quizá por ello, lo llegaron a diagnosticar con deficiencia mental superficial a los 6 años. También se pudo observar cómo los niños buscan a J para intercambios; inclusive lo ayudan, por ejemplo, una niña saca “resisto!” para él, también le insinúa que la corree; lo jalan a jugar. En un correeo dentro del salón tira una botella y ésta se quiebra; el profesor le dice que le va a decir a su mamá y J pide no ser reportado, que no le vayan a decir que se portó mal, y sin embargo J dice que el que se portó mal fue su profesor porque le gritó, “me golpeó y me empujó”, cosa que no ocurrió, sin embargo, para J es como si esto hubiera pasado.

En cuanto a su escolaridad, reportan que J tiene independencia personal (cuando anteriormente en otro reporte señalaban que no era así): desplazamiento, marcha, alimentación, higiene y control de esfínter vesical, así como adquisición de lenguaje y motora gruesa. Reportan que en el año escolar 96-97 hubo cambios favorables, posiblemente debido a un cambio de escuela; se comenta que hubo independencia, cuidado de los compañeros y respeto por ellos, y precisamente en el 97 se reporta la recaída por el cambio de válvula. Aquí se muestra cómo estas situaciones de internamiento por la hospitalización con la consecuencia de la operación, pérdida de la marcha, y estrabismo convergente, todo ello debe ser una situación incomprensible para J. Su cuerpo, más precisamente su cabeza y sus piernas le deben haber parecido extrañas y seguramente debió haber sufrido una fragmentación conjuntamente con el horror y angustia que originó la hospitalización, de tal suerte que pueden mencionarlo como un suceso traumático para J. Llama la atención que en el 99 se da una dinámica familiar alterada. Podemos preguntarnos si es realmente azar o qué ocurre, que a J. le vuelven a poner una válvula por recaer de nuevo. Según señala el último reporte, J tiene actualmente buen manejo de conversación que se constata en las observaciones en el aula. Tiene escritura alfabética, aunque presente problema de omisiones. Vimos que la maestra le corrige cuando él pone “lava-tasa” y ella le dice ¿qué no era lavar trastes?

El caso de J es un ejemplo entre los miles de niños que nos permite preguntarnos si los problemas neuromotores son los causantes de tanta dificultad, o bien, de cómo sus problemas físicos se conjugan en una red en donde la historia familiar con sus particularidades, la relación con los diferentes docentes, le dan la connotación tan peculiar de la constitución subjetiva de J. Podemos observar una constitución subjetiva muy malograda, y el efecto de esto son los síntomas que expresa J en el aula: rebeldía, desobediencia, mal comportamiento, agresividad, etcétera. Así por ejemplo, la relación tan particular con el profesor -de quien se nota que J requiere mucha atención- nos permite preguntarnos si no es una búsqueda y rechazo al mismo tiempo de una relación con el padre y la necesidad de que alguien le proporcione los beneficios de la función paterna, que prioritariamente consisten en cómo disolver la díada madre-hijo en la cual parece encontrarse J. Seguramente para la madre, J le representa un vínculo imprescindible en su vida; la madre se encuentra en el lugar único para J, nadie más que ella pareciera entender y saber lo que J necesita.

La constitución subjetiva de su identidad se encuentra muy comprometida. En el expediente escolar se menciona que su identidad sexual se encuentra confusa, ya que ha mencionado el deseo de casarse con un hombre, tomando como referente a docentes o esposos de las maestras. Asimismo, vemos un estado de confusión, ya que J le dice a la maestra: “¿ya conoce a mi novia?”. A sus doce años, vemos las vicisitudes de su adolescencia. La maestra alcanza a percibir algo (de manera inconsciente). Reiteradamente señala el hecho de la relación tan cercana con de J con su madre, como la causa de sus problemas. Esto se nota por ejemplo, cuando la maestra le dice a J: “eso te pasa porque tu mamá te baña”, como si J tuviera la responsabilidad de tal simbiosis. Ciertamente hay poco tacto por parte de la maestra y un rechazo posiblemente inconsciente hacia el niño por tal situación, lo cual muestra cómo inconscientemente la maestra percibe que la ley cultural originaria, “la no reintroducción del producto” no ha operado en J, al no permitir la madre la separación. Así, la maestra expresa cómo

“la madre impide que J avance para tenerlo como pretexto para que el señor [el padre del niño] se siga haciendo cargo y por ahí manipula, lo sobreprotege. Por ejemplo, se les pedía a las madres que dejaran a sus hijos en la entrada, pues la madre no hacía caso, pasaba con él hasta el salón y no permite o recibe sugerencias. A pesar de que J

*crecía, su madre lo traía de shorts, actualmente ya lo trae con sus pantalones largos, su amiguita C le dice a J que sus pláticas son de niño”.*³⁶⁸

Podemos observar la dificultad de la operatividad de la función del padre y nos parece que el comportamiento de J es una búsqueda constante de buscar una respuesta a la misma. La maestra señala como J le ha dicho que “cuando se case va a tener dos esposas; cómo para ella era superterrible que también golpeaba a las niñas”³⁶⁹. Para la maestra esto era inconcebible, por lo que hablaba fuerte y le decía, “te tienes que definir por una sola niña”. Observamos el intento de J por seguir el ejemplo del padre, que parece tener dos esposas. A pesar de la separación, la madre intenta seguir conservando el lugar de esposa a través de J. Las vicisitudes de la subjetividad de la madre son complicadas. La madre puede reconocer últimamente el problema, pero se queda sin posibilidades de resolución. Puede expresar:³⁷⁰

“Apenitas ahorita empiezo a aceptarlo, fue todo un problema, todo mundo me dice eso, que tenía mamicis [...] ya no me pesa, ni que diga la gente lo que quiera, (con relación al problema neuromotor) ya no me interesa si lo aceptan o no”.

Sólo parece interesarle el núcleo familiar.

“Por donde yo vivo nadie juega con él, yo ya no tengo vida propia, yo soy su sirvienta, su mamá, su compañera [...] ya nadie me invita y a mí tampoco me gusta dejarlos solos porque se pelean [...] él fuera de mí, no molesta a nadie, él tiene su mundo aparte [sin embargo, puede reconocer] tiene una compañera, C, le gusta hablar con ella, ahora le gustan las camisas [...] tenemos un teléfono celular que no sirve, lo toma y simula hablar con ella [...] él no diferencia, él quiere estudiar medicina (el padre es médico) casarse e irse a Mérida”

Sin embargo, la madre no registra mucho este deseo del hijo de crecer y tener un mundo propio, una mujer, una profesión, un deseo de separación y gestar algo propio. Para la madre, únicamente existe como su “chiquito”, por ejemplo³⁷¹ dice cómo varias veces los maestros le han dicho que lo sobreprotege. El terapeuta físico le enseñó a caminar, lo cual ella le ha agradecido: “adoro a C porque él lo hizo caminar”, [contra los pronósticos de otra doctora que le dijo que no iba ni a hablar ni a caminar], el terapeuta físico le dijo: “lo tienes muy chiqueado”.

³⁶⁸ Entrevista con la madre el 12 de mayo de 2003.

³⁶⁹ Adame, E.; “Educación especial e integración educativa. Estudio cualitativo” CONACYT, op cit.

³⁷⁰ Entrevista con la madre, Op cit.

³⁷¹ Continúa la entrevista con la madre.

Otra maestra le condicionó que si J no tenía control de esfínteres no se lo iba a recibir en la escuela: “me puso como lazo de cochino” narra la madre. J finalmente pudo establecer el control de esfínteres, gracias a ese corte que realizó la maestra, ya que la madre ante esa amenaza pudo llevar a cabo el proceso de “soltar”. J podía expresar la dificultad de “soltar” en el hecho de retener las heces fecales hasta tres días. La necesidad de la madre por conservar a su hijo se apoya en lo que dice un clínico que para ella es muy atinado, ya que él le ha expresado que J es un niño de 8 o 9 años. Sin embargo, al mismo tiempo dice que: “le encantan las niñas, tiene cuatro o cinco novias, aunque ellas no lo saben”. La mamá no parece escuchar que J quiera ser médico, aunque, por otro lado, también manifiesta que para ella J no es diferente que cualquier niño.

El proceso de la constitución subjetiva de J se ve comprometido con esta particular subjetividad materna, ya que todas las funciones de separación se ven alteradas, por ejemplo, la nutrición. J mostraba desnutrición, pues según la madre, no comía para no vomitar. ¿Este comer-vomitarse de J no expresaba justamente algo del orden de la madre? Hemos visto el control de esfínteres detenido hasta que se instaura la orden de corte de la maestra, y el caminar, la marcha, lo instaura el terapeuta físico.

Para esta mamá en particular, el único recurso existencial que le queda es su hijo, a condición de que se quede como tal, indefenso. Así, si ella no está, J no puede salir a abrir la puerta. Al preguntarle por qué no puede abrir, manifiesta que puede ser peligroso, podría ser un “teporocho”, y narra cómo a su vecino lo degollaron. Esta imagen manifiesta una fantasía de muerte apoyada en un hecho real. J tiene que despertar a la hermana si está durmiendo para que ella vaya a ver quién es. Tampoco J debe prender la estufa, porque como J

*“es muy resistente al dolor, no avisa, una vez se cayó, se abrió la barbilla y no avisó, él se fue a limpiar, ella ya no lo llevó al médico, le quedó una como inflamación que no cedía, después se volvió a caer y se pegó donde mismo y descubrieron que se le había quedado un pedacito de cemento y por eso se le inflamaba constantemente”.*³⁷²

³⁷² Continúa entrevista.

Observamos de nuevo fantasías de muerte y de daño. J está expuesto a daños ante los cuales nada podría hacer, cualquier cosa le podría pasar porque está chiquito y no puede apreciar como J se las arregló cuando se cayó.

Con relación a la sexualidad J no parece tenerla según su mamá: “él no se da cuenta de nada, no se sorprende ante la desnudez, no hay morbo; en casa la hermana lo baña, ella también; las puertas están abiertas, él no tiene interés”.³⁷³

Al intervenir como entrevistadora pregunto a la madre: ¿Cómo se imagina que J pueda desear una mujer si no se da cuenta de la sexualidad? Si ella como madre no tiene esposo o compañero, ¿cómo podrá su hijo saber que es hacerse hombre? Ella responde que a él no le interesa. Le pregunto si en la escuela no le dicen nada al respecto y contesta: “no, no hay nada”.

Según nos ha dicho una maestra, la madre de J no escucha sugerencias. La madre continúa diciendo que ella ya no tiene aspiraciones, que no le gustan los “viejos” (¿será un doble sentido? ¿Hombres y edad avanzada?) y como ella ya está vieja. Aunque ella no se siente vieja, pero ya no puede tener jóvenes. Sin embargo, dice que el padre se siente joven. Por lo tanto, tiene tranquilidad si J está con el padre el fin de semana, pero entonces ella tampoco sale de casa. No sale con nadie; sólo está tranquila si J está con ella, con nadie más.

Observamos un aspecto del drama de esta madre. Su hijo como extensión de ella, su base existencial, su soporte, de tal suerte que si se conserva chiquito el padre podrá seguir llevándoselo (llevándosela) los fines de semana. Ella aún tiene deseos de ser mujer, sin embargo, está “vieja”, no le gustan los viejos. No se siente vieja, parece que su marido la cambió por una joven, porque él se siente joven. ¿Y ella? Ella sólo está tranquila si J está con ella, con nadie más. ¿Qué soporta J sino el drama existencial de su madre? ¿Qué puede hacer? Lo que hace: ser agresivo, enojarse, tiene deseos contradictorios, se esfuerza por ubicarse como hombre y sin embargo, también expresa el deseo de la madre de buscar un hombre, el que fue su esposo. J quiere ser médico, tener dos esposas y al mismo tiempo quiere casarse y tener como esposo a los esposos de las

³⁷³ La misma entrevista.

maestras. La subjetivación en su expresión de identidad sexual se encuentra comprometida en el conflicto de la subjetivación materna.

¿Qué pueden hacer los docentes ante esta problemática? Destacamos que los docentes al ser varones o mujeres, pueden estar apoyando o no (sin que se lo propongan, simplemente por su identidad y posicionamiento como sujetos sexuados) la constitución de una identidad. En el caso de J tanto el terapeuta físico y la maestra que condicionó la entrada de J a la escuela, apoyaron el proceso de separación de la díada madre-hijo. Este proceso sucede en el aula más allá de los procesos de aprendizaje. ¿No sería pertinente que esta apoyatura a la identidad fuese estipulada explícitamente como parte integrante de la función que también ejerce el docente? Se tendría que analizar la mejor manera de introducirla al curriculum de formación docente y buscar las estrategias más idóneas para su revisión, análisis y discusión. Es decir, introducir en el currículo de la formación de maestros la aproximación psicoanalítica freudiana y lacaniana de la constitución subjetiva. Con ello los futuros docentes reflexionarían que al cumplir con su función docente, no sólo enseñan contenidos curriculares, sino que su constitución subjetiva, y como parte de ésta su identidad sexual y funciones se encuentran también comprometidas en el proceso de aprendizaje y se juega constantemente en la relación con los niños inconscientemente. Lo anterior no operaría como un elemento para planificar, ni controlar, ni evaluar, sino como herramientas que permitan una comprensión de los procesos inherentes de subjetivación en los agentes educativos.

La sexualidad no sólo implica el rasgo de la genitalidad, es más esencial y se constituye desde los tempranos años: la representación del cuerpo, del ser, la identificación, lo más íntimo y lo más privado que se considera en la sociedad occidental ¿Cómo se constituye en estos niños? No se trata de una sexualidad biológica, sino de cómo se accede a la identificación del ser que conlleva el reconocimiento de género de manera simbólica e imaginaria. Lo anterior significa que al asumir la identidad se asumen las funciones del ser prioritarias para la vida: ser hombre, esposo, hijo, abuelo amante, etcétera. ¿Cuál es su función y expectativa de vida? De la misma manera con la mujer, se abre la posibilidad del

significado de ser mujer, hija, madre, amante, abuela, etcétera. ¿Cuáles son sus expectativas y proyecciones de vida? ¿Qué sabemos de este orden de la existencia en estos niños y jóvenes con PC?

En algunos de los dibujos realizados por los niños³⁷⁴, con excepción de los dos dibujos mostrados, podemos observar que los menores con PC representan su cuerpo de manera “normal”. ¿Cómo se constituye la imagen corporal? ¿Cómo se constituye la unidad de un cuerpo cuando éste se encuentra fragmentado biológicamente? Lo anterior requiere de mayor estudio, ya que a primera vista pareciera que la representación del cuerpo implica un orden simbólico y no una realidad biológica. De ser así, los menores se dibujarían en sillas de ruedas, sin embargo, casi todos los niños con PC con los que se trabajó, se dibujan como niños sin parálisis. Esto indica que ellos tienen una representación cultural simbólica de lo que en su cultura se denomina niño. ¿Y los que no tienen movilidad para manifestarla en dibujos y sólo muestran “rayones”, cómo interpretar ese esfuerzo para identificar sus representaciones? ¿Cómo podemos saber del proceso de su identidad? La identidad resulta un efecto de la relación del niño con sus padres y con sus maestros. Dado su carácter constitutivo, los padres y docentes tienen un papel fundamental en el proceso identitario del infante. A continuación revisaremos algunos ejemplos de la práctica educativa para llevar a cabo un análisis particular con relación a este tema.

Vicisitudes de la constitución subjetiva de los niños con PC

Presentaremos cuatro observaciones completas de tres grupos: uno de Movilización de APAC, pero con diferentes docentes y diferentes objetivos en las dos clases, y dos grupos del CAM2 de distinto nivel escolar y con diferentes maestras. Posteriormente se presentarán algunas viñetas que muestren a un docente en su “tarea de rehabilitación”. Con este material se construirá una interpretación de las vicisitudes de la constitución subjetiva de los niños con discapacidad.

³⁷⁴ Ver Anexo III

Mostraremos primeramente dos observaciones del grupo de Movilización de APAC. Tengamos en cuenta el grado de gravedad de la parálisis cerebral.

Primera observación:

Salón de 13 niños, una Maestra (M) y dos Maestras auxiliares (Aux). Este día sólo están 5 niños (dos niños (Nos) y tres niñas (Nas)). Es la sesión de Técnica de alimentos.

Hay una maestra invitada que proviene del centro de APAC de la ciudad de Puebla y que vino a ver cómo están trabajando, ya que el centro de Puebla está creciendo. Ella comenta con las otras maestras que el centro trabaja con donativos de padres de familia, voluntarias y el apoyo económico de Lolita Ayala, así como del gobierno del estado, que ya le van a ayudar para abrir su "escuelita". También menciona tener 15 años en APAC y que antes estaba en el DF en el área de estimulación temprana, y que por eso conoce a muchos niños que aún siguen aquí. Dice que empezó como voluntaria pero que ahora ya coordina un pequeño centro. En Puebla sólo es preescolar, cuenta con siete maestras para 80 niños, en su mayoría regulares. Además, narra la historia de un señor que llegó al centro pidiendo ayuda, ya que hacía algunos años había sufrido un accidente que lo dejó discapacitado y no tenía quien lo ayudara, ni dónde vivir, entonces a raíz de eso se le había ocurrido a la M invitada, crear una fuente de trabajo, en donde no sólo este señor tuviera ingresos, sino otros más de la comunidad que se hallaran en la misma situación. La idea es cultivar hongos, que por cierto dice se dan muy bien y venderlos, para lo cual ya elaboró su proyecto y lo están analizando para brindarle el apoyo necesario, más o menos como lo que se hace con el taller de mermeladas de APAC.

Todas las Ms dan de comer a los niños. Una de ellas atiende a dos. Todos los niños están sentados en sus sillas de madera, excepto D que está parado en un aparato especial. C, que es atendida por la M invitada, le ha pegado dos veces con la mano en la nariz, pues según dicen las Ms, eso lo hace porque es muy posesiva y quiere que nada más se le ponga atención a ella. Lo que pasa es que mientras la M invitada platica, la Na se molesta. Las otras dos Ms la regañan y le dicen "grosera".

Otra de las niñas, L, es una de las enfermas más graves del grupo, no se mueve, ni articula, le da de comer una Maux.

D tiene 7 años, sí articula pero dice la M que habla en tercera persona, así como lo oye lo dice, tiene una especie de autismo.

Las M platican del cansancio físico de estar ahí, pues tienen que cargar a los niños para moverlos. Todas las Ms traen faja. Una de las Maux comenta que el otro día estaba con un dolor de cadera y que fue con el encargado de la mesoterapia y le hizo un "voitia", que le dolió mucho pero que de inmediato se le quitó el dolor. También mencionó que hay una muchacha que lo hace pero que es mejor un muchacho que es invidente.

Maux (dirigiéndose a Dionisio): ¿Ya no quieres?

D no dice nada

Maux: ya no quiero

D: ya no quiero

Maux: eso, ya no quieres

El otro niño que atiende la Maux que daba de comer a D es O, le dicen "Pollito" porque es pequeño, pareciera ser un niño de 3 o 4 años, pero va a cumplir 13. Apenas abre la boca para comer pues se está quedando dormido. De hecho todo el tiempo que estuve en el salón se la pasó durmiendo, e incluso en el recreo también se le cerraban los ojos. Pregunto a la M si estaba enfermo, pues también se le oían congestionados los bronquios, pero ella dice que no, que así estaba siempre porque en la mañana se iba a su terapia y se cansaba mucho, y que además tomaba medicamento muy fuerte para evitar convulsiones y que esto lo sedaba.

La Maux que atiende a L, le comenta a la M invitada que en este grupo, comparado con el de Articulación, el cansancio no es tanto intelectual sino físico, porque hay que cargar a los menores.

Llega la mamá de C y se la lleva porque le toca terapia.

D parece ya cansado de estar parado, la Maux se da cuenta y le pregunta: ¿te quieres sentar?

D no dice nada

Maux: me quiero sentar

D: me quiero sentar

Lo agarra sin cargarlo, el niño da unos pasos y lo coloca en una silla de madera. El niño usa férulas en los pies.

La otra Maux: ya no quieres Lupita, ya te llenaste. Mire M le mandaron carne, pero me da miedo que se vaya ahogar, por eso le estoy dando muy poquito, pero creo que ya no quiere porque ya la está escupiendo.

La niña bosteza.

Maux: no estés de floja L porque me asustas, parece que te estás ahogando. ¿Ya no quieres?, indicame con los ojos que ya no quieres. La niña los cierra levemente, ¡ah! Ya ves, ya no quieres.

M: ay, yo no sé si los sacamos al recreo, pues hace mucho frío y como ellos nada más están quietecitos se van a enfriar.

La M da de comer a N que no parece tan grave como O, o L, le cuesta trabajo levantar la cabeza, pero dice la M que sí puede, pero que es floja, además se moja mucho con saliva. La M indica a la observadora que están en la sesión de Técnica de alimentación.

M: N, no me saques la comida, mueve la boca, "mua, mua, mua".

La M dice que ya sabe comer pero que de repente se le olvida o es mañosa y saca la comida. Luego de que termina de darle de comer le pide a una de las Maux que la lleven al baño, y comenta la M a la observadora que N sí controla esfínteres. También dice que es muy inteligente.

Tocan el timbre y jalan sus sillas, llevándolos al patio.

Segunda Observación: de Sensopercepción Olfativa, con los mismos niños.

Los niños forman un círculo y la M está en medio. La M canta una canción. Tiene un recipiente de grasa para zapatos. Simula bolearle los zapatos a D y luego le da a oler al niño. Los demás niños observan y ríen. D es muy inquieto, se mueve mucho y quiere agarrar la grasa de los zapatos que la M le pone para oler.

M: huele feo, feo, no me gusta, D, di: no me gusta (el niño abre la boca como queriendo comerse la grasa). ¿Te gusta D? (lo llama cariñosamente en diminutivo)

D: sí

M: no, huele feo.

Luego la M va con N.

M: ¿Quién falta que le bolee sus zapatos? (N trata de alzar la mano).

M: ¡ah! N, pero ¿dónde está tu zapato? (La niña intenta levantar el pie, pero con los ojos trata de indicar en donde está el zapato).

La M canta y en seguida le da a oler a N, quien se ríe y también abre la boca.

M: huele feo, fuchi, huele feo.

Ahora le toca a A, quien está muy angustiada pues lleva tenis y en verdad cree que la M le va a bolear sus tenis con grasa negra, la M le explica que no se los va a ensuciar y decide sólo dárselo a oler.

M: ¿quién falta, ya nadie?

N con los ojos y con algunos movimientos trata de indicar que L falta, la M voltear a ver a L y M ¡ah! L falta (y hace lo mismo que con los otros niños).

Cuando le toca a, L ella no hace ningún gesto de que huelo mal, pero sí abre la boca como queriendo comer. De vez en cuando se ríe por lo que dice la M.

Ahora la M toma un jabón de baño y dice:

M: Bueno ahora nos vamos a lavar las manos con este jabón, ¡ummmm, qué rico huele!

La M frota el jabón en manos y cara de los niños e igual se los da a oler. Cada que lo hace con un nipón diferente canta una canción y dice: ¡que rico huele mmmm! (canta la canción de Pinpón es un muñeco...)

La M hace muchos gestos y los niños se ríen, algunos más que otros.

Cuando está con N, D jala de la ropa a la M como queriendo agarrar el jabón.

M: Quiero el jabón.

D: Quiero el jabón.

M: a ver D quiere lavarse las manos. A ver D (en diminutivo) huele.

M: Me gusta el jabón, me gusta como huele.

D: me gusta. Agua.

La M comienza a simular que se baña, se quita los zapatos, se quita el suéter y dice que se está bañando. Los niños se emocionan de ver que se quita la ropa, gritan y las M también se ríen. Entra el papá de D y dice la M: ay señor, ya me cachó bañándome y sin ropa (todos se vuelven a reír).

La M comenta al señor que al día siguiente habrá junta a las 8:30, que en parte van a tratar el tema de la salida a Cancún programada para este año escolar. El año pasado fue a Ixtapa.

El señor dice que sí va a ir D y que le va a decir a la directora que él quiere ir de voluntario.

El señor se va con D y las maestras sacan a los niños al patio.

Ahora mostraremos las dos sesiones del CAM 2:

Primera observación

La M está con tres alumnos de preescolar: A (niña que camina en andadera, no hay referencia de su edad); J (niño en una silla especial para sostenerlo, tiene 6 años); Y (niño de 7 años). A C (niño de casi 6 años) le está dando el biberón su mamá. El salón está decorado con dibujos alusivos a la Sirenita, dibujos del Libro de la Selva, de Piolín y móviles de Dumbo y Campanita. El aula es grande, bien ventilada e iluminada, el área de juegos tiene tres repisas con juguetes, muchos muñecos, de peluche, juguetes de tela, de ensamblar u armar, de plástico y un pianito.

La maestra se acerca a la grabadora y les dice: "A ver, como ahorita no vino la maestra de música vamos a tener nuestra clase de música, vamos a esperar a I, que llega un poquito tarde", la M acomoda a los niños juntos y pone un cassette. Va a buscar a C y lo toma en sus brazos, se sienta con él y dice: "A ver, vamos a mover cabeza, mueve tu cabeza J (en diminutivo)", llega la niñera Sra. y le agarra las manos a J, él se ríe, "A, tus manos" y la niña se ríe. C está espástico y la M le mueve las manos y las piernas.

Se escucha la canción de Martinillo y la Sra. Y le toma las manos a J y a Y y se las mueve. La M sigue sentada con C sobre sus piernas, le toma las manos a cada niño y las piernas moviéndoselas constantemente y cantando: "Tengo un perro y loco está y bingo es su nombre". A empieza a bostezar, la observadora le mueve las manos como aplaudiendo, A se ríe y empieza a aplaudir moviendo las manos, J se ríe mucho, está bien sentado, babea, por eso tiene un babero, a C se le dasamarra su agujeta y la Sra. Y se la anuda.

A empieza a tamborilear en la mesa escuchando la música. A J la Sra. Y le toma la mano y le mueve los pies al son de la música que dice "los peregrinos van marchando ya", todos aplauden cuando termina la música, J aplaude, la Sra. Y le toma las manos a Y y se las une para que aplauda. Inicia la canción Witsi Witsi araña y la M les dice "A ver, a mover la cabecita, esa le gusta a Y, muy bien, muy bien, a mover la cabecita", la Sra. Y les hace que se agarren las manos y empiezan a cantar agarrados de las manos. M: "A ver C, vamos a mover cabecita mi amor, así, Y a ver, ay qué bonito mi amor, qué precioso, ora la manita, una mano, así, así mi amor, una mano". A empieza

a mover su mano, a J y Y se las levanta la Sra Y. Termina el cassette y la M le pide que lo voltee.

M: "Vamos a hacer como si fuéramos en el mar, con la manita, como si fuéramos nadando", J se ríe, emite un sonido y levanta su mano simulando el movimiento de las olas, A hace lo mismo, a Y la Sra. Y le mueve la mano. La M mueve a C.

Sra. Y: "No me gusta esa canción, está muy triste".

M: "Es el relax Doña Y" (cambia la música), Y se ríe, mira a la Sra. Y que baila y se ríe, ella le toma su mano y se la pone en la mesa.

M: "Ora vamos a hacer molinitos con nuestras manos, así" y le toma las manos a C y se las mueve circularmente dándole un beso. Le pide a A que lo haga y lo hace, Y se toma de las manos, las aprieta, se estira, estira las piernas. Y empieza a mover la cabeza.

La M: "Les habla, T (es el terapeuta físico que aparece en el salón). T le dice a J "A ver manos arriba" y el niño se ríe, hace todo lo que él le dice, demuestra alegría y emoción. A dice que el terapeuta es su papá. T le dice a J: "Manos arriba (y lo hace), dedos arriba (y también lo hace)" J se ríe y cuando T sale, lo sigue con la mirada.

La M refiere: "T tiene muy buena relación con los niños, se gana a los niños, mis respetos para él, a las mamás también se las gana, les dice:-Mira tú como vienes, no te arreglaste y al otro día las ves arregladitas-, hay mucha influencia positiva".

La música continúa, los niños siguen con sus manos los movimientos de la maestra excepto Y que se estira en su silla y juega con sus manos, en momentos mueve los pies, como dice la M. A le mueve su pie a J ayudándolo y la M le dice "muy bien A, muévele su pie a J, bravo".

Y mira fijamente por momentos a la maestra.

La M lleva a C a una silla ortopédica y él llora. La M "A ver, vamos a caminar", el niño está muy espástico pero se mantiene de pie sostenido por la M. La observadora pregunta a A: "¿qué dice A?" "Nada", contesta ella.

La M acuesta a C sobre un colchón.

La M saca unas fotos de su escritorio y se las muestra.

M: ¿Quién está aquí? J responde: "papá", y la M le pregunta: ¿Dónde está papa? Y J señala con su dedo la foto. M: ¿Quién es ésta? J dice: "mamá", señalando con su dedo.

La M le señala a A la figura y A dice: "mi papá me quiere mucho, mi papá a va a ve". M: ¿Y con quién fuiste a ver a tu papá? A: Mamá. M: ¿y no fue tu hermanita, cómo se llama tu hermanita? A: "Leli"; M: ¿y está chiquita?, A: la nené. M: ¿y quién es éste? A: "J", la M: Muéstrasela a J. A se la muestra a J y le dice: ¿Eres tú?, A se ríe y sigue mirando las fotos.

M: ¿Aquí está A? A: No estoy.

M: Pero son unos niños que están jugando, ¿en dónde juegan?

A: "no sé"

M: En la casita mi amor.

La M se dirige a J y le dice: Cuando estabas chiquito, así te cuidaba mamá.

Enseñándole la foto y J se ríe.

M: Mira Y ¿Quiénes están aquí?

Y la mira balanceando su cabeza. J toma la foto de una muchacha y la empieza a chupar.

M: J quiere mucho a la mamá.

M: A, ¿quién es éste? A: Papá (y le da un beso a la foto).

J sigue chupando la foto y la M le dice "¿Guardamos a la señora, mi amor? A le arrebató la foto. M: Vamos a dibujar, ¿a quién vamos a dibujar?

A papi, dice A.

La M va a buscar a C y lo acomoda en la silla; la Sra. Y que había salido del salón, regresa y la ayuda. C empieza a llorar mientras lo acomodan en la silla ortopédica, se retuerce y al hacerlo se le zafa su tenis. El niño deja de retorcerse, la M se le acerca, le acaricia la cara, pone otra música "Los patos bailan twist", y la Sra. Y baila, J la mira y se ríe.

La M saca unas hojas de papel y empieza a colorear con Y, la hoja tiene el dibujo de una cara (de mujer), le toma la mano a Y y empieza a pintarle el pelo agarrando al niño, el no quiere, empieza a hacer sonidos guturales y a mecerse. La Sra. Y pinta con A agarrándole la mano. J está sentadito mirando a Y, llega alguien y se para junto a J, y le dice “hola”, él se ríe.

C ya se calmó, está sentadito rascándose la cabecita.

La M se acerca a J: “A ver J (en diminutivo), mi amor” y lo toma de la mano coloreando con él, le dice: ¿Y cómo tiene el pelo tu mamá? ¿chinito? Muy bien (J agarra solo la crayola y la M lo ayuda). Muy bien mi amor, (trae otra crayola) ahora vamos a cambiar la crayola, mira mamá, ¿quién es? A ver fuerte, mamá, mira aquí está, la carita de mamá.

“AAA” dice J. La M: ahora vamos con mi amigo el de allá, a ver si está de mejor humor para pintar (se acerca a C, le toma la mano y él agarra la crayola que la M le ofrece, con ayuda de ella, el niño pinta, la M le toca su pelo y le dice “vamos a pintar su pelo de mamá”, le agarra su mano y lo impulsa, coloreando el pelo, después cambian de crayola, le toca la cara.

A dice “quiero wishar”³⁷⁵ La observadora le dice que no se dice así, se dice “quiero ir al baño”. La M la lleva, poco a poco, pues ella se desplaza en andadera. La niñera ML no vino hoy, por lo que la Sra. Y tiene que salir por momentos a atender a niños de otros salones.

La M les pide que levanten la mano quien desee comer, la levantan A y J. Son las 9 a.m. Le saca a A su yogurt y su jugo “pau pau” de limón, la niña empieza a comer sola.

A C y a J les dan de comer sus mamás, quienes aún no llegan; la Sra. Y trae un plato, ahí vierte el yogurt de la niña, ella quiere meter la mano, la Sra. Y le dice “No, los dedos no”, la niña sigue comiendo su yogurt. Llega la Mamá de C y se dispone a sacar los alimentos del niño, le trae cereal y se lo da en la boca, C se resiste. A J la nana lo sienta en sus piernas, le pone un paño en el cuello y le da huevo con salchicha, cucharada a cucharada, le dice “Despacio, no lo tragues”, le da jugo de caja con popote. C empieza a toser, le dan otra cucharada. J tiene la comida en la boca, la nana refiere que cuando quiere mastica; C sigue comiendo, a Y la M lo mueve en su silla de ruedas pues aún no traen su comida. Llega la supervisora al salón, le limpia la boca a A, le dice “Límpiate tu boquita mi amor, una niña tan bella”. La nana refiere que J se enfermó de la garganta y por eso traga con dificultad, el niño toma su jugo con popote. A Y no le han traído su comida, pero se mantiene tranquilo sentado en su silla. La M ayuda a A a comer el yogurt, la Sra. Y viene y le dice a la M que está ayudando a la M B en otro salón.

J ya comió su huevo con salchicha y la nana le está dando yogurt, el niño come tranquilo pero todo se lo da en la boca, pidió más yogurt y la nana le dice “no hay, ya se acabó” (y le muestra los dos recipientes vacíos. La M le da otro yogurt a J, que se lo está acabando. La mamá de Y le trae sopa borracha (frijol, tortilla y cebolla) y se la da a cucharadas, el niño no se mancha, después se mancha pero poco. J acaba de comer, su nana lo acuesta en una colchoneta, se pone a recoger las cosas. Llega la M y empieza a jugar con él. A se acabó su jugo.

La mamá de Y le da sopa, pero tiene que dársela rápido porque, si no, el niño se desespera. La M pone música, Y comió una buena porción, la madre refiere que no se acabó la comida porque está caliente, que a él no le gusta comer cosas tibias sino frías. La nana de J se fue mientras la M entretiene al niño, porque si ve que se va, llora. Se van las mamás de los niños.

La M pone música y pasa a Y a la colchoneta, ahí están todos los niños, con la M y tienen juguetes en la colchoneta, a A le da un juego de introducir figuras geométricas en una figura grande en forma de rombo, a Y le da una almohada grande de forma cilíndrica. Abraza a C y le empieza a mover los brazos, a cantarle, tocándole con el dedo la cara, los ojos, el niño se tranquiliza; J está acostado tranquilo, con el cuerpo

³⁷⁵ Wishar es una expresión yucateca que viene del maya. Quiere decir: “hacer pipí”.

*relajado, las manos a ambos costados mira con atención lo que hace A y lo que hace la M con C. Junto con él hay un conejo de peluche.
Termina la observación.*

Segunda observación del CAM 2.

La observadora llega a las 7:20, son 7:30 y sólo han llegado dos alumnos. Llega A a las 7:35 y la madre lo acomoda en una silla especial, lo sujeta a ésta, a la altura de la cintura. Llegan 4 niños de los 7 inscritos.

C desde que llegó llama a la M con la mano y le señala la silla (quiere que se siente junto a él para que trabaje), está viendo un libro de primer grado. La M desde lejos dice "muéstrame un árbol". La silla de A está en ángulo de 45 grados para que no se vaya de lado, pero le queda grande. Sus pies no descansan sobre la silla. Está sujetado sólo de la cintura. No extiende las piernas.

K está sentada en una silla de ruedas amarrada a ella con un calzón, pero los pies le quedan colgando. A se mantiene con la cabeza girada, sus brazos y manos contraídos. La M lo acerca y le mueve la cabeza para que voltee al frente. Llega J, la mamá lo trae hasta el salón, se sienta un momento, después se levanta, se desplaza por el salón, va y toma una muñeca, la observa, luego la trae a la mesa donde está la M, se la avienta y se mantiene parado un rato, luego la toma y la vuelve a tirar.

J se mantiene sentado en el piso en el centro del salón con la muñeca. La M termina de contar un cuento, C sigue demandando atención y hojea el libro. La M va al escritorio, agarra a J e intenta sentarlo, le dice que se siente, J no hace caso, toma el plátano de K, se lo quita la maestra. La mamá de J entra con un yogurt y un plátano, K se mantiene sentada alejada, no realiza ninguna actividad, no usa sus manos. A vuelve a girar su cabeza de lado. La M va por J, que se ha salido, lo sienta y le da un libro de matemáticas de segundo, le dice: "Ten J, hojea el libro", lo ayuda a que lo hojee. A empieza a gritar, emite sonidos guturales, parece que está muy mal sentado, ya se fue de lado no sólo la cabeza sino su cuerpo y topa con el borde de la silla. Tratan de enderezarlo (la observadora ayuda) pero está demasiado rígido. La M llama a L (niñera) para que le ayude, al tratar de acomodarlo A se contrae más. L dice que es mejor que lo acuesten para que se relaje; la observadora dice que si va a estar en un colchón pues que le hagan sus ejercicios, y pregunta si la mamá está afuera. Sí está. L la llama y le dice: ¿Entra? La madre dice que sí, entra y pregunta ¿Por qué lo acostaron?, la M le explica que está muy rígido, la observadora comenta que lo que necesita son sus ejercicios. "Se le hacen los ejercicios", dice la madre. "Lo que pasa es que le falta su medicamento que lo relaje" (continúa la madre), M: "¿Qué le da?" "Rivotril", contesta la madre. La observadora le explica a la madre que el Rivotril es para dormir; le pregunta que si le dijeron que era para relajar, la señora dice: "Eso me dio el doctor Cámara y me dijo que le diera medio gotero, pero lo dejaba como un papel, no podía ni comer, ni abrir la boca, yo se lo he ido quitando, bajando la dosis hasta que ahora le doy 5 gotas y con eso duerme y ya no despierta" Observadora: "¿Desde cuándo le da el medicamento?" La madre: "Hace como un año, Cámara ya me le dio de alta, dice que no tiene caso que lo siga llevando, que ese mismo medicamento es el que se le va a dar".

Mientras la observadora habla con la madre, la M ha dado dibujos a los niños y crayolas para que los iluminen, ayuda a J quien sólo hace rayones. K no intenta colorear, le ponen una madera en la silla para que se apoye, pero no ilumina.

L trae otra silla para A, es una silla de ruedas tipo carreola, con respaldo de tela y con cinturones en medio y arriba que lo sujetan bien, apoya sus piernas en el asiento que está acojinado, inmediatamente la expresión de A cambia, queda sentado más cómodamente.

Llega la psicóloga M, y ve a K, le dice a la M que la coloquen en el estabilizador, lo trae y acomodan a K, ahí la observadora tiene que participar para ayudarlas a cargarla y quitarle el calzón. Se lleva tiempo colocar a K pero no le ponen las férulas, comentan al

respeto y M dice que la madre de A no quiere que se las pongan porque la abuela le ha dicho que no deje que lo hagan.

La observadora les dice que las férulas se ponen luego de dos horas de ejercicios, cuando los músculos ya están relajados y se pueden extender los brazos y las piernas. Después de eso, se coloca al niño en su silla estabilizadora.

Mientras están con K, a J le da una convulsión, se pone rojo, se inclina de lado y empieza a babear. Le dicen a la observadora que le levante las piernas. A también empieza a inquietarse pues se ha quedado solo, se acerca la observadora, le habla y le acomoda la cabeza, (en su observación pone: “mientras uno le hable y esté con él, está tranquilo y participativo, sonrío pero cuando se siente solo empieza a quejarse o a llorar mientras uno le habla”).

La maestra está un rato con él, pero no puede participar en la práctica de iluminado. Llega la madre porque A ya está muy inquieto, le da su almuerzo, es huevo con jamón y jugo de mango. La observadora señala que la madre le da de comer con la cuchara pero A mastica bien, bebe el líquido y traga bien, dice la madre que come hasta tostadas. A protesta y la señora lo baja de la silla y le da de comer en brazos.

Después de comer, la señora intenta sentarlo, pero está muy inquieto y lo acuesta. Dice la M: “De por sí, así es, una vez que come ya no trabaja y se queda acostado”.

A las 9:30 la observadora sale para hablar con la directora sobre A y la posibilidad de gestionar lo necesario para que le den atención médica en el IMSS a partir de su beca. Cuando sale, la psicóloga trae a K ya que la había sacado a pasear en el estabilizador, pero la niña viene muy mal colocada, dicen que el estabilizador no le queda, que es muy grande. La colocan nuevamente en su silla de ruedas y desayuna.

Son las 10:00. C ya terminó su desayuno, sólo le queda el jugo, se ha mantenido sentado todo el tiempo. Las actividades que ha desarrollado son: hojear el libro “Conocimiento del medio” de primer año, rayonear el dibujo hecho por la maestra (una ballena), tomar su desayuno. En este momento se baja solo de la silla y se sienta en el piso, se arrastra sentado apoyándose en sus dos brazos y jalando la cadera y glúteos.

A sigue acostado pero está despierto con su cabeza girada, lo que queda en su campo visual es el archivero gris, no hay más.

Entra la terapeuta G, K se queda junto a la observadora, ésta le habla y K le responde, se ve que mueve su boca pero no se alcanza a escuchar.

Los niños permanecen sin una actividad específica. J y C sentados en el suelo. La M les dice “C súbete a la silla”, ella está en el otro extremo, va con A, le dice: “arriba, abajo, arriba, abajo” (agarrándole del brazo), C le grita “¡No!” y sigue en el piso. Se agarra de la silla con una mano y de la mesa con otra, intenta subirse pero no puede, le habla a la maestra: “amá, amá”. La M: “súbete a la silla, súbete”, lo sujeta del brazo a la altura de la axila y C, se impulsa para enderezarse, se levanta y se sienta, dice: “Ah, ah” y le señala los libros. La M: “libro, libro”, le da el libro de preescolar, C lo hojea y mira pero sin mucha atención, más bien le interesa tocar las hojas y darles vuelta, igual que J.

A J le ha dado la M material de ensamble y construcción, hace una torre pequeña y luego la derriba, repite la acción.

C le dice “¡Ah!, ¡ah!” y observa a la maestra, ella le dice: “muéstrame un árbol, muéstrame un árbol” (le habla desde lejos), C sigue pasando las hojas.

G sigue con K y C quiere colorear, le dan una hoja y empieza a colorear.

“La ausencia de material y actividades es impresionante”, señala la observadora y termina la observación a las 10:20. Termina sus notas con el siguiente párrafo: “La maestra de lenguaje me dice de los niños de trastorno neuromotor: C y K, podrían acceder a comunicación alternativa, pero no se ven acciones específicas de las maestras para facilitar esta comunicación”.

Expusimos las cuatro sesiones de observación completas para apreciar no sólo momentos específicos de las clases, sino el ambiente escolar en su conjunto. Se

decidió presentar ejemplos que representen los extremos de la práctica educativa. No se requiere ser un experto para darse cuenta de que en la segunda sesión de APAC y en la primera del CAM 2, el observador se percata del concernimiento, del placer o satisfacción también que embarga tanto al docente como a los alumnos, del interés mutuo (docente-niños), la fluidez con la que transcurre la clase, un estado de ánimo muy favorable, etc. En tanto, la primera sesión de APAC y la segunda del CAM 2 dejan cierto pesar. Al leerlas, se producen sensaciones de malestar, de pesadumbre, tristeza, aburrimiento, asombro.

Desde la perspectiva de la constitución subjetiva es relevante analizar la relación entre el docente y los niños, y que podríamos denominar también como *transferencia*. Ya se ha dicho que no se trata de si las maestras son especialistas o no en problemas neuromotores, ya que en el CAM, éstas no tienen formación ni capacitación en dicha área. Han tenido que echar mano de sus propios recursos. La especialidad más frecuente entre los docentes es *Problemas de Aprendizaje*, de tal suerte que la especialización no parece determinar predominantemente los efectos esperados para el aprendizaje. Por otro lado, las cuatro docentes tienen estudios de licenciatura, por lo cual están autorizadas a fungir como docentes de grupo. El título que se les ha brindado de manera oficial, testifica que el sistema ha aprobado su formación docente. Sin embargo, tal parece que la formación profesional no basta. Los niños observados en las sesiones vienen de diferentes familias e historias; en los cuatro salones se observan niños con problemas neuromotores severos; sin embargo, en una sesión los niños se encuentran inactivos, pasivos (primera sesión de APAC), existen únicamente como significación de dificultad, carga; podríamos decir que encarnan el significante de la discapacidad.

Las maestras expresan el efecto sobre su cuerpo por llevar a cabo su tarea: padecen dolor, dislocamiento de cadera o alguna afección del cuerpo por cargarlos. Simbólicamente, padecen la carga que representan los niños por su condición de discapacidad, o inclusive por su mal comportamiento, y por lo “groseros” que pueden ser. Pudiera ser que las maestras perciban ingratitud por parte de los niños a sus esfuerzos realizados. El tipo de lazo social no es

propiamente de encuentro y favorable para los niños, antes bien, ellos son la oportunidad para que las encargadas hablen sobre sus dificultades en el trabajo. Se da un lazo comunicativo entre ellas, pero nos parece que mediado por el efecto que los niños les causan, el esfuerzo que les demanda trabajar con ellos, las molestias que les generan a ellas y a los otros. En dicha sesión se refleja claramente lo real de la “discapacidad” por un lado, y por otro las encargadas que ven en los niños lo puro real de la discapacidad, y nada de subjetividad comprometida. El peso del significante cultural de discapacidad en toda su crudeza, ahí no hay niños, ni proximidad, ni fraternidad, no existen sujetos ni prójimos, únicamente un significante de pesadez, carga, molestia.

En la segunda observación del CAM 2 algunos niños intentan realizar actividades que prontamente son anuladas o no aprovechadas por las intervenciones de la docente. Da la impresión de que no encontrara el sentido o significado en las actividades que realizan los niños, lo prioritario para ella es la realización de la tarea *per se*. Haz esto, no hagas lo otro, etc. Por ejemplo, las veces que “C” llama a la maestra ella no responde a su llamado, más bien da instrucciones: “muéstrame un árbol”, “súbete a la silla”. No se ve que haya un intercambio ni una respuesta a la demanda de la niña. Se diría que la maestra opera con un principio del imperativo pedagógico. Pasa mucho tiempo intentando cuidar el orden y la disciplina: si algún niño toma algo indebido, va y se lo quita, no hay interés en darle otra cosa al niño, o invitarlo a otra actividad; se trata más bien de lo que no debe hacer, más que invitar al niño, considerarlo para que se involucre. Algo muy relevante en este grupo es lo real de su discapacidad. Si algo muestran esos niños es la incomodidad de su postura física: algunos empiezan a llorar, uno de ellos convulsiona. Es una muestra indiscutible de lo que padecen los niños por sus trastornos neuromotores; todo ello hace pensar en lo real de la discapacidad, señalado anteriormente. Pareciera que la docente atiende mucho más este aspecto, como si los niños fueran totalizados por esta realidad, es decir, son manipulados como “cuerpo-objeto”, se les cambia de posición. El comportamiento de la docente muestra una preocupación por los niños como *significantes reales de discapacidad*, cuando expresa *“De por sí, así es, una vez que come ya no*

trabaja y se queda acostado". "De por sí, así es", es como una sentencia de la imposibilidad que pueda ser de otra manera. Lo real es también ejemplificado en el cuerpo objeto al que hay que darle la medicina, ya que es la medicina la que puede hacer algo por él; así la madre puede decir que el medicamento relaja al niño, en tanto la observadora interviene y señala que el medicamento no relaja sino que duerme. Esta confusión entre relajar y dormir, es grave, pues la madre señala que el medicamento deja como papel al niño, imposibilitándolo del todo (¿dormido? ¿muerto?). Esto parece intolerable para ella y ha reducido la dosis para evitar el efecto tan radical del fármaco. En esta sesión la observadora tiene un papel fundamental, pues no puede evitar el sentirse en concernimiento con el niño, por tanto interviene, no puede hacerse partícipe ni cómplice de una situación tan poco caritativa (en el sentido genuino) para los niños, cuando observa: "*no se ven acciones específicas de las maestras para facilitar esta comunicación*", parece poner el acento en el problema: no hay comunicación, hay una barrera al encuentro con el otro; o bien podríamos interpretar que hay una relación hacia el niño como si fuera un cuerpo real discapacitado. La observadora, por su lado, interviene cuando un niño se convulsiona y otro niño se intranquiliza ante esta situación; ella va y le habla, vía la palabra lo calma, hace que la angustia disminuya; interviene con la directora para tramitar una beca en el seguro social para el niño que requiere medicamento, habla con la madre del niño. Por su parte, la maestra del grupo pareciera encontrarse ante una situación que la rebasa e intenta responder de alguna manera; sin embargo, no pareciera haber correspondencia entre las respuestas de la maestra y las demandas de los niños. La sesión muestra la complejidad y los niveles de tensión a los que una maestra puede estar expuesta; J, que no pareciera estar quieto, sale del salón, le quita un plátano a otro niño y después se convulsiona. Es una situación fuera de control para ella, los otros niños se encuentran molestos en sus sillas porque no son adecuadas para ellos; hay que hacer ejercicios a otros niños, contar cuentos, poner a dibujar. En fin, da la impresión de que esta maestra necesita ayuda y apoyo ante el agobio que vive.

Por un lado tenemos relaciones éticas, de concernimiento, que propicia el proceso de aprendizaje. En estas sesiones se da cuenta de la presencia, modalidad y cualidad de la transferencia como lazo que permite una transformación. El “encuentro” entre el docente y sus alumnos. Algunos han denominado a esto motivación; sin embargo, la motivación tanto del docente como del alumno tiene una connotación de orden individual. En este caso se trata de la relación, de lo que ocurre como lazo, encuentro, interrelación entre los seres humanos. El llamado, la apuesta, la expectativa que el docente tiene hacia sus alumnos, dicho de otra manera: los niños cuentan, son de importancia, le conciernen al docente, se hace responsable de ellos. Aunque la palabra “importancia” no es estrictamente la adecuada; sí lo es el verbo “importar”. Implica relación, importar para el otro. Se trata de una posición o un estatuto de existencia para el docente, le significan, tienen un sentido de seres humanos y los niños responden y corresponden a ese llamado o expectativa, como si existieran a través del llamado del otro; como si realizaran un reconocimiento de sí mismos a través del otro. Ejemplificaremos lo anterior con viñetas, pasajes y comentarios sobre un maestro que es terapeuta físico (C) del CAM 2.

Y, desde que llega a su salón de clases le pregunta a la maestra: “Mtra., ¿no voy a ir con C?” (C es terapeuta físico del CAM 2). En eso entra la mamá de Y y la Mtra. le dice “no sea malita pásela con C”. La Sra. conduce a Y hasta el aula de terapia física. Está junto a ella y trata de ayudarla a que se baje de la silla, se le observa ansiosa. C estimula a Y a que se incorpore de la silla de ruedas. La Sra. con actitud aprehensiva le da instrucciones a Y: “gírate, gírate”, C le da la mano para que se apoye y Y pone sus piernas en el piso y endereza su cuerpo; “¡se para! ¡Realmente se para! Es muy diferente la postura que adopta cuando le ayudamos las maestras a pasarse de una silla a otra”, dice la observadora.

La sesión de terapia física dura 30 minutos y casi al final se observa cómo Y sosteniéndose con las manos en el “burro”³⁷⁶ que le ofrece C, da algunos pasos con dificultad. Las expresiones de admiración de la observadora: “¡se para! ¡Realmente se para!”, muestran su sorpresa ante lo que sus ojos no pueden creer, lo que Y puede hacer con el terapeuta físico.

En la sesión completa del CAM2 que transcribimos anteriormente se aprecia cómo entra C a este salón y le dice a Ch: “a ver, manos arriba”, el niño se ríe y hace

³⁷⁶ Especie de sostén para que los niños se desplacen a través de la marcha.

todo lo que él le dice, muestra alegría y emoción, Otra niña (A) dice que el terapeuta es su papá. El terapeuta físico vuelve a decir a Ch: “manos arriba” y lo hace; “dedos arriba” y lo obedece, se ríe; cuando se va C, lo sigue con la mirada. La opinión de la maestra en relación con el terapeuta físico es que tiene muy buena relación con los niños y con los padres. Se nota la influencia de C en las mamás; por ejemplo, cuando C pregunta a una madre por qué no se arregló ese día, y al día siguiente ésta se presenta muy arregladita en el CAM.

Vayamos a otro ejemplo:

El comportamiento de J (que tiene una hemiparecia espástica derecha y conductas repetitivas de aislamiento, caracterizadas como conductas autistas), pone en jaque a la maestra por salirse de control (se sale del aula, o se puede quedar un buen tiempo realizando rituales de movimiento de sus ramitas, ordenándolas una y otra vez). Cuando le toca su sesión de terapia física se reporta lo siguiente:

J, al ver a C sonríe, la rutina de hoy fue estimular brazos y rótulas, uno de los ejercicios fue subir y bajar escaleras, llegaron N, su hermanita y D; son niños que asisten a apoyo pedagógico en atención complementaria; incentivaron a J para subir y bajar escaleras.

Lo que esta viñeta muestra es que J puede establecer una relación diferente con el otro, que no todo son conductas autistas y repetitivas, hay momentos de intercambio con C, le sonríe y realiza sus ejercicios.

Otro ejemplo

En el cumpleaños de Jo, todos los niños con problemas neuromotores asisten a su salón para cantarle Las Mañanitas, le dan regalos, participan del pastel y/o comida. La observadora entra a trabajar y registra:

“Jo está colocado en el estabilizador, totalmente sujetado y acostado, están sus papás y los hermanos (un varón mayor y una bebé), la mamá le está dando comida en la boca, es espagueti, les pregunto por qué no lo paran, me dicen que porque no quiere, se asusta, „es que no durmió bien’ dice el papá, ¿y qué pasa si lo paran? (les pregunto), me dicen que llora”. Sale la observadora un momento y al regresar está el terapeuta físico “quien ha colocado a Jo totalmente de pie y no está llorando”.

Con estos ejemplos mostramos lo que C y las dos maestras (del CAM 2 y de APAC) producen en el encuentro con los niños y los padres, lo que denominamos

hacer un llamado al otro y convocar una respuesta de reconocimiento, de existencia, de afirmación vital, el **concernimiento** que condensa la relación de encuentro con el otro, de hacerse cargo y responsable del otro. Es una apuesta en donde, desde el maestro, se conjuga un deseo por y hacia el niño o el padre y se genera una respuesta a dicho deseo, se responde al deseo del otro, se produce deseo de deseo. A esto es lo que denominamos una relación de transferencia, productora de deseo.³⁷⁷ Por supuesto, también se ejemplifica el lado oscuro del llamado o expectativa a objeto-cosa, significación de anulación paralizante, o bien de llamado al sometimiento, es decir convocar a la desubjetivación: “Haz esto, no hagas lo otro, siéntate”, etcétera. Sin embargo, los niños, no dejan de manifestar su posicionamiento subjetivo: lloran, gritan, se resisten.

Lo anterior se relaciona con lo que denominamos la función de apoyatura a la constitución subjetiva de los niños, de su identidad, de sus procesos subjetivos. En los ejemplos de las sesiones completas, cuando una docente expresa: “Mira, así te cuidaba tu mamá de chiquito”, esto marca en el niño la función parental de sostén, que significa que la madre o el padre lo cuidaban, estaban al tanto de él; el deseo de los padres por el hijo, el denominado “holding”, del cual vemos los efectos en J y A (primera sesión del CAM 2), que chupan y besan las fotografías en donde se muestra lo que la maestra denominó como papá y mamá.

Si el niño careció de dicha función, pudiera ser que imagine que la tuvo y la perdió, o si fue fallida, puede ser instaurada por el docente quien sostiene y abre una esperanza, una posibilidad de ser cuidado, atendido, de que haya otro que pueda inaugurar la expectativa del deseo humano. Hablamos por ello de una función y no de una persona física particular, sino más bien de la posibilidad de instaurar una relación y de que otro pueda llevar a cabo la función convocante de existir, hacer, poder; lo que Winnicott denominó como la función de la ilusión. La posibilidad de la emergencia de dicha función siempre produce efectos. Esta función la desempeñan los tres docentes de los ejemplos, y ello posibilita y facilita desplazamientos a otros órdenes: de la motricidad, del lenguaje y del pensamiento, que competen al proceso de aprendizaje.

³⁷⁷ Transferencia y deseo se retoman desde la perspectiva psicoanalítica lacaniana.

En los expedientes escolares se constatan los avances de algún niño cuando las situaciones familiares han producido una constitución subjetiva favorable, o cuando se dan ciertos acontecimientos que reestructuran la relación familiar; han recompuesto el tejido familiar, se muestran sus efectos en la escuela, o bien se ven los efectos de apoyo a la subjetivación de un docente en los avances académicos tan sorprendentes en un niño.

A continuación analizaremos lo anterior en un caso específico: “D”

Los expedientes escolares de los niños del CAM (como en toda institución educativa) constituyen un seguimiento de su trayectoria académica. No suelen considerar el análisis y la evaluación cualitativa de dicho desarrollo. Cada maestro va anotando en su año escolar sus evaluaciones pedagógicas y sus comentarios. En algunos años se encuentran imprecisiones y contradicciones, así como en otros se carece de información. El expediente incluye la historia clínica.

Al tomar el caso de D como ejemplo, se consideró la historia de vida, documento elaborado por la investigadora responsable del proyecto³⁷⁸ en Chetumal. En esta historia se conjugaron: la caracterización del niño, la historia familiar, la historia escolar, que comprende el desarrollo cognitivo y el afectivo, el aspecto pedagógico y las observaciones. Se tomaron en cuenta la entrevistas a la madre y la observación efectuada el 30 de enero de 2002. Cabe mencionar que la escuela únicamente cuenta con el expediente escolar y difícilmente se puede vislumbrar la situación particular de un niño a partir de éste. Fue necesario tener claro que la constitución subjetiva es producto de relaciones complejas, para que de manera intencionada se revisaran la historia de vida, las observaciones en el aula y las entrevistas con la madre. Sólo así se podía encontrar una articulación que diera cuenta de algunos elementos que mostraran la constitución subjetiva de D.

Recorrido académico de D (13 años). A manera de síntesis se extraen los siguientes datos:

Pasó tres años (sin especificar a qué edad llegó), en el Centro de Rehabilitación en Educación Especial (CREE). Sin tener un dato seguro, parece que ingresa desde los nueve meses. La madre reporta que lo lleva todos los días de 7:00 a 12:00 a. m.

³⁷⁸ La Mtra. Emilia Adame Chávez, es como ya mencionamos, la responsable del proyecto “Educación especial e integración educativa. Estudio cualitativo” adscrito al CONACYT, op cit.

1993-1995. Entra al CAM JJG referido por el CREE. Se incorpora en febrero de 1994. El diagnóstico con el que entró fue de "hipodesarrollo del lenguaje, no caminaba solo y se observaba una dependencia emocional hacia la madre y hermana".

En 1994 su valoración de lenguaje se ubica en el segundo nivel lingüístico, ya está integrado pero su desarrollo depende de las influencias del medio; el niño está inmerso en un medio sociocultural muy bajo. Se le observa tímido, no inicia tópicos y deja pasar los turnos.

En septiembre de 1994 es capaz de discriminar objetos por tamaño y por ubicación espacial; conoce algunas partes de su cuerpo, comprende y ejecuta órdenes sencillas. Le cuesta trabajo establecer relaciones con sus compañeros, se inhibe, no colabora con ellos. Es independiente en alimentación, pide ayuda para ir al baño, se lava y seca las manos con ayuda. Es cooperativo cuando lo visten, lo desvisten y lo bañan. Camina distancias cortas apoyado por la madre. Utiliza andadera especial en la escuela y la dirige él solo. Se reitera sobreprotección materna. Es más sociable, platica y juega más con sus compañeros, utiliza muy bien las normas de cortesía. Ya no derrama líquidos al comer, se lava las manos y la boca. En nota evolutiva se informa que se ausentará de la escuela hasta enero de 1995.

1995-1996 Continúa en preescolar; en junio de 1995 se señala que se ausentó tres meses, desde marzo a abril al ser operado de los miembros inferiores; académicamente se señala que pinta sin respetar contornos, que avanza en independencia personal y se repite que se sirve líquidos sin derramarlos. Se inicia en el manejo de las tijeras. En octubre de 1995 tuvo muchos avances con la maestra L, se muestra más extrovertido y más independiente. En 1996 tiene nueva andadera, es más abierto y alegre y se promueve a primero de primaria. Se reporta que se integra a las actividades grupales, es platicador y risueño, en el salón se desplaza con ayuda de las barras y gateando, toma iniciativa para sacar su silla. Maneja cubiertos, le gusta venir a la escuela, le gusta cantar y que le cuenten cuentos. Se comunica de manera espontánea y fluida y sostiene una conversación lógica. Reconoce su nombre por la letra inicial. Identifica algunos colores y formas, comprende las nociones de ubicación espacial, arriba-abajo, adelante-atrás, cerca-lejos, cerrado-abierto.

En este ciclo se refiere que su expresión oral es adecuada, en el nivel sintáctico se ubica en la etapa de construcción gramatical, maneja sustantivos, verbos, modificadores y elementos de enlace. Sus oraciones tienen coherencia lineal, en el nivel semántico tiene muy pobre conocimiento de mundo para su edad, esto debido a la falta de experiencias. Psicología refiere que posee memoria auditiva y capacidad de seguir instrucciones, comprende y se expresa adecuadamente en lenguaje oral.

1996-1997 Cambio al CAM 2. No hay reporte de valoración de inicio de curso en septiembre, ni de que hubo traslado de centro. En 1997 su maestra reporta que se enferma al inicio del periodo escolar y su asistencia fue irregular; llegaba tarde a clases, la andadera se descompuso, lo cual repercutió en su desplazamiento y en su postura. Se mantuvo en la conceptualización pre-silábica pero ha empezado a manejar el valor sonoro inicial de las palabras. Conoce de manera mecánica los números del 1 al 10, su avance fue poco. En abril de 1997 se señala que los padres no cumplen con los compromisos asumidos de recibir atención psicológica pues ninguno de los dos asiste a las sesiones en la fecha establecida. D es descrito como un niño deprimido, con carácter sereno, tranquilo, no le gusta que los demás se enteren de su edad cronológica. La dinámica familiar ocasiona en el niño depresión e inseguridad; sus inasistencias frecuentes le hacen perder la secuencia del tratamiento psicológico. Se reporta que sus inasistencias se deben a una enfermedad psicosomática propiciada por cambios de clima. El niño no quiere jugar roles del sexo masculino.

En junio de 1997 se dice que hay poco avance, hay inseguridad del niño, inasistencia por enfermedad y muestra temor a alejarse del padre. Repite el año escolar.

Nosotros acotamos que este año fue definitivo para D. Tuvo cambio de escuela y con ello cambió todo, no sólo el grado sino el ambiente escolar; pasa a otra institución y con ello pierde a su maestra, la que favoreció los cambios señalados anteriormente. Cabría preguntarse si la enfermedad, las inasistencias y hasta la descompostura de la

andadera se deben a este cambio, no sólo para el niño sino también para la madre. Se tendría que analizar si los padres realmente no cooperan como lo señala el expediente, o bien la madre puede estar cansada de iniciar de nuevo, en otra escuela, en una nueva dirección, cuando su hijo ya estaba teniendo avances significativos. ¿Podría este hecho, el cambio de escuela, repercutir en el orden familiar?

1997-1998 No se encuentra valoración ni inicial ni media, sólo la final. Avance en el conocimiento del medio, gran provecho de la intervención del terapeuta físico (una vez más se hacen presentes los efectos del terapeuta, ahora en D), y también de la maestra de expresión corporal. Se desplaza con apoyo del burrito; sin embargo, no es promovido a segundo grado, por no cumplir los requisitos.

Se señala en la historia de vida que no hay reportes en los ciclos 1998-1999 y 1999-2000. Sin embargo, se tiene la siguiente información.

1998-1999 Se señala, por un lado, que D tiene un buen año familiar y mejora. Se da mayor preocupación por él en la familia, desaparece la depresión y presenta seguridad en manejo de lápiz y papel (D tenía la impresión de que nunca iba a poder copiar o redactar por sus problemas visuales). Sin embargo, se reportan avances pedagógicos mínimos, cuenta series pequeñas y relaciona el numeral con su equivalente en material concreto. Tiene mayores avances en conocimiento del medio. Se concluye que tiene avances mínimos en contenidos básicos de primer grado por lo que continuará en el mismo.

1999-2000 En septiembre de 1999 se reporta que tiene una asistencia irregular, aumenta de peso, se ausenta tres meses, no establece relaciones con compañeros, se desplaza en andadera y se nota sobreprotección materna. Tiene 11 años, ahora cuando camina se cae, hay un retroceso significativo en el aspecto físico, sus movimientos actuales son más lentos, no hay avance en lectoescritura, se reporta que no hay apoyo de la familia para las actividades escolares ni para la rehabilitación. En julio de 2000 no es promovido a segundo grado ya que "tuvo más faltas que asistencias, por lo que es imposible que el niño aprenda a leer y escribir". Se reportan arcos de movilidad de cuello y tronco completos que apuntan a su buena fuerza muscular; sin embargo, de acuerdo con la valoración física se encuentra un retroceso notorio, su movimiento se ha vuelto más lento y ello también tiene que ver con el incremento de peso. Es extenso el reporte de su situación postural-muscular. La dinámica familiar se encuentra alterada según el reporte y ello repercute en la ausencia de D a la escuela de julio a octubre.

2000-2001 En septiembre únicamente se dice que es promovido a segundo grado y que tuvo dos maestras.

2001-2002 Cursa segundo grado. Hay valoración inicial y la maestra que está a cargo del grupo señala que tiene "un nivel de conceptualización de lectoescritura presilábico en la categoría de cantidad fija. Cuenta hasta 20 elementos, tiene más nociones de medición, falta con frecuencia", se apunta que es tranquilo, callado, colabora y se relaciona bien con sus compañeros.

2000-2001 Se reportan muchas inasistencias, cero avances y se promueve a segundo. D ha cursado a la fecha tres años en preescolar y cinco en primero de primaria y ha tenido 6 maestras, con una de ellas (L) se reportaron avances significativos, lo que le valió pasar a 1°. También se menciona el avance en lo neuromotor, vía la intervención del terapeuta físico.

Las observaciones de las docentes a lo largo del expediente sugieren intervención constante de otros especialistas; sin embargo, sobre su quehacer, sus objetivos, métodos, preocupaciones, dificultades no dicen nada.

A lo largo de este historial académico se puede ver la discontinuidad del trabajo interinstitucional entre el CREE y las dos instituciones siguientes. El desarrollo de habilidades y conocimientos se muestra a lo largo del historial, la escuela ha operado efectos en D en relación con su proceso cognitivo; sin embargo, dados los criterios académicos del curriculum básico, D no ha podido lograr los avances para su promoción, por ello ha permanecido tres años en preescolar y cinco en primer grado. Por lo tanto, a consideración de la escuela no ha obtenido logros significativos. A

nuestro entender, los logros académicos están a la vista a pesar de las vicisitudes y complejidades. Sin embargo, según lo que mencionábamos del imperativo pedagógico, D no ha cumplido con los requerimientos para pasar a los siguientes grados. Es importante destacar que en el expediente y la historia de vida no se ofrecen datos del “contexto escolar, sobre estilos de enseñanza y metodología empleada, ni cómo se han enseñado el Español y las Matemáticas”, que son las materias clave para el pase al siguiente grado. La parte pedagógica pone la falta en D, las deficiencias son de él o del ambiente familiar, y por más que el programa de IE ha insistido en no centrar el problema en el niño y ponerlo más bien en la importancia de la función del docente y con ello implementar las adecuaciones curriculares de acuerdo con las NEE, de D, este expediente nos muestra el fracaso de la IE, pues el niño sigue siendo el centro de la evaluación, de los logros o fallas.

Historia clínica.

“D” nace a los 7 meses, en parto prematuro y su gestación es por cesárea; previamente hubo amenaza de aborto. Pesó 1.600 Kg., razón por la cual estuvo en incubadora por dos meses con alimentación vía sonda; la madre llevaba su leche y las enfermeras se la daban. Los médicos nunca le dijeron de ningún problema con D. A los 9 meses un médico particular le detectó trastornos neuromotores y a partir de eso la madre lo llevó al CREE.

Entrevista con la madre.

Se cuenta con una entrevista con la madre. Ninguna constitución subjetiva puede recabarse en una sola entrevista; sin embargo, con los datos que ofrece se puede reflexionar sobre algunos puntos relevantes.

La entrevista se encuentra organizada cronológicamente, nos parece relevante destacar que en consideración al proceso de constitución subjetiva planteado con anterioridad, los orígenes se encuentran en la familia, por ello es importante darle la palabra a la madre para poder respetar su propio decir; con ello nos ofrecerá la oportunidad de descubrir el significado o sentido que el niño tiene para ella y para la familia. Haciendo una invitación a que nos hable de su hijo, sin cuestionario de por medio, se irá desplegando la historia, lo que ella considera la historia de su hijo; el entrevistador tendrá una función de escucha que implica una apuesta a que la madre tiene un saber sobre el hijo y que puede producirse si el entrevistador lo permite. Se podrán ubicar los significantes por escudriñar y lanzar preguntas para que la madre ahonde en el tema o las asocie con otros referentes.

Pasemos a lo que la entrevista contiene de relevante.

“Cuando tenía dos meses lo pasé a abortar, me inyectaron y me pusieron suero y ya se controló. A los 6 meses de embarazo otra vez, pero igual se controló. Yo no tenía reposo, trabajaba con mi marido en el negocio y había problemas con mi marido, había muchos problemas”. A los siete meses nació D y venía de pies, “me hicieron cesárea y

anestesia general, yo no supe nada, cuando desperté me dijeron que estaba en incubadora, que nació con un kilo de peso. Se estuvo dos meses en incubadora”.

Entrevistadora: ¿Porqué ese peso?

Yo no comía, no tomaba vitaminas, sólo al ver la comida me provocaba [...] bajé de peso en vez de subir [...] cuando D estaba en la incubadora lo iba a ver a diario, le daban leche por sonda, yo me la sacaba, la llevaba y la enfermera se la daba, lo veía por el cristal nada más. Ya había subido de peso y un día que llegué me dijeron que había vuelto a bajar, que no me lo podían dar hasta que pesara 2.500 Kg. Yo me sentía muy mal de verlo, sólo por el cristal, una vez llegué y vi que la enfermera le puso una inyección y yo quería agarrarla y quitarle a mi hijo, yo ya quería tenerlo en mis brazos. Cuando llegó a los 2.500 Kg. Me lo entregaron y ya le fue bien”.

Más adelante narra la mamá lo que vivió al nacer D. Un médico particular le controló el embarazo, y cuando iba a nacer el niño “yo empecé a manchar y le dije a mi marido, y seguía manchando, entonces fuimos a buscar al doctor pero él no me pudo atender, me mandó al Hospital General y allí me dijeron que no me podían atender porque no tenían incubadora y yo seguía sangrando, pero cada vez más, me enviaron al Hospital Morelos, para entonces yo ya sangraba mucho, yo les dije que venía de pies porque yo ya sabía, entonces me mandaron a hacer placa y después la cesárea”. Ningún médico le dijo nada, “no me advirtieron nada”, dice, “de que iba a tener retraso en el desarrollo. Me vine a dar cuenta hasta que estaba embarazada de la otra niña. David tenía 9 meses cuando nació la otra niña y recayó, porque sí agarraba la andadera y el biberón y dejó de hacerlo. Yo los atendía a los dos, pero D veía que la niña no me agarraba el biberón y él tampoco”. Un médico particular le diagnóstico parálisis cerebral cuando él tenía 9 meses. “Yo lo tomé bien yo creo que porque lo quería mucho, no fue un golpe para mí, yo lo que pensé fue en sacarlo adelante y lo llevé al CREE, y me dijeron que cuando la niña empezara a caminar, él también. Diario lo llevaba al CREE a terapia física, pasaba con cuatro doctores diario, desde las 7 de la mañana hasta las 12:00. Fue como por tres años, después le fueron cambiando, dos horas diarias, después cada dos días y así le fueron cambiando sus horarios.

D fue mejorando, empezó a sentarse, a agarrar su biberón y su hermana lo fue ayudando. Su hermana también fue de siete meses pero ella venía bien, pesó 2.500 Kg. y no estuvo en incubadora”. Aunque la situación familiar era igual de conflictiva con el marido, él seguía peor, “por eso decidí ligarme”.

“Al papá cuando yo le dije que tenía mi hijo como que no le importó, como que no lo tomara en cuenta, como que no existiéramos; a él sólo le importaba su trabajo y su familia, sus hermanos, sus papás. Él no estaba acá pero al platicárselo no lo tomó en cuenta, a veces ni me mandaba dinero, y yo llevaba a D al CREE. En ese tiempo cobraban un peso o cincuenta centavos por terapia pero yo no tenía dinero y entonces me iba caminando, me regresaba caminando, desde el CREE hasta el mercado con mis dos hijos. Yo me esforcé mucho para sacar a mi hijo adelante.

El papá es muy apegado a su madre, lo que ella decía, él hacía, sólo cuando tenía deudas recalaba conmigo para que yo lo ayudara a trabajar, pero cuando estábamos bien económicamente, él con su mamá y su familia y yo a un lado. Yo he hablado con él y le digo ‘vamos hacer algo por nosotros, por mis hijos’, pero no, yo no tengo ni mi casa y yo le digo con 50 pesos que me das diario ¿qué voy a hacer? El se enoja y dice ‘me voy a largar’ yo le dije que sí, que se fuera, yo los puedo sacar adelante, si cuando estaban chicos salí adelante y nunca me apoyaste, con mayor razón ahora que ya están grandes. Se fue y yo me fui a buscar trabajo y sí lo busqué. Él regresó, me pidió perdón y me dijo que no quiere dejar a sus hijos.

Cuando estamos bien económicamente le digo ‘vamos a construir’ y él dice: ‘el otro año vamos a construir’ y así me lo dice cada año. Su trabajo es de vender fruta, la traen de fuera y la distribuyen, siempre han trabajado juntos su familia, ellos son diez hermanos”.

De la familia de ella sí recibe apoyo pero no les cuenta lo que le pasa “mis papás ya están cansados y mis hermanas ya tienen su familia, sus propios problemas”. La vivienda que habitan es de un solo cuarto y él duerme en la misma cama que su hermana. “La hermana va en cuarto año. Su hermana le cuenta a D que una niña le dio un beso a un niño y que dos chicos de primero se estaban besando allá atrás de la escuela; ella se está fijando en esas cosas pero D no, a él aún no le veo interés”. Según la mamá, D empezó a sentarse como a los dos años y a agarrar el biberón, gateaba, se movía de aquí para allá, no se paraba, después como a los 5 años empezó a usar andadera, cuando empezó a ir a una escuela y lo seguía llevando al CREE. Es independiente en su aseo y arreglo personal, y en la alimentación, la madre sólo le amarra los zapatos, lo sube en una bicicleta y lo lleva a la escuela. D tiene buen movimiento en sus dos brazos, es zurdo igual que su hermana. En relación con las escuelas menciona: “de terapia física no me han dicho nada de qué ejercicios. En el CREE ya al final cuando yo llegaba, la muchacha me decía, ‘quítale los zapatos’, se los quitaba, y dice ‘ahorita vengo’, y de todo el tiempo que yo estaba allí y esperaba, si lo atendía 10 minutos era mucho por eso me quitó. Aquí sí le dan terapia física pero no he hablado con el terapeuta ni me ha dicho que le haga ejercicios. Ahora veo que están con las letras en la escuela. La doctora N me dice que no va a aprender rápido, a veces me saca de mis casillas, me estaba reclamando, le digo que está de terco, pero es cariñoso”. Yo veo que él me platica lo que hace en la escuela y creo que se anima, yo le digo ‘tienes que aprender a leer, a sacar cuentas, a escribir’. Tiene 13 años y va en segundo, todavía no aprende a leer, pero sí platica bien y habla bien”.

Entrevistadora: ¿Qué sabe usted sobre la IE?

“¿Cómo? No entiendo. Cuando él iba a la escuela de allá abajo me decían que fuera a la escuela regular, pero yo veo que no, que él todavía no [...] que él [...] temo que no se sepa defender, que me le vayan a hacer algo”. (Entrevista realizada el 26 de septiembre de 2001, por Emilia Adame).

A continuación tomaremos algunos fragmentos de la observación en el aula donde está D.

“Son las 7:15 a.m., D está ya en su aula, sentado, trabajando en su cuaderno, van llegando los demás niños: A, U y M. D está dibujando, le pregunto qué dibuja y me dice: “una casa, es mi casa, pero no es mi casa porque es rentada”. Le pregunto por qué no había venido, dice: “faltó mucho porque a veces no se puede, cuando se poncha la bicicleta”. Inicia la clase, la maestra dice: “saquen su libro del perrito, vean la lectura de María”. Los niños observan las páginas, la maestra pregunta: “¿De qué creen que tratará la lectura?” A: “de una niña”; M: “que la niña estaba enferma”. Mtra.: “¿De qué crees que estaba enferma?” Me: de la barriga. Mtra.: “¿Por qué?” Me: “porque tenía bichos”. Mtra. “A ver D ¿tú qué crees?” D: “lo mismo” Mtra.: “¿y qué es lo mismo, yo quiero oírte”, D: “de que se enfermó de la barriga no quiere comer”, F: “le dolía su panza porque comía mucho, después taba tomando chocolate y le dolía mucho la panza”. Continúa la actividad y más adelante, ante la pregunta de la Maestra sobre qué opinaba, D responde: “Ella no quería comer, su mamá le dijo que comiera pero no se sentía bien, después se levantó, se pesó en la báscula, su papá y mamá decidieron llevarla al doctor y el doctor dijo que tenía lombrices porque no se lavaba las manos, le dijo el doctor que se tomara la medicina y después ya se sintió bien”. A: “María no fue a la escuela, se enfermó, la llevaron al doctor, después a la María le dijeron que se tome su pastilla y su mamá la llevó al doctor, dice el doctor” “J: “e tenía oice” [...] A: “después no comió y no jugó su muñeco. Después decidió jugar tan contenta”.

J: "No e navó la nano. Su amá la evó a noto e notó e o una nininina" (no se lavó las manos, su mamá la llevó al doctor, le dio una medicina).

M no quiere participar. U se escurre en su silla, D adopta una postura muy encorvada.

A otra niña (A) la maestra le hace preguntas y ella contesta con gestos, se agarra las manos, la maestra le interpreta, luego hace el gesto de comer. U: "am, am". Mtra: "¿comía mucho?" U mueve su cabeza dice sí con ella. Mtra.: "¿qué le dijo el doctor que tenía que lavarse?" U: toca sus manos, contesta sí y no con la cabeza.

En esta clase podemos observar las respuestas diferentes que los niños hacen ante la pregunta de la maestra. Nos interesan particularmente las respuestas de D señaladas en cursivas, ya que nos parece interesante que las respuestas sean: (cuando le preguntan qué dibuja) *"una casa, es mi casa, pero no es mi casa porque es rentada"*; y con la historia de María: *"no quiere comer", "no quería comer [...] se pesó en la báscula"*.

Si correlacionamos lo anterior con la entrevista a la madre, veremos que una preocupación vital para la madre, como suponemos que sería para cualquier persona que vive en pareja, es la relación tan inestable con el padre de D. Parte de la entrevista nos presenta la dinámica conflictiva en la que según la madre, su pareja está más como hijo de la casa materna, trabaja para ellos y está todo el tiempo con ellos, lo cual hace pensar que el padre de D iba y venía, que la madre ha intentado todo el tiempo que su pareja la reconozca como prioridad, a ella y a sus hijos, antes que a la familia originaria. Seguramente se tendría que obtener mayor información con la madre y el padre para poder dilucidar mejor la historia de vida; sin embargo, se podrían emitir algunos supuestos, que permitieran pensar las vicisitudes de la constitución de D. La madre se hizo cargo de sus dos hijos ella sola durante mucho tiempo; si en un principio habla de esposo, después dice que no están casados, pero su deseo es justamente ser la esposa y tener un hogar:

"el papá es muy apegado a su madre, lo que ella decía, él hacía, sólo cuando tenía deudas recalaba conmigo para que yo lo ayudara a trabajar, pero cuando estábamos bien económicamente, él con su mamá y su familia y yo a un lado. Yo he hablado con él y le digo „vamos hacer algo por nosotros, por mis hijos“, pero no, yo no tengo ni mi casa y yo le digo".

Todo el sentido de estar "a un lado", no reconocida ella y sus hijos, se expresa en éste, "yo no tengo ni mi casa". Es un conflicto central en la vida de la madre que se traduce en D de una manera aparentemente sin relevancia. Cuando dibuja una

casa expresa “una casa, es mi casa, pero no es mi casa, porque es rentada”. Esta expresión de un niño en un salón de clase podría haber pasado completamente desapercibida, ya que no suele ser requisito ser dueño de una casa para sentirse uno “en casa”; sin embargo, en la historia particular de D, la respuesta connota una situación vital, ya que expresa las vicisitudes de la situación familiar que también se detectan en el expediente escolar, cuando continuamente se especifica que la situación familiar no es favorable.

Para la escuela se traduce en que los padres no apoyan ni participan, pero la situación familiar es mucho más complicada de lo que la escuela o los docentes puedan imaginar. Las malas condiciones de la dinámica familiar, expuestas en el expediente escolar, denotan la simplificación del problema, por ello la escuela demanda la participación de los padres. En la concepción escolar, la colaboración de estos padres, se reduce a cumplir con la demanda escolar, como si fuese un problema de voluntad, de que se lo propongan los padres. Por ello, no pueden comprender la situación familiar desde otro punto de vista. No se trata, de que los padres “deseen o no deseen” participar con la escuela, se trata de ver si las condiciones familiares, desde una perspectiva de la subjetividad relacional más estructural y dinámica, permiten considerar las dificultades, amarres y anudamientos de la que son efecto los propios padres en el entramado de su historia; si la madre de D se siente “hecha a un lado”, no es únicamente porque le tocó un “mal hombre o compañero”, sino porque en su historia familiar algo de ese lugar, (estar a un lado) se juega en ella. Por ejemplo, cuando dice que

De la familia de ella sí recibe apoyo pero no les cuenta lo que le pasa: “mis papás ya están cansados y mis hermanas ya tienen su familia, sus propios problemas”.

Sí tiene apoyo, dice, pero finalmente lo que sigue se traduce en que esta mujer tampoco cuenta con nadie de su propia familia; sus padres porque están cansados, sus hermanas porque tienen sus propios problemas, es decir, ella se *hace* a un lado en relación con sus padres y hermanas. ¿Qué quiere decir que perciba a sus padres cansados? ¿Y a sus hermanas con sus propios problemas? Ella no se siente en la posición de una hija-hermana que puede contar con sus padres y hermanas; ¿tampoco hay lugar para ella? Podría ser que esto se

traduzca en “encontrar” un hombre que sí le diera el lugar anhelado, buscado, pero, paradójicamente, se “encuentra” a un hombre que la ratifica en el “no lugar”. A los 20 años la madre se embaraza de D y no come nada, sólo al ver la comida le provocaba [...] y no dice qué; bajó de peso en vez de subir. En la observación de la clase, cuando D da su opinión de qué le pasó a María, dice que “no quiere comer”, “no quería comer [...] se pesó en la báscula”, no podemos dejar de pensar que esta frase pudiera tener relación con su historia de vida. Más adelante la madre comenta que cuando tenía dos meses de embarazo “lo pasé a abortar [...] a los seis meses otra vez” y nació a los siete meses, en un mal parto, lo que parecieran confirmar su dolorosa o preocupante condición existencial. Que se agrava con la peregrinación a hospitales, presentando una hemorragia cada vez mayor, un parto difícil que se traduce en cesárea, un peso muy bajo de D, un kilo según la madre (en el expediente se señala un kilo 400 gramos) y la estancia de D en una incubadora para salvarle la vida. La madre refiere que al padre no le importó saber del hijo, “él no estaba acá”, y también señala que había muchos “problemas con mi *marido*” y, recalca, “había muchos problemas”. La historia de D pareciera una tragedia anunciada, precipitada en parte por las vicisitudes existenciales de la madre y, otro tanto, por las pésimas condiciones de atención hospitalaria y por falta de un programa de prevención en el área de la salud. El “sufrimiento” de la madre, ante su “desamparo” se agrava al ver el “desamparo” de D en la incubadora y su indefensión, tanto de D como de ella misma, y queda expresado en el siguiente párrafo:

“Cuando D estaba en la incubadora lo iba a ver a diario, le daban leche por sonda, yo me la sacaba, la llevaba y la enfermera se la daba, lo veía por el cristal nada más. Ya había subido de peso y un día que llegué me dijeron que había vuelto a bajar, que no me lo podían dar hasta que pesara 2.500 Kg. Yo me sentía muy mal de verlo sólo por el cristal, una vez llegué y vi que la enfermera le puso una inyección y yo quería agarrarla y quitarle a mi hijo, yo ya quería tenerlo en mis brazos. Cuando llegó a los 2.500 Kg. Me lo entregaron y ya le fue bien.”

De nuevo aparece la situación de bajar de peso, muy posiblemente relacionado con su propia pérdida de peso y con ello surge el deseo de tener a su hijo en brazos para poder hacerse cargo de él; por eso dice: “cuando me lo entregaron ya le fue bien”. Con esta posible identificación de desamparo se posibilita “que lo

quiera mucho”, la madre hará todo lo que está en sus manos para ayudarlo, ya que cuando a los 9 meses del niño, el médico le plantea la severidad del problema, ella puede decir que “lo tomó bien, no fue un golpe para mí, yo lo que pensé fue en sacarlo adelante” e inicia la historia de apoyo escolar tanto del CREE como del CAM JJG y del CAM 2.

La constancia de la madre durante los tres años que D asiste al CREE muestra su disposición por hacer lo que está en sus manos; asiste al inicio diariamente por cuatro horas; se traslada a pie por falta de recursos. El CREE lo remite al CAM JJG para apoyarlo escolarmente, y a partir de ahí se inicia una historia escolar de repetición y reiteración en la que D no avanza. El expediente muestra sus progresos, sin embargo, como no alcanzan la normatividad curricular, lo reprueban. Una maestra logra avances muy importantes en D, en el tercer año que cursó preescolar y al fin es promovido a primer año. Un cambio estructural en el sistema educativo establece que los niños con problemas neuromotores estén adscritos al CAM 2, y D es remitido a este centro con la consecuencia de perder la relación con la institución en la que se encuentra ya adaptado con su maestra de preescolar, que ayudó a D, no obstante haber tenido una operación de por medio. Este frágil sostén para el niño se desmorona al ser enviado a otro Centro, donde tiene que iniciar de nuevo.

Se había señalado en el expediente la sobreprotección de la madre y la hermana, por lo cual D tiene “necesidad” de un apoyo vicario para desprenderse de la sobreprotección; sin embargo, es puesto en una situación que él vive como de “desamparo”, en que nada conoce del nuevo centro, a nadie, todo es nuevo, el lugar, los compañeros y los maestros. El expediente registra fracaso y retroceso; junto con la situación particular de la escuela, que reitera su “discapacidad” al inmovilizarlo e infantilizarlo a dejarlo en el primer grado, D expresa su deseo de no ser identificado por su edad, quiere que su edad pase desapercibida. Así se conjuga una historia familiar compleja: desacomodos constantes e inestabilidad continua, con una historia escolar empeñada en valorar contenidos a alcanzar impuestos por la normatividad, y con ello ratificar el fracaso que parece también extenderse al núcleo familiar. Las inasistencias constantes a la escuela indican

que falte o no D a la escuela, no le sucede nada, sino todo lo contrario, va en retroceso. La madre, por su cuenta, se percata de que las instituciones tampoco han hecho muy bien su labor; por ejemplo, cuando menciona cómo la terapeuta únicamente le da diez minutos al niño y luego se sale del salón. Por un lado, la escuela demanda que la madre apoye con los ejercicios, y por otro, la madre a su vez demanda que la escuela realice lo que le corresponde. El hecho de que no le han dicho qué ejercicios debe hacerle a D, pero que tampoco ella ha preguntado, podría ser un ejemplo de ello.

En ninguna parte del expediente se reconoce el esfuerzo de la madre. La escuela se empeña en culpar por el fracaso del niño a los padres que no apoyan, sea por las inasistencias, sea porque no participan en las reuniones que se les pide, en dos palabras: no colaboran. Para la escuela los padres son exclusivamente padres y tendrían que cumplir idealmente con el concepto. Las condiciones de vida materiales y económicas, sus posiciones como esposa y esposo para resolver los problemas de la vida cotidiana, no cuentan; única y exclusivamente se preocupan porque los padres estén dedicados exclusivamente al consagrado deber de la maternidad y la paternidad.

Al intentar articular los distintos informes sobre D, se pretende demostrar que la constitución de D es resultado de las relaciones en las que ha estado inserto. Sus avances y logros están muy correlacionados, por ejemplo: el buen año familiar posiblemente tenga relación con que el padre busca a la madre, le pide perdón e intenta hacerse presente y estar a cargo de la familia. Sin embargo, con ello no se resuelve la situación familiar, los problemas siguen presentándose. En el intento, algo se produce en D: avanza en la escuela. Se producen entonces efectos de esta situación en D, así como en el año escolar en que una maestra en especial ayuda a que D progrese. También se muestra cómo las condiciones escolares y familiares influyeron en el retraso y retroceso de D.

Podemos concluir que la discapacidad “orgánica”, por sí sola, no produce el déficit escolar; también es posible mostrar que la discapacidad es resultante de la relación entre subjetividades, comprometidas o no, según el lugar en que se posicione al sujeto. Si se le considera como “discapacitado”, su destino será la

fatalidad, pero si se le posiciona en un lugar de llamado a otros y diversos sentidos de vida, otra realidad será posible, en lugar de su encajonamiento en la “discapacidad”.

Voces maternas.

Con el análisis detallado de D es posible tener una idea del complicado proceso de subjetivación de los niños denominados “con discapacidad”. A continuación se presentarán las entrevistas a algunas madres de los niños del CAM 2. Con ellas se quiere mostrar el mundo en que ellas están insertas, sus vicisitudes, sus luchas, sus pesares y cómo se ven afectadas como mujeres, qué ocurre con su condición de identidad. Se puede mostrar el otro discurso, el de los docentes, quienes suelen referir que los padres no apoyan. Interesa resaltar el discurso de las madres de manera textual, para poder ser más que testigos, “escuchas” de estas madres que enfrentan no sólo la adversidad de la problemática de su hijo, sino cómo que se encuentran inmersas en el entramado subjetivo familiar y que, a pesar de todo, están conscientes de que la vida sigue y debe seguir.

Voz I “Yo soy la revoltosa”.

(Mamá de Y)

Ante la petición de que me hable de su hijo me dice:

V: ¿De qué quiere que le hable, de su enfermedad o de sus avances?

E: De lo que usted quiera.

*V: Ha tenido muchos avances en el CAM, se cierran puertas pero se abren otras; hay que luchar mucho, **hasta contra los médicos**, decían que no se iba a mover, ahora ya se mueve. Ya tenemos cita en Mérida³⁷⁹ próximamente.*

El Teletón nos dejó embarcadas, nos apoyaron pero la SEyC [Secretaría de Educación y Cultura] no nos apoya. En una ocasión vino una muchacha del Teletón a supervisar y le comentamos de todos los problemas que teníamos, les pedimos que nos hiciera caso. Como estamos al final del mapa, nadie nos apoya; poco después nos hablaron y nos apoyaron con la tina de agua y otras cosas, posteriormente les pedimos que queríamos que valoraran especialistas a nuestros hijos y nos dijeron que nos iban a apoyar con viáticos y facilidades para viajar a Mérida. En Mérida, en la clínica, una doctora fue la que nos apoyó, pero Teletón ya no nos dio nada. Muchos nos dicen que los demandemos, pero pues no, no lo hemos hecho, nos da coraje de por qué a nuestros hijos no se les brinda ayuda y a otros sí. Hablo por nosotros porque somos tres mamás que nos desplazamos a Mérida, las tres nos vamos, allá les hacen estudios, nuevas terapias y valoraciones. Pedimos ayuda pero el gobierno nos hace sentir miserables, el DIF sí nos ha ayudado. Nos ponen muchas trabas, por ejemplo, si

³⁷⁹ Se refiere a un centro médico en Mérida que ha sido de gran apoyo para las madres, ya que tienen especialistas que pueden dar mejores perspectivas de tratamiento y pronóstico para sus hijos.

no tenemos un fax de Mérida con la cita, no nos podemos ir. Pero no importa lo que uno tenga que pasar, con tal de que algo obtengamos.

Mi niño es gordito y grande. Además siempre es bueno sentirse uno apoyado. El terapeuta [físico] es muy bueno, tiene ángel, a veces me peleo con él, él quisiera irse a renovar también a Mérida, pero la misma SeyC le pone el pie encima, a todo le ponen trabas. Él sí se quisiera ir pero tendría que ponerlo de su bolsa, pero pues el dinero no sobra. Yo tengo en Mérida familia de él [su esposo] pero como nos vamos a divorciar, ellos no me negarían quedarme, pero se buscarían problemas con él y no quiero eso.

Lo bueno es que no estoy sola. He tenido que luchar contra mi esposo, luchar para salir adelante con los hijos. Acabo de pasar un serio problema, me diagnosticaron displasia y virus de papiloma, yo estaba en una gran tensión y ¡mi [su hijo] qué va a hacer!, me preguntaba. Mi hermana que está en Cancún, me dijo que me fuera con ella a ver otro médico y me hicieran otros estudios. Afortunadamente no tengo nada que me dispare el cáncer, fue un error del primer doctor que me atendió. Según esto tenía displasia en todo el cuello de la matriz, me iban a operar, me iban a limpiar, yo le dije que si me iban a abrir me sacaran la matriz. Gracias a Dios mi hermana es enfermera, jefa de piso y gracias a ella, por sus contactos y porque sabe de estas cosas, en seis meses me van a congelar el virus.

Pero de todo uno tiene que sacar algo bueno, ya sé quién está de mi lado y quién no. Yo me alejé de mi familia por él [el esposo], pero no cuento con él, me negó totalmente su ayuda, tanto moral como económicamente. Desde el principio hubo ofensas y humillaciones. En un principio por amor se acepta todo, pero ya me di cuenta. Ante este problema le dije que necesitaba dinero para mis estudios y me dijo que no tenía, empeñé mis alhajas, [...] yo antes lo ayudaba, siempre lo ayudaba, traté de que no estuviera solo, pero ya no voy a aceptar sus insultos y humillaciones, pero lo necesito, necesito que alguien esté con mis otros hijos [de 2 y 11 años]. El niño de 11 ya se está dando cuenta, yo no quiero que le afecte más, ya me quiero divorciar, pero necesito también dinero para hacerlo. Él me dice: "tú no eres nadie", "sin mí no haces nada". Al principio me lo creía, ahora ya tengo confianza de poder sacar a mis hijos. Si lo hice con mi mamá para sacar a mis hermanos que éramos 14, cuanto más podré ahora. Ya no me cierro tanto, tengo miedo, pero vamos a salir adelante.

No porque yo tenga problemas se va a detener el mundo. Yo nunca he golpeado a Y. Y nos ha unido, él es una bendición, porque sin él no estuviera, no hubiera aguantado tanto.

E: ¿No tiene quién la ayude?

V: No es problema de mi mamá, no voy a ir a que me ayude, los problemas son míos y yo los tengo que resolver. Por amor lo aguanté, pero ahora ya los insulta a ellos, más a mi hijo el mayor, porque por Y él ha madurado, por él todavía estoy con él, pero ya no, por el bien de él y de mis hijos me tengo que divorciar. Todo va a estar bien.

E: ¿Qué la convenció?

Este trance de la enfermedad, fue el empujoncito que necesitaba. Lo bueno fue que me di cuenta que no cuento con él, y si no cuento con él, para qué lo quiero a mi lado. Él me dice que soy una cualquiera, que me revuelco con cualquiera. Hace tres años me separé, antes de la niña, pero fue y me rogó y el DIF lo apoyó, la licenciada le preguntó: "¿cuánto le va a dar?" Él dijo que 300 y le dijo: "no es mucho, déle 200". Ante mi denuncia de humillaciones me decían que necesitaba traer testigos, y pues fuera de la casa él es muy bueno y generoso, pero adentro se transforma.

No tengo a nadie que me apoye, a mis hermanas no les puedo pedir, una está enferma y no quiero hacerle daño. Le dije a mi mamá y hermana que me iba a divorciar, y me dijo mi mamá, "si no puedes, vente, te ponemos una tienda". Mi hermana es delegada, es viuda y mi mamá tiene ventas [...] Estaba muy enamorada, siempre lo justifiqué porque su mamá nunca lo quiso, de niño él tenía que llevar dinero si no, no comía; los traumas se le almacenaron, sin embargo, los hijos se tienen que proteger contra todo y contra todos, eso me enseñó mi mamá, hay que sacarlos adelante, si están enfermos y si se tiene que vender la casa, pues se vende. Yo siempre quise sacarlo adelante. [...] con esto de la enfermedad él me lastimó, me salió una úlcera y me dijeron que porque

él tenía muchas parejas, él me insulta y me dice que mis hermanas y mamá son prostitutas, tengo un hermano que es homosexual y él le ha dicho a mi hijo mayor que iba a ser homosexual.

Cuando él no tenía dinero estábamos mejor, pero cuando él tiene, no sé qué le pasa. Físicamente no me ha golpeado porque no me dejó [...] le molesta que quiera tanto a mis hijos. Estoy estudiando para cultura física, tengo una beca, él ya no me quiera dar para Y. [...] Lo difícil de Y fue que se me iba a morir, le dio una convulsión, me dijeron que tenía el síndrome de West a los tres años, y que en dos años iba a empezar con vida vegetal, lo difícil fue eso, y cuando nos lo dijeron fuimos con curanderos, hasta que a los tres años se lo entregué a Dios. Hasta la fe pierde uno, yo pensé: la fe va a lograr, yo le pedí a Dios, si te lo vas a llevar, llévatelo, si me lo dejas ya no le voy a meter medicamento, que se vaya de una vez con Dios. Él hizo una promesa a la virgen. Lo peor ha sido con Y, no en la casa, sino fuera de la casa, las mismas autoridades, por ejemplo, en el expediente médico, yo lo leí, decía “desahuciado”. Con la doctora con la que iba me decía “yo a su hijo lo atiende porque me pagan porque si por mí fuera no lo haría, le quita el lugar a otros niños que sí necesitan, la atiende porque la vuelven a mandar conmigo”, yo agarré y me salí, porque si no, no voy a respetar a su título y a ella. La terapeuta también tenía la misma actitud, así que lo dejé de llevar al CREE, me buscaron y les dije y me dijeron que me cambiarían de médico, pero salía muchísimo.

La SeyC no ha dado nada, todo ha sido donado porque lo hemos conseguido. Y me dicen “no tiene por qué exigir”. Yo voy y me peleo, les pregunto ¿por qué no está puesta la tina? Y entonces junté a las mamás y peleamos y les dije hasta lo que no y en tres días nos pusieron la tina. Cuando estábamos delante de las autoridades, dije: “Usted sabía maestro P lo de la tina, usted no nos apoyó” y lo regañaron.

Y después otra vez nos fuimos a pelear para que ampliaran el horario de terapia física y que se ampliara el espacio de la sala, y ahí voy otra vez, yo soy la que encabeza, yo soy la revoltosa, el espacio no lo han hecho pero por ahora no me he podido mover por mis problemas, pero ya más adelante; las mamás necesitan a alguien que las ponga a trabajar y aunque caiga mal me obedecen.

E: ¿Cómo le despertaron tantas fuerzas?

V: Se despertó por mi hijo Y. Y me ha traído lo mejor, me ha sacado lo mejor, estos niños son especiales, te hacen dar más, te hacen que no seas tan drástica, ni exigir, te hacen ver más de fondo, a lo mejor por eso he disculpado tanto a mi esposo. Y me vino a despertar esa fuerza que tengo, tengo que luchar por hacerle un camino, abrirle el camino, dándole todo de mí; yo le hablo, le cuento, le platico; aunque me dicen que no entiende, yo le digo “vas a caminar”, yo sé que va a caminar, sé que convulsiona, pero yo sé que después de una convulsión regresa, pero él adelanta, él esta rompiendo las barreras, tiene 8 años, ya se quiere sentar, es un paso más que ya dimos, cada paso que él da es como si yo lo diera. Yo le digo “contra todos los pronósticos vas a caminar”.

También voy a ayudar a mi otro hijo. Él un día me dijo “necesitas que me esté muriendo para que también me atiendas”, así me dijo cuando él tenía cuatro años, ya para que él lo dijera es que las cosas estaban graves, así que ya le doy su tiempo.

[Vuelve a comentar su situación con su esposo y refiere el maltrato y el poco apoyo que les da, refiere cómo mejor lo dejan solo; por ejemplo, él no quiso ir a los festivales de la escuela y no quería que fueran.] [continúa la señora] Pero nos fuimos a los festivales y luego con mi familia, lo dejamos, él necesita tener a alguien para humillar, pero ya no, me voy a separar. Ni modo él se lo buscó, [...] yo no tengo amistades, voy a la escuela y aprendo rápido, así me quedaré, yo y mis hijos.

Voz II “Le quise dar amor”.

(Madre de D)

Esta entrevista complementa el caso de D expuesto anteriormente. En este apartado nos parece interesante resaltar la historia de vida de la madre, como mujer, ya que la conversación gira sobre su sentir existencial, su falta de amor y de cariño, y lo que implica ser mujer.

La señora inicia la entrevista diciendo que se siente enferma. Plantea que desde que la ligaron tiene dolor de cabeza, dolor en el vientre, como con la menstruación.

V: Fueron dos cesáreas, ya no quise tener la tercera. Tengo una niña y la desatendí [...] Un año viví feliz con él, en cuanto me embaracé empezaron los problemas, no con él sino con el cuñado y con su mamá [suegra]. Durante el primer embarazo me sentía mal, no comía, puro dolor me dio. Él se enojaba y decía que me hacía pendeja, él no quería tener hijos, decía que estaba muy joven y no quería ser papá tan joven, él tenía 20 años y yo 19. Yo quería tener un hijo, él decía que no, pero la suegra le decía "no sirve para mujer, para hacer hijos", yo le pedía a la virgen que me regalara un hijo. Al año quedé embarazada, pero yo no sabía, cuando supe, yo estaba ya acá [Chetumal] él en Puebla, no me enteré porque yo siempre reglé cada dos meses. Sentí una gran alegría, le dije y él soñó que ya había nacido.

De nuevo me fui con él y se empezaron a meter de su familia, llegaba y me pegaba durante el embarazo, pasé a abortarlo, tenía dos meses, me pusieron suero y se salvó y él me decía que nada más estaba gastando dinero y eso por sus hermanos que le decían de cosas. A los seis meses de nuevo amenaza de aborto y a los 7 meses nació. Yo pensé que ya con el niño iba a cambiar. A los dos meses quedé de nuevo embarazada, también vino prematura a los siete meses y cuando iba a nacer le dije que me iba a ligar porque él no cambiaba.

Él no me tomaba en cuenta, mis hijos no existían para él, no los tomaba en cuenta, me seguía golpeando por cinco años, lo dejé, recogí mi ropa e hijos y me fui, cuando él llegó yo no estaba, y me empezó a buscar por todos los hermanos. Me encontró y me dijo "dame un poco de valor", yo le dije "¿qué es lo que buscas?", él me dijo "vamos a volver, por los niños". Yo pensaba volver con él por mis hijos, pero con otras condiciones. Le dije, "aquí no me golpean, no me humillan, ellos [sus hijos] viven tranquilos" allá con él se escondían debajo de la cama, le dije "¿si les hace falta algo a mis hijos me lo vas a dar?". Él no tiene vicios, no fuma, no bebe. Un cuñado era el que le decía cosas y ya sabía yo que me iba a golpear. Pero a partir de que hablé y le dije eso ya no me golpeó. Ya cumplimos 17 años, vamos para 18. Hace como siete años que pasó.

Yo me fui con él, era virgen; él me dijo que yo era lo que andaba buscando porque otras no habían sido vírgenes. Él quiere que nos casemos pero qué tal que nos casamos y luego nos dejamos, una amiga aguantó 17 y otra 20 y se dejaron, creo que hasta los 20 me voy a decidir.

Los problemas no fueron por los niños, sino por mujeres. Él no tenía vicios pero si éste, tenía el de las mujeres. Él me platicaba, pero mientras yo no lo vea, le decía "ese es tu vicio" y me decía "tú no me vas quitar el vicio". Yo le dije "ya te aguanté golpes, ya te aguanté hasta tu familia", y el decía "me has aguantado mucho", lo bueno es que lo reconoce. Antes yo decía "está joven, es hombre", cuanto más voy a descansar, yo le decía "si yo te llevo a pescar, ya definitivamente yo sí me voy, que nunca sepas de tus hijos y yo". Ya está cambiando, ya me ayuda con los niños, [...] que vamos a Mérida [...] deja el trabajo.

Quiero olvidar, fue muy duro, fue un golpe durísimo para mí y mis hijos. Me pregunta la niña qué dónde conocí a su papá, le digo "a tu papá lo conocí acá, tu papá llegó en un viaje de naranjas"; mi papá le compró las naranjas, yo estudiaba corte y confección. Él

empezó a platicarme y luego luego me dijo “¿te quieres casar conmigo?” “¿Qué tal si eres casado?”, yo le dije; hasta la fecha no confío en los hombres, nunca he confiado de los hombres. Mi mamá decía que todos los hombres dicen que no son casados, es lo primero que dicen. Se fue y al rato volvió, y me dijo “¿Entonces quieres ser mi novia?” Yo le dije “¿Qué tal si eres casado? como muchos, así dicen”. A los ocho días llegó de nuevo y me buscó, le preguntó a mi mamá dónde estaba mi puesto, yo me escondí. Me encontró y le dije “yo soy sincera, muchos no han vuelto” y me volvió a decir que si quería ser su novia y le dije que en ocho días le daba la respuesta. Después de ocho días volvió y le dije lo mismo. Es que mi mamá me decía que los hombres te cantan bonito, nunca le creas a un hombre. No dejes que te toque, que te agarre porque ya quedas embarazada, por eso nunca me dejé que me tocaran, ni la mano, ni un beso. Yo tuve un novio. Un día me fui al cine y él se sentó delante de mí y tenía a otra enfrente y nos salimos antes de que prendieran la luz y no le dije nada, y yo decía “mientras no me toque”, y luego me dejó de hablar. Duré cinco años con él y cinco meses después conocí a mi esposo y pasó lo que ya dije, entonces yo le platicué a mi mamá y me dijo “piénsalo, ya estás grande”; entonces acepté. Ya íbamos por los seis meses, él me dijo “voy a hablar con mi papá”, su papá dijo que sí, y me dijo que nos casáramos por el registro [civil], mi mamá quería que fuera por los dos, por la iglesia también, pero él no tenía dinero, yo no tengo para estar haciendo fiesta y comprar cosas. Él se fue y tardó dos meses, y un día me dicen “¿ya sabes quién llegó?” Era él. Cuando se fue y no regresaba yo me decía, yo no perdí nada, mi mamá le dijo, que me olvidara y él le dijo, despídame de ella, pero se fue a buscarme, y me dijo, “te vine a buscar, pero tu mamá me dijo que te dejara, te vengo a buscar y quiero que te vengas conmigo”.

Ya tenía 19 años y nunca me habían dicho eso, me puse a temblar hasta los dientes, yo no lo quería hacer, y él me dijo “¿te vas a ir o no?”. Pues sí, me entró la locura a mí también. Me dijo “vengo por ti a las diez de la noche”, yo en la casa decía “¿Será que me vaya con él?”. Cuando me subí al taxi no podía ni hablar, me dijo “si nos quedamos aquí en la terminal tu mamá te va a venir a buscar, mejor vámonos a un hotel”. Y sí, mi mamá puso demanda, pero yo era ya mayor de edad. Nos fuimos a Puebla, a presentarme a su papá y luego me llevó con su mamá, me conoció y aceptó. Yo vi que son muy pobres, comía pura tortilla y chile, yo le decía “vamos a trabajar, a volver a Chetumal, aquí mis hijos van a sufrir”, él tenía miedo de regresar por mi mamá y le decía de cómo me trataban mal su mamá y cuñados y me decía que tenían derecho de hacerme lo que quieran, que veía cómo se chingaban, entonces yo me vine a Chetumal y mis hermanas intercedieron por mí y ya me aceptaron. Junté dinero y se lo envié a él y se viene a trabajar. Le dije “vamos a juntar y hacer la casa, [...] no, mejor hazle la casa a tu mamá, luego la nuestra”. Pero bueno, nunca lo agradecieron. Me decía que yo era una mujer exigente.

Cuando nació D y me lo dieron a los dos meses porque estuvo en incubadora y nos fuimos con su mamá, y me ponían a trabajar mucho, el niño se pasó a ahogar con el llanto, me decían “tú debes ayudarlo con las vacas y los cochinos”. Yo le decía a él que tenía que estar con mi hijo, y la mamá se enojó y yo le dije “usted se queda con su hijo y yo me voy con mi hijo”, luego le dije a él: “tu mamá ya me sacó de acá y ya me voy”. Su mamá le dijo otra cosa, que le grité y la “golpié”. “Yo ya no puedo vivir acá”, le dije y luego la suegra dijo: “la que se va soy yo”, y le dije: “no señora, aquí la arrimada soy yo”, y en diciembre me vine, pero ya había quedado embarazada, pero quería aliviarme en Chetumal; al año que nació la llevamos a bautizar.

Cuando estábamos allá, yo pensaba, “su mamá tiene razón no son hijos de él, son mis hijos, él es un tonto porque los mantiene”, [...] finalmente, ya después nos salimos de la casa de la suegra y rentamos, y bueno hasta allá me buscaban y me gritaban en la calle. Entonces volvimos otra vez para acá.

Hace un año vino mi suegra y me abrazó y me besó, porque sus nueras le hicieron la vida de cuadritos, lo que yo no le hice, se lo hicieron otras, hasta la golpearon. Vino y lo regañó a él porque tenía otra mujer, él me dijo: “qué le tienes que decir a mi mamá”, pero ella se dio cuenta.

He aguantado mucho, con lo de D, a veces me daban ganas de llorar a la mitad del camino. Ahora él quiere tener otro hijo, ya no puede ser, y aunque pudiera ya no te lo daría, le digo, yo estoy muy muy orgullosa de ellos. Cuando chicos, no los tomaste en cuenta y no les diste cariño. Yo para mí, mis hijos son todo para mí.

E: Parece que está muy lastimada.

V: Un día quise darle el amor, él se burló y le dije todo lo que yo sentía por él, recién juntados le quise dar amor, luego al tener mi hijo también lo atendí bien, pero él se burló. Ahora lo dejé caer, lo dejé caer [...] yo lo empecé a odiar, tuve que tener relaciones porque me golpeaba [...] por eso ahora le digo “nada para ti, todo para mis hijos”. Ahora viene cada mes, yo me hago fuerte por mis hijos [...] yo dejé de comer, me estaba acabando hasta que dije: “no por él me voy a acabar”. Queda un poquito, lo poquito que queda, le digo: “te queda un poquito así, que haz que crezca”.

Voz III “Si como tierra, mi hijo va a comer tierra”.

J nació bien, pero de una calentura se puso muy mal a los once meses, tuve que caminar mucho para llegar con el doctor, él lo bañó, pensé que se moría en una semana, sabíamos que vivía porque se le salían lagrimitas. El doctor me dijo que le iba a quedar un defecto en la mitad de su cuerpo, pues así fue, como que brincaba. El médico me dijo que lo llevara a México, mi hijo no caminaba, se arrastraba. Estuve un año y me lo traje cerca de los cuatro y pues convulsionaba muy frecuente, así que dejé de trabajar, ahora lavo en casas, pero con 200 pesos que gano [...] su papá me manda dinero, pero muy poco. Él necesita mucho cariño y comprensión.

El mayor de mis hijos se fue con su papá hace casi un año. Yo le dije “hazte cargo”, él es taxista, yo ya no hallo la puerta. FOVISSTE me va a presionar porque debo 1500 pesos. Ya me desespera por Juan, ustedes, todos juzgan, y me van a demandar porque lo abandono, los vecinos me lo han dicho, pero tengo que salir a trabajar para comer. Hace tiempo estaba una señora conmigo, tenía seis hijos, y dos estaban con ella pero eran unos pandilleros, y no me ayudaba, estuvo dos años conmigo, tuve problemas con los vecinos por sus hijos, pero tenían razón, tenían temor por sus hijos. Yo tuve problemas con mi hijo el mayor.

Mi hermana la de México me dice que le deje a J, pero no, no lo puedo hacer, yo le digo: “si te lo doy, yo ¿con quién voy a pelear?”. Siquiera lo tengo a él, lo que me preocupa es el terreno [...] él dio el enganche, pero yo soy la que pago todo [...] a mí me dicen “su hijo no se ve enfermo, si el papá lo apoyara estaría mejor”, pero a él no le importa [...] él me dijo “tu tienes la culpa” [...] un día se fue a Playa a trabajar y cuando regresó me dijo “me voy, encontré otra señora”, cuando se fue, J sintió mucho. J es cariñoso, parece un animalito porque usted lo acaricia y él se pone feliz, busca caricias, como un perrito. Yo le llevé al papá al grande, y he querido llevarle a J, pero mi hijo el grande me dijo “no mamá, Lucía no lo quiere”, entonces me dije, “lo voy a llevar a casa hogar”, y mi hijo el mayor me dijo “no mamá, no lo dejes”, y yo le dije “pues vente”, pero no. Si yo tengo trabajo tengo que buscar a una persona que lo cuide y pues no me sale.

Ya no tengo confianza, si su propio papá lo rechaza ¿qué puedo esperar de los otros? El mayor es el que me lleva el dinero cada semana. J tiene apoyo de la beca, el medicamento no me alcanza, sale casi en 300 pesos, yo le doy calcetose, el médico dice que no se lo dé, pero yo se lo doy, pero antes se caía mucho y se rompía mucho la cabeza, por eso cuando salgo lo amarro en la casa [...] lo poquito que tengo, pues me aguanto, es para los dos, si como tierra, mi hijo va a comer tierra, no lo voy a botar como un objeto, pero nadie se hace cargo. No tengo apoyo de nadie, me siento mal, pero no me gusta molestar, J tiene su orgullo pero yo siento que le tienen lástima, yo no pido nada.

E: Al preguntarle a la señora por qué no permite que la ayuden, dice:

V: No, ya cuando de a de veras ya no pueda, cuando esté bien viejita entonces que me den para que yo viva, pero ahora no, algunos me dicen que no tengo corazón.

Voz IV “Ella quiere ser maestra”.

A Y la integré en un grupo de psicoballet y teatro, los martes y jueves. Una vecina me dijo. Los viernes va al CREE.

Hace poco se fueron a una excursión los niños, Y se fue una semana y estuvo muy contenta, la llevaron a la disco, la pintaron y ella estaba feliz.

Antes era una niña muy reprimida, ahora ya no se está quieta. A raíz de que la psicóloga las aconseja, les platica, a ella le gusta su música, graba del radio, y en la clase le gusta aprender, platica mucho con la psicóloga. Mientras ella grabe, esta contenta. Tiene 13 años y desde los 11 está menstruando.

Antes lloraba mucho porque los niños no querían jugar con ella, mis sobrinos, ahora encontró algo para ella, se la pasa cante y cante, antes me acaparaba mucho, pero la música es bastante para ella, su música y su tarea. Ella quiere ser maestra.

Mis otros hijos ya están casados, cuatro. “Y” estaba bien, pero cuando se enfermó dejé de trabajar, yo trabajaba en un salón de belleza. El papá de Y me da una pensión de 200 pesos a la semana y con ello completo. Cuando Y se vaya de acá [se refiere a la escuela] va a entrar a la secundaria. Hubo un tiempo en que no veía que la ayudaran a avanzar. Yo pienso que ella tiene que hacer algo, sería el colmo que se quedara estancada, yo he visto que hay niños que si avanzan y yo siento que tengo que hacerlo, darle todo lo posible para que salga adelante.

Me dio cargo de conciencia, yo trabajaba cuando le dio la fiebre, ella me llegó a decir “¿por qué mejor no me dejaste morir”? Cuando pasó lo de Y sentí que me ataron de manos. Un hijo vive conmigo, está casado, no tienen hijos, y su esposa es como otra hija.

Yo lo sacaba y lo sacaba, pero no se iba, lo corrí muchas veces [*la señora recuerda lo difícil que fue cuando vivía su marido con ella*]. Desde que nació y se enfermó a los tres meses él molesto, decía “esa niño no debió de nacer”, yo le decía, al contrario, es la que más me necesita, realmente nunca existió una comunicación entre los dos, si trabajaba, me iba a buscar y me armaba un escándalo tremendo. Ya con Y dejé de trabajar, le pedía a él y eso no le gustaba, al dejar yo de trabajar ya no había comida y empezaba a insultar, en parte me benefició Y, yo lo malacostumbré, yo era la que trabajaba, y lo hacía para evitar problemas, siempre trabajé, él es electricista, a partir de que me separé, él se juntó con la mesera.

Mis papá son separados, mi papá se juntó con otra y mi mamá también, yo veía al hombre de mi mamá como un vago, siempre tomando, prácticamente me casé para salirme de mi casa, hubo mucha estrechez en mi infancia.

Acá hay bastante apoyo en la escuela, hay terapia psicológica. La mayoría de las personas acá, las mujeres se quedan solas.

Mi inquietud es que a estos niños les den la primaria regular, porque he visto que si las maestras los tratan como regulares tienen los niños la capacidad.

En esta escuela estuvimos luchando todas porque deben de darles maestros normales a nuestros hijos, porque sí pueden, que no los traten como si no pudieran, no porque es escuela especial no van a tener libros, hacer tareas, no, es lo que deberían de hacer.

Voz V “Y me quedó más espástico”.

(La madre de A es muy joven)

V: Yo quisiera muchas cosas, me gustaría que me lo operen, porque está contracturado y porque tiene desprendimiento de retina. Fui a México en balde, fui a pedirles los papeles porque allá me lo vieron, pero se extraviaron los papeles. Dicen que van a tener que hacer de nuevo estudios, ese es el problema de él, se le tiene que hacer una cirugía para los tendones y eso lleva mucho dinero.

Soy madre soltera, yo ayudo al esposo de mi mamá, me da 200 o 250 pesos, pero ahí con mi mamá, A no tiene mucho espacio, pero lo aceptan y lo quieren. Yo ando a todos lados con mi hijo. Me voy a Mérida con él, mi familia no va. En el CREE también hacen excursión.

Me cuesta 100 pesos el medicamento cada quince días y si no se lo damos, llora y no duerme.

En casa de mi mamá también vive mi hermana con tres niños, una niña lo quiere, lo cambia, lo pone en su silla, yo llego por la tarde y nos podemos salir a eventos, por ejemplo el día del niño hubo festividades y me salí con mi niño. La niña lo quiere mucho, ella fue la más chica y era la consentida, ahora él es el consentido.

Antes viví con mi marido y a los ocho meses me separé, regresamos cuando A tenía dos años, nos fuimos a vivir con la abuela de él, sus papás [de él] lo regalaron con la abuela, ella le decía que no era su hijo, claro que no es tu hijo [yo le decía] yo soy quien lo tuve. Últimamente me buscó, antes de que lo metieran a la cárcel.

Sí ha habido quien quiera estar conmigo; a los tres meses que A tenía, había un hombre que decía que se haría cargo, pero el esposo luego luego lo amenaza. Ahora hay un muchacho que dice que quiere estar conmigo, yo no me decido.

Ahora nos vamos a un viaje a Mérida por parte de la Iglesia, yo hice una promesa al Divino Niño de llevarlo, me voy con una comadre que va a la iglesia.

Antes me fui un tiempo a vivir con una amiga y A empezó a venirse abajo, daba pasitos, platicaba más y se arrastraba y cuando viví con esa amiga me quedó más espástico, por eso me regresé con mi mamá.

Voz VI “Y sí, le di sus cachetadas, no le pego, es para que sepa que no es un inútil. Su único pecado fue nacer”.

V: Le voy a platicar que lo van a operar, pero por una razón u otra no se hace, el día que lo iban a hacer [explica el tipo de operación en sus piernas para extenderlas] siempre no se hizo, y además parece que el aparato no le iba a ayudar, así que van varias fechas que me dicen, pero no se ha podido. La operación es necesaria; me decían que le iban a cortar el fémur, a mí no me parece mucho eso de la operación.

E: ¿Y qué le dicen en Mérida?

V: La doctora no me atendió muy bien, nos dice que le hablemos antes para confirmar la cita, luego, cuando me dio la cita fue rapidísimo, no me dio un diagnóstico que me convenciera.

No quiero porque siento que va a sufrir, las compañeras me han dicho que los componen de una cosa pero les descomponen otra.

Nunca le han hecho ninguna operación, él me entiende muy bien, es muy miedoso, en una parte estoy indecisa, una parte le veo la caderita, y por otra no quiero. [Se refiere al hijo de manera cariñosa y en diminutivo]. Le explico muy bien, primero lo de la operación y luego que lo llevara a Mérida. En noviembre cumple 15 años, es un adulto en niño. No se qué hacer.

Mi hijo le gusta mucho venir a la escuela, y siento que no está en la escuela adecuada, hace como dos meses no quiere venir, yo le pregunté que si lo trata mal la maestra. Le creo a él más que a mis otros hijos. Me dijo la maestra L, “tráigale la correa porque no puedo cargarlo porque estoy cortada [operada]”. Yo clarito entendí que no lo trajera, no tuve ganas de decirle nada, y me dicen “¡Ay S [su nombre] es que tú no hablas!”. Me dice la maestra: “ya es tarde, ya es tarde, no se porqué la dejaron entrar”.

A, con sus ánimos me dice, antes defendía mucho a su maestra, no le gustaba que hablaran mal de ella, hubo un cambio.

Entre los hermanos me gusta verlos pelear y luego se botan de la risa, me gusta verlos cómo se llevan.

Yo lo atiendo, todo, todo, lo cambio, ellos no aguantan, él me dice todo, cuando regreso de algún lugar me dice “¡a” “papá”, yo que lo veo y le dejó todo rojo acá, y le digo “¿te pegó tu papá?” Y si le pegó, yo le digo “¿por qué le pegaste al niño?” Él me dice “Ay sí le pegue, es que ya tenía todo para vender a la playa [churros y papas] y U [en diminutivo], ya cuando lo tenía todo listo, todo, que se hizo del baño, él hace sus gracias, me desesperó”. Yo le digo: “pegar a un niño es un delito, él es parte de la familia”, y U llora. Yo le doy sus cachetadas pero no lo golpeo, me dice “mamá popo”, yo lo dejo en la bacinilla uno hora, dos horas, él me dice “mamá acá no, no acá”, en la sombra, después ya cuando llegó mi marido me dice “no manches S, está en el sol”, bueno, él así lo quiso, y sí le di sus cachetadas, no le pego, es para que sepa que no es un inútil.

U tiene 14, le sigue A [otro niño] de 12 y G [la niña] de 10.

U es burlesco, mis hijos saben que si hay algo, lo mejor es para U. El otro niño le dice, “cálmate U, porque si no, me acusas con mi mamá como una vieja”.

Mi marido no lo aceptaba porque no es su hijo y le decía de cosas.

Yo le decía: creo que le tienes que hablar para que una persona entienda, no con gritos e insultos.

Yo un día, escuché que el niño gritó, y le dije a mi marido “¿Qué le haces al niño?”, eso fue cuando tenía 4 o 6 años, se me ocurrió subirme y veo, “¿Por qué le pegas al niño?, Dios te va a castigar, su único pecado fue nacer, el niño es un angelito, un niño de Dios, por eso te pasan las cosas, Dios te va a castigar donde más te va a doler”.

Ya cambió, cuando escucha que mi otro niño A, le dice de cosas, entonces ya lo defiende, le dice “¡qué cabrón eres, no ves que él no puede! Dios te va a castigar, si tratas bien a las personas, te van a tratar bien”.

Yo estoy bendecida por todo, mi hijo es un amuleto de Dios, todo lo que hago me sale bien.

Antes decía: “cómo quisiera tener un vehículo para poder transportar a mi hijito”, no soy ambiciosa, no anhelo, entonces me puse a trabajar en Santa Helena, vendí en tres meses, me fue bien y compré una camioneta, Dios escuchó que quería una coche, no por mí para pasearme, sino por él.

Mi hijo es mi amuleto, yo soy creyente, yo adoro a Dios, no voy a ninguna iglesia, pero creo en Dios y sé que hay un dios y nos ayuda en todo.

Nunca pensé ni anhelé, porque a veces hasta los taxistas no querían levantarme, y si me levantaban le ponían su tarifa, me decían “ay señora estoy perdiendo tiempo con la silla” los taxistas me hicieron llorar, me hablaron feo.

Las cosas caen del cielo, yo sé que no caen del cielo, pero caen del cielo. Con la camioneta, él quiere ir atrás, está contento. A mí me ha ido bien en todo porque mi hijo es mi suerte, por medio de él me vienen las cosas bien.

Cuando yo me fijé que todo me viene por él, a veces van a decir que exagero, pero no, por medio de mi hijo, estoy bendecida por Dios, principalmente por él.

Yo lo hago, lo hago con cariño, con amor, me gusta mi trabajo, yo creo.

Tengo un niño, el de 12 años, ya reprobó 1, 2, 3 y 4, no primero y segundo, sólo tercero y cuarto, y le digo “Oye A, tan bonita que es la vida, creo que no sabes apreciarla”. Desde que Dios amanece tengo problemas con él, es flojo.

Yo siento mis cariños, siento que me transporta limpio y sincero, con U, con la otra niña también siento cariño pero no tanto, con el otro niño no. Él ha de sentir que mi cariño no es limpio y sincero con él.

Pero mire, yo me pregunto, no puede ser que Dios me dé doble castigo, no, no es castigo, son dobles pruebas feas. Mi hijo no es pecado, no es un castigo, son pruebas para ver si podemos superarlas, si mi hijo el segundo no sé por qué, pero a veces pienso que es como una mujer, que Dios me perdona, pero eso pienso, por eso pienso que si será una doble prueba. Yo sé que U nunca va a poder formar una familia y yo quisiera que mis hijos fueran un hombre de bien y una mujer de bien.

Voz VII “Señor, si de verdad existes, sánalo; si no, llévatelo”.

V: El problema que tiene ahorita es la lengua, se la muerde, la tiene partida, chorreada, están viendo si lo operan y le quitan ese pedacito. De principio estaba bien, pero día a día se puso más tenso, desde que pararon las convulsiones se empezó a morder, me dicen que es como una convulsión pero yo siento que no.

Le damos un medicamento, Baclofen, para relajar los músculos y para que no se muerda. Antes del medicamento no podía comer ni pasarse alimento, se bajó de peso, ya casi no comía. La medicina no la podíamos conseguir.

El papá trabaja en una refaccionaria, y van muchos clientes de Belice. A un cliente de allá el papá le pidió “a ver si me lo trae” [el medicamento]. Tuvieron un sueño antes, soñaron que de Belice venía el medicamento. El cliente consiguió el medicamento, ya ahora nos hicimos amigos, y viene el señor con su familia a ver a P, y le dijo a mi esposo “me cayó muy bien tu niño”.

Ahora un proveedor lo trae de Estados Unidos porque tiene un hijo allá; mi niño ya está más relajado ahora, porque antes a cada rato convulsionaba. Los médicos decían que no podían hacer nada y se le quitaron las convulsiones.

E: ¿Solitas se fueron las convulsiones?

V: Pues es una historia, yo voy a alabar al Señor, un día llegó un circo y mi esposo me dijo “anda vete a distraer”. Me di cuenta que no era un circo, sino una campaña cristiana.

Así dijeron “que pasen los que están enfermos” y yo pensé “Señor, si de verdad existes, sánalo; si no, llévatelo”.

Es que mi niño nació sano, pero al momento que le pusieron en su nalguita una inyección, se arqueó, se quedó morado, lo llevaron a urgencias y de ahí empezó una diarrea y calentura. Le ponían oxígeno y así empezó y así se siguió, fue perdiendo su fuerza. Yo no conocía a nadie, vengo de Buenavista, me fui con el doctor a reclamarle y me dijo “tú no tienes pruebas de nada”. El doctor Cámara me dijo, “llévatelo a Mérida” y por medio del seguro, él hizo los trámites y hasta que saliera en una ambulancia. Estuvo internado en una clínica.

La señora recuerda el tormento del inicio. A los nueve meses me dijeron que tenía dos meses de vida, me empezaron a tratar mal y el doctor dijo que no se podía hacer nada, me enviaron a Mérida, le hicieron tomografía y ahí me cortaron y me cambiaron a Cancún.

Recibió apoyo del Patronato Peninsular de APAC, yo aprovechaba y lo llevaba también, le están haciendo una valoración, a él se le paran los vellitos y no saben por qué y no está asimilando los alimentos, por eso está en estudios.

A otro niño le dicen que no la tiene segura, es un vía crucis institucional y los trámites del seguro, dos niños ya murieron.

Yo lo que quiero es que me digan qué tiene, porque él nació bien, fue por cesárea y estaba sano, fue cuando le pusieron la vacuna. En el seguro me dijeron que tenía parálisis cerebral, y yo quiero sabes si es parálisis cerebral. El médico del Teletón dijo que no era. Porque en el 2000 fue elegido niño Teletón. Me enviaron a Mérida con él y el médico que lo vio dijo que estaba afectado de lo neuromotor, porque un niño con parálisis cerebral saca saliva, es como si no captara, mi hijo sí capta, sí entiende, sí reconoce, por eso no es parálisis cerebral, es un problema neuromotor.

Me dijeron “tu niño puede crecer por medio de cirugía”. En Mérida me dan esperanzas, hay nuevas terapias y programas; acá me dicen que no hay nada qué hacer.

Porque se mordía se adelgazó mucho, me dijeron que se le podían quebrar sus huesitos, tiene 16 años, está chiquito como si tuviera cuatro o cinco, yo le conseguí su silla de ruedas, lo sacamos mucho, fuimos a la Laguna de Bacalar.

Mi niña tiene 15 años, antes tomaba Ribotril, se la pasaba dormida, ahora está normal, y es que la niña se desesperaba y yo lloraba mucho. Pensaba las mujeres con estos niños están solas porque las abandonaban sus maridos, y me preguntaba ¿cuándo me toca a mí?

Ahora me doy tiempo para atender a mi esposo, pero antes tenía serias discusiones con él, las psicólogas me ayudaron mucho, porque estaba muy difícil yo le decía "si te vas a ir, vete". Yo sentía que ya no podía vivir, tenía mucha desesperación, no todos los hombres aguantan la situación, y pensaba "cuánto te he herido". Ahora es muy diferente.

Anteriormente a mi hijo no lo dejaba, no me despegaba de él ni para dormir, ahora lo baño, le doy de comer y me digo "ya está servido".

Él se comunica con la mirada, yo le digo que con el dedito me diga, yo le hablo todo, le pregunto "¿Qué vas a comer? ¿Qué quieres?" Le voy mencionando comidas y él me dice con su mirada y con su dedito.

Yo era una mujer callada, ahora hablo por mi hijo, me dicen "pareces cotorra". Yo me comunico con mi hijo, y sé que aunque no lo pueda hacer es como si lo pudiera hacer. Le hablo de todo para que todo lo nuevo lo vaya sabiendo, le digo "sonríe si quieres, no sonrías si no quieres". Yo siento, se siente si tiene dolor, mira y me dice "¿qué está haciendo mi hermana?". Siento como si soy yo, esto siente él, él tiene la confianza en mí porque sabe que yo lo entiendo, yo le enseñé que mostrara con el dedo, le digo "no llores, porque si lloras no te entiendo". También la hermana conversa con él, un día le dijo: "cuando venga papá le dices esto". Y cuando vino su papá se le colgó y lo abrazó y lo buscaba para darle un beso y cuando intentó hablar no pudo hablar y lloró y lloró. Mi esposo no lo entendió y yo le decía "¿no lo entiendes? ¡Entiéndelo! Claramente que lo está diciendo".

A él no se le olvida nada. "Cuando venga vamos a pasear", le digo, o "vamos con tu tía", y así tiene que ser. Ahora la cosa es que camine y hable, usa kleen bebé.

Pero cómo he padecido. Antes los médicos querían cortarle el miembro, el estómago se le infló mucho y el médico dijo hay que cortar aquí, yo no los dejé, me dije "no puede ser". Por eso me lo llevé a Mérida, lo llevé con tres médicos y allá me dijeron que no había que cortarle y le bajaron la barriguita [...] También de la cabecita lo querían operar, pero no los dejé.

Él tiene el mejor oído, reconoce el sonido del coche, el bochito que tiene su papá, que es prestado, el patrón se lo presta para que lleve al niño, él empieza a reír cuando escucha y yo todavía no.

Fue por la Iglesia de Pentecostés, el centro cristiano. Dios hizo el milagro, porque yo ya no aguantaba, le pedía "Señor, si de verdad existes sánalo, ya no aguanto, o por lo menos dame paciencia". Por las convulsiones él ya no quería ni abrir la boca para darle el medicamento, se lo diera o no convulsionaba. Ya no tenía otra salida. Ya estaba cansada, pensaba que en cualquier rato se podía morir. La mamá de A me decía: "todo se puede". Ahora hace poco murió un niño del CAM, antes de que sea demasiado tarde hay que pedir perdón, porque es nuestra propia desesperación la que nos pone así.

Mi esposo antes tomaba de la desesperación. Yo me iba al servicio, pero el pastor me vio y me dijo que por qué no estaba con mi marido, me fui enojada, me dijo "efectivamente primero es Dios, pero primero es tu esposo", y es que yo le pedía a Dios, "Señor cambia a mi esposo, si tú me amas, hazlo cambiar". Cuando el pastor me dijo eso, me fui enojada, primero me dicen que vaya con Dios y luego me mandan de regreso con mi esposo, yo le pedía a Dios, "si ya me estás rescatando a mí, rescata a mi esposo". Pero entonces ya no quería volver a la Iglesia, entonces mi marido me decía "¿qué no vas a ir a la Iglesia? anda ve; vamos, yo te llevo". Yo pensaba "algo va a hacer, ¿por qué me trata así?". Pues no, no voy, me decía. "¿Qué quieres hacer? ¿Por qué cuando quiero, tú no?" Me llevó y yo me regresé rápido a ver y todo estaba bien y ahora vamos juntos.

Es que tuvo un accidente. Y es que yo quería que fuera como quería, y pues no, hasta que le dije al Señor, "hazlo como tú quieras, no como yo quiera". Chocaron en un carro, el del patrón, venía tomado, el chofer chocó el carro, al chofer se le cayeron los dientes, a mi marido no le pasó nada. El chofer quiso echarle la culpa, pero los que venían atrás vieron y dijeron que no había sido mi marido. Yo le dije "reconoce que es la mano de Dios". Pues el coche se tenía que arreglar, todas las puertas se cerraron, ni amigos ni nada, los amigos sólo para la borrachera. Yo sentía que estaba Dios ahí, por

eso se cerraron las puertas, le dije “vamos a arrodillarnos y orar, para que se empiecen a abrir las puertas, ten fe, ahorita estás tomado y hasta la borrachera te la va a quitar, se van a abrir las puertas”. Pues en tres días se arregló todo, los mecánicos le arreglaron el coche, lo pudieron sacar del corralón. Desde ese día, adiós borrachera, ahora lo vacilan, le dicen “el aleluyo”. Ahora tiene más amor por sus hijos y eso fue una gran bendición. Yo les hablé claramente a mi suegra y mi familia, porque creen que le hice una hechicería, que le eché polvo, pero no, fue Dios.

Con mi hijo fue muy difícil, siquiera fue antes de que sea demasiado tarde, como dicen los médicos “se pierde todo”, no tenemos comprada la vida. Así los demás también ya saben, ya se acostumbraron a mi hijo, antes, hasta miedo le tenían, nos sentíamos solos, yo intenté cortarme, tomarme pastillas, antes pensaba: “es que nosotros somos el problema” [su hijo y ella], “estamos estorbando”, y hasta pensé abandonarlo. Me traumé mucho, por los especialistas, pero empecé a conocer que hay DIF, y están otras mamás. Para el DIF lo que las mamás platicábamos eran chismes, sin embargo, la plática es por nuestros hijos, por nuestra familia, nos vamos diciendo nuestras cosas. Yo no conocía Mérida, me perdí, pero así aprendí. Ahora tengo amor, el mismo deseo de salir adelante, es Dios quien me daba fuerzas, es un don.

Antes yo sentía que había perdido todo, y no hacía nada. Empeñamos las alhajas, pero las recuperamos poco a poco. Antes yo no podía platicar lo de mi hijo. Me decían “se va a morir tu hijo”, y es que te ponen bajo, se te quedan mirando, sientes coraje, desesperación, te quieres quitar de ahí. “¿Está enfermo?”, te dicen, y no sabe uno decir sí o no.

Tenía una prima encerrada, nunca la sacaron, un día se cayó y se golpeó la cabeza, nunca hicieron nada por ella. Me preguntaban “¿Está enfermo?”. Yo misma me encerraba, me amargué, me ayudaron mucho las mamás. Se siente uno libre, porque saca una carga. Siquiera mi hijo está completo, hay niños que no ven, que no tienen pie, el mío está completo.

Voz VIII “Ahora sí que entre los males, el menor”.

Esta es la única entrevista en donde están ambos padres.

Cuando tuvimos a J, después de una serie de males, ahora sí que entre los males el menor, hemos superado esa etapa de sentimientos, frustración y resentimiento. Ayudan mucho estos lugares como el CREE, hace que nos reconfortemos y nos hacer ver la vida más normal; y tuvimos otro niño y otro más, porque el tener un solo niño pues [...]

Ya no le tengo rencor a la vida, porque hace el doble que el resto. Es un poquito difícil porque uno tiene que competir en la vida y nadie da ventaja, ni nosotros la pedimos.

Nos ha ayudado nuestra forma de ser, no tenemos rencor, en el hospital no hicieron lo que tuvieron que hacer, no hicimos, no ejercimos ninguna acción.

El mayor es Je, sigue J y luego M. El mayor quisiera que lo cargáramos como a J, pero más bien él tiene que ayudarlo. Lo sobreprotegemos mucho.

Yo trato de compensar con los otros [dice el papá], me dedico mucho a ellos; ahorita J se quedó con la nana. Todas las noches cuando yo llego hace una señal de que quiere salir, se emociona, y aunque sea a darle una vuelta, aunque sea a la manzana, pues lo tengo que llevar.

Él tiene su rol, su rutina, él sabe lo que tiene que hacer. Nos dividimos, la nana y yo con J y el papá compensa a los otros dos.

La nana está desde que yo tenía dos meses de embarazo, luego se fue, pero después tuvo problemas con el marido y regresó. Ahora sábado y domingo se va con su esposo, es otro. Pero ella es la que me regaña [dice el papá]. Es nuestra mamá [los dos están de acuerdo en eso].

J tiene siete años, no aguanta mucho en un solo lugar, si vamos a una fiesta un ratito está bien, luego se aburre, él quiere ver gente, que le hablen. Por ejemplo [dice el papá], no me deja tocar la guitarra, porque si lo hago llora, tienen que tratarlo bien,

tiene que ser tomado en cuenta, necesita estar con alguien, si no, empieza a arrastrarse.

Duerme con nosotros, él tiene su cama pero duerme con nosotros. No hemos podido despegarlo y menos ahora que está enfermo. Ahorita duerme con la nana.

Le realizaron una operación, la cadera le molesta, llora, la operación era porque tenía luxadas las dos caderas, no quedó bien de una de ellas.

Ya puede decir no. Ahora si le decimos estira tus pies lo hace, empezaba a marcar pasos, pero sí es muy dependiente. La única manera de que duerma es encima de uno [y la madre muestra cómo pone a J encima de su pecho].

En Mérida hay otro centro de rehabilitación, vamos a ver a otro traumatólogo. Nos han hablado de la delfinoterapia, nosotros queremos que camine. Nos dicen que lo tenemos muy consentido y pues no se puede evitar.

Todos los testimonios anteriores nos permiten apreciar la mística del dolor en la que navegan los niños y sus padres. Se nos presenta una diáda hundida en un mar de pesares y dolor. Sólo dos madres de las entrevistadas conservaron a sus parejas; estas mujeres quedaron reducidas a desempeñar exclusivamente las tareas del universo materno. Su condición de mujeres esposas, amantes, queda suspendida, añorada, repudiada, anhelada. Esta mística del dolor las pone en una cruzada de sobrevivencia, en una misión, en una especie de entrega total al otro, por el otro, con el otro; con su hijo-vientre, carne de su carne, parte de sí mismas. La pregunta que nos recorre la piel es ¿cuánto destino prefigurado de horfandad, soledad, dolor, tiene que ver con esta significación de **discapacidad** que ha sido acuñada a partir de la modernidad y que todo un sistema vigente mantiene incólume. ¿Qué hace falta para que erradiquemos este significante e instauremos otras formas de relación, otras formas de reconocernos, otras formas de ser y de habitar este mundo?

Hemos recorrido en este apartado dos, un estudio de caso de dos instituciones: APAC y el CAM, las vicisitudes de la integración desde:

- 1) el espacio físico y simbólico,
- 2).el punto de vista académico-educativo y,
- 3).el punto de vista de la relación, lazo o constitución de la subjetivación.

Visualizamos como se reiteran los significados de discapacidad inclusive en la determinación de los espacios. Los niños de los grupos de Movilización y Alternativas Ocupacionales de APAC se encuentran en el último rincón de la

primaria y uno de los salones también se usa como bodega. En los grupos regulares los niños con *discapacidad* están ubicados al fondo del salón. Así, la significación del espacio: al fondo, atrás o lo más lejano parece corroborar los imaginarios de rezago. En el CAM, al ser una institución en donde asisten niños con PC en su mayoría no se distingue en el espacio la significación de separación de unos y otros.

Tanto APAC como el CAM son instituciones específicas para niños con “*discapacidad neuromotora*”, en su nombre llevan la significación; con todo, la posibilidad de encontrarse entre los “mismos” facilita establecer una especie de lazo, de convivencia en donde el cuerpo real los hermana y genera relaciones humanas múltiples, que otorgan una diversidad de sentidos en donde se rebasa el significado de discapacidad. De ahí el potencial simbólico del tejido de relaciones que tiene el espacio institucional que no suele ser incorporado a los fines educativos y laborales. Más bien la tarea educativa pareciera concentrarse en el cumplimiento del programa, se obsesiona por un currículum hegemónico, definido desde una “normalidad” que ha instaurado su oposición, lo que queda fuera o en los márgenes; sin embargo, se obstina en ofrecer la misma oferta educativa a sabiendas que estarán en rezago por la propia fundamentación. Las evaluaciones psicopedagógicas y las adecuaciones curriculares sólo mostrarán las buenas intenciones de la integración de acercar a los alumnos lo más que se pueda a la normatividad curricular, se quedará en aproximaciones y posiblemente el **a** de la **aproximación** resulte en la negación de lo próximo, y reitere la separación a través del intento de asimilarlos, acercarlos a lo que se considera beneficio para la mayoría. Tal pareciera que el significante de necesidades educativas especiales reitera la separación. En este caso el sentido es contundente: están en rezago, acercándose, sin estar del todo adentro.

El tercer punto que se centró en las relaciones, en lo que sucede entre los niños, con los niños, con los docentes, con los padres, mostró la posibilidad de deconstruir la significación unívoca de la **discapacidad**. A pesar de las dominancias de los efectos de separación, de reiteración de *discapacidad* para los niños, dimos cuenta de una urdimbre simbólica en las relaciones que mostraron

sus diversas dimensiones. Observamos la diferencia entre asistencia, que reitera el déficit del otro y la convivencia, que refiere a una ética de la fraternidad cimentada en el *concernimiento*. Si éste se da por parte de docentes, padres, niños, la discapacidad se oscurece, se vela y emergen potenciales inesperados en los niños. La **discapacidad** no está en lo biológico, sino en función de la apertura, la disponibilidad de direccionar a la diferencia, en el llamado que se les haga, en la escucha que se les atiende, en lo que vincula, en el convivir, en el conversar, en el **ser todo oído** para el otro.

Las observaciones y entrevistas dieron luz a interrogantes por trabajar minuciosamente: ¿cómo se constituye una identidad de ser sujeto al que se le ha asignado una marca de discapacidad?, ¿cómo repercute en la constitución de la identidad, tanto en la sexual como en la representación de la imagen del cuerpo? En las diferentes voces, observaciones y viñetas, observamos que los procesos de constitución de la identidad no obedecen a la biología, a pesar de estar involucrado un compromiso orgánico, sino en cómo es significado, simbolizado y vimos la diversidad de efectos. De manera particular dos observaciones en el mismo grupo de APAC mostraron que los niños son distintos según la relación que establecen los docentes con ellos. El *concernimiento* implica generar vías simbólicas que repercuten en las formas de producción de las relaciones de convivencia. En donde se niega la *sexuación* del niño aparecen efectos preocupantes, a veces de alarma y no precisamente derivados por el niño, sino que la afectación por parte de los padres de la sexualidad del hijo, de cómo procesan simbólicamente su función materna y paterna ante el significante de la **discapacidad** en la trama de sus propias trayectorias familiares y sus propias vicisitudes de la *sexuación*.

Reiteramos que lo determinante será dislocar la mirada del niño con *discapacidad* y atender a la trama y matriz simbólica e imaginaria que se juega en la historia de la familia, y cómo la escuela desarrolla también su propia matriz de juegos relacionales. Mostramos en el caso D, que los procesos de aprendizaje son consecuencia de los entramados subjetivos que se van tejiendo y orquestando entre la familia y los docentes. Revelamos que los docentes en su quehacer

cotidiano, cuando se concierne por el niño revierten los efectos de la discapacidad y de una historia familiar adversa, instauran en el niño la esperanza, la oportunidad de construir otra historia, otro destino, otra forma de ser y estar en el mundo. La contraparte también se expuso, cuando no se da el concernimiento, vemos los efectos en los agravantes de la condición de vida del sujeto. Por ello la constitución de una identidad no puede ser abordada desde los atributos biológicos o cognitivos del sujeto como individuo. La identidad es siempre un juego relacional en donde la exterioridad social, un **otro**, siempre convoca a la existencia. ¿Cómo convoca?, ¿desde dónde?, ¿qué llamado realiza?, ¿se abre al encuentro con el otro o lo cierra? Así entonces la constitución de la identidad, en tanto imagen del cuerpo, en tanto ser sexuado siempre remite a **Otro**. Se puede observar un ejemplo en los dibujos de los niños. La representación de la identidad del cuerpo, es siempre simbólico.

Expresiones de los niños

Presentamos en el Anexo III una serie de dibujos elaborados por los niños de la primaria de APAC. Se constata el nivel de compromiso orgánico motriz en los dibujos, sin embargo ninguno es igual. Hay singularidad y expresividad de su ser en ellos. A pesar de no hacer un análisis de estos dibujos y el no haber recuperado de viva voz los testimonios de los niños, nos parecen suficientemente elocuentes para recordar algunos de los señalamientos hechos a lo largo de este capítulo. Son representaciones que hacen de ellos mismos, relativos a la identidad y a la representación del cuerpo. La representación como se puede observar no pasa por lo biológico necesariamente. La mayoría de los dibujos reflejan la representación del cuerpo de los niños (salvo el dibujo del niño en silla de ruedas) acorde al de sus padres y demás miembros familiares. Se encuentra en sus dibujos la pertenencia a una familia, el ser parte de y las formas de ser parte de, cerca o lejos del padre, o de la madre, con el o los hermanos, estar adentro o estar afuera, lejos o cerca, etc. Llama así la atención que la representación del cuerpo, de su ser, se encuentra en correspondencia con su grupo familiar, libre de

discapacidad, e inclusive refleja un ánimo de constante vitalidad. Las interrogantes apenas inician.

Un límite del presente estudio fue precisamente no recuperar las voces de los niños, los dibujos tendrán que ser interpretados a partir de su decir.

En ello consiste la propuesta de direccionarse a la “diferencia” y desde ahí intentar apalabrarla desde su propio decir, sentir. Nos mantiene un enigma por introducirnos a dimensiones impensadas. ¿Cómo serán sus representaciones de espacio?, ¿de tiempo?, Será una propuesta interesante elaborar el código de la **mirada** que tienen estos niños, jóvenes y adultos; así como apalabrar su **escucha**. Insistimos en proponer a partir de este trabajo el estudio de las diferencias. Nos esperan otras realidades por fundar, otras prácticas, otras relaciones, quizás una educación de las diferencias **por venir** que nos hermane a todos en nuestras alteridades. (Ver **Anexo III**)

**“La visión se paga con una separación.
Se instaure a partir de una ausencia de lo que enfoca”
Merleau Ponty**

CONSIDERACIONES FINALES

En este apartado final intentaré formular lo que considero me dejó esta experiencia de investigación. En primer lugar una experiencia de encuentros, de relaciones con las personas concretas de carne y hueso que dan vida a las prácticas, con sus historias, sus vidas, sus quehaceres y padeceres, y el eco en **mi historia, su pasar y su peso en mi formación**, transformación en mi quehacer y padecer. El segundo encuentro, no sucedáneo sino simultáneo, lo fue con autores, que como dice Larrosa, producen **algo en uno**. Es decir se entabla una relación con los autores, con sus textos. *“El texto tiene que ser otra cosa que lo que ya sé, lo que ya pienso, lo que ya siento, etc. El texto tiene que tener algo de incomprensible para mí, algo de ilegible”*³⁸⁰. Para que sea experiencia, algo tiene que pasarme en la relación con el texto, con el autor y eso es decisivo, que algo **me** pase. Quizás eso sea lo relevante del lugar del maestro, permitir la experiencia en uno, que algo le pase a uno con su encuentro, hay autores decisivos que permiten que uno ya no piense igual que antes, que ya no sea igual la mirada, ni la escucha, uno presta todo oídos a su alrededor, con los otros.

En estas consideraciones quisiera poner mis reflexiones sobre esta experiencia, los amarres teóricos que se fueron hilando. Este trabajo ha representado una fuente de formación, que no ha dejado de ser angustiante, quizás los diez años que representó esta labor tiene que ver con la dificultad de apropiación, de la responsabilidad, de hacerse cargo de la propia palabra y también de sus silencios.

³⁸⁰ Larrosa, J.; *Experiencia y alteridad en educación*; en Skliar, C. y Larrosa, J.; *Experiencia y alteridad en educación*; (Compiladores), Edit. FLACSO-Argentina y Homo Sapiens, Argentina, 2009, p. 19.

En el primer apartado, revisé, presenté y analicé las aproximaciones históricas al campo de la discapacidad y de la educación especial. Las organicé a través de tres características: 1) la visión de la **discapacidad** como si se tratase de una identidad nítida, una suerte de entidad, 2) la historia se considera desde una temporalidad lineal. Así presentan el despliegue en el tiempo de la discapacidad en una sucesión de periodos, etapas o épocas. Los eventos se van sucediendo unos a otros, definen un pasado que va dejando paso a un presente y un futuro que sucederá al presente, y 3) en esta perspectiva lineal resalta un sentido o movimiento ascendente positivo, progresivo y perfectible. Asistimos de una primera época de exterminio a una superación que en el presente apunta el pasaje de la integración educativa, a la inclusión.

Las aproximaciones en su mayoría, ubican la discapacidad como una entidad propia de las ciencias naturales, refieren a una biología que se ha constituido desde una gramaticalidad de enunciados que se van conteniendo unos a otros, bajo un criterio de regularidad y atributos que si se presentan o no, van definiendo las clases, unidades, género, etc. Desde las ciencias de la salud, se emula el esquema biológico desde un enfoque de organismo-individuo y la salud se entiende como un estado de equilibrio, homeostasis, una estabilidad, la homogeneidad, la regularidad del cuerpo y de la mente. Esta noción por sí misma produce su contraria, el patrón de regularidad define lo irregular, la noción de normalidad define la anormalidad orgánica-social. Estas duplas no escapan de una valoración de positividad y negatividad. Estos enunciados emanan en una condición de mundo particular: la modernidad, y sin embargo pasa desapercibida la deuda histórica de los conceptos. Se totaliza como referencia universal y se va en búsqueda a lo largo de la historia. La denominada actualmente discapacidad, de inmediato refiere a lo irregular, anormal, enfermedad, excepción y negatividad. Toda negatividad se marca como separación y diferencia.

Como dice Merleau Ponty, "*La visión se paga con una separación. Se instaura a partir de una ausencia de lo que enfoca*"³⁸¹ Toda visión produce su ceguera, y

³⁸¹ Merleau-Ponty, M.; "*Le Visible et l'Invisible*"; Gallimard, Paris, 1964 en Dosse, F.; *Michel de Certeau. El Caminante Herido*, Edit. UIA, Departamento de Historia, 2003, p. 514-515.

quizás éste sea el sentido genuino, la “visión” impide ver lo otro ausente por el recorte que realiza. Es ceguera desde la visión, es otredad como diferencia, eso otro inasimilable se negativiza. A esta dupla, lo Mismo y lo Otro hace referencia Levinas³⁸². Lo Otro como inasimilable, la alteridad como *heterogeneidad radical de lo Otro*³⁸³. La alergia insuperable de occidente hacia la alteridad. Foucault³⁸⁴ retomó este planteamiento para estudiar los sentidos negativos de la diferencia, y de los intentos de asimilarla, acomodarla aunque sea en sus bordes, marginarla, negativizarla y convertirla en figura de separación de la Mismidad.

Toda época histórica constituye como señala Heidegger, su visión, o su imagen de mundo, su *matemata*³⁸⁵, *su Mismidad*. “La Matemática significa para los griegos aquello que el hombre conoce de antemano al examinar lo existente y al tratar con las cosas...se decide algo como ya conocido... -El rigor de la investigación- tiene siempre su propio carácter de conformidad con el esbozo.”

Lo que no resulta conforme al esbozo, a la visión de mundo queda como forma de separación. La visión del mundo cristiano, tenía a su vez su propia valoración para la diferencia: el Bien y el Mal, Dios y el Diablo; virtud y pecado. Las diferencias en el cuerpo o formas de vivir que no compaginaban con las formas del pensamiento correspondían al Mal, el Diablo y el pecado.

Ninguna época deja atrás la visión de mundo de la anterior, antes bien se articulan sin rigor y sin intencionalidad; conforman un mestizaje. Así la visión de mundo de la modernidad fue atravesada por las sedimentaciones del mundo cristiano.

Así podríamos señalar que lo Mismo se asemeja a la normalidad, como el sujeto pensante con ciertos atributos y la-anormalidad como lo **Otro** (lo **Alter**), lo **diferente**. Estos opuestos terminan mestizados con significaciones y sentidos del bien y del mal, de la gracia y del pecado del registro político religioso. Ambos denotan implícitamente un orden moral y una forma ética de regular el intercambio entre los hombres, de aquellos que caen en uno u otro lado de lo mismo o lo otro.

³⁸² Levinas, E.; *La huella del otro*, Edit. Taurus, México, 2000.

³⁸³ Levinas citado en Forster, R.; “Los rostros de la alteridad”; en Skliar, C. y Larrosa, J.; *Experiencia y alteridad en educación*; (Compiladores), Edit. FLACSO-Argentina y Homo Sapiens, Argentina, 2009, p. 106

³⁸⁴ Foucault, M.; *Historia de la locura en la época clásica*, op cit.

³⁸⁵ Heidegger, M.; “La época de la imagen del mundo”; en Heidegger, M.; *Sendas Perdidas*, Edit. Op cit. p. 70.

Las sedimentaciones del registro político religioso pasan a los nuevos términos, sin ocupar sus términos, ha pasado sólo el sentido.

En la modernidad lo anormal contiene el mal transformado en excepción, irregular, y se connotará como enfermedad o como desviación, de ahí la predominancia y dominancia del campo de la medicina en los inicios de la modernidad, articulándose con la pedagogía y la educación como los nuevos órdenes de intervención moral y ético.

Ahora bien, desde las aproximaciones sociales a la historia de la discapacidad según Barnes³⁸⁶, los movimientos de militancia política en Inglaterra en los 60 y 70 del siglo pasado, iniciados por las mismas “personas con discapacidad alrededor del mundo” que formaron la Unión de Personas Físicamente Deficientes contra la Segregación (Union of the Physically Impaired Against Segregation, UPIAS) plantearon los efectos de segregación y discriminación a las personas con discapacidad como producto de las condiciones sociales y culturales de la modernidad. Señalaron a la sociedad la fuente de la discapacidad. Sin embargo, se identificaron completamente con la deficiencia. El término discapacidad, en las aproximaciones sociales mantiene su connotación de carencia, insuficiencia, falta, disfunción en el cuerpo o mente. Queda inamovible la concepción del sujeto de la modernidad como una entidad, un individuo con una funcionalidad y estructura normativa de cuerpo y desarrollo normativo. Así, a pesar de introducir a las ciencias sociales como explicación de la discriminación, preservan una visión de mundo, una forma de vida instaurada hace ya varios siglos y que resiste a toda revisión crítica. Para el enfoque político, la razón de exclusión es la sociedad, sin embargo la deficiencia existe, es biológica, o psicológica o social.

En el primer apartado intentamos desarticular el enunciado de la discapacidad como la conservación de un “rasgo propio fuera del tiempo”. Nos dimos a la tarea de abordar la discapacidad como la constitución de una **figura de separación** demarcada y recortada en una historicidad particular. La visibilidad y discursividad

³⁸⁶ Barnes, C.; *Un chiste “malo”: ¿Rehabilitara las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita?*; en Brogna, P.; “*Visiones y Revisiones de la Discapacidad*”; Fondo de Cultura Económica, 2009, p. 109.

de dicha figura de separación cuyo destino se fue preparando durante tres siglos, a partir de la emergencia de la modernidad del siglo XVI.

Desarrollamos cómo la modernidad representó el punto de quiebre de una forma de vivir, pensar y hacer en función del registro político religioso de la denominada Edad Media. Con todo, este quiebre no significó la desaparición del registro. Con el planteamiento de Echeverría³⁸⁷ mostramos cómo el emergente orden económico político de la modernidad, sólo pudo desplazar al político religioso realizando giros y reconversión de signos que lo reintrodujesen bajo nuevas figuras. La visión de la modernidad dio pie al emergente sujeto de la modernidad en la propuesta filosófica de Descartes quien elevó al hombre a un estatuto de perfectibilidad, en imagen y semejanza con el principio de verdad, perfección, certeza y eternidad que se tenía en el Dios de la Cristiandad. El Uno Primordial.

La configuración fue la siguiente. El hombre, en tanto ser mortal se muestra en finitud, ser de pasiones, habitante de un cuerpo como prueba de lo finito y corrupto, asiento de lo imperfecto, dada estas características no puede sino **dudar**, solo Dios no duda diría Descartes. Sin embargo si duda le ratifica que piensa. Con este pensar, tiene la posibilidad de alcanzar el Gran Saber. La duda está para ser trascendida a través de la razón, la cual tiende y va a la búsqueda de la perfección que es equivalente a la verdad. Sin embargo, no cualquier pensar lleva a la verdad, a la perfección. Sólo las ideas claras, objetivas, matematizables conducen a la verdad. Con la emergencia del concepto de sujeto individual caracterizado en su posibilidad de perfectibilidad por vía del pensamiento, de la razón, la modernidad erigió el desplazamiento y sustitución de un principio extramundano, el Uno Primordial, El Ser perfecto, metafísico y externo por el principio de la razón como principio ético, de la verdad, perfectible.

A la par que la razón se erige en primacía, lo político comprende una doble perspectiva: como la ética de la relación entre los hombres y como ley jurídica que ordena, regula y sanciona el intercambio entre los hombres, ambas también transmudan sus figuras.

³⁸⁷ Echeverría, B.; *Definición de la Cultura*, op cit..

La regulación de las relaciones entre los hombres pasa de una ética del Bien cristiano bajo la **caritas**, a una dominancia de orden jurídico religioso prepotente, que amenazado y puesto en entredicho, se tornó persecutorio ante todo peligro de cuestionamiento convertido en disidencia. Con la emergencia de la modernidad, el poder regulatorio de la monarquía, se reconvirtió tras la embestida de la Revolución Francesa, que bajo sangre y fuego, estableció un emergente poder representante de la voluntad general como principio de regulación social: el Estado como el orden político sucedáneo. Con todo se conservaron en algunos países las figuras emblemáticas de la monarquía como representantes del poder y el Estado bajo las consignas de: fraternidad, igualdad y libertad.

La relación entre los hombres se sustentó bajo un ideal de igualdad. En el cristianismo esta igualdad atravesaba por la hermandad entre los hombres, todos hijos de Dios Padre. La figura del Otro correspondería a quienes no aceptaran dicha visión. La **caridad** manifestaba una derivación del primer mandamiento: del Amarás a Dios por sobre todas las cosas al amarás a tu prójimo como a ti mismo. Habrá que recordar que el origen del hombre y del mundo era obra divina. Dios hizo al hombre a imagen y semejanza suya. El mandamiento entonces es ver a Dios en cada uno de los hombres.

Con Rousseau, la **piEDAD** tiene un estatuto relevante, es la virtud por excelencia, preeminente, previa a toda reflexión. Hace de cohesión social ya que ningún hombre puede tolerar el sufrimiento del otro y lo impulsa a realizar el cuidado del otro. A partir de la República el estatuto de ciudadanía instituye la igualdad de los hombres en derechos y obligaciones de los hombres. La ley está para convalidar la igualdad. La razón jurídica y la razón científica expresarán y velarán la voluntad general, la nueva soberanía del bien.

Es en este preciso cruce de visiones de mundo, entre la Edad Media y la emergencia de la Modernidad en donde la ética del bien religioso bajo la **caritas** y la ética de la República bajo la luz de la razón, inician un entrelazamiento. Las prácticas de la **caritas** y la **piEDAD**, por sacerdotes, abades, médicos y filántropos junto con los conocimientos emergentes de los enciclopedistas, apuntalaron, cultivaron y germinaron nuevos campos de conocimiento. Los fundadores como

l'Épée, Haüy, Pinel, Itard, Séguin, Pestalozzi originaron inéditos a partir del espectro de la pobreza, de los residuos sociales, de los excluidos. Los **ciegos**, los **sordos**, la **infancia en desamparo**, los **alienados mentales** y los **idiotas** fueron por separado, acogidos, llamados bajo el principio ético de la **caritas**, de la piedad y el concernimiento. Se visibilizaron, conformaron, instituyeron y legitimaron otras formas de ser, de estar y de habitar el mundo. Se instauraron diálogos inesperados a través de la lengua de señas, la lectura por medio del Braille, los alienados y los idiotas “se curaban” es decir se hacían partícipes de la comunidad social, ninguno dejaba de responder ante la **transferencia paterna**. Este **llamado hace una aproximación a la palabra de las manos, la voz de los sordos, los ojos del cuerpo, los oídos del cuerpo, los sonidos del silencio**. Los fundadores escucharon, miraron desde lo desconocido del otro, sin otra brújula más que el afán de direccionarse a eso **otro**. Se permitieron interrogar, sorprender y abrir la mirada en búsqueda de la posibilidad de un diálogo, un intercambio, una relación que hasta entonces era impensada. Promovieron recursos inexistentes, una otra forma a la acostumbrada para hablar y apalabrarse; para poder conversar estuvieron en una disposición de **escuchar**. Como nos recuerda Heidegger, la preeminencia es la escucha, no el oído y sobre todo resulta evidente a propósito de los sordos. L'Épée **escuchó** a los sordos. *“El escuchar no depende ni de una acústica, ni de una fonética o de una fonología, ni de una teoría de la significación”*.³⁸⁸ *“Oír es en primer lugar una escucha recogida. La audición tiene su ser en quien escucha. Oímos cuando somos todo oídos”*³⁸⁹. La disponibilidad de escuchar al otro significa la preeminencia del otro, de estar abierto al otro, a escucharlo. Los fundadores son eso precisamente *escuchas* que permiten producir, es decir manifiestan “una potencia que radica en hacer aparecer”³⁹⁰, permitir aparecer, crear, instaurar otras formas y posibilidades de relación. Se trata de un producir sea en el sentido de *“poner fuera, manifestar, exponer; ... en el sentido de fabricar, hacer, y quizá también... en el sentido de exponer, entregar,*

³⁸⁸ Derrida, J.; *Políticas de la Amistad seguido de El oído de Heidegger*; Edit. Trotta, 1998, p. 374.

³⁸⁹ Idem, p. 375

³⁹⁰ Idem, p. 403

*emitir*³⁹¹. Estos sentidos del producir hablan tanto del hacer aparecer otras formas de dialogar como lo hicieron los fundadores para lo cual se requirió la disponibilidad a exponerse, entregarse, hacerse responsable del otro, a dejar que adviniera lo desconocido. La preeminencia de una ética de relación, un hacerse cargo, un cuidar y cultivar, concebirse como responsable del otro, desde su propia condición.

Paralelamente a esta ética se articula la ética de la razón. El discurso de la matematización como la única posibilidad de alcanzar la verdad le dio un carácter de cientificidad y estimuló aproximaciones instrumentales de observación, análisis y manipulación tanto de la naturaleza como del hombre. Las mediciones no se hicieron esperar y alcanzaron todos los órdenes produciendo una gramaticalidad con un telón de fondo de aproximarse al conocimiento desde el sustento de alcanzar la verdad, la perfectibilidad, por ello el sustento del progreso como idea firme de futuro.

¿Cómo introducir en esta fundamentación de la humanidad tan apoyada en la razón, el progreso, el trabajo y lo perfectible el elemento de destrucción y de guerras entre los hombres? Si bien en la Edad Media las guerras fueron **justificadas** en nombre de Dios, ¿qué ocurrió en la laicidad de la Modernidad, en cuyos principios los enciclopedistas vislumbraban un nuevo amanecer del hombre, su realización plena?; ¿qué del estado continuo de estar en guerra entre los hombres? Este elemento de destrucción quizás permite comprender porqué de la necesidad de una Ética. Tal vez el sólo hecho de mantener el mandamiento del Bien como el “No matarás”, o “Amarás a tu prójimo como a ti mismo”, o bien la expresada virtud de Rousseau de la Piedad, esa intolerabilidad ante el sufrimiento del otro, preciso es ponerlo como mandamiento y manifestarla como virtud ya que el hombre ha evidenciado lo contrario, la crueldad, la destrucción y la eliminación. Hay que mandar, volver mandamiento algo que no parece ser su propio atributo. Lo constante en el hombre es su crueldad. Quizás por eso Sade tiene un lugar tan destacado. Según Bataille³⁹²,

³⁹¹ Idem, p. 403

³⁹² Bataille, G.; *El Erotismo*; Edit. Tusquets, 1988, p. 249.

“Sade dedicó interminables obras a la afirmación de valores inaceptables: la vida era, si creyéramos lo que decía, la búsqueda del placer, y el placer era proporcional a la destrucción de la vida. Dicho de otra manera, la vida alcanzaba el más alto grado de intensidad en una monstruosa negación de su principio” y continúa: “El orden del sufrimiento, de la crueldad tendrían que ver con la negación de los principios sobre los que se fundamenta la humanidad...¿Sería fatalmente la existencia, al mismo tiempo que la afirmación, la negación de su principio?”³⁹³

Continúa Bataille:

Pero se plantea aún otra cuestión: ¿sería posible evitar del todo la negación que constituye el objetivo de esos instintos? ¿Procedería de alguna manera de afuera esa negación, debido a enfermedades incurables, inesenciales para el hombre, debido también a individuos y colectividades que en principio es necesario y posible suprimir, en una palabra, a elementos que deben suprimirse del género humano? ¿O bien el hombre, al contrario, llevaría en él la irreductible negación de lo que, bajo los nombres de razón, utilidad y orden, fundamentó a la humanidad? ¿Sería fatalmente la existencia, al mismo tiempo que la afirmación, la negación de su principio?”³⁹⁴

No han sido pocos los autores que explicitan este “mal”, la agresividad, la destrucción inherente al hombre, sea como instintos o bien como efecto de la cultura. Así Derrida³⁹⁵ señala:

*Viviente no viviente es como vida y muerte, lo propio del hombre va más allá que lo hablado, escrito, fonocentrismo y logocentrismo.
El hombre se distingue por “la crueldad, el “hacer sufrir” o el “dejar sufrir” por el placer, eso es lo que sería, como relación con la ley, lo propio del hombre.*

Pareciera que la crueldad, destrucción, señalada a veces como instintos en coexistencia, vida y muerte, tiene alguna relación con la Ley. Freud³⁹⁶ destacó la constitución del hombre en ser de cultura, por la instauración de una Ley. El pasaje del instinto a la cultura fue la promulgación de una restricción que regulara a los hombres por igual. El mito freudiano del nacimiento de la cultura es el siguiente. En el principio la horda primitiva se regulaba por la ley del más fuerte, denominado el líder o padre; el que tenía todos los derechos por la ley de la fuerza, dictaminaba la vida y la muerte de los suyos. Los hijos o súbditos vivían bajo su tutela, y sin embargo envidiaban el lugar del soberano, así como sufrían su tiranía y el yugo. Esta condición insostenible los hace reunirse y acordar la muerte

³⁹³ Idem, p. 254.

³⁹⁴ Idem, p. 254

³⁹⁵ Derrida, J., y Roudinesco, E.; *Y mañana qué...* op cit., p. 81.

³⁹⁶ Ver en Freud, S.; *El malestar en la Cultura*; Tomo XXI; Edit.. Amorrortu, Argentina, 2001 (primera edición 1957).

del líder. El crimen, podía desencadenar de nuevo la lucha entre los hermanos o súbditos por el poder del más fuerte.

En cambio, decidieron entre todos realizar un pacto. Del principio del crimen derivaron un acuerdo de regular sus relaciones y regular el intercambio entre unos y otros, a condición de renunciar todos al lugar del líder o padre, resistir a ocupar el lugar del uno, del todo, o del absoluto. Nadie puede estar en **ese** lugar. Erigieron en sustitución del padre muerto la ley que promueve el lugar del padre ideal: Dios quizás u otro referente simbólico de absoluto, totalidad y eternidad. La ley como mandato, abstracto, un lugar por fuera y por encima de los hombres y que los obliga a todos al cumplimiento. Nadie puede ocupar su lugar, nadie como él, nadie por encima de todos. En su lugar una ley (depositada en diversas figuras) que regula, que pone un límite y al hacerlo restringe, castiga, sanciona. La Ley abre dos posibilidades, instauro el intercambio, el derecho y en el mismo movimiento instauro la interdicción, la prohibición, ciñe y constriñe. Regulación y transgresión. Tal la condición entre los hombres. Nada más tentador que la transgresión del interdicto. Se desea lo que no se puede.

En esta constitución cultural, el **deseo** freudiano es un efecto del interdicto. Se desea lo prohibido, se va a la búsqueda de lo perdido, de lo imposible. No habría por ello mayor placer que violar el interdicto. Se vive bajo dos imperativos contradictorios. Según Derridá:

Siempre hay dos imperativos contradictorios, no se puede prohibir todo, pero tampoco nada se puede prohibir.

Al tiempo que se lucha contra las violencias, hay que saber que nunca se terminará con ellas....el exceso de interdicciones de todo tipo genera a menudo violencias inesperadas.³⁹⁷

La violencia es constitucional a la cultura es engendrada por la ley y la ley dictamina el castigo ante la transgresión. “Hay una suerte de violencia necesaria e imprescindible: la de pautación e instalación de normas. La cuestión se plantea en términos de si esta pautación es producto de la arbitrariedad de la autoridad que la instala o de una norma o pauta que debe incluir a la propia autoridad”³⁹⁸. La

³⁹⁷ Derridá, J.; Roudinesco, E. **Y mañana, qué...** p. 85

³⁹⁸ Bleichmar, S.; *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*; Edit. Noveduc, 2008, p. 35.

violencia mayor, el peligro mayor reside en el momento que la ley se pervierte o es pervertida su función por quiénes son los encargados de custodiarla.

Al reinstaurarse de alguna manera la condición de que el hombre se vuelva la ley misma, estamos ante la figura del Soberano, él impone su ley ante los otros y por encima de los otros. Desde la posición soberana se dicta todo, quiénes son los cercanos, y quiénes los enemigos, quiénes tendrán derechos y quiénes las obligaciones. Sería la tiranía de la ley que revierte contra la afirmación de la socialidad de la vida. Ante esta condición, o se mantiene como súbdito del soberano, cómplice o émulo o bien se resiste hasta lograr de nuevo imponer la ley por encima de todos. El clamor de justicia de todos los tiempos ante los momentos de peligro histórico de socavar, anular, someter, aniquilar y subyugar de manera extrema a los sujetos generan las luchas por la refundación de un orden que intente de nuevo la reinstauración de la justicia, la construcción de legalidades.

Constatamos como el ideario de la Revolución Francesa que intentó instaurar el *Decir* de la hermandad universal, que a su vez había sido proclamada por el cristianismo, se trasmudó en el acontecer histórico en un *desdecirse*, en un *decir desdichado* como diría Levinas³⁹⁹, El contexto de guerras interminables durante el siglo XIX, ante la pretensión de dominio del registro político religioso que resistía en dejar su lugar, al registro económico-político que a su vez quería sustituirlo, provocaron guerras, quebrantos económicos, disolución de una vida social. Esta situación provocó exilios, búsqueda de sobrevivencia, afirmación de vida de grandes conglomerados que resistieron a quedar subsumidos, aplastados y aniquilados por conflictos ajenos (Siglo XIX). Estos exiliados al buscar un lugar vivible, fueron rumbo a tierras, que antes desconocidas, se transformaron en promesas de posibilidades y los que se quedaron reintentaron la refundación de su historia.

La tensión y conflicto conformarán nuevas figuras de separación, de exclusión. El discurso de la ciencia apoyará, como consecuencia de su propia gramaticalidad, la creación de figuras de separación que serán marca y patente de la modernidad.

³⁹⁹ Ruiz Jarén, E.; *Emmanuel Lévinas: Una revisión crítica en el centenario de su nacimiento*; A parte Rei, Revista de Filosofía 48. Noviembre 2006, en pag. Web: <http://serbal.pntic.nmec.es/AParteRei/> (julio de 2008.)

La modernidad, como toda **visión instituida**, marcará como señalamos anteriormente su propia separación. Recordaremos la cita de Merleau Ponty, “La visión se paga con una separación. Se instaure a partir de una ausencia de lo que enfoca”⁴⁰⁰ Así la visión de la modernidad instituye y presentifica una ausencia. El sujeto pensante y perfectible encontró un régimen de normalidad acorde a sus principios. Wundt, Galton y Binet contribuyeron en la constitución de la normalidad. La normalidad se pagó con la separación de los anormales. Concentró a los normales a condición de separar a los anormales.

De manera particular, la teoría de la evolución reinterpretada bajo los parámetros científicos que Galton legitimó a través de la estadística empleada con el **coeficiente de correlación** de su socio matemático Pearson, encontró el fundamento de perfectibilidad en los más aptos, en esa evolución de las especies en donde el hombre alcanzaba el punto superior y que sin embargo, corría el riesgo de su desaparición ante políticas sociales favorecedoras de los menos aptos, como lo venían ejerciendo los fundadores. La Humanidad estaba en peligro ante la amenaza de los menos aptos. Se erige y cobra fuerza el movimiento de la eugenesia. Binet aporta el instrumento de medición por excelencia, el coeficiente intelectual y las consecuencias de la visión de esta normalidad apuntando a la perfectibilidad hizo posible la conjunción de poblaciones, que antes separadas, se articularon como amenaza.

El movimiento eugenésico tuvo repercusión en la instauración de leyes eugenésicas y ajenas a las consecuencias, derivó en holocausto. La gran masacre humana justificada en la fundación del nuevo hombre, de la gran civilización. El movimiento eugenésico dio expresión al ideal del hombre prefigurado desde la modernidad y legitimado por los discursos científicos de la época. Es en este momento de la historia que vemos como se articuló el campo de figuras de separación, enmarcadas en la pobreza generada a su vez por las propias condiciones del incipiente mundo capitalista. La condición de poder y del capital generó una población marginal creciente y amenazante. El discurso científico erigió una raza, una aptitud, una inteligencia, que generó su especularidad

⁴⁰⁰ Citado en Dosse, F.; *Michel de Certeau. El Caminante Herido, op cit.*, p. 514-515.

amenazante: los negros, asiáticos, europeos del este, fueron vistos como amenaza de los blancos, los estudios antropométricos y los tests habían dictaminado en considerarlos como los menos aptos. *“El racismo es moderno. Las culturas o razas anteriores se ignoraban o se aniquilaban, pero nunca bajo el signo de una razón universal”*⁴⁰¹.

¿Qué decir de aquellos que amenazaban el cuerpo perfectible y la razón legítima, aquellos que se encontraban en **déficit** con relación a la norma, así como en inconformidad e inadaptación social: es decir los ciegos, sordos, el retraso mental, la minusvalía, disfunción o mal conformación del cuerpo; los delincuentes que expresaban un síntoma social de inconformidad? Este pequeño universo polimorfo, bajo la normatividad anunciada, la aptitud inherente enunció, consignó y conformó una unidad nunca antes vista. La anormalidad como deficiencia, minusvalía, retraso, atípico, se concentró y aglutinó como identidad. Todo rasgo de anormalidad se articuló en el campo homogéneo de la educación especial. La visión de normalidad se instituyó a costa de separar las excepciones. He ahí la visibilidad de la norma con la invisibilidad de la separación, exclusión y discriminación. Esta es la génesis de la discapacidad, la gestión social de la minusvalía, en el sentido de valer menos, ser menos aptos, estar en desventaja, un plus valor negativizado. Hay una separación abismal entre el discurso de Séguin y el discurso de Galton. Tal pareciera que Galton iba en búsqueda de ofrecer las condiciones para que el hombre alcanzara su perfectibilidad y la civilización el progreso, en tanto que Séguin parecía seguidor de una ética de la fraternidad.

Coadyuvante a la noción de progreso se cuenta con la noción de trabajo en la modernidad. Retomaremos una cita de Benjamin,

*Definición del trabajo desde el programa Gotha “la fuente de toda riqueza y de toda cultura. Presintiendo algo malo, Marx respondió que **el hombre que no posee otra propiedad aparte de su fuerza de trabajo “está forzado a ser esclavo de otros hombres, de aquellos que han convertido...en***

⁴⁰¹ Guillaume, M.; “Introducción”, en Baudrillard, J.; y Guillaume; *Figuras de la Alteridad*, Edit. La huella del otro, Taurus, Alfaguara, México, 2000, p. 12.

propietarios"...Según Dietzgen: "**Trabajo es el nombre del mesías del tiempo nuevo**. En el ...mejoramiento...del trabajo...estriba la riqueza, que podrá hacer ahora lo que ningún redentor pudo lograr" Lo anterior refiere entender "los progresos del dominio sobre la naturaleza"...sin embargo no da cuenta de "los retrocesos de la sociedad". A diferencia de entender el trabajo que "lejos de explotar la naturaleza, es capaz de ayudarle a parir las creaciones que dormitan como posibles en su seno."⁴⁰²

Marx critica el programa Gotha⁴⁰³ afirmando que la verdadera fuente de riqueza es la naturaleza, ya que de ella vienen los valores de uso que son los que integran la verdadera riqueza y no el trabajo. Fetichizar el trabajo implica confundir su valor. Colocarlo como la fuente, el centro, de la riqueza, el eje de todo, es instalarlo en una función de "mesías" de la modernidad, el "redentor". Con ello se justifica el progreso como la dominación y explotación de la naturaleza en lugar de preservarla y "ayudarle a parir las creaciones que dormitan...en su seno"⁴⁰⁴. Vemos entonces que si la clase trabajadora dispone como única propiedad su fuerza de trabajo estará condenada a ser esclava ¿qué lugar se le reserva a aquellos que ni siquiera cuentan con su fuerza de trabajo?; ¿qué lugar y qué destino les espera a los integrantes de la educación especial como reciente figura de separación?, ¿no se anuncia doblemente una condena?, no sólo no entran en el ámbito de la normalidad, sino que también carecen de la riqueza fundamental de la sociedad moderna: su fuerza de trabajo. También ahí serán excluidos, y si el movimiento de la integración e inclusión procura su incorporación, la medida del requisito de trabajo, así como la medida curricular, los colocará al margen, en los sueldos más bajos de la producción así como en los niveles más bajos de la educación. No dan la medida de la norma.

Tal es la lógica de la modernidad, que priorizó el trabajo y el estatuto del sujeto pensante, apto y perfectible. La noción de discapacidad se convirtió en la modernidad como una nueva figura de separación, una forma de dividir, de poner

⁴⁰² Dosse, F.; *Michel de Certeau. El Caminante Herido*, op cit p. 25

⁴⁰³ <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1870s/gotha/gotha.htm> (noviembre 7, 2009)

⁴⁰⁴ Benjamin, W.; *Tesis sobre la Historia y otros fragmentos*, op cit. p. 24.

fronteras, muy a su pesar de haber sido justificada como una estrategia de darles educación acorde a sus atributos, es decir a sus déficits. Vayamos a una definición de los años 80's del siglo pasado. Observaremos cómo se mantiene intacta una significación de alteración, falta, desviación, disfunción, con relación a un parámetro de normalidad, arquetipo fundacional de la modernidad.

*“la discapacidad constituye, la restricción o ausencia de la capacidad de realizar una actividad dentro del margen que se considera normal para un ser humano, debido a una deficiencia. En este orden de ideas la deficiencia comprende tanto la pérdida total, como la anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica”.*⁴⁰⁵ En el inter se realizó la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989, así como el Decenio de las Personas con Discapacidad de Asia y el Pacífico, de 1993-2002.⁴⁰⁶

A decir de Barnes⁴⁰⁷, en 2001 la Organización Internacional de la Salud intentó redefinir la discapacidad bajo un sólo marco de referencia en el que se conjuntara tanto el esquema individualista (que es el modelo tradicional médico), como la vertiente socio-política; sin embargo, ningún grupo quedó conforme. Así, la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF, en inglés: International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF) anteriormente conocida como CIDDDM-2 (OMS, International Classifications of Functioning and Disability, Beta-2) mantuvo la significación de discapacidad. Veamos:

“...el término “discapacidad ha sido conservado como el término general „para los tres niveles de dificultad funcional” (la ICF) se presenta como clasificación universal” (la cual se fundamenta desde) “conceptos y enunciados científicos occidentales. El énfasis de los programas y medidas es la integración de las personas con discapacidad a la sociedad mayoritaria y enfatizan la igualdad de las personas con discapacidad.

Destacaremos la noción de déficit ahora universalizada ante una normalidad universal; la obsesión por la integración o inclusión con la intención de la igualdad y algunos señalan la equidad y el énfasis en el conocimiento científico como palanca para lograr que entren todas aquellas minorías a los beneficios de la sociedad mayoritaria. Parafraseando a Bataille, ¿no se estará, ante esta afirmación a la integración, produciendo lo contrario: su negación, la ratificación de

⁴⁰⁵ Tomado del Programa de Acción Mundial para los impedidos. Naciones Unidas, N. Y., ONU, 1983.

⁴⁰⁶ *Ibidem*.

⁴⁰⁷ Barnes, C.; *Un chiste “malo”: ¿Rehabilitara las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita?*; en Brogna, P.; *“Visiones y Revisiones de la Discapacidad; op cit., 105-106.*

⁴⁰⁸ Los tres niveles de dificultad son: a) *la deficiencia: funciones y estructuras corporales* b) *la actividad antes denominada discapacidad* y 3) *la participación, antes denominada minusvalía*] Barnes, idem, p. 105

la exclusión y discriminación? Pareciera que hay un olvido de esta historia de consecuencias graves de exterminio, anulación. Derrocado un régimen político pareciera haberse extirpado el mal ocasionado. Los responsables fueron castigados y derrotados.

Sin embargo, se ha preservado la noción de normalidad, la cual tiene en su seno el bisturí del corte, de la separación. Se borró y anuló el nombre de eugenesia, sin embargo quizás sólo ha vuelto disfrazada en su contrario: la intencionalidad de integración e inclusión pronunciada por la Declaración de los Derechos humanos. El énfasis en reinstaurar la igualdad sin considerar el telón de fondo de un sistema que promueve y genera las diferencias para denostarlas, sólo son un mecanismo de mantener la visión de mundo que tenemos. Quizás habrá que cepillar la historia como propone Benjamin⁴⁰⁹. Casi ninguna aproximación histórica a la discapacidad recordó la eugenesia. Quizás el olvido o fuga de los tiempos negros, tenga sus efectos siniestros, permite que una visión de sujeto instaurada desde la modernidad siga dominando y perdure en los discursos educativos. Con ello quizás se mantiene y reproduce una ética de la indiferencia que hace de la **diferencia** una ratificación de discriminación y exclusión, sólo que soterrada bajo una igualdad ficticia, un discurso que por reiterarse termina por creerse lo que palpablemente es inexistente.

“Tal vez el presente es más difícil de entender que el pasado”

De Certeau, M⁴¹⁰.

El apartado dos dio muestras de la ratificación de la exclusión y discriminación más allá de las voluntades de los agentes de las prácticas. En el apartado dos mostramos las ilusiones perdidas de la integración, la ficción de integración por estar todos en un aula, la dominancia de un curriculum que solo reitera el déficit y la discapacidad. Se constata el eterno retorno de la separación de unos y otros, así como de las vicisitudes humanas.

⁴⁰⁹ Benjamin, W.; *Tesis sobre la Historia y otros fragmentos*, op. cit.

⁴¹⁰ Dosse, F.; *Michel de Certeau. El Caminante Herido*, op cit., p. 514-515.

Sin embargo, en el apartado dos quisimos introducir una escucha a los sujetos denominados con “discapacidad” a través de sus expresiones en dibujos, a las voces de sus madres, los docentes. Expresaron las vicisitudes existenciales que nos permiten introducir un nuevo orden discursivo que en las prácticas se ofrecían ante nuestros ojos. Madres que antepusieron su condición de madres antes que dejarse arrastrar en el diagnóstico fatídico de discapacidad que volvía a sus hijos como extraños, irreconocibles. Docentes totalizados por el discurso de la “diferencia” ubicada en déficit, discapacidad y en cambio, nos encontramos docentes que se aproximaban a los niños en su diferencia. Émulos de los fundadores, realizan permanentemente un llamado a la existencia, convocan a la vida, convocan a la relación, se apuestan por el encuentro y se transforman ellos mismos. Pudimos constatar cómo la escucha que realizaban, el ser **todo oídos** les permitía que los niños se reconocieran en ellos, les demandaran, les dirigieran la palabra, intentaran diálogos y conversaciones. Vimos puesta en acto una semiótica de recepción que nos permitió plantearnos preguntas, interrogaciones. Nos llenó de deseos de ir más de fondo, ir al encuentro de las diferencias e intentar en un futuro apalabrar, fundar nuevos códigos del ser y hacer de las diferencias, de enriquecernos con sus posibilidades y recursos, será posible que construyamos a futuro nuevas formas de espacialidad, simbolización, temporalidad comprometida en las formas deferentes de ser y hacer. ¿Podremos intentar construir algún día el código de la mirada de los niños con compromiso muscular, ese ojo panóptico que se vuelve lengua nuclear, el código de sobrevivencia si alguien le otorga que desde ahí hay palabra? Algunos de ellos nos han dejado su palabra como Jean-Dominique Bauby en su libro *Le scaphandre et le papillon*⁴¹¹. Bauby resulta imprescindible en el acercamiento a lo que desde la normatividad pareciera imposible, un hombre postrado, donde las funciones básicas y un ojo se mantienen con vida, vida biológica y sin embargo alguien le hace un llamado, lo invita a conversar y Bauby nos muestra de lo que es capaz un ser viviente, de cómo se puede vivir otra vida inimaginable, otra forma de ser en otra condición de ser. Su libro es obra esencial para aproximarnos a las

⁴¹¹ Bauby, J-D; *Le Scaphandre et le Papillon*; edit. Robert Laffont, 1994.

lenguas posibles: la del cuerpo que parecen tener los ciegos, descubrir las coordenadas espaciales que manejan las personas denominadas con discapacidad motora, descubrir su temporalidad su estar en el mundo, de sus miradas al mundo, a nosotros. Cuánto futuro y promesa de relación inédita está por conformarse, ¿estaremos a la altura de ir a su encuentro? Quizás como dice De Certeau, “*Tal vez el presente es más difícil de entender que el pasado*”⁴¹², tal vez resulte más difícil intentar leer en las prácticas lo que no está escrito dentro de la visión de la modernidad.

Queda como sugerencia lo siguiente:

Cepillar la historia a contrapelo del discurso oficial. Para realizar esta tarea requerimos primero afrontar el gran problema serio que implica la

*“...fe ciega en el progreso y la servil inserción en un aparato incontrolable....lo caro que le cuesta a nuestro pensamiento habitual una representación de la historia que evite toda complicidad con aquella a la que esos políticos siguen aferrados”*⁴¹³

¿Podremos reescribir la historia? ¿Cómo hacer? Apoyémonos de algunos autores:

*“Articular históricamente el pasado no significa conocerlo tal como verdaderamente fue”... Significa apoderarse de un recuerdo tal como éste relumbra en un instante de peligro....se trata de atrapar una imagen del pasado tal como ésta se le enfoca de repente al sujeto histórico en el instante de peligro.”*⁴¹⁴

Hemos señalado como instante de peligro el movimiento de conformación de la normalidad y de encontrar en la teoría de la evolución la línea de perfectibilidad del hombre, de la visión eugenésica, de sus nefastas consecuencias, pero aún mayor peligro puede implicar un olvido de fondo, desmontar y deconstruir la propuesta de la integración e inclusión, ya que como dice Guillaume⁴¹⁵: “*La igualdad es ficticia en una mesa entre desiguales*”, ante el discurso de la igualdad o equidad, de condiciones: quién pone el escenario de la igualdad?; ¿desde donde se plantea la igualdad o equidad? Desde un discurso educativo que bajo una normatividad, una

⁴¹² Dosse, F.; *Michel de Certeau. El Caminante Herido*; op cit., p. 277.

⁴¹³ Benjamin, W. “*Tesis sobre la historia y otros fragmentos*”; op cit, p. 24

⁴¹⁴ Idem, p. 20

⁴¹⁵ Guillaume, M.; *Introducción*, en Baudrillard, J.; y Guillaume; *Figuras de la Alteridad*, op cit, p. 12.

entidad identitaria única, convoca a ingresar a las diferencias parece poco plausible la igualdad al contener un fondo de desigualdad de principio. Un curriculum escolar, una noción de sujeto de la educación desde las cuáles se solicita la integración de los “diferentes”, de lo diverso merece su sospecha.

En la medida que se quiera *“reducir las diferencias, tanto más se acentuarán”*⁴¹⁶. No se trata por tanto de plantear la conciliación de las diferencias, de su integración, de su asimilación, ya que ello implicaría una utopía racionalista, según Baudrillard:

*“La idea de integración implica expulsar todas las cosas de su negatividad, es como una cirugía estética de la acción, por medio de la cirugía se elimina todo lo negativo y se tiende a la consecución de un ideal, se trata de eliminar o quitar todo lo negativo, lo contradictorio, la alteridad. Se trata de producir un modelo fáctico, del hacer”*⁴¹⁷.

Por ello será que De Certeau pone en evidencia la riqueza inmanente del pasado que sólo puede revelarse con la **apertura de un nuevo espacio** gracias a la operación historiográfica.

*Un vasto continente, inmensos recursos, se ofrecen así, no como puntos de apoyo para la reproducción, sino como otras tantas fuentes de inspiración para verdaderas creaciones en las fases de crisis y de derrumbamiento de lo instituido, como posible recurso a otra gramática de nuestra relación con el mundo.*⁴¹⁸

En este plano, De Certeau le da la mayor importancia a la relación siempre cambiante instituida por el presente con su pasado.

*“El carácter histórico del acontecimiento no tiene por rasgo propio su conservación fuera del tiempo, gracias a un saber que se mantiene intacto, sino al contrario su introducción en el tiempo de las invenciones diversas a las que cede lugar”. Al establecer una correlación entre el poder de apertura del descubrimiento de los inicios del pasado como otros tantos posibles y los sucesos, Certeau pone en evidencia la riqueza inmanente del pasado que sólo puede revelarse con la apertura de un nuevo espacio gracias a la operación historiográfica*⁴¹⁹.

⁴¹⁶ Baudrillard, J.; *El viaje sideral*; en Guillaume, M. y Baudrillard, J.; *Figuras de la Alteridad*, Edit. La huella del otro, Taurus, Alfaguara, México, 2000, p. 79

⁴¹⁷ Idem, p. 79.

⁴¹⁸ Dosse, F.; *Michel de Certeau. El Caminante Herido*; op cit., p. 277-278.

⁴¹⁹ Dosse, F.; *Michel de Certeau. El Caminante Herido*, op cit. , 277-278.

Es una invitación a plantear desde otra gramática, la de una aproximación de relación disimétrica, no de igualdad sino de disimetría, desde una irreductible alteridad o alteridad radical. El propósito sería:

“Encender en el pasado la chispa de la esperanza es un don que sólo se encuentra en aquel historiador que está compenetrado con esto.”⁴²⁰

El nuevo espacio, el nuevo tiempo, implica un repensar y reflexionar desde la apertura que realizaron los fundadores como lo fueron l'Épée, Haüy, Pinel, Itard, Séguin y Pestalozzi. Su revisión nos llevó a “encender en el pasado una chispa de la esperanza” sobre las formas de ser y de existir que se inauguraron; quizás, a nuestra manera intentamos cepillar la historia oficial a contrapelo.

En la perspectiva de la ética de la fraternidad, la primacía de la relación, de la existencia de la vida traza otra posibilidad de pensar la socialidad, del como estar entre los hombres de otra manera. A continuación desplegaremos otras coordenadas que propiciarán transvalorar el término de discapacidad. Plasmaremos algunas ideas luminosas que despertaron nuestro apetito para incursionar en otra aproximación.

A partir de Heidegger encontramos la primacía de la existencia antes que la inteligencia ya que el existente depende de una exterioridad fundante, de una socialidad originaria, de una fraternidad que convoque a la afirmación de la vida.

“La relación con el otro es sociedad, el origen del entre-otros, del ser entre otros, y también del ser-separado, es ya más que el ser-Uno. ...este ser entre dos es lo humano, lo espiritual”⁴²¹.

Esta premisa invierte la tesis de la constitución del sujeto como sujeto individual pensante. Pensamos, somos seres inteligibles siempre y cuando hayamos escuchado el llamado. Porque escuchamos al otro, podemos oír. El pensar deriva de la escucha. Se trata de nuevo de la preeminencia de la socialidad originaria, de destacar y custodiar la relación.

⁴²⁰ Benjamin, W.; *Tesis sobre la Historia y otros fragmentos*, op cit., p. 20

⁴²¹ Levinas, *La Huella del Otro*, op. cit. p. 110

Si la escucha es determinante es que hay un otro que habla o ha hablado, que ha pasado, que ha dejado su huella, huella moral como necesidad de sociabilidad o fraternidad originaria.

Se trata entonces de la preeminencia de un diálogo. Derrida reafirmará que sólo en función de la relación es posible el pensar. "...pensar es oír y ver"⁴²², no se trata evidentemente del oído, ni de los ojos, ni de las manos, como componentes orgánicos, sino de una historicidad convocante. "El pensamiento es un captar con el oído que capta con la mirada"⁴²³

No es el otro entendido como semejante, a decir de Levinas, se trata de

"...captar un Decir de un Otro de extrema exterioridad, soberana palabra que toma Rostro, se convierte en una cercana y profunda interioridad, traspuesta en Deseo Infinito: Deseo como saciada insatisfacción que implica la in-finitud del Otro, el Otro como objeto inobjetivable, no se puede asir sino como Huella, el Otro: lo inconcebible"⁴²⁴.

Siguiendo a Levinas y a Lacan, Michel de Certeau planteará: "Se trata de la irreductibilidad del Otro, supone que siempre hay Otro, ...el Otro no deja de advenir. Es un postulado del origen, de abertura (obertura?), uno no sabe y uno no sabrá jamás. Es un principio, un comienzo un origen indefinido"⁴²⁵. Hay por tanto una necesidad de la diferencia. Un auténtico otro que yo, una alteridad radical, inaprensible que deja huella como presencia de su ausencia. La diferencia, más allá del Ser, como extranjería, exterioridad.

De ahí la necesidad de postular un origen mítico como imprescindible, una búsqueda de sentido y ahí es donde la palabra abre al sentido, a la continuidad y linaje, a la historicidad de todo ser. Lo acota, delimita y demarca, pero no lo agota, un residuo, un resto queda fuera del campo de la palabra.

En ello reside el don de la palabra y el sujeto se funda en una semiótica de recepción. Este Bien adviene antes que el ser. Este Bien es una identidad sobrevenida a mí, que se desconoce y se desconocerá, sólo se puede sentir en su

⁴²² Idem, p. 376

⁴²³ Idem, p. 376

⁴²⁴ Levinas, E.; *La Huella del Otro*, op cit., p. 57-58

⁴²⁵ De Certeau, M.; *Histoire/psychanalyse. Mises à l'épreuve*, en *Revista Espaces Temps. Les Cahiers*, 80/81, tercer trimestre, Paris, Francia, 2002, p. 173.

proximidad, a condición de abrirse a la falta, el sin sentido, ese resto producido por efecto de la palabra.

Podríamos diferenciar **el Otro**, como representante del código cultural, lo que permite la palabra, el sentido, el linaje, la historia, una inscripción en el mundo, remite a la cultura, o visión de mundo que nos tocó vivir, el tesoro del significante como la plantea Lacan, y a la vez **lo Otro**, **lo** que queda irreductible de la palabra. El trasfondo de la palabra, el más allá de la palabra, es la huella del Otro. Ese fondo de ausencia de la huella moral, la absoluta ausencia, lo irreductible. Un tercer **otro** implicaría el semejante, la relación imaginaria entre los hombres que a su vez es posible por **el Otro**, con el fondo de **lo Otro**. En lacan **lo Otro** está señalado como tachado, en falta, justo el resto que queda fuera del lenguaje, y quizás lo connotó como el **objeto a** el resto que cae del sujeto y que lo constituye. Estas nociones, implican la preeminencia de la exterioridad en la constitución del sujeto, estamos hablando del Lenguaje, del código, de la cultura (**el Otro**) que al realizar el sujeto su inscripción en la cultura, se inscribe el otro como huella, es decir como ausencia, como irreductible, imposible de conocerlo, sólo se presentifica su presencia sobre el telón de fondo de la ausencia. Por ello si la relación es indispensable en toda constitución, retomamos de Levinas la propuesta de poner por encima de todo la **ética de la fraternidad**. Una fraternidad universal incluyente de la **alteridad** plantea la socialidad originaria que se instituye como huella, marca de la alteridad radical, de la irreductibilidad de lo otro. Para Derrida:

“Hay Différance no bien hay una huella viviente, una relación vida/muerte, o presencia/ausencia...Luego la Différance no es una distinción, una esencia o una oposición, sino un movimiento de espaciamento, un “devenir espacio” del tiempo, un “devenir tiempo” del espacio, una referencia a la alteridad, a una heterogeneidad”⁴²⁶

Parafraseando a Derrida, la **Différance** significa a la vez lo mismo y lo otro. Esto último lo considera como lo “ absolutamente heterogéneo, lo radicalmente diferente, irreductible e intraducible, (lo aneconómico, el muy-otro o la muerte)

⁴²⁶ Derrida, J y Roudinesco, E; *Y mañana qué...*; op cit., p. 30

La interrupción diferencial es a la vez reinscripta en la economía de lo mismo y abierta a un exceso del muy otro⁴²⁷.

Esta aproximación al sujeto desde la *Différance*, Diferencia o Alteridad es un recurso que plantea interrogantes sorprendentes y otra forma de convocar la constitución del sujeto. La identidad del yo mismo queda cuestionada, ya que no proviene del uno sino de una ***Différance***. El otro, la otredad del otro, nunca viene a la presencia, sino que es siempre una ausencia. El otro se ha ido para siempre. Hay un sujeto en oposición consigo mismo-otro. Por tanto en toda relación con otro, aún sea mi semejante, (mi semejante, él mismo otro), se da la posibilidad de acuerdo y de desacuerdo. En palabras de Assoun:

“La fraternidad puede ser por un lado como la concordia y por el otro discordia y rivalidad..., la pareja rival oculta la pareja imaginaria-: Aunque allí haya dos participantes, la observación de la relación no muestra un conflicto entre dos individuos, sino en cada sujeto, un conflicto entre dos actitudes opuestas y complementarias”⁴²⁸

Luego entonces no hay reciprocidad en la relación. Lo Otro se torna misterio. Permitir la alteridad, la otredad va a contrapelo de lo que la filosofía occidental ha intentado siempre eliminar. En su afán de develar el ser, de apalabrarlo pretende que ***lo Otro*** pierda su condición de alteridad. Levinas señala el terror por que el otro sigue siendo ***lo Otro***, es una ***alergia insuperable***, por ello se tiende a atribuirle el sentido, la explicación y por tanto subsumirlo al conocimiento, se trata de eliminar y negar la alteridad⁴²⁹.

En lo que corresponde a la discapacidad colocada como figura de separación, el discurso de integración e inclusión implica el acto bondadoso de hacer entrar al ***otro*** a ser parte del ***nosotros***, a que goce de los beneficios de una normatividad mayoritaria. Con ello se pretende eliminar el enigma de la alteridad, llenar de sentido y confirmar la visión de mundo. Por eso, las estrategias para la integración consisten en realizar una evaluación psicopedagógica, como base para la detección de las necesidades educativas especiales que le corresponden a cada alumno y elaborar las adecuaciones curriculares correspondientes a la normatividad curricular de educación básica, el de la mayoría. A partir de este

⁴²⁷ Idem, p. 50

⁴²⁸ Assoun, P. L.; *El perjuicio y el ideal*, Nueva Visión, 2001, p. 164

⁴²⁹ Levinas, E; *La Huella del Otro*, op cit. p. 50

procedimiento, todo avance que sea, se considera relevante, es lo que el sujeto puede hacer. Lo anterior sólo confirma, explica y ratifica la existencia del diferente en su propio atributo de déficit. En este mismo movimiento se reitera su separación, su diferencia connotada como menos, la cuál resulta completamente comprensible según los códigos, las categorías y las definiciones. Se mantiene intacto el discurso y con la convicción de haber hecho todo lo posible por la integración e inclusión del otro.

El discurso de la integración e inclusión mantiene y concibe, las huellas del pasado [de la **discapacidad**] como signos que garantizan, la visión de Mundo, la matemata⁴³⁰ o, como señala Medina, una episteme comprendida como

“...racionalidad en la modernidad. Esta visión produce inteligibilidad a través de acciones sociales implicadas en un horizonte de posibilidades, de un período, momento o época que otorgan figuras de mundo (Villoro 1999) estableciendo regularidades discursivas en la dispersión (Foucault, 1979 y Saur, 2008) que ratifica, conserva, reitera y reproduce no sólo las formas de relación que posicionan y erigen lugares y destinos diferentes prefigurados desde esta visión de un mundo entre unos y otros hombres, sino también un cuerpo de conocimientos que guardan una episteme que se ostenta como lugar de verdad, certeza y legitimación”⁴³¹.

Con ello se quiere decir que las aproximaciones psicológicas del constructivismo quedan intactas, así como se mantiene intacta la noción de normalidad, la mismidad, con su par opuesto es decir la discapacidad como Diferencia domesticada, acomodada al sistema de lo que se considera los beneficios sociales.

Así entonces, en este trabajo intentamos realizar una crítica a dicha *episteme*. Abordamos la discapacidad como una figura de separación y con la aproximación filosófica de los términos: Alteridad, Diferencia, **Différance**. De antemano sabemos que no pueden ser connotados de forma equivalentes o como sinónimos; ya que es menester profundizar en sus diferencias constitutivas. A manera de ejemplo citamos a Samona⁴³² quien ha intentado dilucidar los referentes filosóficos de estos términos; sin embargo nos parece importante introducirlos así, en su conjunto, por las preguntas que abren, los interrogantes y sobre todo por la posibilidad que ofrece de contar de otra manera la historia de la

⁴³⁰ Bolívar, E.; *Definición de la Cultura*, op cit..

⁴³¹ Medina, P.; *Epistemologías de la Diferencia*; Edit. UPN, CONACYT y Plaza y Valdés Edit., 2009, p. 10.

⁴³² Samona, L.; *Diferencia y Alteridad*, Ediciones Akal, España, 2005.

discapacidad. Apostamos por desterrar de una vez por todas el rasgo identitario de la discapacidad como deficiencia, falta, disfunción, minusvalía, etc. Es un inicio que ofrece un indicio, un punto de apertura y que apuesta a que se produzcan otras prácticas, otras orientaciones, otros proyectos que arriesguen por la heterogeneidad de formas del ser, por la posibilidad de jugarse en la relación direccionada a la diferencia/alteridad y con ello apostar a la creación de otra palabra, aunque sabemos que algo quedará fuera.

Si la condición cultural de la modernidad ha identificado la discapacidad como falta, como excepción, ¿que implicará la constitución de un existente con esa marca?, ¿qué llamado escuchará?, ¿cuál será su semiótica de recepción? ¿Será posible contrarrestarla? Será posible apoyar a que enuncie su propia voz, a que se aperture nuestra escucha a lo que su condición de ser nos dirija? ¿Cómo la vive, cómo la escucha, desde dónde, qué hace con ella?

Si la cultura pone a la “Discapacidad” como síndrome de excepción, es decir, sin lugar o el no lugar, o el lugar de **“dis”**, ¿cómo abrir y posibilitar otro espacio, otro tiempo y otros sentidos en el mundo?

Quizás lo que nos quede es el acompañamiento, el concernimiento, la escucha, intentar la conversación, hoy y siempre como los fundadores lo instituyeron, sólo que ahora desde las coordenadas del existente, de un sujeto que puede advenir en otra cosa y nosotros juntos con él, apostar por un porvenir.

Apostamos a esta fraternidad paradójica, a direccionar hacia una ética de la fraternidad desde una **relación disimétrica**, una diferencia/alteridad irreductible en donde mantengamos la **caritas**, este ocuparse y hacerse responsable de, con y por el otro. Y de nuevo las palabras de Levinas: “Sí esa es la situación. No hay reciprocidad. No esperemos gratuidad. La caritas que es recíproca no es Caritas”⁴³³.

En este estudio hemos intentado repensar el ámbito de la *discapacidad*, de la Educación Especial, de la Integración Educativa y de la Inclusión con el apoyo de los planteamientos filosóficos sobre la Alteridad/Diferencia/*Différance*. Es un inicio, un primer intento, que de inmediato nos lanza incógnitas y más preguntas. ¿Se

⁴³³ Levinas, *La Huella del Otro*, op cit. p. 114-115.

corre el riesgo de que ahora se denomine como los **diferentes**, los **alter**, en lugar de personas con discapacidad? Resulta imprescindible trabajar, analizar y elucidar a profundidad los conceptos de Alteridad/Diferencia/*Différance*. ¿Se estará de nuevo, contra lo que se explicita, apalabrando un discurso desde la mismidad, que de nuevo generará una separación y discriminación?

Al igual que los movimientos de mujeres y homosexuales de los años sesenta del siglo pasado, ¿se requeriría acompañar con movilizaciones políticas, entre otras, no sólo para eliminar las restricciones jurídicas que existen actualmente en México y algunos otros países que imposibilitan que los sujetos denominados con discapacidad intelectual puedan heredar, sino de exigir el derecho a formas de ser, de vivir y de estar en la vida social, sin que atravesase por el requisito del trabajo para la sobrevivencia?

¿No tendría el Estado la función primordial de fundar espacios para el ejercicio de otras vías de creatividad que estarían por constituirse y otorgar remuneración a aquellos que se encuentran dedicados a ello? Me refiero a brindar un salario a quienes se encuentren inmersos en actividades culturales que son consustanciales para una genuina calidad de vida, que enriquecería la espiritualidad humana. En ello realmente estaría el beneficio de la mayoría, en nutrir, cultivar y fomentar toda manifestación que conlleve a la realización de la experiencia estética y nada de esto se vislumbra como vía alterna de formación, en donde han probado descollar ciegos, sordos y las otras diferencias connotadas como discapacidad.

En otro orden de ideas, nos parece necesario plantear un problema metodológico derivado de marcos de referencia filosóficos o sociales que no tienen una “forma metodológica específica”. Así por ejemplo, Derrida planteó la *deconstrucción* como abordaje filosófico, sin embargo, dista mucho de ser una metodología entendida en el sentido de una guía del cómo hacer, qué pasos seguir. Nosotros mismos no estamos seguros de que metodología se echó mano, en cambio, sí sabemos del esfuerzo, del titubeo, de la duda y de las resistencias. En correspondencia con la direccionalidad a la diferencia, llevamos a cabo una *metodología* (si así pudiera llamarse) de apertura, sin guía, ni pauta, es una invitación a la deriva, con el riesgo

del colapso ya que no prevé ni fines ni metas, sino de apostar por hacer aparecer algo, sin saber de qué se trata. De apostar por las propias producciones que estarán por elaborarse, por otras formas de hacer, de pensar, de vivir, de relacionarse, y por encima de todo de *Pensar* en el sentido que le dio Heidegger: poner todo de nuevo bajo la reflexión, desde otras perspectivas y miradas.

Por lo pronto de este estudio derivamos algunas propuestas, algunas ya han sido apuntadas en otros trabajos⁴³⁴ y otras no. Esperemos entonces convocar a otras formas y posibilidades de entender lo educativo y sus prácticas con los siguientes puntos:

1. Recuperar las prácticas educativas, documentarlas, analizarlas, repensarlas desde el entramado de relaciones de los distintos agentes que las conforman. De las prácticas que hemos documentado, dilucidamos el **concernimiento** como la clave de lo que se ha denominado prácticas logradas, en aquellas donde se ha generado una transformación en todos los agentes involucrados, y no sólo el alumno con *discapacidad*. En el análisis de algunas prácticas, después de que los docentes, directores, supervisores, padres, han realizado la travesía hacia la diferencia, la alteridad; un direccionarse hacia lo otro, del otro y de sí mismos, las comunidades escolares han revertido el significado de **discapacidad**. Observamos formas de relación en donde los docentes, padres, y alumnos regulares, se reencuentran (ellos mismos) con niños, sus niños, sus compañeros, con nombre propio; redescubren recursos propios, se sorprenden del encuentro de posibilidades de su quehacer y de cómo se transforma la vida académica. Cambia la mirada, cambia la escucha, se da la convivencia, la conversación, la fraternidad de la disimetría.
2. Introducir en los tiempos institucionales, un tiempo otro, un espacio otro en donde se pueda dar el ejercicio de la palabra, de la **voz** y de la **escucha**, sin censura, sin lineamientos, sin planteamiento de objetivos, metas y, fines. Un espacio en donde se permita un proceso que puede no ser lineal, sino rugoso, tenso, difícil, en el que los agentes estén dispuestos a hacerse cargo de sus palabras, de sus *quehaceres* y *haceres*. De permitirse hablar sobre el **malestar** que inflige a los agentes por el

⁴³⁴ Hemos mencionados las cuatro Evaluaciones Externas al PNFEIE, el proyecto a CONACYT entre otros.

sólo hecho de relacionarse, por la discordia y concordia que fundamenta a toda relación humana y por supuesto con factores estructurales de peso, graves que paralizan toda intención de movilidad y autogestión. Nos referimos a la política sindical y burocrática que llega a tener efectos realmente persecutorios para los agentes educativos y lo peor, impedir los procesos educativos. Nos referimos a posibilitar un tiempo y espacio que incorpora la dimensión de la negatividad, de la violencia que altera y que de ser puesta en palabras, puede ser el fundamento y motor del cambio⁴³⁵. Aquí sería clave la función de un **tercero** que pueda actuar como *figura* y gestor para apuntalar relaciones de *concernimiento* a través de permitir la gravitación de la violencia y que pueda ser transformada en propuestas creativas y resolutivas por parte de los agentes.

3. Con relación a la formación docente y la gestión escolar, resulta inminente la revisión del enfoque curricular de fondo que permita gestar la pluralidad de prácticas escolares, a través de proyectos pilotos. Reintroducir en la formación docente y las prácticas **la ética de la fraternidad**, que no atraviesa por contenidos, ni cursos, ni talleres, ni actividades con carácter instrumentalista. En palabras de Skliar se trata:

De una ética que no es un conjunto de reglas o valores o virtudes, sino una respuesta concreta a un otro concreto. Digo ética particular (y no universal) para que caigamos en la cuenta que lo que hay aquí no es la necesidad de mejores sistemas jurídicos o regímenes de derecho (imprescindibles por cierto) sino la dependencia a los modos de hacer, de actuar individuales...(en esta ética peculiar se trata de): dejar de ser lo que uno es, o lo que cree que es, para dar respuesta a un otro. Aprender otra lengua, ser otro cuerpo, dejar de lado los conocimientos prefabricados o premoldeados... tiene que ver con una respuesta específica hacia alguien que nos afecta "específicamente"⁴³⁶.

Esta ética redimensiona y prioriza la relación, los encuentros y desencuentros en cuanto permite un reposicionamiento de los agentes que conlleva a descubrir sus propios recursos, apropiárselos, y los lleve a autorizarse como los agentes que

⁴³⁵ Realizamos una experiencia de un taller en la Normal de Especialización, del Distrito Federal, en México en el 2008, con algunos docentes con base a esta propuesta. Podríamos adelantar que si bien el taller resultó un fracaso en términos del número de docentes que terminaron el taller, (era un taller voluntario) en términos de las producciones elaboradas por los docentes resultaron procesos de transformación importantes, tanto para los docentes como para los responsables del taller. Se tienen los elementos de una producción de una pedagogía como producto de las experiencias vividas en el taller, las cuáles están en proceso de escritura.

⁴³⁶ Cita de Carlos Skliar puesta en el espacio de "Confusión" del Seminario virtual: Pedagogías de la Diferencia. FLACSO Argentina para la clase 4 de Zardel Jacobo. Viernes 20 de noviembre de 2009, en <https://virtual.flacso.org.ar/login/index.php>

disparan, a través de sus propias acciones y omisiones, el hacerse responsables de las afecciones que producen en los otros. Y por encima de todo, que se descubren reconociendo su propia acción pedagógica a través del *concernimiento* con el otro, y no esperando que un Otro (autoridad) los reconozca. Este autorizarse implica inclusive cuestionar al Otro y exigir o alzar la voz para que todo sujeto en posición de autoridad cumpla y ejerza las responsabilidades que le correspondan. Así invierten jerarquía por autoridad, se vuelven autorizados, autoridades de sus propias prácticas y revierten las jerarquías hegemónicas que los paralizan.

4. Por último, y a mi entender lo más importante, consiste en abrir espacios y experiencias de investigación en donde, conjuntamente con personas sean sordas, ciegas, con compromiso orgánico, o de cualquier otra índole, podamos iniciar los estudios de las diferencias. Se requiere documentar, analizar, construir las formas alternas de construcción de representaciones, imágenes y simbolizaciones posibles del cuerpo, las diversas formas de *experienciar* la espacialidad, la temporalidad. En fin, quizás los sordos están dando el ejemplo de cómo iniciar un movimiento que combate la sordera como discapacidad, anteponiendo que, de lo que se trata es de instaurar, afianzar y legitimar una cultura bilingüe, que requiere formas bidireccionales de relación con ellos, no desde una figura de discapacidad, sino como otra forma de emprender el intercambio. Toda aproximación a otra cultura, ciertamente brinda la oportunidad de abrimos a otras realidades y tener puntos de comparación con la propia como si fuera ajena. No sólo nos aproximamos a otra realidad sino que nuestra propia realidad puede ser puesta en una inflexión de pensamiento. Esperemos que no estemos lejanos de la construcción de la pluralidad de lenguajes, culturas bilingües o trilingües que extiendan y amplíen las relaciones humanas a horizontes imprevistos.

El entramado, el tejido de relaciones se vuelve la prioridad de análisis epistémica de la fundamentación de la educación. Como señala Salmerón: “Reconocer que la unidad epistémica mínima no es el individuo aislado, sino la persona en relación

con los otros...”⁴³⁷, parece indicar que el individuo, en este caso el educando, no es sin el otro, sin los otros; o más bien que el estatuto y posición del educando es inconcebible sin quiénes tienen a su cargo la responsabilidad de la relación. La responsabilidad del educador marca la disimetría de la relación con el educando. Toda teoría o conocimiento educativo, pedagógico y psicológico contiene una noción de educando que será determinante en las formas de establecer las relaciones con él. Analizar la semiótica de recepción implícita en cada uno de los enfoques se torna tarea imprescindible.

La premisa es introducir la ética de fraternidad desde las relaciones disimétricas como “...el marco básico desde el cual puede interpretarse la realidad, en general, y los asuntos sociales y morales, en particular”⁴³⁸. El problema esencial no son si contamos o disponemos de los saberes, conocimientos, capacitación, destreza y competencia, sino de lo que hacemos o dejamos de hacer por, con y en el otro (incluido el yo/otro). De asumir o no una ética de la fraternidad depende cambiar el destino de los educandos y de una educación por venir.

⁴³⁷ Salmerón Castro, A.M.; *El individuo o comunidad epistémica. La unidad mínima capaz de aprendizaje cívico y desarrollo moral*; en Revista Intercontinental de Psicología y Educación, Vol. 11, núm. 1; Enero-junio 2009, Tercera época, pag. 75.

⁴³⁸ Idem, p. 72.

ANEXO I

Contexto político de México

Visualicemos ahora el estado de cosas en México. Por ser de particular interés nuestro país, nos extenderemos en algunos pormenores. En México, en 1519 se dio un movimiento social telúrico con la llegada de los españoles a América. Tanto para los españoles como para los indígenas, implicó un encuentro entre “dos universos discursivos contruidos en dos historias cuyo parentesco parece ser nulo. Parentesco que se hunde en los comienzos de la historia, .se trata de dos historias, dos temporalidades, dos simbolizaciones ...dos elecciones civilizatorias no sólo opuestas sino contrapuestas”⁴³⁹. La cultura occidental española se impuso a la cultura indígena, pero a la vez se transformó. “En efecto lo que desde entonces tiene lugar en la América Latina es sin duda uno más de aquellos grandes procesos inacabados e inacabables de mestizaje cultural...en los que el código del conquistador tiene que rehacerse, reestructurarse y reconstituirse para poder integrar efectivamente determinados elementos insustituibles del código sometido y destruido”.⁴⁴⁰

Según González Navarro, en 1541, a veintidós años de la Conquista, la “Corona ordenó que en todos los pueblos de españoles e indios se fundaran hospitales para curar a los enfermos pobres. Como se delineó en Europa la función de los hospitales, igual se procedió en el nuevo mundo, sólo que los indígenas doblegados, pasaron a un escenario de pobreza tras la conquista y a una posición de exclusión que pareciera estar vigente.

En general, la iniciativa para la erección de estos hospitales procedió de la Corona para atender a los pueblos indígenas y correspondió a los sacerdotes hacerse cargo. Seguramente por esa razón los hospitales fueron una dependencia de los conventos”,⁴⁴¹ con excepción del hospital de la ciudad de México que dependía directamente de los virreyes. Como ejemplo tenemos que Vasco de Quiroga, en

⁴³⁹ Echeverría, B., *La modernidad de lo barroco*, Edit. Era, 1998, p. 23.

⁴⁴⁰ Ibidem, p. 26.

⁴⁴¹ Barnes, C., op. cit., p. 82. El subrayado es nuestro.

conjunción con los ayuntamientos fundó 16 hospitales, dos asilos y un monte de piedad⁴⁴²

Para el siglo XVII se había extendido la fundación de hospitales a los principales pueblos indígenas, y en los pequeños se establecían enfermerías en donde más que curaciones, ofrecían techo y comida, con lo que evitaban que los indígenas muriesen de frío o de hambre. Los hospitales se sostenían con las aportaciones de los caciques. Sin embargo, “el hospital de indios de México, que en parte se sostenía con la contribución de medio real de hospitales que pagaban todos los indígenas de la Nueva España, atendía de 220 a 300 enfermos; sus rentas, a finales del siglo XVIII ascendían a 40,000 pesos, 57% de los cuáles procedía de la contribución destinada a ese hospital. El 22 de febrero de 1822, se suprimieron el medio real de ministros, el medio real de hospital y uno y medio reales de las cajas de comunidad, y desapareció el hospital de naturales con la orden de que se admitiera a los indios en los demás hospitales, porque con esas cargas se les había gravado “contra toda justicia”.⁴⁴³ A partir de este ejemplo se muestra como la contribución de los hospitales descansaba en erogaciones de los miembros de la población, y la Corona las organizaba, distribuía y administraba. El primer efecto de la conquista fue el engendro de pobreza.

La Corona, desde el inicio, tuvo que instrumentar medidas como el establecimiento de instituciones propias para los indígenas y los pobres con el financiamiento de diversas fuentes: con los fondos de las cajas de comunidades, de la ayuda al pago de tributos, adelanto de semillas en caso de escasez, se tenía que sostener a un maestro de primeras letras para la enseñanza del español; en tanto, la atención médica estaba a cargo tanto de los curanderos, así como de los practicantes y enfermeros religiosos de los conventos. El saber de los curanderos se mantuvo e inclusive se ganaron el respeto de los españoles, quienes también llegaban a solicitar sus servicios.

El financiamiento no fue suficiente. González Navarro señala que se consideraba que estas instituciones, funcionaban con base en la caridad pública. En 1770 se

⁴⁴² Cfr. Méndez, V. Y., op cit., p.17.

⁴⁴³ González Navarro, op cit., p. 82.

estableció la lotería real para conseguir fondos; sin embargo, fracasó porque el clero realizaba numerosas rifas y loterías cuyos fondos les permitieran hacerse cargo de los pobres que eran ayudados por la caridad cristiana. Inclusive Maximiliano fundó la Junta Protectora de las clases menesterosas, cuya función sería ejercer la caridad administrativa. A más de tres siglos, el problema de los pobres se agravó, ya no sólo se hospitalizaban a los indígenas, sino enfermos y seres en condición paupérrima.

En 1863, los hospicios como en Europa, fueron los lugares donde se concentraba a todo tipo de desamparados: niños, niñas, ancianos, ancianas, ciegos y sucedían ahí hasta partos “ocultos”. En esta época se hablaba de hospicios y hospitales de manera indistinta.

El imaginario sobre los hospicios podía variar de lo positivo a lo negativo. Según Gómez Navarro, la cara positiva disponía para los hospicianos lo siguiente: “A los niños se les enseñaría a leer, escribir y contar, y dibujo y geometría; a las niñas a leer, coser, bordar, lavar, planchar, hilar, hacer medias, cintas, fajas y botones, guisar y aprender otros oficios “propios de su sexo”.⁴⁴⁴

Los hospicios atenderían a “los ancianos y ancianas y a los inválidos a los cuáles se les ejercitaría con suavidad en acciones adaptables a su edad y achaques. Se establecieron talleres de algodón y manta para fabricar frazadas y sayal, también se fabricarían sombreros y zapatos, pero sólo para los de la casa, no para vender, pues se podría perjudicar a los artesanos locales y con ello aumentar el número de pobres”.⁴⁴⁵ Se esperaba un futuro promisorio para los niños que salieran como futuros artesanos, y de las niñas se esperaba pudieran casarse con artesanos de

⁴⁴⁴ Ibidem., p. 98. Una excepción de dicha situación fue el Colegio de la Paz, Vizcaínas, especialmente creado para niñas pobres, huérfanas, hijas de españoles o criollos. Con gran tradición, esta institución sigue vigente aunque convertida en escuela privada mixta y sin que opere el internado. El Colegio de la Paz era auspiciado por los vascos cuyos nombres están en las calles en donde se encuentra ubicado. A pesar de los tiempos críticos de persecución a la Iglesia, dado su carácter laico, nunca cerró sus puertas. La educación era un modelo de la época en todos los sentidos. Aparte de la enseñanza de la lectura y escritura, las niñas acudían a los laboratorios de física y química montados en el Colegio para el acceso a los saberes de las ciencias experimentales, no obstante el bordado era una actividad prioritaria. A la fecha, algunas obras pueden ser apreciadas en el museo de dicho Colegio. Gozaba de tal prestigio que varios personajes acudían a seleccionar a su futura esposa por considerar el alto nivel educativo. Como ejemplo destacado se puede mencionar que Doña Josefa Ortiz de Domínguez egresó de esta institución.

⁴⁴⁵ Ibidem, p. 98.

bien. Así, los hospicios recogían al ejército de “miserables” e intentaban transformarlos en “gente de bien”, socialmente productivas.

El rostro oculto o negativo de los hospicianos lo muestra José López Portillo y Rojas quien describe el lado “sombrio”: “...eran melancólicos, inominados y humildes, [...] mujeres de rostro marchito y ojos llorosos, encorvadas y apoyadas en nudosos bordones; hombres de larga barba, canosa y revuelta, apenas capaces de sostenerse; niños deformes, de cuadriles desencajados y pies torcidos; ciegos de paso incierto y ojos sin pupilas, o de cuencas vacías y siniestras: un enjambre de seres abortados, vacilantes, inútiles, harapos humanos, el desecho social, que no sirve para nada, desde el punto de vista del egoísmo, y es una carga para los brazos válidos y laboriosos”,⁴⁴⁶ no es gratuito entonces que José López Portillo y Rojas y Weber los denominaran “náufragos sociales”. “Si en París existía aversión popular por los hospitales porque se creía que mataban de hambre a los internos, en México se hablaba de los abusos que el Periquillo describió en el hospital San Jácome, nosocomio imaginario, pero abusos ciertos”.⁴⁴⁷

Por los datos de González Navarro sabemos que los hospitales, los hospicios, casas de expósitos, etcétera, tienen una trayectoria bastante compleja, en donde posiblemente tanto el rostro positivo como el negativo se presentarían en la misma institución en diferentes períodos.

El hospicio y el hospital parecen sinónimos, sus significados tienen la connotación y el contexto de la época. La palabra clave es *hospedar*. Según el diccionario *Larousse*⁴⁴⁸ hospedar viene de *hospitari* que quiere decir “recibir huéspedes en su casa”; serían sinónimos: alojar, albergar, acoger. Hospedería refiere a la “habitación reservada en los conventos para los huéspedes, y hospicio es una casa destinada a albergar peregrinos y pobres”, o bien al “asilo para niños pobres, expósitos o huérfanos”. La palabra hospital refiere a “establecimiento donde se recogen pobres y peregrinos por tiempo limitado”, y también “establecimiento en que se curan enfermos” y, por último, hospitalario: “dícese de las órdenes

⁴⁴⁶ Ibidem, pp. 98-99.

⁴⁴⁷ Ibidem, pp. 105-106.

⁴⁴⁸ Pequeño Larousse (en color), Barcelona, 1972.

religiosas que tienen por instituto el hospedaje y la asistencia a los enfermos [...] /Que auxilia y alberga a los extranjeros y necesitados [...] /Que acoge con agrado o agasaja a sus huéspedes”.⁴⁴⁹

Como se ve, los desplazamientos de significados son interesantes. Ya se dijo que por ese entonces (principios del siglo XIX) se hace presente una masa informe de pobres y desamparados: marginales, pobres, niños, ancianos, lisiados, inválidos, ciegos, etcétera. Los hospicios y hospitales tuvieron en el inicio la función e intención de albergarlos y acogerlos; y si hospedería implicaba la estancia en el convento, ello introdujo el factor religioso. Los sacerdotes y las monjas eran los encargados del albergue. El término ‘hospital’ introduce una temporalidad límite, al mismo tiempo que la idea de curación. Por otro lado, ‘hospitalario’ implica un sentido de agrado, de agasajo a los huéspedes, hospicianos, internos. Los términos de hospicio y asilo remiten a alojar a los pobres, los desposeídos o abandonados y hay algo de despojo o resto en estos seres, por ello posiblemente se agregue un valor de negatividad. Efectivamente los pobladores originarios resultaron despojados; la conquista con el mestizaje produjo una masa amorfa y los sacerdotes, dedicados a los hospitales cuidaron de ellos.

Lo hospitalario, *hospitari*, hospital, hospicio deviene una transición de la religión como figura política de la época, al Estado laico como política emergente. El elemento moral se mantiene de alguna manera en la práctica médica. Tanto en el hospicio como en el hospital hay una idea de curación aunada a una moralidad. La curación implica una idea de corrección y de cambio del estado de los hospicianos; se trata de procurarles ciertas habilidades para que puedan introducirse a la vida del trabajo, pero también proveerles de una base moral que les permita incorporarse al orden social, eliminando el potencial de inestabilidad, alteración, peligrosidad que representaban al estar fuera del mismo. De ahí que la función del hospicio y del hospital sea, en un inicio, dar albergue, acogida, instrucción, educación, y otorgar la palabra divina, la lectura de la Biblia como instrumento de la moral; potenciar un comportamiento acorde con los mandamientos básicos del hombre según la religión católica. Simultáneamente,

⁴⁴⁹ Ibidem, p. 475.

como se señaló en el apartado anterior, se dan otras razones de orden jurídico y social (se previene el desorden, la desestabilización y la peligrosidad potencial) que tuvieron consecuencias contrarias a las intenciones de albergue y acogida. Un encierro cuyos efectos, en términos generales, produce sujetos estigmatizados, cuya espacialidad y temporalidad determinan un estilo de vida con significaciones peyorativas, y perjuicios para los sujetos implicados, que conformarán con ellas sus referentes de identidad. Tan efectiva es esta estigmatización que actualmente la palabra hospicio tiene un significado actual de negativo, de encierro y horror. Lejos quedó el significado original.

La práctica de estos institutos, enmarcada por los condicionantes de la época, es prevenir el posible desorden y peligrosidad que la pobreza contenía y simultáneamente se producen efectos de exclusión y constitución de identidades de sujetos sociales anormales. La consecuencia será la necesidad de separación del resto. La pobreza bajo sus múltiples rostros, producida desde ciertas condiciones históricas, constituye una alteridad, y en el discurso oficial aparece la intención de atenderla, albergarla y proporcionar asistencia. Simultáneamente, se produce un efecto inconsciente y real de negatividad, de peligrosidad, de amenaza que recae en los sujetos. Por ello, los mecanismos para hacerle frente serán contradictorios y ambivalentes. Al mismo tiempo que se les instruye, se les ofrece capacitación para aprender un oficio, instrucción en la palabra divina como aliciente para el cambio moral, también instituye y oficializa el mecanismo de la separación, exclusión, segregación o marginación del cuerpo social en su conjunto.

En febrero de 1861, con el advenimiento de la Reforma, la separación del clero y gobierno tuvo sus vaivenes. Las instituciones de beneficencia fueron secularizadas y el 1º de mayo del mismo año, Juárez fundó la Lotería Nacional,⁴⁵⁰ cuyos ingresos se repartirían como sigue: “25% se destinaría a gastos, las utilidades a escuelas de bellas artes y agricultura y el posible sobrante a la

⁴⁵⁰ Nuevo nombre y estatuto jurídico para la Lotería Real, fundada en 1770, citado en González Navarro, *op cit.* p. 82.

beneficencia”.⁴⁵¹ Sin embargo, no fue fácil clausurar las loterías locales, que en la ciudad de México existían todavía (por lo menos 32).⁴⁵²

Las instituciones de beneficencia pública se movilizan en su etapa de tránsito a la laicidad con grandes tensiones, de tal suerte que Ignacio Manuel Altamirano rechaza la caridad cristiana y la transforma en un deber de Estado.

No obstante la laicidad de las instituciones de beneficencia pública que asumían como deber de Estado su función, la beneficencia privada no dejó de existir. Con Porfirio Díaz, el 7 de noviembre de 1899, se decretó la existencia de Juntas (con tres representantes filántropos de honorabilidad intachable cada una de ellas), así como la realización de actos de beneficencia siempre y cuando se utilizaran fondos particulares y con un fin de caridad o de instrucción. Se autorizó la expedición de la ley de beneficencia privada que “les otorgaba personalidad jurídica a esas instituciones, las protegía con exención de impuestos y otras franquicias y garantizaba que los bienes se aplicaran al objeto a que se hubieran destinado”.⁴⁵³ La sospecha de malversación de fondos no se hizo esperar. Las juntas de beneficencia fueron cuestionadas y llevadas a las Cámaras para su discusión. Se discutía a favor y en contra. Unos, recordaban que el progreso de Estados Unidos se basaba en la beneficencia y en la instrucción; los que estaban en contra esgrimían que los ingresos por beneficencia privada no eran los esperados. Tal estado de cosas se resolvió con una resolución de las Secretarías de Gobernación y de Salubridad para que se llevara a cabo la supervisión y

⁴⁵¹ Ibidem, p. 83.

⁴⁵² Es curioso cómo en el 2001, en una reunión de gobernadores de la República, en uno de sus acuerdos solicitaron establecer en los estados sus propias loterías, esto con el fin de hacerse llegar medios económicos para los proyectos de los Estados. Retomaremos este aspecto relevante de la beneficencia pública más adelante, pero queremos subrayar que en el mes de septiembre del 2001, el presidente Fox y su esposa Martha Sahagún, tuvieron una reunión con la directora de la Lotería Nacional: Laura Valdés, quien enfatizó que esta institución tendría que dar señales claras de transparencia y dejar de ser la caja chica de los presidentes. El Presidente Fox diría ese primero de septiembre, a un año de su gobierno, antes de su primer informe, en el acto de la Lotería Nacional: “Estamos cerrando la puerta de la discrecionalidad, el favoritismo y la corrupción. No habrá más descuidos administrativos ni fondos perdidos. A partir de ahora, la sociedad podrá observar cómo y en qué se gastan las utilidades, recuperar su confianza en la Lotería Nacional; adquiriendo más y más billetes, sabiendo ahora adónde van los recursos”. Periódico *La Jornada*, 1º de septiembre de 2001, p. 5. El caso derivó hasta una cámara legislativa para solicitar la aclaración de los dineros teniendo que dimitir Laura Valdés al no poder comprobar con transparencia y evidenciar en los medios que la Lotería estaba utilizando sus recursos en apoyo a empresas privadas.

⁴⁵³ González Navarro, *op cit.* p. 84, citado en las “Leyes de beneficencia privada”, en López-Portillo y Rojas, *La Raza*, pp.6, 49, 51, 55, 58.

vigilancia de la beneficencia privada, de su buen orden, limpieza y moral.⁴⁵⁴ En 1900 el artículo 27 constitucional facultó a la beneficencia privada para adquirir bienes raíces. El decreto se emitió en 1904.

Así, se muestra el desplazamiento de la caridad cristiana a la beneficencia. Como se puede constatar, las grandes sociedades filantrópicas nacieron en un movimiento político-económico particular y no son exclusivas de nuestro país. En el inicio de este apartado citamos ejemplos de Francia; también se fundaron en Estados Unidos en Chicago. El Club de Leones y el Club Rotario y cunden por Latinoamérica El Club Rotario tenía como lemas: “Dar de sí antes de pensar en sí” y “Se beneficia más el que mejor sirve”, y el Club de Leones: “Paz, amistad y filantropía”.

Por los datos que ofrece González Navarro, podemos percatarnos de que los hospitales, hospicios, casas de expósitos, etcétera, tienen una trayectoria bastante compleja, en donde, como ya se dijo, tanto el rostro positivo como el negativo pasarán por la misma institución en diferentes períodos, lo cual conlleva a sugerir como un estudio interesante, la construcción de la trayectoria de estas instituciones.

A manera de ejemplo, nos referiremos a la trayectoria del Hospital de San Juan de Dios. En sus inicios, en la Colonia, fue destinado a mulatos y mestizos. En 1582 paso a ser regida por los dieguinos, se incendia en 1776, se logra recuperarlo y llega a ser de los mejores. En 1863, una de sus accesorias se dedicaba a la fabricación de papel, lo cual lo convirtió en foco de inmundicia, los baños eran fríos y estaban muy alejados. Según García Icazbalceta, testigo ocular, quien documentó el estado de los hospitales. En 1872 se registró un motín encabezado por dos jovencitas de tan sólo 13 y 16 años. No se sabe cómo fueron castigadas, pero no hubo más pronunciamientos. En 1875 este hospital cambió su nombre por Hospital Morelos. De ser originalmente un hospital para mulatos y mestizos, pasó a ser un hospital para hombres y mujeres, que de 75 (43 hombres y 32 mujeres) llegó a tener 147 en 1881, y 300 en 1910; sin embargo, en los últimos años sólo

⁴⁵⁴ La situación no parece cambiar mucho actualmente. Como prueba de ello resulta la deposición de la Directora de la Lotería Nacional acusada por miembros de la Cámara de Diputas de desviación de recursos públicos a empresas privadas a cambio de apoyo a la esposa del actual Presidente.

se habla de enfermas de sífilis, con la carga valorativa que esta enfermedad tenía. Así, se llega a informar que dicho hospital tenía consignadas a prostitutas como castigo correccional.⁴⁵⁵ Extraña y sugerente trayectoria de incógnitas, de los cambios de las instituciones y de los desplazamientos de sus fines.

Igualmente mostremos a manera de ejemplo el Hospital de San Pablo que posteriormente será el Hospital Juárez. Este hospital se fundó para alojar a los heridos de las batallas de Churubusco y Chapultepec en el siglo XIX. Con la salida de los norteamericanos, el hospital quedó con 40 camas para hombres y 20 para mujeres; desde el inicio hubo quejas de su mal estado. Navarro señala que en 1857 el Consejo Superior de Salubridad informó “que en una de sus salas estaban rotos los vidrios de las ventanas, que en otra el baño estaba sucio y, peor aún, que todas las tinas estaban en una sola pieza (con grave inconveniente para la moral); dijo también que los cadáveres permanecían hasta cuatro o cinco días en el anfiteatro. En 1863 este hospital albergaba a 100 presos y 20 libres; 60 presas, 14 lazarinos y 12 lazarinas. Contaba con 189 camas para hombres y 54 para mujeres. En el mismo edificio se alojaba la Sociedad de Beneficencia Española con seis camas y la homóloga francesa con ocho; había una cama más para enfermos distinguidos.⁴⁵⁶ También se sabe que las prostitutas del Hospital de San Juan de Dios asistían a los enfermos del Hospital San Pablo. Dos años después, tenía un 60 por ciento de enfermos sifilíticos, por lo que se tomó la medida de recibir únicamente a los curables. En 1879 el ferrocarril llegaba a las puertas de dicho hospital y se evitó la reunión de hombres y mujeres en una misma sala. Su estado llegó a ser realmente lamentable “algunas salas amenazaban derrumbarse, las paredes estaban deterioradas, y los colchones y la ropa de cama sucios y repugnantes. El exterior correspondía al interior: lo rodeaban plazuelas cubiertas de escombros y acequias con aguas “corrompidas” [...] Sin embargo Porfirio Parra comentó en 1883 que ese hospital había pasado de modelo de lo que no debe ser un hospital, a ser uno de los mejores. El cambio tiene que haber sido muy grande porque todavía dos años antes el director del hospital aceptó que los enfermos

⁴⁵⁵ González Navarro, *op cit.* p. 107.

⁴⁵⁶ *Ibidem*, p. 107.

vestían harapos y que las camas sólo contaban con dos sábanas; cuando éstas se lavaban eran usadas sin poner en ellas nada”⁴⁵⁷. Tal es, presentada de forma breve, la trayectoria de dos hospitales cuyos nombres nos muestran los hechos decimonónicos relevantes: la Independencia (el Hospital Morelos) y la Reforma (el hospital Juárez).

En 1881, la beneficencia pública del D. F. se dividía en: hospitales: San Andrés (el más importante de la época), Juárez, (antes San Pablo), el hospital Morelos (antes San Juan de Dios), el Divino Salvador (para dementes) y el San Hipólito (también para dementes), la Casa de Maternidad, el Hospicio, la Escuela Industrial de Huérfanos y la Escuela Correccional de Momoluco. Se mencionan también sin precisión, los hospitales de maternidad, infancia, hombres dementes, mujeres dementes, escuelas (industrial, de huérfanos y correccional) y un consultorio médico (anexo al hospital de San Andrés), gratuito para los „verdaderos indigentes’. Se señalaba que el trabajo en los asilos debía ser compatible con la salud, se buscaba proporcionarles distracción, no castigo,⁴⁵⁸ lo cual indica que anteriormente aparecía simuladamente la figura del castigo.

Con la Reforma el Estado laico propició la proliferación de los hospicios, hospitales, asilos, etcétera en todo el país: Zacatecas, Querétaro, Morelos, Michoacán, Guanajuato, Estado de México, Oaxaca, Sinaloa, Veracruz, Yucatán, y Durango. Como ha señalado Quintanilla, el estudio de casos particulares puede atestiguar lo relativa que era la laicidad. Se puede constatar que había excepciones y acciones mancomunadas entre el Estado y la Iglesia. Por ejemplo, en Mérida el hospicio era un asunto tanto del gobernador como del párroco de la catedral: era dirigido por el capellán y recibía 40 pesos mensuales; un médico estaba contratado por 30 pesos y un practicante por 15.⁴⁵⁹

Ahora bien, el Estado podía hacerse cargo de los asilos, hospicios y escuelas. Sin embargo, ello no implicaba que no hubiese hospitales y escuelas privadas y, con ello, la comparación entre lo público y lo privado. Nuestro autor refiere que el hospital privado más antiguo era el de Jesús, fundado por Cortés, en el cual se

⁴⁵⁷ Ibidem, p. 107.

⁴⁵⁸ González Navarro, M., *op. cit.*, p. 83

⁴⁵⁹ Ibidem, p. 102.

destinaba un peso diario por cama, contra 18 centavos destinados en los hospitales públicos. Incluso se decía que los pobres atendidos en el Hospital de Jesús eran mejor atendidos que los ricos en sus casas. No obstante, los hospitales públicos tenían fama de estar desaseados y desordenados, de ofrecer un servicio deficiente y malos alimentos, con excepción del Hospital General, que competía con cualquier privado y era ejemplo de modernidad.⁴⁶⁰ (Cualquier parecido con la realidad actual no es mera coincidencia, sino todo lo contrario, un pasado vivo en el presente).

Los hospicios y hospitales pasan a ser parte del Estado moderno sin que desapareciesen establecimientos y escuelas de beneficencia; ambos eran una manifestación común del México Independiente.

En este contexto de incipiente diferenciación encontramos la referencia de la primera escuela especial: la escuela para sordos, fundada por Juárez en 1867. En otros documentos se señala que dicha institución abrió en 1861 cuando Maximiliano de Habsburgo ayudó a Eduardo Hüet, un sordo que venía de una gira por América del Sur, para que se estableciera la primera escuela para sordos en México. Por su parte, González Navarro refiere que los indigentes capitalinos contaban con dos escuelas para “discapacitados”: una para ciegos y otra para sordos. A la letra dice: “El municipio fundó la primera [refiriéndose a la de sordos] en 1861 que luego nacionalizó el presidente Juárez a fines de 1867. La escuela nació cuando un sordomudo extranjero de visita en México preguntó dónde se encontraba la escuela de sordomudos. Sus dormitorios eran amplios y luminosos, el refectorio estaba en buenas condiciones y su patio era “limpio y alegre”. Se enseñaba historia sagrada, universal y de México; geografía, física y política; historia natural, el sistema métrico decimal; aritmética; moral; pronunciación artificial; gimnasia y trabajos manufactureros para los niños de ambos sexos”.⁴⁶¹ Eduardo Hüet es el sordomudo extranjero fundador de la escuela para sordos. La población no era numerosa. En 1880 había 36 hombres y 14 mujeres internados y también recibía externos y su número era variable. Para 1901 refieren que sólo

⁴⁶⁰ Ibidem, p.110.

⁴⁶¹ Ibidem, p. 110.

asistían cuatro hombres y cinco mujeres, y el monto destinado por persona era de 25 centavos que incluía el pago para alimentos, profesores, alumnos y servidumbre. Cabe mencionar la importancia de realizar un seguimiento de dicha escuela, investigar si sigue vigente o no, y ver las transformaciones que sufrió. Por lo menos se tiene evidencia de que era una especie de internado-escuela.

El filántropo por excelencia en México fue Ignacio Trigueros, quien fundó, en 1871, la Escuela de Ciegos con el apoyo de José María del Castillo Velasco, Secretario de Gobernación de Juárez, quien cedió parte del ex convento de la Encarnación y el 15 por ciento del producto de las loterías para dicha escuela. Porfirio Díaz la nacionalizó y Antonio Martínez de Castro la dotó de duchas, “amplió el dormitorio de varones, mejoró las instalaciones sanitarias y algunos talleres y adoptó el siguiente horario de labores: de ocho a once de la mañana, lectura en letra y en puntos y cursiva, aritmética, geometría, geografía e historia; de once a doce, solfeo; de doce a dos, refectorio y recreo; de dos a cinco, prácticas en los talleres de tipografía, encuadernación, carpintería y pasamanería; se exceptuaba de esto a quienes tomaban clase de inglés o de francés. Las niñas tenían el mismo horario, pero en las tardes se dedicaban a las labores de manos y a torcer cigarrillos; ambos sexos se ocupaban de cinco de la tarde a ocho de la noche en el estudio de la música: piano, flauta, bandolón, fagot y oboe y más instrumentos de arco y de metal; a las ocho cenaban y a las nueve se retiraban a dormir. Los domingos unos salían con sus familias, otros, responsables y conocedores de la ciudad, solos, y los demás acompañados por un vigilante y un mozo. En 1878 se introdujo la enseñanza del francés y del inglés y se suprimió la del telégrafo. Las autoridades resumían su satisfacción por el buen éxito de este plantel asegurando que al ingresar a él los ciegos iban flacos, anémicos, sucios, andrajosos y solían ser pendencieros e inclinados a vicios repugnantes; en cambio, al salir vestían regularmente, eran aseados, sabían comer con cubiertos y se expresaban en un lenguaje „culto y humilde””.⁴⁶²

Vale la pena esta extensa cita, porque presenta la organización inicial de las primeras escuelas-internado para personas ciegas y sordas. Esto es un pasaje de

⁴⁶² Ibidem, pp. 110-111.

hospital-hospicio a escuela. González Navarro refiere que había una escuela de ciegos y otra de sordos para los indigentes. Se corrobora que la historia de la educación especial está marcada por dirigirse a los indigentes, los pobres y los desamparados. En continuidad de lo que sucedía en Europa, los primeros personajes de lo que será la educación especial -sordos y ciegos-, se visibilizaron en espacios determinados: las escuelas-hospicio, es decir, instituciones en donde eran internados y atendidos. La escuela-hospicio, indudablemente, no tiene la concepción de escuela como se entiende en la actualidad para los niños, sino que era específicamente para indigentes. También se tiene el dato de un asilo de ciegos en Orizaba, por estas fechas.

Para el caso del “retraso o deficiencia mental”, no se tiene noticias de escuelas para niños, sin embargo, sí existían conceptos como demencia, por su relación con el desarrollo de los hospitales. Como se mencionó previamente, los primeros datos que señala González Navarro son relativos al último tercio del siglo XVI, cuando Fray Bernardino Álvarez fundó el hospital de San Hipólito para enfermos mentales. Posteriormente el autor menciona la clara influencia francesa en el cambio de atención para este colectivo. Al abolir los grilletes y los cepos en 1847, el estatuto de estos personajes cambia y pasan a ser considerados enfermos, y no una especie de infrahumanos, animales salvajes, indomables, irrefrenables, etcétera Cabe destacar los discursos tan contrastantes para estos personajes, de ser referidos como “idiotas, incurables, alborotadores, ancianos y desaseados”, a un planteamiento de actividades (en el encierro) de carácter artísticas, de ocio, juegos, etcétera.

En este contexto de incipiente diferenciación en la forma de referirse a ese grupo polimorfo que representaban indigentes, pobres y enfermos, la disputa entre funciones del Estado y funciones de beneficencia se debaten y forman parte del conflicto político del país.

Sin duda alguna, la primera mitad del siglo XIX es la época de los grandes filántropos. Entre ellos destacan: Don Manuel Eduardo de Gorostiza, Vidal Alcocer, Ignacio Trigueros y José Espino Fonseca, quienes se dedicaron a apoyar a las escuelas o sociedades de beneficencia para la niñez desprotegida.

En 1850 había cerca de 13 escuelas creadas por la beneficencia; en 1857 subieron a 26 que incluían a siete mil niños a los que se les daban talleres y se les enseñaba música. Sin embargo la nación vivía crisis recurrentes de poder entre los liberales y conservadores, grupos que aprovechaban su paso por el poder, para utilizar recursos que obtenían de donde podían para sufragar sus causas y no cumplían con sus funciones, en este caso, el sostenimiento de las casas de beneficencia. Los filántropos abrían espacios, los ayuntamientos ofrecían apoyo y, posteriormente, parte de los recursos se retenían o desviaban para fines políticos. Algo que parece recurrente en la bibliografía sobre el tema, son las penurias económicas y las desgracias naturales en el país. Muestra de lo alarmante que era la situación, es que en 1873 la séptima parte de la población capitalina acudió al Monte de Piedad, lo cual indica que una considerable proporción carecía de lo indispensable. También se mencionan las crisis económicas recurrentes que generaron algunos motines entre los pobres, como los de 1894 en Torreón. Se perfila un panorama en donde la falta de trabajo, los accidentes, las defunciones, generan la necesidad de recurrir a préstamos. Por ejemplo, en 1885 existía en la ciudad de México más de 60 casas de empeño en donde los intereses eran sumamente altos. En 1895 estas casas -generalmente en manos de españoles- cobraban 12 por ciento de interés el primer mes, 25 por ciento el segundo mes y 35 por ciento el tercero; después remataban la prenda. Poco a poco estas casas de empeño, sin investigar el origen de las prendas empeñadas, llegaron a cobrar entre 20 y 40 por ciento de interés. De nuevo, cualquier semejanza con la realidad, ahora actualizada por las instituciones legitimadas para otorgar créditos, como los bancos, no parece mera coincidencia. Se da una especie de exacerbación de abuso por parte de las instituciones sobre la población.

La frágil situación laboral de los trabajadores generó la necesidad de considerar su protección en caso de accidentes, darles salud e instrucción. Los artesanos y obreros se constituyeron en gremios, lo que se conoce como el origen del mutualismo y, posteriormente, como cooperativas, las que tienen su base en los planteamientos del socialismo y el comunismo de fines del siglo XIX. Así, las ideas del capitalismo y socialismo se enfrentaban con proyectos diferenciados.

Las graves condiciones económicas, políticas y sociales eran un caldo de cultivo para un nuevo estallido social. Según González Navarro, la clase dominante fue sorprendida por la Revolución Mexicana. El levantamiento armado se extendió tanto en el norte como en el sur, originando dos planteamientos diferentes, pero que finalmente convergieron para decretar la muerte del sistema hacendario. El 25 de mayo de 1911 renuncia Porfirio Díaz, y es sustituido al día siguiente por Francisco León de la Barra como presidente interino.

En octubre del mismo año se envió a la Cámara de Diputados un proyecto de ley sobre beneficencia pública en el distrito y los territorios federales, ya que carecía de un sostén legal. “Los bienes de la beneficencia pública estarían formados por las fincas, capitales, rentas, herencias, impuestos, multas, etc., [...] su fin era satisfacer gratuitamente las necesidades y calamidades públicas, permanentes o transitorias, de los „verdaderamente indigentes y desvalidos”⁴⁶³ En relación con la beneficencia privada se decretó la más “completa libertad, su única limitación era el apego a la moral, las buenas costumbres y la ley, el gobierno sólo se dedicaría a cuidar el exacto cumplimiento de la voluntad de los benefactores”.⁴⁶⁴

Con la llegada de la Revolución, no se resolvió de inmediato la crisis económica, sino que se agudizó aún más y se generó un “pavoroso” problema de hambre en 1915, lo que llevó a que se tomaran los presupuestos de la beneficencia para intentar resolver el problema.

Lerdo de Tejada y Manuel Urquidi presentaron al presidente Obregón un proyecto de reorganización de la beneficencia pública. En éste proyecto puede observarse el pasaje de la beneficencia pública a la función de asistencia del Estado como prioritaria. Veamos la propuesta: Se proponía una división en tres departamentos públicos:

1. El departamento educacional de las clases activas, capacitadas para el trabajo, que incluía:

a) Casas de *niños expósitos*

⁴⁶³ Ibidem, p. 148 y 149.

⁴⁶⁴ Ibidem, p. 149.

- b) la Escuela Nacional Industrial
 - c) la Escuela de *ciegos y sordomudos*
2. El departamento de las clases pasivas, incapacitadas para el trabajo:
- a) el *manicomio*
 - b) el asilo general
3. El departamento de Salubridad Pública, que incluía diversas instituciones:
- a) Hospital General
 - b) Hospital Juárez
 - c) Hospital Morelos
 - d) Hospital homeopático
 - e) Varios consultorios, baños y dormitorios públicos.

Destaquemos como se diferencian clases activas de clases pasivas, las primeras aptas para el trabajo, en la que se incluyen los ciegos y sordos y en las segundas, las incapacitadas para el trabajo, ahí está el manicomio, los dementes.

De nuevo, la organización de la asistencia como función estatal tiene claramente un objetivo de contención y rehabilitación de los desamparados.

El presupuesto para la labor de asistencia social venía de la Lotería Nacional, aunque esta institución había tenido una historia de aperturas y cierres, en función de los tiempos políticos. Un ingreso adicional provenía de la venta de timbres de cinco centavos que se vendían para beneficio de las madres y niños. Con Calles y el maximato, parte de ese presupuesto se destinaba a sostener un manicomio que tenía una sección de psiquiatría infantil; también sostenía a la escuela de sordomudos y ciegos; el Hospital General, que en 1919 abrió una sección educativa, el Hospital Juárez, el hospital homeopático y consultorios, así como la escuela industrial; dos casas de “Amigas de las obreras”, la casa cuna, un asilo de beneficencia para ancianos, baños públicos y una casa hogar.

Durante la grave crisis de 1929, el problema de la mendicidad se vuelve preocupante, de ahí que se formen brigadas nocturnas permanentes que recogían de la calle a limpiabotas, papeleros y mandaderos, En esta campaña contra la mendicidad, se recogía a los niños mendigos y se les alojaba en la Escuela Nacional de Ciegos, en la escuela industrial, la casa del niño, la casa amiga de la

obrera, etcétera; es decir, las mismas instituciones que la Lotería apoyaba se convirtieron en alojamientos de los mendigos. Muchas fundaciones crearon escuelas para niños y niñas pobres.

El pasaje de la beneficencia a la asistencia social por parte del estado está rodeado de tensiones. Desde el 4 de noviembre de 1920 se definió la beneficencia pública del Distrito Federal como una institución del Estado que tenía por objeto “remediar gratuitamente las necesidades imperiosas de los desamparados”.⁴⁶⁵

Únicamente se consideraban los productos de los capitales de la beneficencia pública y se instaló a seis personas en el consejo directivo en lugar de una sola.

En 1922 la beneficencia privada contaba con 35.6 millones de pesos y con 10 asilos, 4 colegios, 8 hospitales, una casa del estudiante, un montepío, 8 fundaciones de socorro y 8 sociedades mutualistas. Al terminar el período de Obregón había 44 instituciones de beneficencia privada. También existía una beneficencia extranjera que contaba con sus propios recursos, hospitales y panteones.

En 1924 la organización y funcionamiento económico de la beneficencia pública pasó a depender de la Secretaría de Gobernación, bajo la dirección de una Junta de Beneficencia y los recursos vendrían de la Lotería Nacional.

Los artículos 27 y 123 de la Constitución Mexicana eran los más discutidos, ya que apelaban a la educación, cuidados y todo lo relacionado con la beneficencia, pero retomada desde el discurso de la laicidad y el deber del Estado. Se enfatizaba el esfuerzo por eliminar toda acepción mística, de falsa piedad, de caridad o dádiva proveniente del estado político religioso anterior y se subrayaba el hecho de otorgar un “verdadero” sentido social y humano de actividad pública a la beneficencia. Recordemos que las leyes sobre beneficencia privada del 7 de noviembre de 1899 y del decreto de 23 de agosto de 1904, “inspiradas en la legislación francesa, consideraban que la asistencia a los menesterosos debería dejarse a la piedad personal”.⁴⁶⁶ Sin embargo, en 1926 la ley planteaba que la miseria era un daño público y el Estado tenía una obligación social en la que la

⁴⁶⁵ Ibidem, p. 170.

⁴⁶⁶ Ibidem, p. 198.

previsión era la fuente y la utilidad general el fin. Asimismo, la beneficencia privada tendría que tener el mismo fin social y no sólo la piedad personal. Ante la desconfianza hacia las juntas de asistencia privada, el Estado tendría que vigilarlas, ya que éstas revisaban y no comprobaban la documentación enviada por los patronatos, e incluso éstos llegaban a pedirle prestado a la Junta, carecían de archivos, y las estadísticas no eran nada confiables.

A manera de ejemplo, se sabe que en 1925 las escuelas de sordos y ciegos que funcionaban gracias a la beneficencia, estaban en pésimas condiciones. Es de resaltar como sordos y ciegos se encuentran en el grupo de los pobres y desamparados, los que necesitan de la beneficencia.

La ley de 1932 es importante porque refrenda el derecho a la asistencia, basada en la solidaridad social, y también estipula el derecho de administración de los bienes de la beneficencia privada.

En la dirección de la beneficencia pública destacan empresarios, industriales y banqueros, los cuales siempre interpretaron el artículo 123 no como una obligación legal, sino moral. En la contraparte se discuten los proyectos socialistas, y en varios estados de la República se adhieren a estos planteamientos que estipulaban sustituir la beneficencia pública por una política de gobierno para atacar los problemas de marginación, pobreza. “En la década de los veinte y treinta, el socialismo fue la filosofía oficial de varios estados (Tamaulipas, Veracruz, Sinaloa, Jalisco, Aguascalientes entre otras) especialmente en la educación”.⁴⁶⁷ Así, las autoridades de Aguascalientes calificaron de “bella obra de tipo socialista a la actividad asistencial”. La mayoría de los gobiernos locales aumentó sus presupuestos sobre esta materia, ya que consideraban que tenían la obligación de “garantizar la mejor existencia posible a los desvalidos y a los desamparados”.⁴⁶⁸ Con el gobierno de Lázaro Cárdenas esta idea fue reforzada, y el primero de enero de 1937 se transformó el concepto de beneficencia, generando la fusión de las beneficencias pública y privada, así como la creación del Departamento Autónomo de Asistencia Infantil y la creación

⁴⁶⁷ Ibidem, pp. 191-192.

⁴⁶⁸ Ibidem, p. 192.

de la Secretaría de Asistencia Pública. La beneficencia se transformó definitivamente en asistencia pública, cuyo papel no se limitaría a las necesidades de subsistencia o de tratamiento médico, sino que se esforzaría por hacer de los individuos socialmente débiles “factores útiles a la colectividad”. El proyecto fue aceptado por unanimidad por las dos Cámaras, y la asistencia pública pasó a considerarse obligatoria para el Estado. Se impulsó la asistencia pública para fortalecer la economía nacional con el aporte de los débiles; se trataba de que fueran seres económicamente activos, que ampliaran el mercado nacional. El presidente Cárdenas invitó a los empresarios y patronatos a participar en dicho proyecto y respetó los bienes de la beneficencia privada. Para Navarro, un punto que destaca del período cardenista es la articulación entre los patrones y el Estado, y lo muestra en un detalle particular: un desfile en donde los niños tanto de instituciones públicas como de beneficencia estuvieron juntos. “Semejante espectáculo se ofreció por primera vez en la historia del país”.⁴⁶⁹

Revisemos brevemente cómo se va dando el panorama de la beneficencia privada. En 1942 se tienen 60 fundaciones y asociaciones, 14 hospitales, 3 consultorios, un puesto de socorro, uno de maternidad, 5 asilos para ancianos, 5 asilos para niños, 1 orfanatorio, 5 colegios para internos y 7 para externos. En 1964 se tienen 84 instituciones y 95 en 1966.

Con el gobierno de Cárdenas definitivamente se promueven los proyectos institucionales públicos de asistencia social que procuraban el bienestar social. Dentro de ellos se promueve el seguro social y se genera un plan nacional de asistencia social entendida desde una convicción de justicia social, como una deuda pendiente ante los pobres y desamparados, a diferencia de la beneficencia que los instituye como pobres que requieren ser ayudados. Resulta clara la diferencia entre beneficencia y asistencia. La beneficencia es un asunto de orden moral e individual, es un asunto de conciencia individual dar a los necesitados, que lo son por sus propias particularidades. La asistencia es un asunto de justicia, compete al estado, es una deuda que tiene éste con los sectores excluidos por el

⁴⁶⁹ Ibidem, p. 199.

sistema, los sectores productivos tienen la corresponsabilidad de participar en la asistencia, no es un asunto de orden individual ni de conciencia moral.

Esta corriente de pensamiento que opta por la asistencia social, repercute en la formación de profesionales para atender dicha problemática. La UNAM funda la Escuela de Trabajo Social y se organiza la Primera Conferencia Internacional sobre Trabajo Social en México, en donde bajo esta “nueva” conceptualización se pide seguridad social universal.

Sin embargo, la idea de beneficencia persiste aunque se intente dar un vuelco conceptual, por ejemplo, el periódico *Novedades*, en 1940 plantea la inevitabilidad de la pobreza a pesar de la justicia social, y donde la caridad podría suavizarla; señala a la desigualdad de las clases sociales como inevitable, necesaria y útil; es decir, la desigualdad de las clases es natural, y lo que falla más bien es la “falta de entendimiento, de comprensión y de solidaridad entre ellas”.⁴⁷⁰ Por lo tanto, la beneficencia se torna un derecho del indigente, un servicio complementario a la seguridad social, y se plantea una cuota de recuperación para los beneficiarios de los servicios, una especie de derecho a la pobreza. Esta posición ratifica, cosifica e inmoviliza el lugar de “indigente”.

Con el gobierno de Miguel Alemán la política gira de nuevo a la iniciativa privada y la asistencia social decae y paulatinamente el papel del Estado como “benefactor” fue disminuyendo.

En los años 50 el Estado organiza la asistencia social en seis grupos:

1. Curativa
2. Educativa (hospicios, orfanatorios, casas de niños, centros y escuelas industriales, escuelas para ciegos y sordomudos, se proporciona, además, alojamiento, alimentación, vestido, servicio médico, etc.
3. Asilos para niños y ancianos desamparados
4. Casas de cuna
5. Diversos: dormitorios, comedores, baños públicos, guarderías, talleres de costura, distribución de ropa y víveres, inhumación.
6. Montes de piedad

⁴⁷⁰ Ibidem, p. 260.

Dicho proyecto va acompañado del crecimiento del presupuesto de la asistencia social con algunas irregularidades de por medio. Por ejemplo, en 1936 se tenían 560,971 pesos destinados a la beneficencia y en 1963 la suma se incrementó a 32.7 millones de pesos, lo cual implica un aumento de 51 veces. En los establecimientos de asistencia social con fines educativos los fondos aumentaron de 78 millones de pesos en 1930, a 284 millones de pesos en 1963; sin embargo, en 1947 había un total de 93, millones de pesos; para 1948 bajó a 54 millones y, en cambio, en 1953, de 86 millones, sube a 396 millones de pesos en 1954 (la cifra más alta alcanzada). Paradójicamente, el número de personas asistidas disminuyó en relación con la población total, de 0.8 al millar en 1930 a 0.6 en 1963.

De los años 40 a mediados de los 60 se crearon Institutos de gran envergadura en el terreno de la investigación científica y atención social. Por ejemplo: el Hospital Infantil en 1943, los Institutos de Cardiología y Nutrición de 1944, el Centro Médico Nacional en 1958, el Hospital 20 de Noviembre en 1961, y el Hospital General , que sigue siendo considerado una institución de atención a la patología de la pobreza. Cabe hacer notar como la pobreza es fuente de investigación y producción científica.

Para el caso de las personas ciegas y sordas que son las explícitamente constituidas como grupo diferenciado, se encuentran todavía en el estatuto de asistencia en los años cincuenta del siglo pasado.

El Hospicio de México (para niños) se cambió por el Hogar Infantil Nacional. En 1968 se creó el Instituto Mexicano de Asistencia a la Niñez (IMAN), cuya finalidad era atender al menor abandonado o enfermo. Con ello se reitera que no se trata ya de centros de caridad ni de beneficencia y el estatuto de atención de primer nivel e investigación se conjugan.

Sin embargo, a pesar de esta declaración y llamado a la asistencia social como derecho y justicia social por parte del estado, hay en el mismo estado una contradicción. Una muestra de ellos es el lugar que las esposas de los presidentes o gobernadores han venido ocupando como benefactoras. Un intento por eliminar este papel de beneficencia se dio en el gobierno de Echeverría, cuando su

esposa, Ma. Esther Zuno quiso eliminar el papel de caridad o el lugar de juguete que tiene el DIF para las esposas de los gobernadores. Un ejemplo de esto último lo muestra el trabajo de Méndez⁴⁷¹ sobre el DIF de Tuxtla Gutiérrez Chiapas (tanto del estatal como del municipal): “Desafortunadamente, en la realidad los destinos de la Institución, desde sus inicios ha estado en manos de las esposas de los funcionarios públicos quienes sin pertenecer oficialmente a la Junta de Gobierno, ni al Patronato, ni a la Dirección General y sin recibir ningún salario, y de manera voluntaria asumen la Presidencia “Honoraria” del DIF y del Patronato. Así, el organismo se ha convertido en una Institución en donde las Damas de Sociedad, ignorando que la Asistencia Social es un derecho, “juegan” a ser benefactoras de los pobres [...] Las primeras Damas del Municipio, la mayoría sin suficiente escolaridad han convertido al DIF en un juego de lotería en donde el discapacitado y el pobre pueden sacarse de pronto una silla de ruedas, una despensa o el costo de una cirugía y aparecer súbitamente en los diarios [...] El discurso oficial acerca de la Discapacidad se ha mezclado con el Discurso Religioso, debido a la procedencia del grupo político que lo emite: „Los discapacitados nuestros hermanos, que con la voluntad de Dios podremos ayudar”.”⁴⁷²

En la época actual, tal pareciera que el estado de cosas no ha cambiado mucho. El problema de la pobreza y la marginación persiste e inclusive, crece. Los últimos datos demográficos han señalado que 60 millones de 100 de la población se encuentran en condiciones de pobreza, y de estos 60, 40 están en extrema pobreza. Los discursos políticos siempre apelan a combatir el problema de la pobreza e inclusive, en 1976 pudimos, con una mirada de asombro, constatar cómo el presidente entrante de México, José López Portillo, pidió perdón a los marginados. Como parte de sus acciones de gobierno, creó la Coordinación General del Plan Nacional de zonas deprimidas y grupos marginados (Coplamar), institución que realizó una investigación sobre los mínimos de bienestar (educación, salud, alimentación y vivienda) la cual mostró la dramática situación

⁴⁷¹ Méndez Villaseñor, Y. *Discapacidad: Culpa y Sacrificio*, Tesis de Maestría, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Escuela de Psicología, 2001, p. 4 – 16.

⁴⁷² Ibidem, p. 14-15.

de México en lo que a este tema se refiere. Por ejemplo, sólo 7,500 comunidades de 90,000 contaban con servicios asistenciales.

No obstante los esfuerzos de los distintos gobiernos por atacar este grave déficit en los mínimos de bienestar, pareciera que la crisis continúa en nuestro país. En realidad, los problemas económicos se agudizan, los gobiernos no han sido capaces de cumplir con el ideario del proyecto revolucionario. En los años 70 se observa que los índices de pobreza aumentan, se incrementan los capitales privados, se pervierte cada vez más la política del estado y se generaron tensiones que no fueron resueltas creando, en consecuencia una radicalidad en movimientos guerrilleros en el país ante el fracaso del gobierno por atender las manifestaciones de inconformidad social en diferentes flancos llevados hasta el genocidio (mineros, médicos, estudiantes).

Los problemas afectaban lo más elemental. Por ejemplo, en términos de alimentación, el gobierno instituyó los desayunos infantiles escolares desde 1937; en 1945 se cobraban a cinco centavos y había quienes no podían pagarlos y los maestros decidían dárselos de cualquier manera. Con Díaz Ordaz los desayunos eran patrocinados en un 60 por ciento por las instituciones privadas norteamericanas, las cuales retiraron dicho apoyo cuando no fueron atendidos los proyectos políticos que tenían hacia México. Pese al esfuerzo del gobierno por sostener los desayunos, éstos disminuyeron drásticamente.

Hemos enfatizado una situación que se da en México y suponemos una situación similar para Latinoamérica, en torno a las instituciones de beneficencia y asistencia y que tiene su origen en las condiciones que genera el propio sistema económico-político. Echeverría⁴⁷³ plantea que la marginación de una parte importante de la población de los beneficios del sistema es condición *sine qua non* del propio sistema; esto lo había señalado ya Marx en su obra máxima: *El Capital*. El neoliberalismo alcanzó una presencia internacional en las últimas décadas del siglo XX, y la pobreza cobró de nuevo un rostro alarmante. Según datos señalados por Boltvinik se sabe que actualmente el 30 por ciento de la población circula por la ciudad de México en calidad de mendigo, menesteroso, niño de la calle,

⁴⁷³ Echeverría, B.; Valor de Uso y Utopía, Siglo XXI; 2998

etcétera. La amenaza de peligrosidad social retorna y el Estado no tiene mecanismos para hacerle frente.

Una nueva figura de la caridad considerada en su sentido originario, será desplazada y reconfigurada a través de los derechos humanos: los organismos no gubernamentales constituidos para defender los derechos humanos de los desprotegidos, marginados y excluidos del orden social. Su labor tiene semejanza con la labor de los sacerdotes en el sentido de que realizan acciones voluntarias y trabajan con “donativos” nacionales o extranjeros. A nivel internacional, ha dado paso en 1948, a la declaración de la ONU por los Derechos Humanos. Los estados miembros han tenido que atender e instituir legalmente los derechos humanos en sus países.

La diferencia que tienen los Derechos Humanos respecto de la caridad, es que ésta, en su sentido original, siempre implica una relación inmediata, directa y cercana con el prójimo, en cambio, los derechos humanos son instituidos en abstracto y declarados por el estado, quedan depositados como un deber lejano, como si se tratase de una condición que habrá que establecer sin que el Estado tenga ninguna obligatoriedad para su cumplimiento. No hay mecanismo de penalización ante el incumplimiento, sólo llamadas de atención en declaraciones. Basta considerar las grandes movilizaciones y persistencia que los grupos sociales tienen que llevar a cabo insistiendo en su empeño de hacer valer un derecho inexistente en la realidad. Se trata de un trabajo colectivo constante en pequeñas organizaciones, como las Organizaciones No Gubernamentales (ONG), hoy denominadas Organizaciones de la Sociedad Civil, que son capaces de aglutinarse por consenso e influir en los medios de comunicación. De esta forma van constituyendo movimientos que logran romper la inercia gubernamental.

El estudio de asuntos como la pobreza, caridad, filantropía, beneficencia, asistencia y previsión social, no es ajeno al problema que nos ocupa en este trabajo.

Si bien la “discapacidad” se torna nuestro objeto central de investigación, no podemos dejar de considerar que el problema de la pobreza en nuestro país está muy relacionado con aquélla. Ciegos, sordos, niños expósitos, dementes, todos

estos marginados sociales forman parte de este estatuto de “exclusión social”, ellos siguen siendo candidatos naturales de los espacios de beneficencia. Prueba de ello es la Institución Teletón.

Pobreza y subdesarrollo parecieran estar correlacionadas, aunque quizás más preciso sería que los niveles de corrupción gubernamental y el contubernio entre intereses del capital privado produce condiciones insuperables y agravantes de pobreza. De tal suerte que algunas investigaciones psicométricas, arrojan un alto índice de baja intelectualidad en la población escolar mexicana, empezaron a correlacionar el nivel intelectual con las condiciones económico-sociales y la variabilidad del capital cultural. Esta verdad tan contundente la muestra el INEGI: a estados más pobres corresponde mayor índice de niños con problemas de discapacidad; asimismo, constatando los altos índices de deficiencia alimenticia, pobreza y problemas de salud en nuestro país, no resulta nada contradictorio encontrar que dentro de los pobres se encuentra el mayor índice de personas con “discapacidad”, basta con revisar y comprobar que a nivel médico se señala que las causas perinatales son un índice importante en la generación de discapacidades, entre éstas: la deficiencia mental, la ceguera, la sordera y la parálisis cerebral. El nivel educativo del país se muestra hoy en un rezago de dimensiones alarmantes.

Para el caso que nos ocupa, lejos de tomar este problema en relación con las condiciones que lo originan, la discapacidad se sigue centrando en el sujeto a pesar del discurso actual de la inclusión educativa, que contempla una perspectiva más social.

Los niños con discapacidad, junto con otros sujetos con problemas que los diferencian del resto, fueron y siguen siendo una causa de esfuerzos filantrópicos.

A nivel internacional, cabe mencionar que en el tema de los niños con discapacidad el movimiento de los derechos humanos fue fundamental para replantearla. A partir de la década de los ochenta una serie de iniciativas en diferentes foros organizados por la ONU y la UNESCO produjeron varios manifiestos: el Año Internacional de los Impedidos (1981), el Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos (1983-1992), el Programa de Acción Mundial

para los Impedidos (Nacionales Unidas, 1983), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), el Decenio de las Personas con Discapacidad de Asia y el Pacífico (1993-2002). Particularmente cabe destacar: el Informe Final de la Conferencia de Jomtien, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, así como la Cumbre de Nueve Países muy Poblados sobre Educación para Todos (Nueva Delhi, diciembre de 1993) o en el Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos (Nueva Delhi, septiembre de 1993), Informe Final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales Acceso y Calidad en junio de 1994.⁴⁷⁴ Con este último surge el proyecto de integración educativa, cuya implementación se llevó a cabo en México desde entonces hasta la fecha.

Con esto se refuerza la hipótesis de que los derechos humanos repercutieron en los derechos de los niños, en especial en lo que se refiere al derecho a la educación de los niños de los países del tercer mundo hasta llegar, finalmente, a los niños con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad. Este punto lo retomaremos en el inciso de la educación especial en México que analizaremos de manera puntual en el siguiente apartado.

Nos permitimos igualmente sugerir, a manera de futura línea de investigación, el estudio de los organismos dedicados a la educación especial, y su tendencia a la integración laboral, social y cultural de las personas involucradas. En un estudio reciente aparecen datos acerca de que la mayoría de estos organismos tienen el rostro de la beneficencia, una caridad entendida como donativo, donar un sobrante. Sin embargo, también existe la caridad cristiana en el sentido original, es decir, una práctica de entrega, compromiso y vínculo con el otro, con el semejante. En otros casos parecieran organismos parapeto de otras actividades y propósitos. Sin embargo, para ello justamente se requiere de investigar las prácticas educativas y sociales en dichos establecimientos y realizar una comparación con las instituciones del gobierno establecidas específicamente para la educación de niños con discapacidad.

⁴⁷⁴ Unidad Uno. Marco Jurídico y Políticas Educativas de la Integración; SEP, Dirección General de Relaciones Internacionales, Coordinación Técnica, pp. 2-6, Edición SEP, México, con financiamiento de la OEA. (sin año, 1998 aproximadamente)

¿Laicidad, filantropía, beneficencia, asistencia? ¿Divorciados, articulados, mezclados? ¿Qué rostros de separación manejan? ¿Cómo y a través de qué mecanismos retornan representaciones y valores de diferentes épocas históricas? ¿Cuáles son las maneras de hacer de los usuarios, sus tácticas? Se trataría, tal como propone De Certeau, de reconstruir las prácticas, tanto de los usuarios, como de los que organizan y sostienen las asociaciones. Se trataría de exhumar sus lógicas y procedimientos. De qué forma son posicionados y cómo se posesionan los “usuarios”. Se trata de dar cuenta en las prácticas cotidianas de las resistencias o acomodados, de reelaboración, articulación o subversión de los rostros de separación con los que tienen que lidiar.

ANEXO II

Documento que da apertura a la Escuela Municipal de Sordos

AYUTAMIENTO DE MÉXICO

Palacio Municipal
México, Febrero 28 de 1867.

El Sr. Prefecto Político en oficio de 20 del actual dice al Sr. Alcalde lo siguiente:

“Prefectura Política del Departamento del Valle de México”

Sección de Gobernación-No. 51-México, Febrero.

20 de 1867-Con fecha 17 del corriente ha dicho á esta Prefectura el E. S. Ministro de Gobernación lo que sigue:

S. M. El emperador se ha servido dirigirme con fecha 14 del actual el acuerdo siguiente:

“El Emperador, en vista de la exposición del Exmo. Ayuntamiento de esta Capital con el fin de establecer una escuela de sordo-mudos y atendiendo á las razones espuestas en el dictamen de la comisión de su seno, se ha servido acordar lo siguiente:

Art. 1°. Por cuenta de los fondos municipales se abrirá una escuela de sordo-mudos en que se mantengan y eduquen 6 niños y 6 niñas recibir una completa instrucción.

Art. 2°. Por ahora, y mientras no tenga fondos especiales la escuela de que habla el artículo anterior, se sujetarán todas la empresas de diversiones y espectáculos públicos que se verifican por temporadas en este Ciudad, y donde el público entra por paga, á ceder los productos de una función á beneficio de dicha escuela deduciéndose previamente los gastos que se ocasionan, incluso e correspondiente a los actores á no se que voluntariamente cedan la parte que les pertenezca atendiendo al humanitario objeto á que se destines los productos de dichas funciones.

Art. 3°. El ayuntamiento se pondrá de acuerdo con los empresarios para el día ó noche en que se designe la función que trata el artículo anterior, la cual se comunicará al público con anticipación, interviniendo en las entradas una Comisión especial del Exmo. Ayuntamiento.

Art. 4°. La Prefectura Política, á propuesta del Exmo. Ayuntamiento, nombrará una comisión de cinco vecinos de esta Ciudad que ocupará la dirección y vigilancia de dicha escuelas, formando al efecto un reglamento para lo interior de ella que sujetará á la deliberación de dicha Prefectura son que por esto se desatienda el Ayuntamiento de la dependencia que debe tener al establecimiento.

Art. 5° La citada escuela se establecerá por ahora en el antiguo Colegio de San Gregorio en la localidad que ya se le tiene designada, reservándose para los establecimientos de educación los demás, según lo vaya determinando el gobierno de S. M.-Y lo trascibo á V.S. para conocimiento de esta corte.

Y lo trascibo á V. S. para los fines siguientes-El Prefecto Político, por ausencia de S. S., el Secretario general de la Prefectura, Carlos Zavala”.

Lo que por acuerdo del Exmo. Ayuntamiento en cabildo celebrado el día 26 del corriente, se hace saber al público para su inteligencia y fines consiguientes.

El Secretario del Exmo. Ayuntamiento

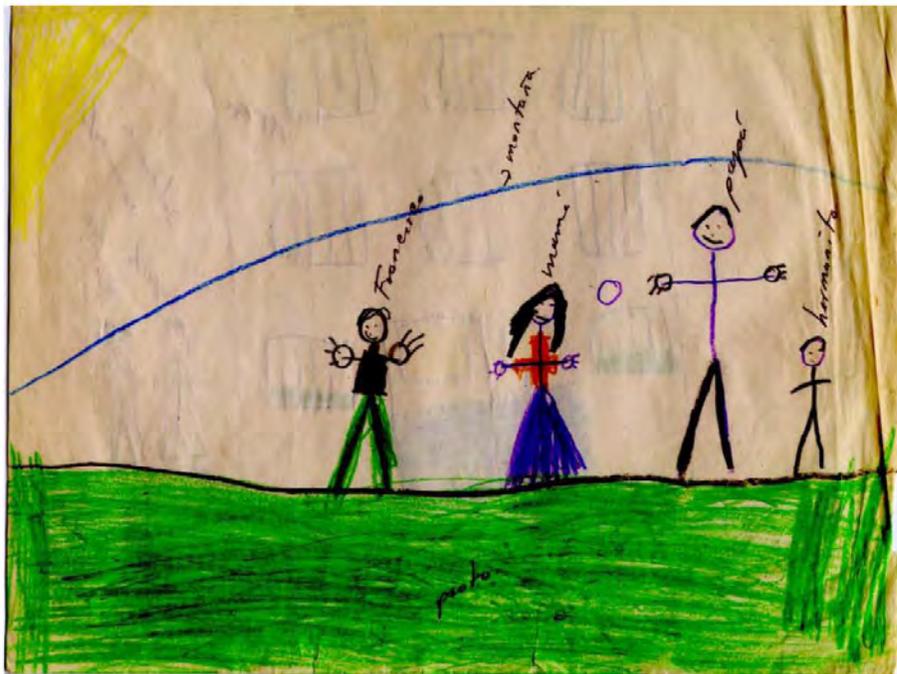
Lic. Luis Pastor⁴⁷⁵.

⁴⁷⁵ Este es documento que por casualidad, encontré en un museo, por lo que se comprenderá la dificultad de encontrar la fuente original. (este pie de página es del original)

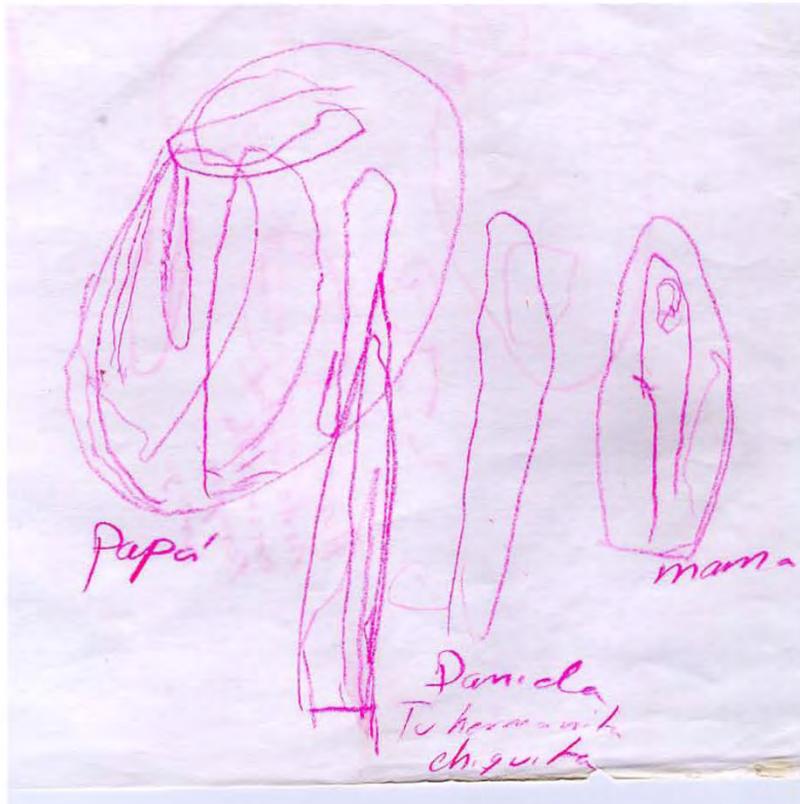
NOTA: Anexo II tomado de Paredes, M.; Tesis de Licenciatura “*Reporte de Investigación: Reconstrucción Histórica de la Educación Especial en México*”, Psicología, en FESI-UNAM, Nov. 2000. Y versión en CD 2008.

ANEXO III

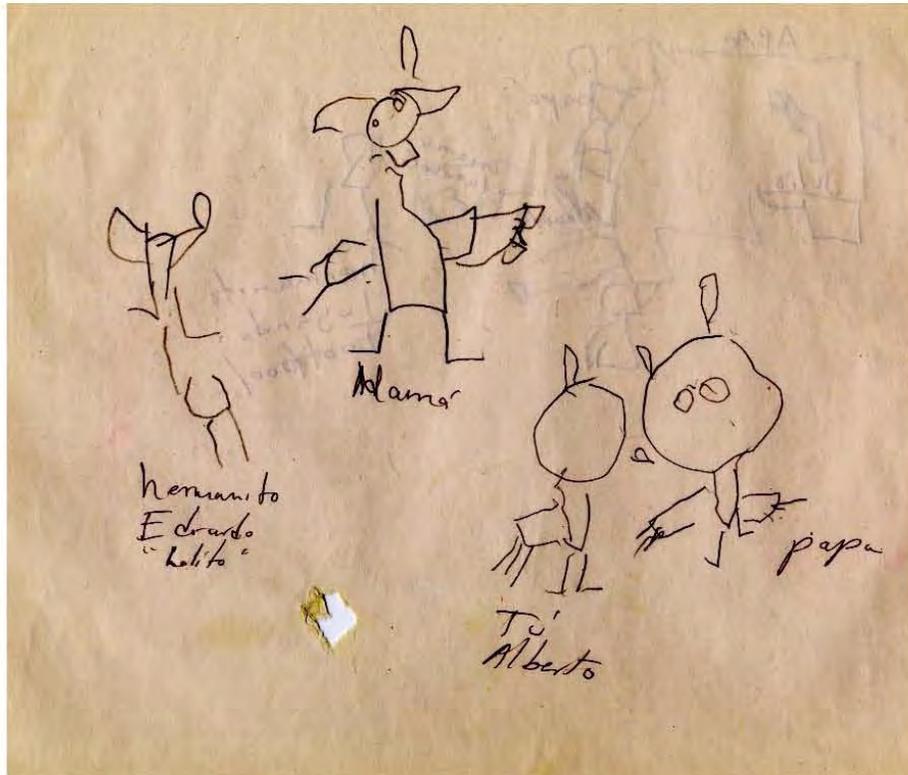
Expresiones de los niños

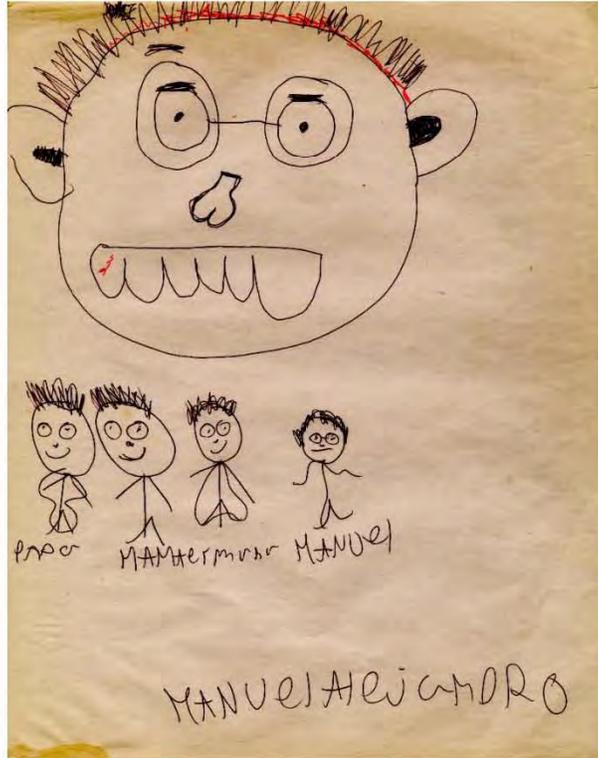


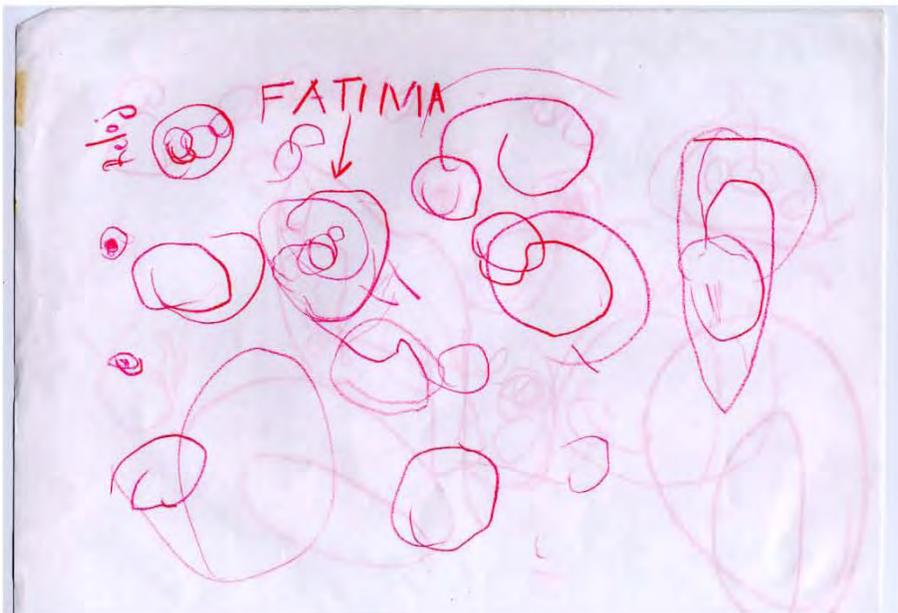


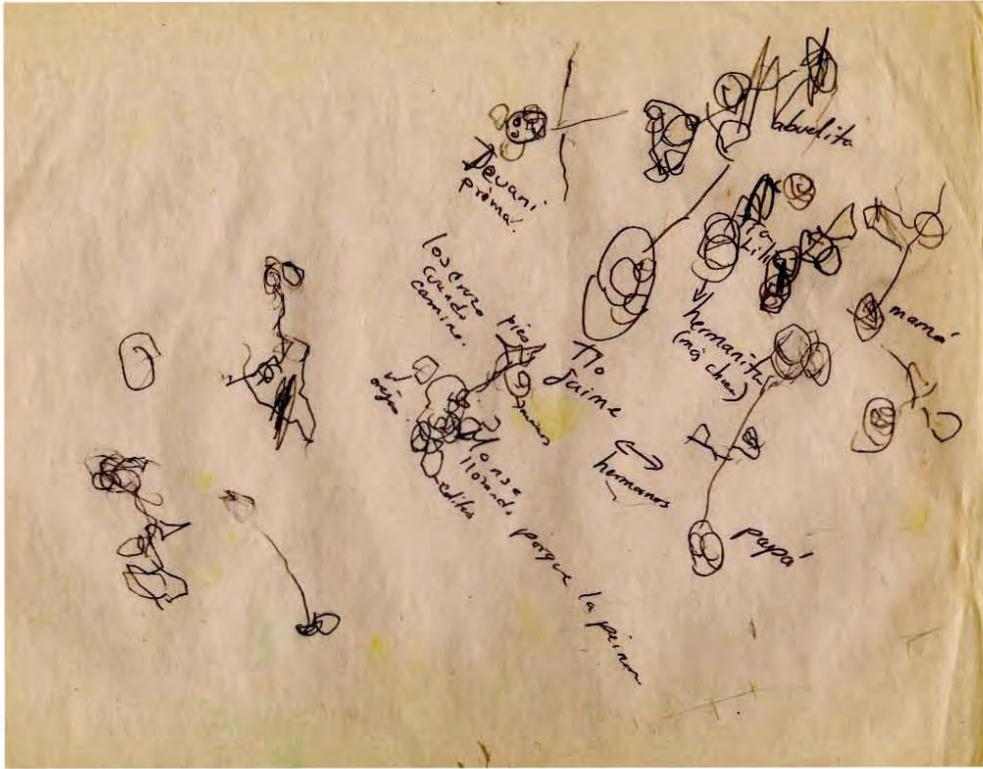


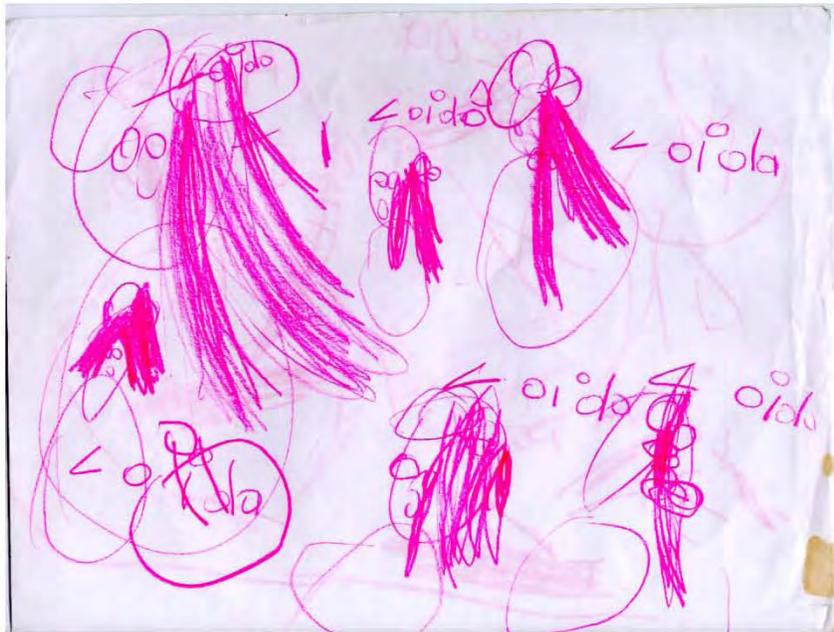


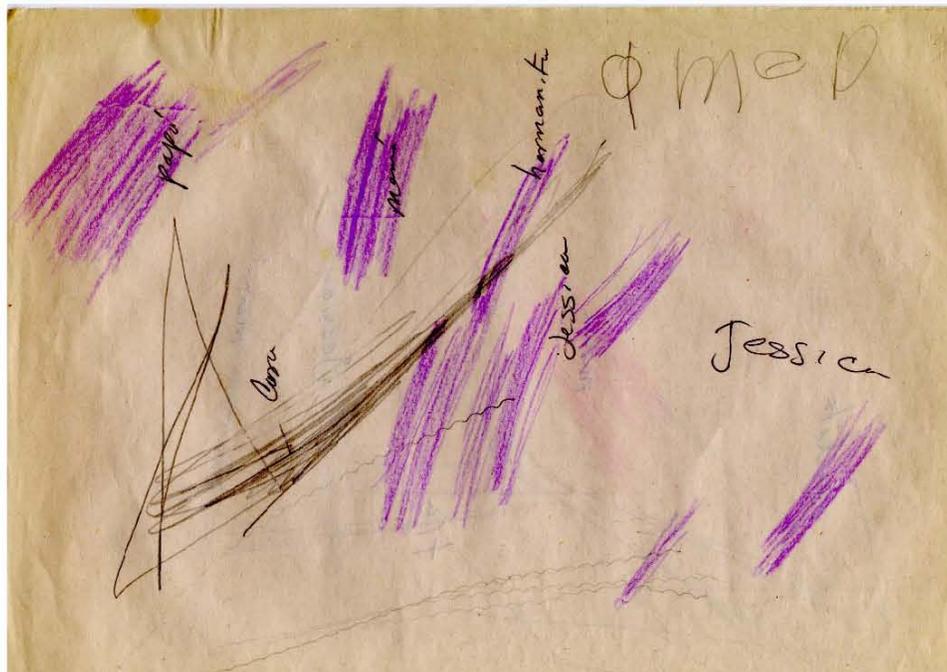


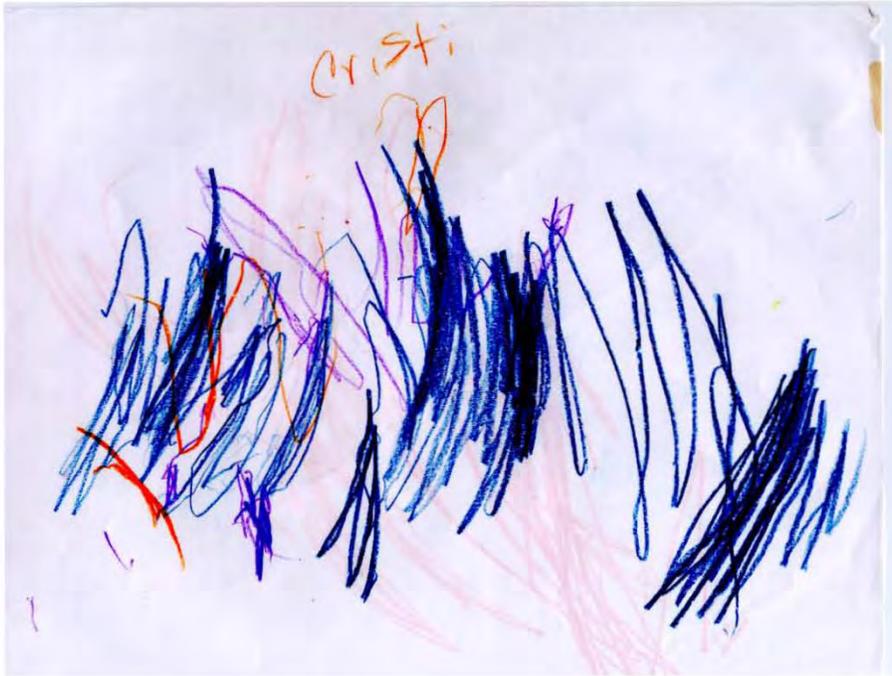














BIBLIOGRAFÍA

Adame, E.; "Educación Especial e Integración Educativa. Estudio Cualitativo" CONAQCYT, en la Dirección Adjunta de Desarrollo Científico y Tecnológico Regional, Chetumal, Quintana Roo. 1997.

Agamben, G.; *Infancia e Historia*; Adriana Hidalgo editora, Argentina, 2007.

Albrecht, G.; *Handbook of Disability Studies*; Sage Publications; en Brogna, P.; Tesis de Maestría; "La discapacidad: ¿Una obra escrita por los actores de reparto?". *El paradigma social de la discapacidad: Realidad o utopía en el nuevo escenario Latinoamericano*; Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM; noviembre 2006.

Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares, Dirección General de Renovación Pedagógica, Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, Madrid, España, en SEP. Marco Jurídico y Políticas de Calidad e Integración Educativa.

Alvarez, E. "Notas sobre la evolución de la educación especial en la historia de nuestro país" en Jacobo, Z., Villa, M. A. y Luna, V. E. (Compiladores) *Sujeto, Educación Especial e Integración*, Vol. III, ENEPI, DGAPA-UNAM, UABC, y UAEM, 2000.

Antología de Educación Especial, SEP, 1997

Ardoino, J.; "Consideraciones Teóricas sobre la Evaluación en la Educación", Cap. 1. En Rueda, B. M. y Díaz Barriga, A. F.; *Evaluación de la Docencia. Perspectivas Actuales*; Paidós Educador, Barcelona España, 2000.

Arellano, V. "Breve Análisis del Currículum Oculto de la Educación Especial", en Jacobo, Z., Villa, M. A. y Luna, V. E. (Compiladores), *Sujeto, Educación Especial e Integración*; Vol. III, ENEPI, DGAPA-UNAM, UABC, y UAEM, 2000.

Arias, E. y Sevilla R., citados en; Paredes, M.; Tesis de Licenciatura "Reporte de Investigación: Reconstrucción Histórica de la Educación Especial en México", Psicología, en FESI-UNAM, Noviembre 2000. Y versión en CD 2008.

Assoun, P. L.; *El Perjuicio y el Ideal*, Nueva Visión, 2001.

Barnes, C., "Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental", en Barton, L. (Compilador) *Discapacidad y Sociedad*. Edit. Morata, 1998.

Barnes, C.; “Un chiste “malo”: ¿Rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita?”; en Brogna, P.; *Visiones y Revisiones de la Discapacidad*; Fondo de Cultura Económica, México, 2009.

Barton, L.; (comp.), *Discapacidad y Sociedad*, Ediciones Morata, España, 1998.

Bataille, G.; *El Erotismo*; Edit. Tusquets, 1988.

Batlíori, A. G. Asociación Pro Parálítico Cerebral. Institución Mexicana de Asistencia Privada. Folleto de APAC, sin fecha, Cortesía de Contabilidad Ruf Mexicana, S. A.

Bauby, J-D; *Le Scaphandre et le Papillon*; edit. Robert Laffont, 1994.

Baudrillard, J.; “El Viaje Sideral”; en Guillaume, M. y Baudrillard, J.; *Figuras de la Alteridad*, Edit. La huella del otro, Taurus, Alfaguara, México, 2000.

Benjamin, W.; *Tesis sobre la Historia y otros Fragmentos*; Edit. Contrahistorias, México, 2005.

Bertel y Guskin (1968) en Jacobo, Z. “*Concepción Histórica Social del Retardo*”, 1982. Documento teórico de circulación interna para la materia Educación Especial y Rehabilitación Teórica I”, del área de Educación Especial de la Carrera de Psicología de la FES-Iztacala, UNAM, 1982.

Bleichmar, S.; *Violencia Social-Violencia Escolar. De la puesta de Límites a la Construcción de Legalidades*; Edit. Noveduc, 2008.

Boletín de la Secretaría de Educación Pública. Tomo 1, Núm. 1º de mayo de 1922, en Paredes, M.; Tesis de Licenciatura *Reporte de Investigación: Reconstrucción Histórica de la Educación Especial en México*, Psicología, en FESI-UNAM, Nov. 2000. Y versión en CD 2008.

Boltvinik, J., Periódico La Jornada, México, 13 de octubre de 2001.

Braddock y Parish; “An Institutional History of Disability”, en Brogna, P.; Tesis de Maestría; *La discapacidad: ¿Una obra escrita por los actores de reparto?. El paradigma social de la discapacidad: Realidad o utopía en el nuevo escenario Latinoamericano*; Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM; noviembre 2006.

Brogna, P.; Tesis de Maestría, *La discapacidad: ¿Una obra escrita por los actores de reparto?. El paradigma social de la discapacidad: Realidad o utopía en el nuevo escenario Latinoamericano*; Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM; noviembre 2006.

Carrizosa, H. S. y Carrillo, M. de L. "De claros y oscuros los trayectos de la integración", en Pérez de Plá y Carrizosa, S., (Compiladoras) *Sujeto, inclusión y diferencia. Investigación psicoanalítica y psicosocial sobre el Síndrome de Down y otros problemas del desarrollo*, UAM-X, 2000.

Casanova, en Méndez, V.Y.; Tesis de Maestría: *Discapacidad: Culpa y Sacrificio (Estudio de Casos)*. Maestría en Psicología Social, Escuela de Psicología, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, noviembre, 2001.

Cortés, P.; "Situación Actual de la Educación Especial en México y Alternativas para su Desarrollo". Tesis de Maestría, Facultad de Psicología de la UNAM, México, 1992; en Paredes, M.; Tesis de Licenciatura *Reporte de Investigación: Reconstrucción Histórica de la Educación Especial en México*, Psicología, en FESI-UNAM, Noviembre. 2000. Y versión en CD 2008.

De Certeau, M. *La Invención de lo Cotidiano. 1. Artes de hacer*, Edit. UIA, ITESO y Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, México, 1996.

De Certeau, M.; *Histoire/psychanalyse. Mises à l'épreuve*, en Revista Espaces Temps. Les Cahiers, 80/81, tercer trimestre, Paris, Francia, 2002.

De El Monitor Republicano, 15 de octubre de 1867, en Paredes, M.; Tesis de Licenciatura *Reporte de Investigación: Reconstrucción Histórica de la Educación Especial en México*, Psicología, en FESI-UNAM, noviembre 2000. Y versión en CD 2008.

Declaración de Salamanca, en Unidad Uno. Marco Jurídico y Políticas de Calidad e Integración Educativa, SEP, Asesoría al C. Secretario y con financiamiento de la OEA.

Derrida, J., y Roudinesco, E.; *Y mañana qué...*; Fondo de Cultura Económica, 2001.

Derrida, J.; *Políticas de la Amistad seguido de El oído de Heidegger*; Edit. Trotta, 1998.

Justificación de la existencia de la Dirección General de Educación Especial SEP, México, DGEE (S/a) en DGEE (S/a) en Paredes, M.; Tesis de Licenciatura *Reporte de Investigación: Reconstrucción Histórica de la Educación Especial en México*, Psicología, en FESI-UNAM, noviembre 2000. Y versión en CD 2008.

Donald, J. "Faros del Futuro", en Larrosa, J. (Editor) *Escuela, poder y subjetivación*, La Piqueta, Madrid, 1995.

Dosse, F.; *Michel de Certeau. El Caminante Herido*, Edit. UIA, Departamento de Historia, 2003.

Drake, R. F. "Una crítica del papel de las organizaciones benéficas tradicionales", en Barton, L., (comp.), *Discapacidad y Sociedad*, Ediciones Morata, España, 1998.

Echeverría, B.; *Definición de la Cultura*, Edit. ITACA y UNAM; 2001.

Forster, R.; "Los Rostros de la Alteridad"; en Skliar, C. y Larrosa, J.; *Experiencia y alteridad en educación*; (Compiladores), Edit. FLACSO-Argentina y Homo Sapiens, Argentina, 2009.

Foucault, M.; *Las palabras y las cosas*; Edit. Siglo XXI, 1968.

Franklin, B. M. (Compilador); *Interpretación de la discapacidad. Teoría e Historia de la Educación Especial*, ediciones Pomares, Corredor, Barcelona, 1996.

Freidson, E.; en Brogna, P.; Tesis de Maestría, *La discapacidad: ¿Una obra escrita por los actores de reparto?. El paradigma social de la discapacidad: Realidad o utopía en el nuevo escenario Latinoamericano*; Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM; noviembre 2006.

Freud, S.; *El malestar en la Cultura*; Tomo XXI; Edit.. Amorrortu, Argentina, 2001.

García Cedillo y Cols.; *Integración Educativa. Perspectiva Internacional y Nacional. Informe de Investigación*. SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Agosto de 1996. Documento de Circulación Interna.

González Navarro, M.; *La Pobreza en México*, Edit. El Colegio de México, 1985.

Gudiño, G. "La integración educativa en el discurso de la institución oficial", en Jacobo, Z. y Villa, M., A.; *Sujeto, Educación Especial e Integración, Vol. 1*, Edit. FESI-UNAM y Universidad de Baja California, 1998.

Guillaume, M.; "Introducción", en Baudrillard, J.; y Guillaume; *Figuras de la Alteridad*, Edit. La huella del otro, Taurus, Alfraguara, México, 2000.

Heidegger, M.; "La época de la imagen del mundo", en *Caminos del Bosque*, Alianza Editorial, 1998.

Heidegger, M.; *LOGICA Lecciones de M. Heidegger*, (semestre, verano 1934) en el legado de Helene Weiss. Textos y Documentos, Anthropos, España, 1991.

Heidegger, M.; *Qué Significa Pensar*, Edito. Nova B. A., 1964.

Hernández, A. "La Educación Primaria y la Psicología en el período de 1857-1967" en *Historia de la Psicología en México*. CEAPAC, 1995, en Paredes, M.; Tesis de Licenciatura "Reporte de Investigación: Reconstrucción Histórica de la Educación Especial en México", Psicología, en FESI-UNAM, noviembre. 2000. Y versión en CD 2008.

Horkheimer, M.; *Crítica de la razón instrumental*; Editorial Sur, Buenos Aires, 1973.

Iturriaga, E. J. "La creación de la Secretaría de Educación Pública", en *Historia de la Educación Pública en México*, en Paredes, M.; Tesis de Licenciatura "Reporte de Investigación: Reconstrucción Histórica de la Educación Especial en México", Psicología, en FESI-UNAM, noviembre 2000. Y versión en CD 2008.

Jacobo, Z.; Et al. *Concepción Histórica Social del Retardo*. Material producido para la materia de Educación especial y rehabilitación teórica I, del Área de Educación Especial, Carrera de Psicología, FES-Iztacala, UNAM. Documento de circulación interna, 1982.

Jacobo, Z; *El Juego de la Racionalidad en los Discursos Educativo y Curricular*, Tesis de Maestría del Departamento de Investigaciones Educativas, DIE-CINVESTAV, IPN, Diciembre 1987.

Jacobo, Z.; *Algunos Aportes para la Reflexión de la Educación Especial y Sujeto de la Educación Especial*. UMBRALES N° 1. ENEP-I. UNAM, septiembre 1988.

Jacobo, Z.; "Sobre el Destinar del Sujeto, Particularmente del Sujeto de la Educación Especial"; en Jacobo, Z. y Villa, M. A.; (Editores); *Sujeto, educación especial e integración* VOL 1. Edit. UNAM/ENEP IZTACALA y UABC., abril 1998.

Jacobo, Z. e Yrizar, H. "La Deficiencia Mental. Un Reto para el Psicoanálisis". En: *Psicosis Infantil y Retardo Mental*. Año 1991, Vol. 3, Edit. AMERPI. Grupo Teseo.

Jacobo, Z.; "Una Mirada a la Educación Especial desde el Psicoanálisis". En: Bicecci, M. (Compiladora); *Educación y Psicoanálisis*. Edit. Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1990.

Jacobo, Z.; "El Síndrome del Niño Maltratado"; Revista Diálogo. N° 14, Univ. Autónoma de Zacatecas. Enero-febrero 1990.

Jacobo, Z.; "La Educación Especial: Una Nueva Otredad. Reflexiones desde el Psicoanálisis". En Memoria: 1ª. Reunión Interinstitucional sobre Preescolar, UNAM-X División de Ciencias Biológicas y de la Salud, 1992.

Jacobo, Z., "El destinar de la educación especial. En Revista: *De Cabeza*. Órgano de comunicación y formación de la Facultad de Psicología de la Universidad. Autónoma del Estado de Morelos, N°2, abril-junio 1996.

Jacobo, Z.; "La Deriva Histórica de la Educación Especial y Apuntes para la Construcción de una Mitología Infantil". En Jacobo, Z.; Flores, A. e Yrizar, H. (Compiladores); *El Sujeto y su Odisea*. UNAM, ENEPI. 2000.

Kauffman, J., M. y Payne, J., S. *Mental Retardation. Introduction and Personal Perspectives*; Ed. Charles E. Merrill Publishing Co., E.U. A., 1975.

Lacan, J.; Seminario No. 16. *De Otro al otro*. Paidós, 2008.

Larrosa, J.; "Experiencia y Alteridad en Educación"; en Skliar, C. y Larrosa, J.; *Experiencia y alteridad en educación*; (Compiladores), Edit. FLACSO-Argentina y Homo Sapiens, Argentina, 2009.

Larrosa, J. (Compilador); *Escuela, Poder y Subjetivación*, La Piqueta, Madrid, 1995.

Levinas, E.; *La Huella del Otro*, Edit. Alfaguara, Taurus, México, 2000.

Martínez Olivera, A. L.; Martínez Maldonado, M. de la L. e Ibarra Cisneros, J. M. *Plan de Estudios del Diplomado Formación Docente para la Integración Educativa*, FES-Z: UNAM, noviembre 2000.

Medina, P.; *Epistemologías de la Diferencia*; Edit. UPN, CONACYT y Plaza y Valdés Edit., 2009.

Mejía, R.; en Paredes, M.; Tesis de Licenciatura "*Reporte de Investigación: Reconstrucción Histórica de la Educación Especial en México*", Psicología, en FESI-UNAM, noviembre. 2000. Y versión en CD 2008.

Méndez, V. Y., I. Tesis de Maestría: *Discapacidad: Culpa y Sacrificio (Estudio de Casos)*. Maestría en Psicología Social, Escuela de Psicología, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, noviembre, 2001.

Merleau-Ponty, M.; en Dosse, F.; *Michel de Certeau. El Caminante Herido*, Edit. UIA, Departamento de Historia, 2003.

Molina, N. y Hernández, P.; en Paredes, M.; Tesis de Licenciatura "*Reporte de Investigación: Reconstrucción Histórica de la Educación Especial en México*", Psicología, en FESI-UNAM, noviembre 2000. Y versión en CD 2008.

Paredes, M.; Tesis de Licenciatura "*Reporte de Investigación: Reconstrucción Histórica de la Educación Especial en México*", Psicología, en FESI-UNAM, noviembre 2000. Y versión en CD 2008.

Peón Rivero, M. E.; Tesis de Maestría "*Antecedentes, Desarrollo y Estado actual de la educación especial en México*", Facultad de Psicología, UNAM, 1991.

Programa de Acción Mundial para los impedidos. Naciones Unidas, N. Y., ONU, 1983 en Barton, L.; (comp.), *Discapacidad y Sociedad*, Ediciones Morata, España, 1998.

Programa de Integración Educativa, Unidad Uno. Marco Jurídico y Políticas de Calidad e Integración Educativa. Documento realizado en la SEP, en la Asesoría

del C. Secretario, con financiamiento de la OEA. Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, SEP, 2002, México.

Rangel, O.; en Paredes, M.; Tesis de Licenciatura "*Reporte de Investigación: Reconstrucción Histórica de la Educación Especial en México*", Psicología, en FESI-UNAM, noviembre 2000. Y versión en CD 2008.

Ravaud J. F. y Stiker, H., J.; en Albrecht, G.; *Handbook of Disability Studies*; Sage Publications; en Brogna, P.; Tesis de Maestría; *La discapacidad: ¿Una obra escrita por los actores de reparto?. El paradigma social de la discapacidad: Realidad o utopía en el nuevo escenario Latinoamericano*; Tesis de maestría, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM; noviembre 2006.

Salmerón Castro, A. M.; *El Individuo o Comunidad Epistémica. La unidad mínima capaz de aprendizaje cívico y desarrollo moral* en Revista Intercontinental de Psicología y Educación, Vol. 11, núm. 1; Enero-junio 2009, Tercera época.

Samona, L.; *Diferencia y Alteridad*, Ediciones Akal, España, 2005.

Seguin, E.; en Kauffman, J., M. y Payne, J., S. *Mental Retardation. Introduction and Personal Perspectives*; Ed. Charles E. Merrill Publishing Co., E.U. A., 1975.

Sevilla, R.E., y Colaboradores. *Memoria de datos históricos de la educación especial en México*, Escuela Normal de Especialización, Departamento de Psicopedagogía, febrero 1989.

Stiker, H. J.; en Brogna, P.; Tesis de Maestría; *La discapacidad: ¿Una obra escrita por los actores de reparto?. El paradigma social de la discapacidad: Realidad o utopía en el nuevo escenario Latinoamericano*; Tesis de maestría, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM; noviembre 2006.

Szekely, B. *Los Tests. Manual de Técnicas de Exploración Psicológica*, Volúmenes I, II y III. Edit. Kapelusz, quinta edición actualizada y ampliada, Buenos Aires, Argentina. 1966.

Trujillo Reyes, B., F.; *Hombre, moral y ciudadanía en Jean-Jacques Rousseau*; en Revista Intercontinental de Psicología y Educación; ISSN 1665-756x; Vol II, No. 1/ Enero-Junio 2009/Tercera Época.

Turner, B.; en Brogna, P.; Tesis de Maestría; *La discapacidad: ¿Una obra escrita por los actores de reparto?. El paradigma social de la discapacidad: Realidad o utopía en el nuevo escenario Latinoamericano*; Tesis de maestría, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM; noviembre 2006.

Turner, B.; *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en la teoría social*, FCE. México, 1989.

Vain, P. y Rosato, A. (Coordinadores); *La construcción social de la normalidad*; Colección: Ensayos y Experiencias; Noveduc, Argentina 2005.

Valderrama, P.; Colotla, V., Gallegos, X. y Jurado, S.; *Evolución de la Psicología en México*, en Jacobo, Z., Villa, M. A. y Luna, V. E. (Compiladores) *Sujeto, Educación Especial e Integración*, Vol. III, ENEPI, DGAPA-UNAM, UABC, y UAEM, 2000.

Varela, J.; “Categorías Espacio-temporales y Socialización Escolar: del Individualismo al Narcisismo”, en Larrosa, J. (Compilador); *Escuela, Poder y Subjetivación*, La Piqueta, Madrid, 1995.

Vislie, L.; “Políticas de Integración, Educación Especial y Reformas Escolares en las Sociedades Occidentales desde 1960,” en Franklin, B.M.; (Compilador); *Interpretación de la discapacidad. Teoría e Historia de la Educación Especial*, ediciones Pomares, Corredor, Barcelona, 1996.

Winzer, M.; “Disability and society before the eighteenth century”, en Brogna, P.; Tesis de Maestría; *La discapacidad: ¿Una obra escrita por los actores de reparto? El paradigma social de la discapacidad: Realidad o utopía en el nuevo escenario Latinoamericano*; Tesis de maestría, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM; noviembre 2006.

PÁGINAS WEB CONSULTADAS

http://alejoviedo.de/resources/Curriculum_actualizado_alejoviedo_de.pdf. Página web consultada entre febrero y octubre de 2009.

<http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/programas/evaluacionext/pdfs/integracion> *Evaluación Externa al Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. SEP SEBYN – FEZ Iztacala, de 2004,-2005; 2005-2006; 2006-2007 y 2007-2008. Jacobo, Z.; (Responsable).

http://books.google.com.mx/books?id=7ry1NpFtZKkC&source=gbs_navlinks_s *Handbook of Intelligence*, 2000, Edited by Robert, Sternberg. Página web consultada entre febrero y octubre de 2009.

http://books.google.com.mx/books?id=IGmTXII7TNQC&pg=PA69&lpg=PA69&dq=galton+y+binet&source=bl&ots=_vvUaiY7YS&sig=MI8BoEgKvfjUpugyeCFvf6KBV8E&hl=es&ei=Mv5QSunqAYaosgP38NygDQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2 Robert J. Sternberg, R. J.; *Metaphors of Mind*. Página web consultada entre febrero y octubre de 2009.

http://en.wikipedia.org/wiki/Red_Scare. Página web consultada entre febrero y octubre de 2009.

http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Edouard_Seguin&oldid=291724705

<http://es.wikipedia.org/>. Página web consultada el 27 de febrero de 2007.

[http://es.wikipedia.org/wiki/“René Descartes”](http://es.wikipedia.org/wiki/“René_Descartes”). Página web consultada entre febrero y octubre de 2009.

http://es.wikipedia.org/wiki/Alfred_Binet#Origen_y_Educaci.C3.B3n Handbook of Intelligence, 2000, Edited by Robert, Sternberg. Página web fue consultada entre julio y octubre de 2009

http://es.wikipedia.org/wiki/Alfred_Binet#Origen_y_Educaci.C3.B3n. Página web consultada entre febrero y octubre de 2009.

http://es.wikipedia.org/wiki/Eduardo_S%C3%A9guin. Página web consultada entre febrero y octubre de 2009.

<http://es.wikipedia.org/wiki/Eugenesia>. Página web consultada entre febrero y octubre de 2009.

<http://es.wikipedia.org/wiki/Eugenesia>, Francis Galton, *Inquiries into human faculty and its development* (Londres, Macmillan, 1883). Página web consultada entre Julio y octubre de 2009.

<http://es.wikipedia.org/wiki/Eugenesia>. Página web consultada entre julio y octubre de 2009.

http://es.wikipedia.org/wiki/Francis_Galton. Página web consultada entre Julio y octubre de 2009.

http://es.wikipedia.org/wiki/Jean_Itard. Página web consultada entre abril y octubre de 2009.

http://es.wikipedia.org/wiki/Johann_Heinrich_Pestalozzi. Página web consultada entre abril y Julio de 2009.

http://es.wikipedia.org/wiki/Philippe_Pinel. Página web consultada entre abril y agosto de 2009.

http://es.wikipedia.org/wiki/Wilhelm_Wundt. Página web consultada entre Julio y octubre de 2009.

<http://fbivallofshame.blogspot.com/2008/10/sedition-act-of-1918.html>. Página web consultada entre abril y Julio de 2009.

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Bic%C3%AAtre>. "Página web consultada entre abril y agosto de 2009.

<http://iessalvadorespriu-salt.xtec.es/~Isobrino/adescartes.htm#d1>. Página web consultada el 13 de Julio de 2009.

<http://iessalvadorespriusalt.xtec.es/~Isobrino/adescartes.htm#d1>. Extractos de M. García Morente: "Lecciones preliminares de Filosofía". Página web consultada entre abril y octubre de 2009.

<http://louisbrailleschool.org/resources/louis-braille/royal-institute-for-blind-youth/>. Página web consultada entre febrero y septiembre de 2009.

<http://louisbrailleschool.org/resources/louis-braille/valentin-hauy/912005001200014&lng=pt&nrm=> Página web consultada entre febrero y septiembre de 2009.

<http://louisbrailleschool.org/resources/louis-braille/valentin-hauy/912005001200014&lng=pt&nrm=>. Página web consultada entre febrero y septiembre de 2009.

http://plato.stanford.edu/entries/wilhelm-wundt/Wilhelm_Maximilian_Wundt. Página web consultada entre Julio y octubre de 2009.

<http://rebiun.absysnet.com/cgi-bin/abnetop/O7202/ID71e24a49?ACC=161>. Página web consultada entre febrero y octubre de 2009.

http://rincones.educarex.es/diversidad/index.php?option=com_content&task=view&id=37&Itemid=1, Oviedo página consultada entre febrero y octubre 2009.

<http://ruadajudiaría.com/?p=248>. Página web consultada entre febrero y octubre de 2009.

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0365-66912005001200014&lng=pt&nrm=. Página web consultada entre febrero y octubre de 2009.

http://translate.google.com.mx/translate?hl=es&langpair=en|es&u=http://en.wikipedia.org/wiki/Sedition_Act_of_1918&prev=/translate_s%3Fhl%3Des%26q%3DSedition%2BAct%2Bof%2B1918%26tq%3DSedition%2BAct%2Bof%2B1918%26sl%3Des%26tl%3. Página web consultada entre febrero y octubre de 2009.

<http://visauliseur?Destination=Gallica&0=NUMM76576>. Página web consultada entre abril y octubre de 2009.

<http://web.intercom.es/jorgemas/itard.htm>. Página web consultada entre abril y octubre de 2009.

<http://www.ch-charcot56.fr/histoirebiograph/Pinel,htm>. Página web consultada entre abril y octubre de 2009.

<http://www.ch-charcot56.fr/histoirebiograph/Pinel,htm>. Página web consultada entre abril y octubre de 2009.

<http://www.claseshistoria.com/entreguerras/periodofelices20.htm>. Página web consultada entre abril y octubre de 2009.

<http://www.cultura-sorda.eu> en septiembre de 2007 Oviedo, A.; Eduard Huet (1822?-1882), fundador de las primeras escuelas para sordos en Brasil y México. Página web consultada entre abril y octubre de 2009.

<http://www.cultura-sorda.eu>, (en febrero de 2007). Segura Malpica, L.; La educación de los sordos en México: controversia entre los métodos educativos, 1867-1902. (2005). Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Enviado por su autora, para ser publicado. Página web consultada entre abril y octubre de 2009.

<http://www.cultura-sorda.eu/21.html>. Página web consultada entre febrero y a octubre de 2009.

http://www.cultura-sorda.eu/resources/Gascon_Medicina_vs_pedagogia_2009.pdf. Página web consultada entre febrero y octubre de 2009.

http://www.culturasorda.eu/resources/Jacob_Rodrigues_Pereira.pdf. Página web consultada entre febrero y octubre de 2009.

http://www.cultura-sorda.eu/resources/Olivier_Precursores_de_la_ortofonia_logopedica_en_Europa.pdf. Página web consultada entre febrero y octubre de 2009.

http://www.culturasordaeu/resources/Olivier_Precursoresde_laortofonia_logopedica_en_Europa.pdf. Página web consultada entre febrero y octubre de 2009.

<http://www.elseminario.com.ar/Comahue/Guia%20unidad%20III.htm>. Página web consultada entre julio y septiembre de 2009.

<http://www.famousamericans.net/edouardseguin/>. Página web consultada entre abril y octubre de 2009.

<http://www.famousamericans.net/edouardseguin/>. Página consultada entre abril y octubre de 2009.

<http://www.feralchildren.com/en/showchild.php?ch=victor>. Pgina web consultada entre abril y octubre de 2009.

<http://www.marxists.org/espanol/m-e/1870s/gotha/gotha.htm> (noviembre 7, 2009)
<http://www.monografias.com/trabajos/wilhelm/wilhelm.shtml>, página web consultada entre Julio y octubre de 2009.

<http://www.newadvent.org/cathen/07152b.htm>. Página web consultada entre febrero y septiembre de 2009.

<http://www.personal.dundee.ac.uk/~mksimpso/Segldio.htm>. Página web consultada entre abril y octubre de 2009. Seguin, E.; Extracted from: *Idiocy: and its Treatment by the Physiological Method*; New York: William Wood & Co., 1866 (original), Pp 39-77 Edited by Murray K. Simpson, 1997. Página web consultada entre abril y octubre de 2009.

<http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/takwa/volumenes/tak1112.htm>. Página web consultada entre abril y octubre de 2009.

<http://www.revistamedica.8m.com/histomed101.htm>. Página web consultada 18 de mayo de 09.

<http://serbal.pntic.nmec.es/AParteRei/> Artículo de Ruiz Jarén, E.; *Emmanuel Lévinas: Una revisión crítica en el centenario de su nacimiento*; A parte Rei, Revista de Filosofía 48. Noviembre 2006. Página web consultada en julio de 2008.

<https://virtual.flacso.org.ar/login/index.php>, Nota de Carlos Skliar en Espacio: Confusión. Página consultada el 20 de noviembre de 2009.

Tomado de <http://es.wikipedia.org/wiki/Idiotez>. Página web consultada entre abril y octubre de 2009.

www.cultura-sorda.eu 4, consultar: La gran encrucijada de los sordos españoles en el Siglo de Oro. Medicina versus pedagogía. A. Gascón Ricao, 2009. Página web consultada entre febrero y octubre de 2009.

www.cultura-sorda.eu. Página web consultada en octubre de 2006.

PELÍCULA:

El pequeño salvaje” de Francois Truffaut, producida por MGM, 1970