

29
Zij



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
" A R A G O N "**

**" CRITICA A LA NOCION DE
ANORMALIDAD EN EL SUJETO
DE LA EDUCACION ESPECIAL "**

TESIS PROFESIONAL

Que para obtener el Título de:

LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P r e s e n t a:

GABRIELA MORENO ESCOBEDO

Asesor: Lic. Gerardo Meneses Díaz



Estado de México 1996.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



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.

Agradecimientos

Agradezco a todas las personas que directa e indirectamente colaboraron en la culminación de este trabajo, fruto de mis inquietudes intelectuales y superación profesional.

Muy especialmente:

A mis padres y hermanos por su amplio amor, comprensión y ayuda que me llevaron a concluir, entre mis grandes anhelos, una carrera profesional.

A mi Esposo Sergio, quien desde el inicio de mi carrera forma parte de este trabajo y de mi vida.

A ellos dedico este trabajo.

Finalmente,

Al Lic. Gerardo Meneses Díaz, por su asesoramiento eficiente y profesional.

Y a todos aquellos que se interesan en conocer este trabajo.

INDICE

	PAG.
INTRODUCCION	1
CAPITULO 1: ¿QUIEN ES EL HOMBRE?	9
a) El simbolismo humano: devenir del hombre	13
b) El hombre es un ser social	24
c) La cuestión del sujeto	30
CAPITULO 2: DISCURSO INSTITUCIONAL DEL SUJETO DE LA EDUCACION ESPECIAL	35
a) Fundamento legal de la educación especial, su discurso y su práctica	39
b) Discurso sobre el sujeto con necesidades especiales	71
CAPITULO 3: EL PROBLEMA DE LO NORMAL Y LO ANORMAL	81
3.1 Génesis de la anormalidad	89
3.2 Anormalidad y capitalismo	101
3.3 Un discurso sobre el estudio de la anormalidad	111
3.4 Los discursos oficiales y la noción de anormalidad en el sujeto y educación especial	123

CAPITULO 4: INTERPRETACION CRITICA DEL SUJETO CON NECESIDADES ESPECIALES	133
4.1 La educación especial y su sujeto	137
4.2 El sujeto con necesidades especiales	147
CONCLUSIONES	153
NOTAS DE REFERENCIA	161
BIBLIOGRAFIA	175
MEMOROGRAFIA	177

INTRODUCCION

A través del tiempo la preocupación sobre la reflexión del hombre ha sido constante y ha llevado a muchos teóricos a desglosar y escribir sobre particularidades de él, por ejemplo, la medicina y sus ramas, la psicología, la religión, las ciencias físicas, sociales, etc. y otras, se han especializado en el estudio de una particularidad del hombre, sin embargo, todas con un mismo fin: el estudio del hombre para su comprensión.

Estos estudios que históricamente se han venido realizando, han surgido como una necesidad creada por el hombre de sistematizar los conocimientos que puede ocupar en un momento dado para salir de sus problemas y cubrir necesidades de una manera más ordenada y eficaz, así como para tener un mayor conocimiento de sí mismo. Sin embargo, en la medida que el hombre los ha sistematizado, se ha parcializado él mismo: el "área biológica", "psicológica", "social", básicamente, como si al hablar de la descripción de alguna área se estuviera describiendo y conociendo al hombre mismo.

La institucionalización de una educación formal constituyó el lugar apropiado en donde se reuniría dicha sistematización en forma

de saberes concretos que se considerarían válidos, pero que además se elevarían como *normas* que, según Adolfo Sánchez Vázquez, son "reglas de acción e imperativos que anuncian algo que debe ser". De este modo, la idea de una educación formalizada adquirió un significado positivista con el que cree que al tener un conocimiento medido y concreto de "lo que debe ser" y "lo que no debe ser" -es decir, la norma- se le dá un trato científico a los problemas del hombre como la aparente "necesidad de educación", sinónimo de formación y, a la vez, "necesidad de autorrealización" que de forma ideológica solo se maneja en términos finalísticos de una adquisición de conductas.

Como el interés gira en torno al conocimiento del hombre, poco a poco se fue haciendo evidente una distinción entre el hombre que se ajusta a las normas, llamado "normal" en un tiempo, y el hombre que no actúa conforme a ellas o el "anormal", y fue surgiendo una alternativa de educación y una diversidad de discursos sobre el segundo tipo de sujetos; se define entonces la anormalidad en relación al concepto de norma de la siguiente manera:

anormalidad: indica un alejamiento de la norma lo suficientemente acentuado como para comprometer una función

esencial (el alejamiento breve supone una subnormalidad). Tal valoración presupone obviamente que sea definible por sí misma la norma, lo que es posible desde un punto de vista cualitativo cuando consta la evidencia de la función correcta [...] y desde un punto de vista cuantitativo, cuando se toma como norma la tendencia central, medida por la media o la moda de una distribución estadística¹.

Hasta aquí se puede vislumbrar un punto importante que se abordó en este trabajo: la parcialización de la unicidad del hombre genérico, "normales" y "anormales", y, la parcialización de la unicidad del hombre individual, "áreas que lo componen".

Este trabajo de investigación es importante en tanto que trata de llevar a cabo una crítica de la noción de "anormalidad" que socialmente convalida al llamado "sujeto con necesidades especiales", lo que implica la cuestión de "sujeto" y "necesidades especiales", y la forma en que se consolida y a la vez se legitima la anormalidad por la acción de una "educación especial" (y lo que ésta implica en su discurso y acción).

Siendo de nuestro interés la problemática de la noción de

anormalidad en el sujeto de la educación especial, nos centramos en un estudio crítico de la situación que vive el hombre que se ha hecho acreedor a la anormalidad y a su situación como sujeto, por tal motivo, la investigación se llevó a cabo abordando en un primer capítulo, una reflexión acerca de *quién es el hombre* analizando una caracterización fundamental en su devenir de hombre que nos da pauta para conocer una situación que lo puede ligar a su constitución como *sujeto*, por una parte, como producto de lo que él mismo puede crear, y por otra, lo que otros le pueden imponer. Dicha reflexión acerca del hombre, constituye el eje articulador con la problemática que se plantea.

En un segundo Capítulo abordamos descriptivamente el fundamento institucional y oficial que sostiene el discurso sobre el sujeto de la educación especial, es decir, el discurso que sostiene y hace legítima la problemática de la anormalidad, como la posibilidad que nos acerca a crear posteriormente sobre ésta, un análisis crítico. En el tercer Capítulo hacemos rápidamente un seguimiento histórico y teórico del problema de lo normal y lo anormal que encierra en el discurso institucional la actualidad que criticamos de la problemática; finalmente, en un cuarto Capítulo se hace una interpretación crítica de la noción de anormalidad, que desde los

anteriores capítulos se viene abordando, en el papel que ejerce la educación especial y en la calidad del hombre como sujeto con necesidades especiales sometido por un sistema y sociedad a través de un proceso escolar institucional.

Lo anterior se plantea como una problemática porque se ha venido cayendo en una concepción de anormalidad del hombre que lo trata como simple ser vivo, sin historia y personalidad o una manera de actuar como producto de una estructura orgánica y psíquica individual y de las circunstancias particulares en que está ubicado, es decir, no se reconoce al hombre en su calidad de sujeto atado a una historia y producto de ella. Se desconoce lo más humano que hay en él, porque no se prevee ni toma en consideración que se clasifica en la anormalidad al hombre que simplemente se aleja de las normas que se establecen como lo válido socialmente.

A simple vista se cree que únicamente el concepto de anormalidad es un calificativo que se le da al problema de la persona pero no se reconoce que se le atribuye a la propia persona como si ella fuera la anormal (lo despreciable e indeseable) y el resto los "normales" (lo aceptable y deseable), y aquí cabría preguntarnos ¿quién se dice normal? ¿cuántos que se dicen normales y que pueden

ser entonces "anormales" no transitan por las calles, por las instituciones sin ser reconocidos? ¿porqué hay que encasillar al hombre dentro de simples medidas estadísticas (normal, anormal) por el alejamiento que tiene de las normas y poner en tela de juicio su humanidad?

En este trabajo consideramos que el sentido de la anormalidad en el sujeto es de índole social puesto que se trata de hacer que restituya como su verdad las normas sociales que se le imponen y que se legitiman a través de un sistema social como el Capitalismo, mismo que conlleva a otras instancias como las instituciones educativas a consolidar su propio discurso y sus intereses.

Para finalizar diremos que, pareciera ser que a través del tiempo el sentido de anormalidad y todo lo que ella implica ha ido cambiando, sin embargo, como veremos, posiblemente lo que más ha cambiado son las terminologías; si antes era llamado sujeto anormal, atípico, desviado, especial, etc. ahora en México se designa "sujeto con necesidades especiales" (denominación adoptada recientemente por la Dirección General de Educación Especial), y nos preguntamos: ¿qué implica el concepto de "sujeto con necesidades especiales"? ¿a qué responde esa denominación? ¿cuál es

su relación con una noción de anormalidad?, preguntas a las que damos respuesta en este trabajo.

capítulo 1

CAPITULO 1: ¿QUIEN ES EL HOMBRE?

La necesidad de abordar en un Capítulo una reflexión en torno a '¿quién es el hombre?' es para analizar y establecer a la vez que las situaciones en que actualmente vive el ser humano no son ajenas a su actividad humana que lo caracteriza en su devenir de hombre. Si bien es cierto que en cada época y sociedad se ha tenido una percepción o concepción acerca del hombre, también es verdad que no surgieron por sí mismas, sino que, el mismo ser humano es el autor que produce las épocas y sociedades con ciertas características.

Existe una multitud de enfoques acerca del hombre; teólogos, matemáticos, políticos, psicólogos, pedagogos, sociólogos, ecónomos, etc. lo abordan desde su particular punto de vista. Desde cualquier vía entre una diversidad de posibilidades se podría abordar una reflexión de *quién es el hombre*, pero para efectos del presente Capítulo se rastrearán las características fundamentales en su devenir de hombre: *su capacidad de pensamiento simbólico*. Esto a su vez con base en una idea central: la constitución o creación de la necesidad de autoconocimiento como una de las máximas expresiones humanas simbólicas.

Tanto los seres humanos como los animales y las plantas tienen necesidades de alimentación, protección y supervivencia a la naturaleza, reproducción, descanso y movimiento, es decir, necesidades orgánicas básicas que no pueden evitar, sin embargo, la presencia de una *necesidad creada* en el hombre nos remite a saber que, sobrepasando el mundo de lo orgánico, existe una capacidad creativa y productiva que sólo es posible en el género humano porque da sentido y significado a su mundo, como el caso en que requiere encontrar una explicación de su existencia, es decir, requiere explicar su humanidad; se trata de su capacidad de pensamiento ante todo mediada por *símbolos* que abordaremos en un primer inciso y que nos ayudará en un segundo inciso a entender su actividad como *ser social* (que se establece en sociedad), para llegar finalmente a un tercero que nos hará comprender la situación subjetiva que vive el hombre en su condición como *sujeto*.

a) El simbolismo humano: devenir del hombre

Desde las diversas vías para definir al hombre, el punto de vista de la conciencia taxonómica elige las diferencias más notorias entre el hombre y el animal: el hombre se caracteriza por "posición vertical, pies planos, mentón prominente, labios rosados, grasa subcutánea, piernas más largas que los brazos, he aquí algunas diferencias notables entre el hombre y el gran mono... el gran mono es un cuadrumano, mientras que el hombre es un bímano y un bípedo... Mucho más importante todavía es la diferencia en cuanto al peso del cerebro"¹.

En el cerebro se encuentra el origen del control de movimientos de todos los órganos del cuerpo; la recepción y análisis de las excitaciones que estimulan las terminaciones de fibras motoras o sensitivas, la asociación de estas excitaciones y las conexiones con las zonas motoras y el registro de cambios de posición. Aunque en los animales también existen estas características del cerebro, hay una diferencia todavía más palpable con el hombre si observamos que sus reacciones a los estímulos externos son diferentes, como dice Cassirer:

existe una diferencia innegable entre las reacciones orgánicas y las respuestas humanas. En el caso primero, una respuesta directa e inmediata sigue al estímulo externo, en el segundo la respuesta es demorada, es interrumpida y retardada por un proceso lento y complicado de pensamiento³.

Creemos que esta diferencia es posible porque el animal habita en un mundo de las señales y signos que hacen referencia a las propiedades de la cosa a la cual ve de un modo fijo y único, mientras que, el ser humano sobre las señales tiene *sentido*, es decir, *proposición* e *intención*; por ejemplo, el animal, quien solo como ser orgánico requiere sobrevivir, reaccionará ante las señales que le indiquen las situaciones de alimentación, protección del medio, reproducción, movimiento y descanso; en cambio, el ser humano además de que requiere conservar la vida, tiene un sentido sobre su sobrevivencia y es capaz de idear las condiciones más favorables para alargarla. Otro ejemplo: los perros que tienen un olfato muy fino y que perciben rápidamente olores hasta los más ligeros no son capaces de hacer una 'distinción de olores' como el hombre que con sentido 'percibe diferencias' y responde ante ellas; o la vista del águila que tiene más alcance que la del hombre, pero el ojo humano 'percibe más detalles' en las cosas que la vista del

águila. La 'distinción de un olor' o la 'visión de una característica' en una cosa, nos permiten saber que a través de sus respuestas, el hombre se ha movido en un mundo con *sentido*.

Ante los signos o señales, el animal tan solo reacciona y no elabora una representación abstracta y compleja de la cosa como el ser humano que la abstrae con intenciones o formulaciones proposicionales. El primero es decir, el animal, mantiene una relación inmediata con los objetos; habita en un mundo físico y sus actitudes son meramente prácticas, por lo tanto, sólo reacciona ante estímulos externos o señales.

Se podría creer que el animal sí tiene sentido cuando reacciona directamente a estímulos indirectos, como en el caso de un perro que ataca a una persona desconocida por su dueño ante un peligro para éste, sin embargo, aunque el animal aparente tener el sentido de 'peligro' en que se encuentra su dueño, no significa que tenga la *intención y proposición* de 'defenderlo', más bien, pudo haber aprendido a reaccionar así mediante la observación de determinados gestos (señales) de preocupación, nerviosismo, inquietud, etc. que siempre hace su dueño (y que tal vez ni él mismo se da cuenta) cuando se presenta ante él una persona extraña y se siente en

peligro y, ante el cual, el perro ya aprendió a reaccionar defensivamente; o bien, pudo haber recibido un entrenamiento de ataque con el que responde ante las señales y movimientos del entrenador.

El mundo físico y práctico es habitado por el animal, en cambio, el mundo del sentido, *intencional* y *proposicional*, lo habita el ser humano. Este último establece relaciones, además de las directas, indirectas y abstractas que están mediadas por las intenciones y proposiciones, y no solo reacciona, sino emite *respuestas-abstracciones elaboradas en una proposición-*, y sobre éstas, otras porque no ve las cosas tal y como se le presentan sino que puede darles diversos sentidos.

En otras palabras, podemos decir que el hombre habita en un mundo *simbólico* y tiene una capacidad de pensamiento simbólico.

El símbolo lo posibilitan la unión de dos elementos: el signo y el significado. El primero es una parte del mundo físico del ente, como un árbol (no la idea, sino la misma cosa), un rayo, una persona, la represión o coerción, agresión, unas normas enunciadas, etc., y el significado es la idea o abstracción que se hace de la

cosa con base en la *función* que se le adjudica, por ejemplo, el árbol puede significar belleza, tranquilidad, frescura; un rayo lluvia, castigo, miedo; la agresión miedo, desastre, daño; las normas obligatoriedad, orden, coacción, etc. Entonces, el símbolo une en torno a sí estos dos elementos, elementos que pueden conciliarse en algunos casos; un sujeto 'homosexual' como alguien 'útil' en labores estéticas, las normas con el significado de un 'orden', la represión moral en 'amor' por la 'virtud', lo profano puede convertirse en sacro, entre otros ejemplos, lo importante es que, por el símbolo todo tiene función y sentido, además de la posibilidad de creación y recreación de éstos.

Las señales que hacen referencia a la propiedad física de las cosas de un modo único y fijo son diferentes de los *símbolos* que "poseen únicamente un valor funcional", es decir, por la capacidad simbólica que tiene el hombre vivifica a la cosa, además de que le otorga una caracterización, le da función; por ejemplo, los valores morales de una sociedad no existen solo como prescripciones e imperativos categóricos que la gente debe seguir, sino con la función de regir la vida colectiva o de que haya una organización más conciente -que se tiene presente y que se sabe- en las relaciones interpersonales de los individuos que se encuentran en

ella, o como dice Cassirer, "lo que vitalmente importa no son los ladrillos y las piedras concretos sino su función general como forma arquitectónica"⁵, por ejemplo, podemos abordar un acto básico e importante del ser humano que fué primeramente, encontrándose en la naturaleza su dominio⁶ sobre ésta: la elaboración de sus instrumentos de trabajo. Esto significa que viviendo en la naturaleza encontró diversos tipos de materiales que iba diferenciando unos de otros por sus características -físicas, químicas, biológicas- y lograba hacerse una idea⁷ acerca de ellos; en la medida que los manejaba o manipulaba comenzó a darles una función, por ejemplo, de la piedra, metales y madera hizo sus armas para cazar, pescar, cultivar o construir su refugio.

Y de tal manera que el ser humano acumuló el dominio sobre algunos materiales logrando así sobrevivir, obtiene otro logro al darle un virage simbólico a este dominio que es *mejorar las formas de obtener sus alimentos y protegerse de la naturaleza* -creando sus propios instrumentos de trabajo- y junto a esto, la *búsqueda de mejores condiciones de sobrevivencia*, y recalquemos que, ya no era únicamente el hecho de sobrevivir, sino de *mejorar su sobrevivencia*: aunque de una manera primitiva, esto constituyó para el hombre el *sentido de su existencia*; si acaso el animal también

elabora los instrumentos para su sobrevivencia -como sería construir su propio refugio, limitar su territorio con el de otros animales, tender trampas para cazar a su presa, reservar alimento para tiempos de escases o cambios de clima- responde a las señales que se lo permitan, en cambio, el hombre *idea* las condiciones acerca de ella porque es capaz de proponérselo y porque para él tiene una función.

Podríamos preguntarnos ¿cómo logra idear las condiciones que le permitan existir a lo que él considera como una *mejor sobrevivencia*? y responderíamos: por su capacidad simbólica que le da acceso del mundo natural a un mundo social, como veremos posteriormente en el siguiente inciso pero en este momento es preciso reconocer que, toda la actividad del hombre que se rige por el *sentido* y la *función*, es decir, por el símbolo, permite que el hombre tenga una capacidad creativa, productiva, innovadora, de contradicción y cambio, con la que no solo es capaz de transformar la materia y crear nuevos objetos físicos, sino que también crea ideas, conceptos, discursos, es decir, abstracciones mentales complejas con las que transforma sus pensamientos y conductas y los de otros hombres, la estructura de una sociedad y hasta la de una época, por ejemplo, con la elaboración de sus instrumentos aprendió

a cazar, pescar, y luego avanzó en el uso del fuego y la domesticación de animales; su adaptación al clima lo hizo buscar habitación y enseguida de su establecimiento pudo dedicarse a la agricultura, hilado y tejido, al trabajo de los metales, alfarería, navegación; al comercio y a los oficios, a las artes y a las ciencias, etc.

Todo este desarrollo implicó cambio, movimiento, ajustes y desajustes en las conductas y pensamientos de los hombres, en las sociedades y épocas.

El ser humano en calidad de su capacidad simbólica ya no solo vive para cubrir necesidades básicas, sino que es capaz de crearse necesidades sociales que también tiene que cubrir.

Una diferencia entre el animal y el hombre es que, mientras el animal solo tiene necesidad de sobrevivir, el hombre crea además la *necesidad social* de encontrar explicaciones acerca de su sobrevivencia cuestionando su existencia o el hecho de estar vivo. En este sentido, lo que le interesa es entender y explicar a su propia especie genérica aplicándose a su *autoconocimiento* para confirmar mediante su propia acción su *ser*; no puede autoconocerse

en la naturaleza porque los objetos naturales no están adecuados objetiva ni subjetivamente al ser humano, sino solo en la medida que el hombre les adjudica subjetividad les da sentido y función, es decir, los integra a su mundo simbólico.

En el transcurso en que el hombre crea y recrea objetividad y subjetividad de cuanto le rodea -acción de carácter social que implica un proceso elaborado o de abstracción- en un nivel de integración, orientación y significación de criterios para entenderse a sí mismo -el Yo, o lo que él ha llegado a ser a través de la experiencia con los otros-, es la base para confirmar su especie y cubrir la necesidad de autoconocimiento que, precisamente es, tener una percepción de algo que se es y que, como veremos más adelante, puede darse no solo en un proceso tan simple que aparenta 'naturalidad' -como si ya fuera definido y definitivo-, sino también en un proceso formal escolarizado -proceso controlado-.

Sus necesidades sociales no las puede satisfacer en un medio natural como en el social porque -como hemos visto- la relación con su entorno no está dada por una mediatez con los objetos, sino que antepone su simbolismo como dice Cassirer:

el hombre no puede enfrentarse ya con la realidad de un modo inmediato; no puede verla, como si dijéramos, cara a cara. La realidad física parece retroceder en la misma proporción que avanza su actividad simbólica. En lugar de tratar con las cosas mismas, en cierto sentido, conversa constantemente consigo mismo⁸.

La necesidad de autoconocimiento es producto de su propia capacidad simbólica, y a la vez, la autoapreciación o concepto que tiene de sí mismo, o su discurso de hombre es también un producto de ella, y aún sobre esto se pregunta ¿quién es el hombre? a lo que responderíamos: es el ser simbólico por excelencia.

Existen diversas definiciones de hombre a las que él podría acceder para autoconocerse (biológica, metafísica, política, social, económica, etc.) de las que él es el autor, pero que, como veremos finalmente, trata de conocerse y explicarse en ellas porque las comprende como objeto que es al estar o existir, y a la vez, sujeto del mundo.

Hasta este momento hemos visto que la característica fundamental del ser humano le abre el camino a su desarrollo como hombre. En el

siguiente inciso lo abordaremos en su acceso como ser social en cuanto se establece en sociedad congregándose y organizándose con otros igual que él y con la posibilidad de externar o comunicar sus abstracciones mentales internas a los otros, de tal modo que las comercia, las propone y hasta se llegan a fijar como la base que rige a su sociedad.

b) El hombre es un ser social

El ser humano desde su nacimiento no puede estar solo porque requiere de la ayuda de sus congéneres para su sobrevivencia -y en esto se muestra superior en ocasiones el animal-. Una vez que logra sobrevivir estando en comunidad o en unión con otros seres comunes -congéneres- requiere organizarse para regir su vida colectiva que, de lo contrario, supone un desorden y un fracaso en sus relaciones sociales. De esta forma, las abstracciones, ideas, conceptos, discursos, etc. que crea el ser humano están abiertas a ajustes y cambios porque son comunicables a los otros y porque todos tienen acceso a ellas.

Si bien cada hombre produce abstracciones, podemos pensar que existe una infinidad de ellas, pero que sólo son algunas las que la comunidad acepta para regir su vida colectiva estableciéndolas como base de su *sociedad*, es decir, de una organización concientemente más estructurada para percibir lo que los rodea, a los otros y a sí mismos. Finalmente, cada hombre accede a estas formas, se integra a ellas y procura su prevalescencia así como la de su sociedad, pero podríamos cuestionar si a caso siempre por consenso o aceptación voluntaria se fijan las formas de percibir el mundo, a

los otros y a sí mismos o el tipo de sociedad que se quiere; nosotros creemos que no siempre es así.

En el establecimiento de una sociedad y aún cuando ya esté conformada, el hombre se involucra en una forma muy simbólica de interactuar con otros porque *es posible actuar sobre la acción de los otros*, es decir que, el hombre ejercita el poder consistente en "conducir conductas y arreglar posibilidades [...] no es un hecho bruto, un dato institucional, ni es una estructura que se mantiene o se rompe: se elabora, se transforma, se organiza, se provee de procedimientos que se ajustan más o menos a la situación".

Las normas éticas y jurídicas de una sociedad -por ejemplo- que se tornan obligatorias y luego fastidiosas por la represión moral en los individuos, se pueden revertir de tal manera en un amor por la virtud, a través de los discursos éticos como las leyes, las normas, el derecho, la educación, etc.; es posible actuar sobre las conductas de otros cuando se organiza la manera de hacerlo, los dispositivos o medios para lograrlo y cuando se siguen de cerca las conductas de los otros para actuar sobre ellas.

La vida en sociedad implica que el hombre sea el *ser social* que trata con otros a través de abstracciones, que no son naturales sino sociales, que no tienen un límite fijo hasta donde llegar sino muchas posibilidades de que el hombre siga produciendo, y que como *ser social*, ejercite relaciones de poder o "un conjunto de acciones sobre acciones posibles"¹⁰, porque como dice Foucault, "una sociedad sin relaciones de poder sólo puede ser una abstracción"¹¹ ya que, si no hubieran cambios de conducta, no existirían las condiciones necesarias para que se transformen, sean abolidas y surjan otras sociedades, otras épocas.

Según Michel Foucault, pensador francés que abordó la cuestión del poder en relación al problema básico del sujeto y sus formas de sujeción, pueden analizarse ciertos puntos respecto a las situaciones que dan origen a las relaciones de poder y a sus diferentes formas¹²: 1) *El sistema de diferenciaciones*, 2) *el tipo de objetivos*, 3) *las modalidades instrumentales*, 4) *las formas de institucionalización*, y, 5) *los grados de racionalización*.

El *sistema de diferenciaciones* se refiere a que las abstracciones individuales suelen ser dispares o diferentes, por lo que tratan de imponerse unas sobre otras. Son efecto y condición

de las relaciones de poder. El *tipo de objetivos* que se persiguen varían porque a veces se quieren mantener privilegios, acumular ganancias o prestigios, ejercer funciones u oficios. Así mismo, se crean *modalidades instrumentales* para ejercer el poder como el convencimiento a través de la palabra o de los discursos, con golpes o armas, o con mecanismos de control como la vigilancia del seguimiento de normas; para lograr hacer efectivo el poder se pueden *institucionalizar* o distribuir las relaciones de poder en un conjunto social dado, por ejemplo, en forma de disposiciones, estructuras jurídicas, en lugares cerrados como las fábricas, escuelas, hospitales, reclusorios o el Estado (que es más global porque envuelve en general a todas las institucionalizaciones); finalmente, se les puede dar un *grado de racionalización* o una organización más o menos deliberada a las relaciones de poder como los refinamientos tecnológicos y científicos.

La necesidad de autoconocimiento del hombre es una idea que se refuerza en los discursos de la educación como una modalidad de ejercer el poder porque, al presentársele como un campo de saber con una aparente validez científica de explicar tan solo situaciones a las que debe acceder, pueden modificar sus pensamientos y conductas.

La idea de educación, ejemplo de una forma muy sutil de ejercer el poder, es usada en el sentido de "guiar" y "conducir" las conductas de los hombres, lo que significa, una transformación en condiciones muy organizadas como en las escuelas -espacios cerrados- que vigilan la eficacia de esa transformación: existen contenidos y discursos que perfilan la formación del hombre y que la hacen eficaz con la imposición de una reglamentación y toda una serie de medios que emplea para conseguirlo, además, hay un personal -maestros- que imparte y vigila su aplicación.

Incluso, la idea de una educación se establece como una regla obligatoria de que 'todos tienen derecho a educarse' y se inscribe en leyes o códigos civiles y morales o "en las leyes universales de la humanidad que pretenden mitigar y evitar la violencia que supuestamente existiría sin la imposición de sus reglas de civilización. Pero estas nobles expresiones son los medios mismos a través de los cuales avanza la dominación"¹³ porque finalmente, son una forma de poder que pueden manejar los pensamientos y conductas de otros.

Como habíamos mencionado anteriormente, en la medida que el hombre -por su capacidad simbólica- da y cambia sentidos a las

cosas, a sus relaciones, etc., produce nuevas ideas, significados, conceptos, discursos que conforman su manera de pensar y sus conductas que se tratan de establecer de igual manera en los otros -ejercicio de poder-; sin embargo, aunque estas producciones son creación suya, otros lo someten y él mismo se reconoce en ellas: en este momento podemos decir que, su capacidad de simbolismo es la sentencia de su subjetivación como sujeto.

En el siguiente inciso abordaremos el significado de la subjetivación del hombre, concluyendo que existir como hombre es por lo tanto, existir bajo la propia abstracción y creación de un mundo al cual se aprehende y somete.

c) La cuestión del sujeto

El ejercicio del poder que establece en sus relaciones al ser humano es una posibilidad de su constitución como sujeto. Por un lado las relaciones de poder adquieren una forma social que se hace aceptable y que hablan de u objetivan al hombre en sujeto -en los discursos, normas, estructuras, instituciones, etc.- y por otro lado, el hombre se fija y reconoce o adquiere una subjetividad de sí mismo en esas formas de las relaciones de poder. La palabra *sujeto* tiene en este sentido dos significados: "sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o conocimiento de sí mismo"¹⁴. No olvidemos que el hombre está en una constante búsqueda por cubrir la necesidad de autoconocimiento o su confirmación como especie humana, su ser.

El discurso es una forma de poder que controla al sujeto porque organiza en un todo coherente una representación sobre las cosas, el mundo y la gente. Como una modalidad instrumental del convencimiento a través de la palabra, se presenta en forma de 'ciencias'¹⁵ para modificar y manejar los pensamientos y conductas de los hombres, por ejemplo, la sociología, psicología, biología,

pedagogía, matemáticas, etc. poseen toda una explicación característica del hombre, de lo que lo rodea y acontece, es decir, desde su discurso intentan proporcionar un pretendido conocimiento de *quién es el hombre*; en el caso de la psicología que tiene como metas "describir, explicar, predecir y controlar o cambiar la conducta de los individuos"¹⁶ concibe al hombre y lo objetiva como un ser bio-psico-social que lo entiende en tres planos en los que pueden ser analizadas las conductas (acciones observables): el biológico referente a todas las características fisiológicas y físicas de cómo se comporta el organismo; el psicológico que se refiere al ser del hombre en sí, de su yo, y el social que implica su acción en la relación con todo su entorno.

Si bien en el campo de la psicología se representa así al hombre, esta forma llega por diversos medios (la educación que en cierta manera es un consenso impuesto) a diversos lugares (familia, escuela, organizaciones, etc.) y luego a los sujetos.

El sujeto hace parte de sí a su vez toda esta representación: tiene cierto conocimiento de las características de su organismo, de la "personalidad" o lo que él identifica de su Yo interior de cómo debe ser, y, de cómo debe actuar en relación con los demás.

Sus pensamientos y conductas ya no son los suyos, sino los del discurso. Aún a pesar de que es el autor de todas estas representaciones, se somete a ellas porque finalmente se mueve en un mundo de relaciones de poder en donde la acción de unos puede dirigir la de otros.

El hombre es sujeto en cuanto algo -como el discurso- lo objetiva, y por la identidad o subjetivación que adquiere a partir de ésta, objetivación en el conocimiento que tiene de sí mismo. Generalmente está sujeto a diversas formas de poder objetivadoras y subjetivadoras de las que no puede escapar, a menos de que se forme en un proceso crítico y reflexivo, que lo haga capaz de desenmarañar las contradicciones de su realidad, y de leerla para orientarse hacia formas objetivas benéficas para él y para otros. Aunque sabemos que es difícil lograr esto porque algunas ideas y conductas quieren prevalecer sobre otras, es importante tomar en cuenta que, el beneficio es común y no de unos cuantos.

En el siguiente Capítulo abordaremos una forma de poder o modalidad instrumental que se remite a la formación de un sujeto específico, el *sujeto con necesidades especiales*. Se trata del discurso institucional de la educación especial del cual haremos

una lectura de la legalidad sociopedagógica.

Tal discurso implica una forma de institucionalizar objetivos, fines e intereses, que legitiman a su vez, la formalización de lo normal y anormal al dar la posibilidad de un trato "educativo" a su sujeto. Sin olvidar que este sujeto es el ser social con capacidad simbólica y creativa, veamos cómo queda remitido al discurso.

capítulo 2

**CAPITULO 2: DISCURSO INSTITUCIONAL DEL SUJETO DE LA EDUCACION
ESPECIAL**

En el Capítulo anterior vimos que cuando el hombre queda "sujetado" a un discurso que lo explica y reconoce, alude a él como sujeto, puesto que, además de que por el discurso se logra moldear al hombre, él mismo se reconoce y se fija (sujeta) a él creyendo que es la verdad que le revelará su propio autoconocimiento. Pero el discurso no puede actuar por sí mismo para imponerle "verdades", es más bien a través de las instituciones que constituyen los espacios apropiados en donde se legitima y se hace más eficaz su aplicación.

Podríamos hablar de las instituciones religiosas, o políticas, sociales, económicas, etc., pero no, tan solo nombraremos a las instituciones escolares con el propósito de resaltar la idea de educación (que es un fin que se persigue en ellas) como un derecho que se le adjudica al hombre y que se aborda en discursos legítimos u oficiales.

Reconocer el discurso institucional en que se circunscribe a un

hombre "diferente de la mayoría" llamado por una *educación especial, sujeto con necesidades especiales*, es lo que se pretende abordar en el presente Capítulo basándonos en el discurso oficial, ya que el servicio de educación especial en nuestro país está avalado por un cuerpo legal de política educativa que responde indudablemente a la formación de un tipo de sujeto, y esto nos da pauta para hacer una revisión de la legalidad sociopedagógica de dicho discurso institucional.

En un primer inciso abordaremos el cuerpo legal en donde se fundamenta el ejercicio de la educación especial, y junto con esto, el discurso adoptado para brindar este "servicio" y la forma en que se hace práctico o de que se ejecuta. En general, esta educación hace hincapié en el *derecho* de los sujetos de recibir educación, y en este sentido, hay un discurso institucional que abordaremos en un segundo inciso sobre quién es ese sujeto al que hay que brindarle una educación especial y cómo hay que brindársela.

**a) Fundamento legal de la educación especial, su discurso y su
práctica**

Según el documento "Bases para una política de educación especial" publicado por la DGEE (Dirección General de Educación Especial)¹, en el año de 1971 la SEP (Secretaría de Educación Pública) creó esta Dirección como parte de la estructura de la Subsecretaría de Educación Elemental para extender un servicio de educación especial.

A la vez, dicha Dirección fué reconocida en su labor como organismo técnico-administrativo, normativo, organizador y coordinador de la educación especial a través del Artículo 19, Capítulo IV, del Reglamento Interior de la SEP que enseguida veremos en forma de cinco bloques, enunciando las normas contenidas en las fracciones de ese artículo. Posterior a cada uno de éstos abordaremos el discurso que adoptó la DGEE para brindar el servicio de educación especial.

En general, este artículo habla del "servicio" que le compete brindar a la DGEE. Por tal razón, en un primer bloque, constituido

por la fracción IV, abordaremos el contexto en que pretende hallarse circunscrita la educación especial y no tanto su proceso administrativo para brindarla:

IV.- Organizar, desarrollar, operar, supervisar y evaluar la educación para niños y jóvenes con requerimientos de educación especial que se imparta en los planteles especializados de la Secretaría;

Se pueden observar tres aspectos: 1) se trata de brindar una educación en un contexto especial (educación especial), 2) dirigida al sujeto de esta educación y que es un niño y un joven que la necesitan (con necesidades especiales), y, 3) que les es impartida en lugares especiales (planteles especializados).

Para que la DGEE pueda dar un servicio a niños y jóvenes con necesidades de educación especial, se fundamenta en diversas normas legales. Establece que estando la educación entre los primeros servicios que el Estado le debe a la sociedad, la educación especial está reconocida como parte del sistema educativo nacional en el Artículo 39 de la Ley General de Educación:

Art. 39: *En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos. De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades.*

Tiene por fundamento el Artículo 20 de la misma Ley, que se refiere al derecho a la educación contemplado en los fines y principios establecidos en el Artículo 30. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos:

Art. 20: *Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con solo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.*

La DGEE, establece que estas disposiciones legales que reconocen el derecho a la educación de todas las personas también incluyen a las que tienen necesidades de educación especial.

Se pretende que la educación especial sea reconocida como parte del Sistema Educativo Nacional y que no se halle separada de la educación general y toma de ésta sus conceptos principales en el concepto de educación que utiliza la DGEE como "formación para favorecer en el sujeto educativo la conquista de su personalidad autónoma y socialmente integrada"¹.

El término general de educación es considerado sinónimo de formación que significa 'dar forma' o 'moldear', y, constituye el fin de la DGEE, es decir, el "servicio" que va a "brindar" para 'moldear' "personalidades autónomas y socialmente integradas" en sujetos que no poseen dichas características o forma.

Más específicamente, se formula la siguiente definición de educación especial:

La educación especial tiene como sujeto a las personas con necesidades especiales, cualquiera que sea su problemática. No difiere esencialmente de la educación regular sino que comparte sus fines generales y sus principios y, en algunos casos, requiere el concurso de profesionistas de otras disciplinas. Según la naturaleza y gravedad de los problemas

de sus alumnos, comprende objetivos individualizados, que pueden ser aplicados con carácter transitorio más o menos permanente en el aula regular, en la escuela o en otros servicios¹.

Lo que en este bloque interesa saber del concepto de *educación especial* es que:

a) Como *educación* se refiere a una idea finalística de *formación de personalidad* ("autónoma" y "socialmente integrada") que hace pensar que el sentido de "educar" está ligado con el fin de compensar "necesidades" en sujetos que no tienen dicha personalidad; b) que la idea de cubrir "necesidades" alude a la solución de "problemas" que aparentemente tiene el sujeto, en este sentido, el "problema" es lo "especial", como más adelante nos encontraremos al exponer las disfunciones o problemas de lenguaje, conducta, aprendizaje y otros que se tratan de compensar, rehabilitar, prevenir y superar a través de una instrucción de formación más específica -especial, en relación al reconocimiento que tiene con la educación general-, pero que finalmente solo promete formar conductas; y, c) que al tratarse de "problemas" escolares específicos y de sujetos ubicados en espacios bien

definidos como el aula y la escuela, esta educación está dirigida básicamente a niños y jóvenes con "problemas" o que viven situaciones consideradas "especiales", por lo que se le adjudica que tiene "necesidades de formación", y que con sobrada razón se les denomina *sujetos con necesidades especiales*.

El fin general de esta educación, según la DGEE, se inscribe en el Art. 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

Esta norma legal implica la idea de educación como formación -"desarrollar y fomentar"- en el ser humano, y por este lado, la educación especial cree orientar sus fines por una "filosofía humanista" que aparentemente toma más en cuenta al ser humano que a las condiciones de su problemática;

en todo individuo hay un ser humano, cualesquiera que sean sus limitaciones. Se debe actuar sobre los mismos, sin fijar de antemano barreras infranqueables. Los fines de la educación especial no deben supeditarse a esas limitaciones, sino que, superándolas en cuanto sea posible, deben tener en cuenta que todo educador asume la responsabilidad de formar una persona, más que rehabilitar a un inválido⁴.

Con base en esta finalidad general (de formar o moldear un tipo de persona) los fines específicos⁵ es decir, los problemas específicos a que se enfrenta en su trabajo la educación especial, son literalmente los siguientes:

Capacitar al individuo con requerimientos de educación especial para realizarse como una persona autónoma, posibilitando su integración y participación en su medio social para que pueda disfrutar de una vida plena.

Actuar preventivamente en la comunidad y sobre el individuo, desde su gestación y a lo largo de toda la vida, para lograr el máximo de su evolución psicoeducativa.

Aplicar programas adicionales para desarrollar, corregir o compensar las deficiencias o alteraciones específicas que los afecten.

Elaborar guías curriculares para la independencia personal, la comunicación, la socialización, el trabajo y el tiempo libre.

Incentivar la aceptación de las personas con necesidades especiales, por parte del medio social, haciendo progresivamente vigentes los principios de "normalización e integración".

Como se puede observar, hay conceptos básicos que orientan a estos fines y se constituyen como la instrucción o la base de la acción de la educación especial para el sujeto según las necesidades educativas que tenga y que giran en torno a sus características individuales. Sin embargo, en forma crítica podemos decir que se trata tan solo de prevenir degeneraciones y regenerar al individuo con preceptos de conducta, que en el fondo, son de orden utilitarista para mantener intereses y privilegios, no tanto de los individuos como los de sistemas sociales (por ejemplo el Capitalismo).

En el primer fin se habla de la *capacitación* y se entiende por ella a la "preparación aptitudinal de una persona para realizar tareas laborales"⁶.

En el segundo se hace referencia a una acción preventiva en la comunidad y sobre el individuo, de tal forma que se considera a la *prevención* como el conjunto de medidas destinadas a "proteger al hombre en las áreas de salud y de trabajo"⁷.

En el tercero se habla de un desarrollo, corrección o compensación, términos que se sustituyen por el concepto de *rehabilitación* que "etimológicamente significa <<hacer hábil de nuevo>>, <<dar la habilidad perdida>>. En su sentido general, proceso tendente al logro de los máximos y más eficaces mecanismos de compensación de alguna o algunas funciones humanas menoscabadas o perdidas"⁸.

El cuarto hace alusión a las características de la *formación de la personalidad autónoma y socialmente integrada*: independiente en su persona, comunicativa con los que le rodean, integrada a las normas culturales de su medio social, incorporada al trabajo productivo y con autonomía en el uso de su tiempo libre.

En el quinto y último fin se habla de dos "principios": la *normalización* y la *integración* (a ésta también se hace referencia en el primero). A este fin daremos más hincapié porque constituye la base de la función de la educación especial sobre su sujeto.

La *normalización* constituye para la educación especial un "principio" porque en torno a ella giran los anteriores fines específicos y el fin educativo último de *formar personalidades* en sujetos con problemas; se define como:

un principio que recalca la importancia, para las personas con necesidades de educación especial, de vivir en condiciones consideradas "normales", tanto como sea posible. Este principio responde a necesidades existenciales, que están por encima de otras más elementales y más fácilmente reconocibles.

Básicamente las condiciones de "vida normal" son representadas por los comportamientos que podemos observar en la mayoría de las personas y de las situaciones. Se espera del sujeto que piense, y sobre todo, que se comporte conforme a las normas que le imponen las conductas de la mayoría de las personas de su sociedad o de su

país, del salón de clases o de la escuela, de la familia. Este "principio" (más bien término), tiene un sentido estadístico porque se toma a la frecuencia (lo que se repite más veces) de lo que hace una mayoría como lo normal, y por lo tanto, como las normas válidas para todos a las que la educación especial va a tratar de acercar a su sujeto.

La *normalización* o el ser "igual" a los otros, incluso se retoma como si fuera una necesidad existencial o como si el simple hecho de "existir" o "estar" implicara una necesidad vital de formar parte de todo lo que hay -como las conductas consideradas 'normales'- y no reflexionarlo, aprehenderse a lo que le rodea, en este caso, aprehenderse por medio de la educación a su sociedad. En este sentido, se argumenta que el sujeto que no es como la mayoría necesita una educación, es decir, una *formación* igual a la de la mayoría para que pueda ser aceptada por ella.

Es así que se pretende integrar al sujeto de la educación especial a la "normalidad" o a las normas válidas de su medio bajo la idea de que "cubra necesidades existenciales" como su aparente "necesidad" de formación.

En cuanto al término o "principio" de integración "es la estrategia que se utiliza [...] para lograr la normalización"¹⁸, lo que significa, como dice Bráunstein, "la aceptación del lugar de sujeto [...] asignado por el rol social en curso y la elaboración de la correspondiente posición subjetiva respecto de ese lugar, de esas normas, de esas jerarquías"¹⁹; cuando efectivamente el sujeto logra tener los pensamientos y conductas conforme a las normas que le impone ya sea la escuela, la familia, la sociedad y otros, significa su 'ubicación' y 'adaptación' por la formación que ha adquirido, lo que es entonces para la educación especial, que el sujeto haya alcanzado su "normalización".

En realidad la integración solo es la disolución de lo particular ("anormal") en lo general ("normal"). El normal entonces, es aquel sujeto sometido a la generalidad.

Básicamente con estos dos aparentes "principios" se guía el fin de la educación especial, mientras que, los términos de capacitación, prevención y rehabilitación se refieren principalmente al trabajo educacional ya que tienen una relación más directa con la formación sistemática de las personas con necesidades especiales de potencializar las aptitudes físicas,

psíquicas, intelectuales y sociales que son consideradas "normales".

Considerando los fines y términos anteriores, podemos abordar el segundo bloque referente a los tipos de servicios de educación especial que se brindan, o sea, los problemas o lo "especial", constituido por las fracciones V, VI, VIII y X:

V.- Organizar, desarrollar, operar, supervisar y evaluar diferentes servicios que tienden a la integración de personas con limitaciones físicas o mentales a la educación regular;

VI.- Promover y apoyar el establecimiento de servicios de educación especial de los sectores públicos y privado destinados a la atención de niños y jóvenes con requerimientos de educación especial;

VIII.- Impartir orientación a los padres de los educandos, de acuerdo con los programas de educación especial;

X.- Diseñar y desarrollar, de acuerdo con los lineamientos aprobados, programas para la superación académica del personal docente de la Secretaría que imparta educación especial.

La DGEE, brinda servicios de educación especial en un ámbito escolarizado (que realmente es el medio adecuado para extender u homogenizar conductas) cubriendo 'necesidades' de educación en niños y jóvenes con limitaciones físicas, psíquicas y sociales. Se dividen en dos grupos los servicios que brinda al sujeto:

En el primero se agrupan a los sujetos que se considera que requieren la educación especial para su *integración* y *normalización*. Las áreas aquí comprendidas son: **deficiencia mental, trastornos visuales y auditivos e impedimentos neuromotores.**

El segundo incluye aquellos sujetos cuya necesidad de atención se contempla como transitoria y complementaria a una evolución pedagógica normal. En este grupo se encuentran las áreas de **problemas de aprendizaje, lenguaje y trastornos de la conducta.**

Aún en el caso de que cada servicio maneja una necesidad

finalística, en ambos grupos se aplica el objetivo final de la *normalización* a través de la *integración* en la escuela regular y a la sociedad, lo que significa, la formación de determinadas conductas o la disolución de sus características particulares en otras más generales.

Veamos a forma de resumen cada una de esas áreas¹¹:

La DGEE, adoptó en cuanto a la **deficiencia mental**, que un sujeto se considera deficiente mental cuando presenta una disminución significativa y permanente en el proceso cognoscitivo, acompañada de alteraciones de la conducta adaptativa.

A los efectos del diagnóstico, se toman en consideración las alteraciones orgánicas que determinan los componentes del cociente intelectual y se realiza en las Coordinaciones y en los Servicios de Diagnóstico o en las propias Escuelas de Educación Especial.

El objetivo de los programas para los "deficientes leves", es la *integración en la escuela común*.

Cuando se trata de "deficientes moderados y leves", los

contenidos en un proceso escolar contribuyen a la creación de hábitos de trabajo y desarrollo de habilidades manuales. Cumpliendo un proceso escolar, los alumnos son canalizados a Centros de Capacitación para el Trabajo¹³ o a las Industrias Protegidas¹⁴.

En cuanto al área de **trastornos visuales**, abarca a aquellos sujetos que poseen una disminución visual tal, que les es difícil o imposible aprender con las técnicas pedagógicas que se utilizan en la escuela común. El objetivo de los programas es *formar un sujeto autosuficiente, crítico y libre, que compense hasta donde sea posible sus limitaciones físicas para integrarse en la sociedad "normovisual" de la que forma parte.* También se aplican programas especiales referentes a aspectos de desarrollo individual, que, de acuerdo con las necesidades de cada alumno, se efectúa a corto, mediano o largo plazo. Estos programas se acompañan de una preparación profesional o capacitación laboral que garantice la independencia económica de los sujetos y también son canalizados a los Centros de Capacitación Laboral e Industrias Protegidas.

En el área de **trastornos de audición**, se contemplan a niños sordos e hipoacúsicos. Son niños sordos aquéllos cuya audición, por causas congénitas, enfermedad o accidente, no es funcional para los

requerimientos de la vida cotidiana; hipoacúsicos son niños en los cuales la audición es defectuosa pero funcional para los requerimientos de la vida cotidiana, con o sin ayuda de un auxiliar auditivo. El objetivo final de la DGEE es la *integración* de estos sujetos en la escuela común y/o en la actividad productiva.

En el área de **impedimentos neuromotores**, la DGEE incluye a niños con alteraciones del sistema nervioso central, que comprometen de manera general o específica la motricidad voluntaria, y dificultan sus actividades básicas cotidianas, el aprendizaje escolar y su adaptación social.

De acuerdo con las características funcionales de las alteraciones neuromotoras, se requiere de una educación específica que permita *desarrollar los procesos de aprendizaje y rehabilitar al niño para su integración escolar, su adaptación escolar y más tarde a la actividad productiva.*

En el área de **dificultades de aprendizaje**, definiéndose en primer lugar el aprendizaje como el proceso que determina una *modificación adaptativa del comportamiento del niño*, se distinguen dos tipos generales de dificultades: aquellas que aparecen en la

propia escuela común como resultado de la aplicación de métodos inadecuados o de procedimientos convencionales de cálculo o lecto-escritura que pueden no corresponder al nivel de las nociones básicas que los alumnos han adquirido en su experiencia cotidiana; y aquellas que se originan en alteraciones de un conjunto de funciones nerviosas superiores que intervienen en los procesos de aprendizaje.

En el primer año de la escuela común se pueden detectar los dos tipos de dificultades de aprendizaje, y cuando se trata de conocimientos más avanzados (cálculo y lecto-escritura) pertenecen al segundo tipo. Estos niños reciben un servicio en los Centros Psicopedagógicos¹⁶ mientras continúan asistiendo a la escuela común.

Otra área, la de **problemas de lenguaje**, tiene la particularidad de prestar apoyo a todas las otras áreas, de ahí que los objetivos de los programas que imparten los maestros especialistas de lenguaje se integran con los objetivos de cada servicio. Se atienden casos en que esté alterada la adquisición o desarrollo del lenguaje, tanto en lo que se refiere a la comprensión del sistema lingüístico como a su expresión.

Los casos que requieren el servicio son atendidos en Centros Psicopedagógicos, Escuelas de audición y de lenguaje, Escuelas para deficientes mentales y dificultades neuromotoras, también en los CREE¹⁶.

Finalmente en el área de **trastornos de la conducta**, la DGEE centra su interés en niños y jóvenes "inadaptados sociales", en particular los menores infractores, aunque extiende su asesoramiento y servicios a la atención de adultos en los reclusorios.

A los menores infractores aplica un programa psicopedagógico que provee los elementos necesarios para una reorientación de su conducta en la familia y sociedad, en este sentido, se adaptan los programas académicos complementándolos con programas extraescolares que coadyuven al desarrollo y adaptación del sujeto. El objetivo es orientar a estos niños y jóvenes para su integración en la realidad social y capacitarlos, a la vez, para una actividad productiva.

En apoyo a los servicios arriba mencionados, se establece el requerimiento de la participación de profesionistas muy variados

tales como psicólogos, trabajadores sociales, especialistas de la audición y lenguaje, fisioterapeutas y médicos de diversas especialidades que pueden actuar directamente o bien ser consultados tanto a nivel central en las programaciones de la DGEE, en los programas coordinados con otras Direcciones de la SEP y con otras Secretarías, así como en las unidades de diversos servicios.

A este cuerpo de profesionistas les atañe directamente el trabajo de someter lo 'particular' en lo 'general' que además de la manera muy minuciosa de "especializarse" en alguna "area" del hombre (física, psíquica o social), logran 'moldear' conductas, que es muy diferente a resolver los problemas que vive el individuo. La DGEE, continuamente los capacita en su "labor" con cursos de actualización.

Y no solo ellos están involucrados en este tipo de práctica. Los padres de los niños que reciben estos servicios, están bajo la orientación de los maestros especialistas para que "colaboren" en los programas que les aplican a sus hijos, llevando un seguimiento de los mismos fuera de la escuela y en el hogar.

Habiéndonos acercado a los dos principios de la educación

especial ("normalización" e "integración") que se hacen vigentes y primordiales en los servicios que brinda, podemos hablar (aunque de una manera muy general) de las normas, contenidos y métodos que ratifican la idea finalística de la normalización a través de un tercer bloque:

I.- Promover normas pedagógicas, contenidos y métodos para la educación espacial, y difundir los aprobados;

II.- Verificar que las normas pedagógicas, contenidos y métodos aprobados para esta educación se cumplan en los planteles de la Secretaría;

VII.- Supervisar, conforme a las disposiciones correspondientes, que las instituciones educativas incorporadas a la Secretaría que impartan la educación a que se refiere este artículo, cumplan con las normas aplicables;

Las normas enunciadas por la DGEE para brindar educación especial son:

El desarrollo de una didáctica, bajo el siguiente principio:
"Basarse en las posibilidades del alumno, más que en sus limitaciones"¹⁷. Se elaboran programas que responden a los intereses y capacidades de los alumnos (aunque en términos muy concretos de conductas que son inmediatamente observables) según un análisis de su edad en relación con los estadios de desarrollo (de Piaget, que veremos mas adelante), y así, los contenidos se asemejan a los de la escuela regular pero con la peculiaridad de que, observando las limitaciones de los alumnos y haciendo hincapié en sus posibilidades, se hacen alteraciones de contenidos específicos y ajustes en los niveles de los objetivos.

Individualizar la educación: la naturaleza, variedad y complejidad de los problemas que afectan a cada niño hacen que se le brinde una atención individualizada. Primero un equipo interdisciplinario identifica sus "necesidades de educación especial"; se remite a uno de los grupos que atiende la DGEE en sus respectivas escuelas y servicios, y después, el maestro realiza otra evaluación de su "caso" y define objetivos educacionales específicos, es decir, para cada niño. La individualización no implica la enseñanza-aprendizaje en relación de uno a uno, sino que se forman pequeños grupos escolares en donde se favorecen los

aprendizajes por la confrontación de experiencias y elaboraciones mentales, de logros y fracasos (Piaget). Por eso, cuando el maestro construye el perfil psicopedagógico de cada alumno, forma grupos de cuatro o cinco niños, cuya estructura va cambiando según sea el objetivo y el ritmo de cada alumno para alcanzarlo. En suma, se coordina la individualización y la socialización para que el alumno adquiriera los aprendizajes -que no son más que adquisición de conductas-.

Finalmente hay otras dos normas a las que ya hemos hecho referencia: **Promover la "normalización" e "integrar" la educación especial y la educación regular.**

La DGEE supervisa que estas normas se apliquen en las escuelas que tiene a su cargo, porque son el lugar más apropiado para su eficacia.

En cuanto a los contenidos, como ya se ha mencionado, se trata de integrar los de la educación regular a los de la educación especial en las áreas de la lectura, escritura y matemáticas.

Las normas y contenidos funcionan bajo el influjo de un marco

teórico de la teoría psicogenética de Jean Piaget¹⁰.

Una de las primeras razones de utilizar la teoría de Piaget en la educación especial es porque se le considera "teoría universal" argumentando que "al darnos una descripción de las **etapas universales** del desarrollo intelectual, y una teoría general de cómo se adquiere el conocimiento, Piaget nos ha dado una herramienta para entender y promover el desarrollo de **cada niño**"¹¹.

Por *desarrollo* se considera al proceso espontáneo, vinculado con todo el proceso de la embriogénesis (que tiene que ver con el papel de la preformación genética y de las interacciones progresivas entre el genoma y el medio), el cual interesa tanto al cuerpo como al sistema nervioso y las funciones mentales, culminando dicho proceso en la edad adulta. Este proceso se ubica en un doble contexto: biológico y psicológico. Mientras, el *aprendizaje* es provocado por situaciones exteriores y por tanto se limita a esa sola estructura. Así, el desarrollo explica al aprendizaje.

Considerada como "teoría universal", según porque explica el desarrollo cognocitivo de los sujetos, es retomada para *comprender el proceso de aprendizaje de los sujetos en base a cuatro etapas¹² del desarrollo y cuatro factores que lo explican; a grandes rasgos*

son:

La etapa sensoriomotriz (0 a 2 años de vida): etapa preverbal en donde se desarrolla, apoyado en los sistemas sensoriales y motores, el conocimiento práctico que constituye la subestructura del conocimiento representacional posterior.

La segunda etapa (2 a 7 años) integra la representación preoperacional (apoyado en la percepción) de los principios del lenguaje, de la función simbólica y del pensamiento o representación.

En una tercera etapa (7 a 11 años) aparecen las primeras operaciones concretas porque operan sobre objetos: clasifican, ordenan, construyen ideas de número, noción de espacio y tiempo y adquieren una lógica matemática y física elemental.

Finalmente en la cuarta etapa llamada operacional formal (11 a 15 años) surgen las operaciones hipotéticas deductivas. El sujeto opera con hipótesis (lógica abstracta) y no solo con objetos.

Existen cuatro factores que explican el paso del desarrollo de

un grupo de estructuras a otro o de una etapa a otra. El primero es la **maduración** y se considera como una continuación de la embriogénesis, es decir, el proceso biológico; el segundo es la **experiencia** de los efectos del ambiente físico sobre la inteligencia; tercero, la **transmisión social** en el sentido amplio; y cuarto, la **equilibración** que organiza la relación de los factores anteriores, unos con otros, en el plano de una autorregulación.

Sin ahondar más en estas descripciones y conceptos, baste decir que, en la situación de los sujetos de la educación especial, se utilizan estos criterios de "sus características" para evaluar su situación inicial (diagnóstico), para guiar el proceso de la enseñanza (terapia) y para evaluar finalmente su "educación" (evaluación del "caso"). Así mismo, en los contenidos de la enseñanza se retoman las características de las etapas del desarrollo para facilitar y adecuar las condiciones de aprendizaje de los sujetos.

La segunda razón por la que se justifica el uso de la teoría psicogenética en la educación especial es por su consideración como *teoría unificada en la que los aspectos afectivos y sociomorales del desarrollo también están integrados [...]* la

unidad de la teoría no solo es intrapersonal, sino también interpersonal. No solo es una teoría psicológica que comprende el desarrollo interno del niño sino que es también una teoría sociopsicológica de cómo este desarrollo está influenciado por las relaciones con adultos y semejantes".

Se considera así que el aspecto afectivo interviene en el funcionamiento intelectual a través del interés para modificar su razonamiento. En las relaciones sociales, el sujeto involucra sus sentimientos, su afectividad, por tanto, debe relacionarse con los demás de tal manera que estimule su aprendizaje. Los programas de educación especial además de enseñar la lectura, escritura y matemáticas, fomentan el desarrollo afectivo y moral de tal forma que a su vez fomenten el aprendizaje: "los alumnos deben adquirir o asimilar en el proceso educativo actitudes y valores que forman la personalidad y las relaciones sociales que generan una motivación para el aprendizaje que es misión de la escuela fomentar"²². Por este camino se puede decir que, se maneja más bien la moralidad del sujeto a través de preceptos de conducta porque como puede observarse, no difunde conocimientos más que los básicos de lectura, escritura y matemáticas.

Finalmente, para cerrar este bloque, los métodos de la enseñanza son con los que la escuela alcanza sus objetivos, satisface sus fines y hace realidad la individualización del currículo y de la enseñanza para alumnos con necesidades especiales¹¹.

Habiendo abordado la función esencial de la DGEE, veamos a través de un cuarto bloque otras actividades que ha realizado para seguir brindado la educación especial.

IX.- Llevar a cabo investigaciones para el desarrollo y la superación de las tareas de educación especial y fomentar las que efectúen los sectores público y privado;

XI.- Desarrollar tareas de divulgación y sensibilización dirigidas a la comunidad nacional para la mejor comprensión de las personas con problemas físicos o mentales.

La educación especial además de ser impartida por el sector público, se ha extendido al sector privado con el que conjuntamente llevan a cabo investigaciones que promueven el desarrollo de la actividad de educación especial.

Los proyectos que generalmente aprueba la SEP, son realizados bajo la confrontación de las investigaciones que realiza la DGEE con la de otros organismos internacionales, tales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), Organización Internacional del Trabajo (OIT), Organización Mundial de la Salud (OMS), Fondo Internacional de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), etc.

De esta manera, la DGEE va retomando de los Congresos nacionales e internacionales con estos organismos postulados, ideas, estrategias, etc. para desarrollar tareas de educación especial y las divulga a la comunidad a través de documentos internacionales legalmente reconocidos como: Declaración de los Derechos del Niño, de los Derechos de las Personas Mentalmente Retardadas, de los Derechos de los Impedidos, de los Derechos del Sordo, Derechos del Subnormal, etc. que, reconociendo desde un enfoque moralista el "derecho a la educación" de los sujetos que "por sus necesidades no les debe ser negada", recomiendan la "comprensión" nacional e internacional de "asegurarles a estas personas la dignidad humana, la salud, la rehabilitación para el trabajo, la participación social y política, así como todas las condiciones que puedan

facilitarles una vida plena"⁴.

Finalmente, bajo el reconocimiento legal de las funciones que le competen a la DGEE, un quinto bloque constituido por dos fracciones dispone la funcionalidad del Artículo 19 a través de esta Dirección:

III.- Formular disposiciones técnicas y administrativas para la organización, operación, desarrollo, supervisión y evaluación de los servicios a que se refiere este artículo;

XII.- Realizar aquellas funciones que las disposiciones legales confieren a la Secretaría, que sean afines a las señaladas en las fracciones que anteceden y que le encomiende el secretario.

La DGEE para hacer válido este artículo (como lo emiten estas dos normas), fundamenta su labor de organismo conforme a los siguientes objetivos:

Identificarse dentro de la estructura de la SEP: en este sentido, la DGEE es un organismo gubernamental centralizado, es

decir, depende administrativa, económica y jurídicamente del Estado y está bajo las disposiciones de educación pública que emita el titular de la SEP.

Optimizar su propia labor: emite disposiciones que son conocidas en Congresos nacionales e internacionales que se realizan, con el fin de dar a conocer su trabajo y recibe aportes, tanto de instituciones públicas como privadas, que retoma para optimizar su labor, además, publica Cuadernos y conserva Memorias, en donde expone algunos fundamentos, definiciones, conceptos básicos, normas y estrategias generales que emite, de manera que dé a conocer y facilite la comprensión de su labor.

Facilitar la comunicación con otras Direcciones para los programas de cooperación: mantiene relaciones conforme a sus objetivos con otras Direcciones que promueven un tipo de educación allegado al servicio que brinda esta Dirección a toda la población que "lo necesita".

Coordinar su acción con la de otras Secretarías que participan en la asistencia de las personas con necesidades especiales en diversos momentos de su vida: de la misma manera, a nivel nacional

se mantiene en confluencia básicamente con cuatro Secretarías que brindan un tipo de asistencia a todas las personas según sus necesidades: Secretaría de Educación Pública (de la que depende para brindar el servicio), Secretaría de Salubridad y Asistencia (promueve una política social y sanitaria que aplique medidas masivas para mejorar la atención materno infantil y una acción preventiva oportuna para evitar anomalías e impedir que otras se transformen en invalideces permanentes), Secretaría del Trabajo y Previsión Social (para la *formación e integración* en el trabajo), y, Secretaría de Gobernación (para la *prevención y readaptación social*).

Como puede observarse, el objetivo de "brindar educación especial" a un sujeto, en términos de una "normalización", que nos es más que un precepto de adquisición de ciertas conductas, es reconocido legalmente, aplicado y vigilado por los padres de familia, profesores, pedagogos, médicos, y otros profesionistas; por la sociedad y el Estado y por las naciones.

Después de conocer este discurso institucional aplicado a un sujeto, veremos en un segundo inciso el discurso que hace referencia más específicamente al *sujeto de la educación especial*.

b) Discurso sobre el sujeto con necesidades especiales

Una vez abordados en forma descriptiva los fundamentos legales de la educación especial, hemos visto que un organismo, la DGEE, adoptó un discurso normativo que bajo la idea de "derecho de educación" y "necesidad de ella" avala su práctica en los servicios de educación especial que brinda a los sujetos, discurso y práctica que se rigen bajo fines de *prevención, rehabilitación, capacitación, integración y normalización* del sujeto. Esto constituye el referente esencial para podernos preguntar ¿quién es ese sujeto al que se le puede aplicar una prevención, rehabilitación, capacitación, etc.? y podemos contestar diciendo que para la educación especial el sujeto es un *niño* y un *joven* principalmente porque se encuentran en una fase de la edad requerida para permanecer en una institución educativa, y en consecuencia, porque se "sujetan" como alumnos al discurso escolar educativo que controla sus aprendizajes -de conducta-.

El mismo discurso de los servicios de educación especial ya hacía referencia a un *alumno* por encontrarse en una situación escolarizada, de esta forma, el sujeto de la educación especial (que es un *niño* y un *joven*) es, en forma particular, es decir, en

el ámbito escolarizado, "un alumno que por alguna de sus características físicas o psíquicas, puede presentar dificultad de diferente naturaleza y grado para progresar con los programas de escuela regular"¹⁵.

Esta idea de sujeto como alumno supone: la necesidad de brindar una educación que integre a la escuela regular a niños y jóvenes con diversas limitaciones o dificultades y se hace de la siguiente manera: "se unifican en el mismo grupo educativo porque presentan problemas en su rendimiento escolar o en su estabilidad emocional, así como en su capacidad para relacionarse con su medio y participar en el mismo"¹⁶, así, se considera que cada grupo tiene sus propias *necesidades educativas especiales* por la particularidad de las limitaciones que posee.

En este contexto surge la idea de necesidades especiales en el sujeto, y luego la denominación de sujeto con *necesidades especiales*.

La terminología aplicada a estos alumnos -nuevamente nos remite al sujeto- ha sido muy diversa. Bajo la influencia de la clínica psiquiátrica y, más tarde, de la psicometría, se les llamó

"anormales". Posteriormente se ensayaron otros términos peyorativos, tales como "incapacitados", "disminuidos", "impedidos", "atípicos", "diferenciados", "excepcionales", etc. que con el tiempo se desecharon porque implicaban juicios de valor.

Hacia 1980, el término de "personas con requerimientos de educación especial" estaba cambiando por el actual de *niños, jóvenes o personas con necesidades especiales*. A partir de 1981, la denominación de *sujetos con necesidades especiales* aparece ya en el documento "Educación obligatoria, educación para todos" que conserva la DGEE, además de que la Ley de Educación²⁷ de 1981 ya lo denomina así.

Esta expresión se adoptó según la DGEE para "evitar una separación absoluta entre el conjunto diversificado de alumnos que nos ocupa y los que responden a las normas del promedio, quienes pueden presentar alguna dificultad y requerimientos de educación especial en un momento de su vida", sin embargo, la división de los sujetos en la educación (una general y otra especial) es evidente aunque solo cambien las terminologías.

Ahora es posible llegar a una conclusión: el sujeto de la

educación especial es un alumno con necesidades especiales, y a su vez, "son sujetos con necesidades especiales aquellos que por sus condiciones específicas no siguen las normas de desarrollo normal y no se benefician de la educación regular"¹⁹. En este sentido, se considera que hay una necesidad educativa especial

cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente. La necesidad puede presentarse en cualquier punto en continuo que va desde la leve hasta la aguda; puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno²⁰.

Esta definición implica que cuando existen alteraciones biológicas, psicológicas y sociales que dan lugar a las limitaciones y deficiencias permanentes o transitorias en el individuo, hay una necesidad educativa, pero ¿en qué se sustenta la necesidad educativa y a qué responde?

Con base en los grupos de alumnos con problemas que ya vimos en el anterior inciso con los servicios de educación especial, se habló de diversas limitaciones como la *deficiencia mental*, *trastornos de audición y de lenguaje*, *impedimentos motores y trastornos visuales*, *problemas de aprendizaje y conducta* que sustentan una "necesidad educativa especial": en algunos casos el fin específico era la *capacitación profesional y laboral*, en otros la *prevención de deficiencias o su agravamiento*, y en otros, la *rehabilitación de capacidades perdidas*. Pero el fin inmediato a éstos, es *integrar en la escuela regular y a su medio social a los sujetos para el alcance final de su normalización*, lo que significa, haber adquirido pautas de conductas previsibles.

Por lo tanto, la necesidad educativa tiene un sustento en las limitaciones que posee un sujeto para realizar actividades como producto de una formación que no tiene y que pretende alcanzar en un proceso educativo hasta que se considere que ha alcanzado su "normalización", lo que sería, seguir las normas de un supuesto "desarrollo normal".

La normalidad que ya veíamos que significa "vivir en condiciones consideradas normales", y que responde a necesidades existenciales

que según la educación especial, están por encima de otras más elementales, básicamente significa poseer las características físicas, sensoriales, intelectuales, emocionales y sociales que tienen para la sociedad un alto valor de "lo que debe ser" en los individuos. Estas características se transforman en *normas* o en la "regla de acción e imperativo que enuncia algo que debe ser"³¹; cualquier desviación en relación a éstas suponen en el sujeto su "anormalidad", pero ¿porqué solo esto supone su anormalidad?

El sujeto con necesidades especiales por las características "particulares" que posee, se encuentra fuera del dictamen o en el límite de lo que es válido para la sociedad a la que pertenece, porque atrás de todas esas características existen actividades que tienen un valor social: en el caso de una parálisis corporal (sin movimiento) el sujeto no se puede desplazar a diversos lugares, no puede realizar su propio aseo y cuidado, realizar un trabajo físico; en la anulación de la vista u oído no puede aplicarse a cualquier trabajo ni comunicarse como todos los demás, etc. El trabajo, el estudio, el autocuidado, la convivencia con los demás etc., son actividades a las que cada sociedad otorga un diferente valor, pero en todos los casos, la diversidad de actividades que se aceptan como válidas se corresponden con las aptitudes (ser capaz)

de los sujetos, quienes a su vez deben poseer las características que les permitan tener las capacidades para realizarlas.

Por lo tanto, el sujeto con necesidades especiales, como ya mencionábamos, es el que posee características particulares y no las generales que le exige su medio social: ésta es la condición que se le adjudica de su anormalidad.

En la educación especial, que tiene como fin atender las "necesidades" de su sujeto, se asegura que además "tiene la misión de acercarlos a una vida lo más normal posible"³¹, es decir, a las normas sociales válidas, y se agrega que, "la posibilidad de la normalización [...] puede medirse por el grado de aceptación que muestra el medio social"³², lo que significa un sentido de "necesidad existencial" o el hecho de ser aceptado por los otros y pertenecer como alguno de ellos, es decir, ser algo para ellos y a la vez para sí mismo.

El sujeto con necesidades especiales que se precisa formar en una institución educativa, al recibir una capacitación, rehabilitación o prevención, según su caso, puede desarrollar aptitudes para la ejecución de actividades socialmente válidas que

lo hagan aceptable a los demás por el simple acto de su sometimiento a la generalidad.

Hay una aclaración que es preciso hacer. En todos los casos de "anormalidad" se habla de "atender" a niños y jóvenes, ¿pero por qué precisamente a ellos? quizá hay que ir modelando las generaciones futuras para el sostenimiento de la función tradicional de una sociedad (como veremos en el siguiente Capítulo) ya que los adultos prácticamente son considerados como los sujetos del subsistema de Educación para Adultos y son atendidos por su respectiva Dirección.

A manera de conclusión podemos decir que, el discurso del sujeto con necesidades especiales resulta de la convergencia de dos normas legales: a) de la Ley General de Educación: sobre el derecho a la educación de todas las personas, es decir, incluyendo aquéllas que son "especiales" por las "deficiencias" o "limitaciones" características que por derecho avalan cubrir necesidades de educación especial, así como la integración del sujeto a la sociedad; y, b) del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: además del reconocimiento del derecho de educación, sobre la formación de un sujeto a través de diversos medios de instrucción como la capacitación, prevención y

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

79

rehabilitación que hagan posible su normalización (tarea a la que se aplica la educación especial).

Esto es, por un lado, el derecho de educación que permite la integración de este sujeto a la actividad social del país, y por otro lado, el resultado de una formación de una personalidad "autónoma y socialmente integrada". Por lo tanto, en un sujeto que sea "apto" e "integrado", y que se logra a través de la impartición de educación especial, se considera que ha sido posible su "normalización", y que es en última instancia, un proceso finalístico de actualización "normal" de capacidades para incrementar la eficiencia del producto de la acción humana requerida socialmente como las actividades altamente valoradas.

Hasta aquí, hemos visto de una manera muy superficial que el significado de la normalización -fin de la educación especial-, es la integración o disolución de lo particular (el sujeto con necesidades especiales) en lo general (el resto de la sociedad funcional) que se presenta como una previsión de conductas "deseables" - que deben ser- en las características físicas, psicológicas y sociales del individuo que no las posee, y que además, tiene un reconocimiento legal que es válido a través de las

normas que enuncian lo que se debe hacer y lo que debe ser. En el siguiente Capítulo pretendemos abordar un análisis conceptual de la normalización estudiando el enfoque teórico que lo sustenta y que constituye el problema de cómo se aborda lo normal y lo anormal en el campo humano, adelantándonos a decir que, su sustento está en mostrarlos como un cuerpo científico de medición que encubre una ideología "natural" de integración entre el hombre (ser natural) y la sociedad (naturaleza).

capítulo 3

CAPITULO 3: EL PROBLEMA DE LO NORMAL Y LO ANORMAL

En un primer Capítulo abordamos que el imperativo más grande del hombre es el *autoconocimiento* con el que en un nivel más alto de su expresión humana, pretende dar respuesta a su constante pregunta acerca de *¿quién es el hombre?* (o lo que vendría siendo la necesidad de explicar el porqué de su existencia), y veíamos que con su característica fundamental de *ser simbólico*, él mismo crea los signos y significados con los que a su vez interpreta su mundo y a sí mismo y que conforman su "autoconocimiento". Sin embargo, lo único que ha hecho es someterse a las simbolizaciones que son producto de su propio carácter simbólico.

Remarcando que el autoconocimiento lo constituyó como la "máxima humana", en cada época ha habido una preocupación por conocer *quién es el hombre*, y que si bien en sus respuestas no siempre ha sido "conceptualizado", ha sido "percibido" de acuerdo a la estructura social de cada época, quien exige el tipo de sujetos que se ajuste a sus condiciones; por ejemplo, en sociedades (como la de Esparta) predominadas por una época del afán y lucha por conquistar y engrandecer su extensión territorial, el hombre ideal era el que accedía a una "naturaleza" guerrera, lo cual implicaba la idea de

una formación de hombres guerreros que exigían las necesidades de la sociedad; o la época en donde predominaba el Cristianismo que tenía como centro a Dios y explicaba al hombre en su naturaleza como "critura divina" que no debía ni podía desligarse de ella; o como la era de la tecnología en donde importa el 'saber hacer' algo, ejecutar, aplicar instrucciones, etc., el hombre ideal es aquél sujeto práctico u hombre técnico que en el menor tiempo posible, con el mínimo de esfuerzo y costo obtiene un producto.

La relación entre las exigencias de una época y sociedad, y las características ideales de un tipo de hombre, es que hay efectivamente una especie de homologación en donde ni una ni otro pueden ser independientes.

En el acoplamiento de ciertas características ideales del hombre con las exigencias externas de su época o sociedad se concibe como si se estuviera simplemente siguiendo un 'orden natural' de cómo se dan y presentan la cosas; sin negar que efectivamente el hombre cambia conforme se transforma su medio físico, social, político, económico, etc., podemos pensar en una homologación entre él y su época o sociedad, sin embargo, ésto no se da en forma "natural" como se pretende hacer creer, sino que se planea, organiza y exige,

lo cual ya no es tan "natural" como se veía.

Esta especie de "orden natural" (seguimiento ciego, absurdo, sin cuestiones) es el centro de un tema que sale a relucir: el problema de lo normal, que se deriva de la norma con base en la definición que en el anterior Capítulo vimos como una "regla de acción e imperativo que enuncia algo que debe ser"¹. El significado de "normal" es en este sentido, el cumplimiento o la realización de lo que se está tomando como válido -que debe ser- y por lo tanto "natural"; las características ideales en un hombre, y aún más, la formación de un tipo ideal de hombre se transforman por norma en lo "normal", y así mismo, el hombre se ve forzado a cubrir pautas de "normalidades" como si estuviera siguiendo un proceso personal y natural de autorrealización.

En el campo de la medicina es propio el uso de los vocablos normal y anormal porque es ahí en donde corresponde calificar lo que debe ser y no debe ser en el funcionamiento natural de un cuerpo orgánico, pero en el ámbito social, los vocablos ya no encajan adecuadamente sino tan solo como ideología, porque lejos de la intención aparente de explicar la naturaleza del hombre y acercarlo a las condiciones de vida de su tiempo y espacio para que

se beneficie, el interés es contrario cuando se busca el fortalecimiento de la época, sociedad, y con ello, el de pocos hombres.

En el campo social, lo normal puede fijarse por escrito y alcanzar un reconocimiento legal, por ejemplo, algunos decretos, entre ellos, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, Derechos del Niño, del Impedido, las Constituciones Políticas Nacionales, o las normas y políticas de una empresa; también pueden no fijarse por escrito y funcionar convencionalmente, o bien, ser resultado de una costumbre como algunas festividades, actos de conducta calificados de "bueno"- "malo", "bonito"- "feo", "inteligente"- "tonto" o "razonable"- "irrazonable". Finalmente, lo normal está sujeto al significado de un juicio moral -lo que debe ser- esté o no escrito.

Lo *normal* aplicado al campo humano, se torna una noción que carece de valor teórico; censura al hombre, lo coacciona y encasilla con un deber moral de "ser natural" y de no salirse de lo que "debe ser".

Planteamos como un problema a lo *normal* porque significa para el

hombre la vivencia de una situación conflictiva que no lo deja ser, que le impone maneras de actuar y sentir, que le exige por un lado "ser él mismo", y a la vez, "ajustarse a lo normal", y por encima de ésto, que él no es el importante, sino los intereses de un sistema que se obtienen y facilitan con la formación de un tipo de sujeto.

Las épocas y sociedades con sus propias condiciones y estructura social, económica, política, etc. han exigido la formación ideal de un tipo de sujeto que responde al conocimiento de hombre que se tiene. Pero podríamos preguntarnos ¿a caso en cada época absolutamente todos los sujetos se han ajustado o adaptado a los requerimientos de ella? es lógico pensar que esto no es posible, porque en una época como en una sociedad hay movimiento, cambios, historia, que son provocadas por las situaciones del hombre que a su vez los promueve; entonces no todos los hombres se han "adaptado" a sus requerimientos, y en este caso cada época o sociedad ha percibido en algunos casos y conceptualizado en otros, según sus condiciones, al hombre que se adapta a ella y al hombre inadaptado o "diferente"; por ejemplo, del hombre "diferente" que se percibía en el siglo XV con una visión religiosa, en el siglo XX es conceptualizado bajo una visión "cientificista" de la

"anormalidad" -un vivir fuera de la norma-.

Para entender el significado de "anormalidad" que hoy en día se le adjudica al hombre, en el presente Capítulo abordaremos cuatro apartados que nos irán esclareciendo cuál es el enfoque y significado de lo "normal" y "anormal" que constituyen un problema para el hombre que se hace acreedor a esa significación y un interés para quien lo hace legítimo.

En el primer apartado, enseguida, mediante un rastreo general de lo que podría ser el hombre "diferente" de algunas épocas, basándonos en el estudio histórico y crítico sobre la locura que el pensador francés Michel Foucault (1926-1984) hace a través de una revisión y análisis de los sistemas de instituciones y prácticas discursivas situadas históricamente en la época de la Edad Media, Renacimiento y del siglo XVIII al siglo XX hasta la constitución del concepto de *anormalidad* que seguimos empleando hoy en día, pretendemos abordar una *génesis de la anormalidad*, como una consecuencia histórica y social.

3.1 GENESIS DE LA ANORMALIDAD

La idealización de un tipo de hombre en cada época y sociedad, es la aspiración y apreciación que se concibe de la unidad relacional de la "naturaleza" del hombre con las condiciones o estructura de ellas, es decir, la adaptación mutua entre el "ser" del hombre y el "deber ser" que impone su época o sociedad. Pero cuando esa unidad relacional no se da puesto que no hay una total adaptación entre lo que es el hombre y lo que le exige su sociedad o época, surge una apreciación de la división del género humano: los "adaptados" y los "inadaptados", los "saludables" y los "enfermos", los "normales" y los "anormales", los que "son lo que deben ser" y los que "no son lo que deben ser".

Cuando un hombre sobresale de las condiciones o estructura social de su época o sociedad, es un "caso aparte" que cada época ha tratado de manera diferente, pero en todos los casos, lo que se ha hecho es una división de lo más humano que hay en el hombre y que éste ha vivido con graves consecuencias: el desconocimiento del hombre por el hombre mismo. Veamos enseguida la percepción que cada época ha tenido de los hombres que son "diferentes" a sus "requerimientos".

En la época de la Edad Media, en Europa existían enfermedades infecciosas como la lepra principalmente, que se dice, habían sido llevadas por los hombres de Oriente durante las Cruzadas. Dichas enfermedades en ese tiempo tuvieron un sentido moral y religioso, a sí mismo, el hombre era relegado a un juicio de valor cristiano o religioso.

Para esa época, el hombre "diferente", o el "loco" como se le decía, era el que padecía cualquier enfermedad que mantenía un sentido de castigo y purificación y salvación para el hombre: era la cólera de Dios manifestada en el cuerpo -los sufrimientos corporales de la enfermedad- del que pecaba -el loco- y la bondad divina de otorgarle su salvación a través de ese acto de castigo -la misma enfermedad-. Se creía que aunque el cuerpo estaba condenado, el alma intacta seguía manteniendo la libertad o la voluntad (carácter del alma) del hombre.

Durante esta época el "loco" no era culpable por su situación, sino su misma situación o "mal" significaba la presencia positiva -purificación- del "mejoramiento" del hombre.

En la época del Renacimiento y en el siglo XVII se desechó esta

experiencia religiosa que santificaba la locura y se le dió otro sentido en el pensamiento cristiano: ya no era el sentido de castigo, sino de salvaguardia, entonces, si el mal -locura- se encarnaba en el cuerpo, también atacaba al alma el carácter de su libertad o voluntad. Bajo esta percepción unitaria del mal en cuerpo-alma, el hombre perdía su libertad -pero no su naturaleza que conservaba a pesar de la locura- y entonces el objetivo era salvar el alma vigilando al cuerpo por medio de castigos corporales, como dice Foucault, "ya no se trata de destruir el cuerpo, sino de evitar que sea el instrumento sin fuerza de un espíritu insano", así mismo, se expulsaba a los "locos" de las ciudades en barcos como un exilio ritual que tenía valores religiosos y no de utilidad social como evitar el contagio de los ciudadanos.

En el Renacimiento el "loco" ya comenzaba a figurar con los aires de una *sin razón de ser así*, pero que finalmente era así y por lo tanto se aceptaba, es decir, ya no se le adjudicaba al loco una culpabilidad por la situación que vivía, pero desde esos momentos el loco comienza a adquirir un gran interés cultural que recalca la preocupación sobre el orden y el sentido que "fue formulado en términos de exceso e irregularidad" como la pobreza

en el siglo XVII y no en términos de una disfunción corporal.

La locura y el loco se percibían en el horizonte social de la pobreza que se vivía en la época a través de una condenación ética de la ociosidad garantizada por el trabajo que rechazaba la inutilidad social: porque el loco, el hombre "distinto" se percibía como el que se enajenaba más allá de estos límites éticos aceptados. En este sentido, surgen en Europa instituciones morales -como los hospitales- encargadas de suprimir todos los "males" -la ociosidad- y hacerlos volver a la "verdad" por vía de una coacción moral: la reclusión en un internado que imponía trabajo remunerado como la garantía ética de su recuperación moral (además de que se desarraigaba o disminuía la ociosidad, los reclusos obtenían ayuda económica).

Durante estas épocas el cristianismo ubicó desde su visión un valor religioso y moral del enfermo, y dejó a un lado el sentido humano que durante los siglos XVIII y XIX se recuperó pero con otras repercusiones: hacer a un lado de la sociedad de los hombres al hombre "distinto".

El siglo XVIII vió en la locura y en el loco ya no una posesión

demoniaca (presencia del mal) en la obra de Dios, sino solo la desaparición o privación de las facultades del hombre -y en este sentido se restituyó al enfermo su naturaleza humana, y no religiosa-. La percepción del "loco" ya no se refirió a males sino a defectos, no se refirió a una "posesión demoniaca" sino a un hombre *desposeído de facultades*. Por ejemplo, los hombres con alucinaciones y delirios -que tienen el efecto de imaginar cosas y la incapacidad de reconocer lo verdadero-, ignoran y no poseen la verdad de las sensaciones; o los que ignoran las normas morales se creía que tenían "defectos del espíritu" (como el frenesí, la manía, melancolía o la imbecilidad, que eran reconocidas como las cuatro clases de enfermedades); en ambas situaciones se indicaba que el insano no poseía facultades.

A fines del siglo -y con un sentido humanístico de "hacer justicia a los locos"- comenzó a surgir el interés del estudio de la locura por parte de la medicina -quien hizo de la enfermedad mental su objeto de estudio- pero bajo la visión ética de "desarraigar males" y "hacer volver a la verdad". Por este camino, como dice Foucault, comenzaron a crearse más rostros de la locura (valores y personajes) y se fue haciendo una clasificación de las enfermedades recibiendo a la vez un nuevo nombre; así el hombre

"loco" a su vez quedaba clasificado y percibido según la "enfermedad" que tuviera.

Pero esta clasificación más que ser una percepción del loco, pasaba a ser una expresión o conceptualización que se acentuó a partir del siguiente siglo y que contrajo otras consecuencias.

En el siglo XIX se siguió rescatando el valor humano de la enfermedad -ver solo al hombre "distinto" como carente de facultades-, pero excluyó definitivamente al enfermo del resto de los hombres al despojarlo de una facultad muy apreciada para esa época: su libertad.

Pero ¿a qué se refiere esa libertad y cómo la pierde? Con el sentido humanista de "hacer justicia" al enfermo y a su propia situación enferma, se crean leyes civiles y jurídicas por las cuales se transfiere a otros -su familia principalmente, luego a las instituciones- los derechos para realizar actividades que supuestamente ya no puede ejercer por las limitaciones de la pérdida de sus facultades. La familia adquiere un status con el que priva de su libertad al enfermo internándolo en las instituciones, y a la vez, realiza su exclusión que lo aleja de

todos los hombres y lo señala como "distinto" de los demás; es quien demanda al médico que diagnostique su "problema", y si es afirmativo el mérito a la internación, es quien la exige; finalmente las leyes del Estado avalan todo este procedimiento creyendo que se le hace "justicia" a un "enfermo" "incapaz de ejercer su libertad" a través del ejercicio de actividades como consecuencia de la disminución de sus facultades. El asunto del hombre "distinto" queda en manos del Estado y de la sociedad.

Si en la época de la Edad Media y en el Renacimiento no se percibió en el hombre privación de su libertad, sino que tan solo llegó a ser atacada por el mal en el Renacimiento, fué porque al hombre se le concebía en un horizonte cristiano que no tenía como centro al hombre, sino a Dios, entonces la obra de Dios estaba por encima de las del hombre que, relegado a juicio cristiano perdía un sentido humano que el siglo XVIII recuperó y trató de restituir a través de ver en el hombre únicamente una privación de facultades.

En el curso del siglo XIX y XX, además de que se priva al hombre "distinto" para ejercer actividades y de que se le otorga el "derecho" de que otros lo representen, se funda la posibilidad de un *saber objetivo* de la locura -positivismo-⁵ lo cual significa que

la locura ya comenzaba a adquirir rostros puesto que puede ser observable y, así mismo, se le da un carácter "científico" por tratarse de "conocimientos objetivos", esto es, cada rostro o llámese enfermedad, era nombrada conforme a una etiología y cada enfermo o "loco" aparentemente ya era bien conocido bajo el nombre de su enfermedad, por ejemplo, lo que hoy conocemos como histeria, neurosis, psicosis, esquizofrenia, o como la deficiencia mental, problemas de lenguaje, conducta, aprendizaje, etc.

Estos estudios que crearon más 'rostros de la locura' dieron un desenlace en la creación de conceptualizaciones que expresan cuál y quién es el hombre "distinto", qué hace, cómo piensa, qué necesita, etc. Prácticamente el hombre "distinto" o el "loco" ya no puede ser escuchado para dar cuenta de sí mismo porque los conceptos lo expresan hasta el grado en que lo privan de su libertad que ya no puede ejercer.

Todo este sentido "humanista" que trató de tomar más en cuenta la situación de la locura y del hombre "distinto", originó una exclusión del enfermo de la sociedad de los hombres al reunirlos con un nombre y en un lugar lejano de los no enfermos o "no distintos": el enfermo al hospital, el delincuente a la cárcel, el

loco al manicomio, el viejo al asilo, etc., lo que Foucault llamaría, 'práctica inhumana de alienación' puesto que, además de que su sociedad lo desconoce como parte de sí misma, el mismo hombre vive su mundo sujeto a su situación.

La sociedad y el Estado teniendo como base un aparente conocimiento de lo patológico o de los 'rostros de la locura', reconocen y califican al hombre "distinto" bajo conceptos o conocimientos establecidos como "lo válido" para la época, creyendo que se le está dando un "trato científico necesario" para el avance de las sociedades actuales.

Se trata de un saber objetivo de la locura con base en una objetividad patológica que se percibe de acuerdo al grado de apego o desapego de las normas sociales de salud, comportamiento, características físicas, etc., establecidas "científicamente" como lo válido o lo normal para una sociedad.

Sin embargo, este enfoque "científico" acerca de la locura, además de que se impone como conocimiento medido de lo que se percibe que está "fuera de lo normal", conlleva en el fondo la experiencia moral de "restitución de la verdad".

Si en la Edad Media la Iglesia encubría sus intereses en una práctica de la restitución de la verdad con un "volver a Dios", en el siglo XX los sistemas vigentes en las sociedades como el Capitalismo encubren sus intereses con un 'cientificismo humanista' que se proyecta como "verdad actual de la época del hombre".

Lo que en otras épocas la locura fué una simple percepción u observación (estado de hecho), en el siglo XX tuvo este desenlace cientificista que conceptualiza y expresa (estado de derecho) a la locura. Ahora solo mediante la observación de los conceptos, normas y leyes se entiende a la locura y se califica al hombre "distinto".

En nuestra época el "hombre distinto" ya no es percibido con los mismos aires de *sinrazón de ser así* como en otros tiempos que lo percibían sin culpabilidad y aceptaban que ese era el destino para su salvación; ahora ese hombre vive calificado, etiquetado y culpabilizado por los 'saberes objetivos' que definen así su situación.

Desafortunadamente esos saberes constituyen una conglomeración de conocimientos que se imponen como "lo que es válido" en forma de *normas*, es decir, como "reglas de acción e imperativos que enuncian

algo que debe ser", por ejemplo, en el discurso de la educación especial se espera que por norma el hombre sea una persona potencialmente apta física, psíquica, intelectual y socialmente, pero otra norma o saber de la locura también nos puede enunciar que cuando no es así el hombre, *debe de ser* de otra forma; por ejemplo, cuando una persona lastima, roba o insulta a otras, o cuando un niño no obedece a su maestro, se habla de una "inadaptación social", lo que encuadra en la clasificación de *problemas de conducta* de los que se conocen signos, síntomas, tratamiento y solución.

Como derivado de la norma y entonces de una *normalidad*, se denomina *anormalidad* a la que "indica un alejamiento de la norma"¹⁰.

Las normas enuncian lo que *debe ser* en términos de salud y enfermedad, y en uno y otro caso se denomina respectivamente *normal* y *anormal* porque finalmente la norma los define y les da esa categoría al contener el conocimiento medido de lo que debe ser una y otra.

En nuestra sociedad, el "hombre distinto" es el que responde a lo que enuncian las normas de la *anormalidad* porque está inadaptado

a las exigencias sociales de su época que constituyen lo "normal" o lo que "se espera" de los sujetos, además, dicha anormalidad sigue teniendo un sentido ético de compromiso del hombre con su época para restituir la "verdad", que es, la norma de su tiempo.

Enseguida será interesante abordar cómo es concebida la anormalidad desde una concepción positivista de sociedad que sostiene hoy en día el sistema Capitalista como un recurso ideológico que encubre con los matices de "cientificidad" las intenciones de mantener su existencia, y así, sus intereses.

3.2 ANORMALIDAD Y CAPITALISMO

En el punto anterior veíamos que a partir de que el hombre "distinto" recibió un "trato más humano" -en realidad violencia más sutil- bajo los albores de la ciencia positivista, la simple sensibilidad social o percepción de su problemática se constituyó en un conocimiento objetivo o conceptualizado que dió pie a que surgiera una percepción conceptual de la división del hombre en "normales" y "anormales" -según su alejamiento de las normas establecidas como lo válido-. En este apartado veremos la concepción de "anormalidad" que el sistema Capitalista justifica nuevamente como un medio de "restitución de la verdad" o de las "normas válidas" para mantenerse vivo y vigente a través de una concepción positiva de *sociedad* que sostiene el sociólogo Emilio Durkheim.

El Capitalismo como sistema de una sociedad que se caracteriza por el predominio o la acumulación de capital, se sustenta en el mantenimiento y reproducción de ideologías que le permite mantener un control de la sociedad y de sus objetivos. Ejerce un papel ideologizante consistente en proyectos de significación social basados en la definición y connotación de conceptos como hombre,

sociedad, educación, desarrollo, progreso, conciencia, etc. que amolda de acuerdo a sus intereses, como en el caso del concepto de *sociedad* que veremos enseguida.

Casi a mediados del siglo XIX, en 1844, con el surgimiento de la filosofía positivista del sociólogo Austo Comte que sustenta la idea básica de que *todo está sometido a las leyes absolutas de la naturaleza*, se creyó que todas las sociedades debían ser estudiadas desde esta perspectiva para alcanzar el "orden" y el "progreso" que supuestamente las sociedades capitalistas "pretendían lograr": "la sociedad es un organismo social y se comporta como cualquier otro organismo biológico, hay que conocerlo para comprender el papel que juega cada aspecto y así lograr la salud social y con ella el progreso"¹.

Aunque Comte fué el iniciador que estableció una íntima relación de la biología con la sociología en una visión biológica de la sociedad, fué Emilio Durkheim (1858-1917) quien culminó esta idea con su "método positivo" (1895) para el estudio de las sociedades.

En este apartado no desarrollaremos la consistencia de su método, tan solo abordaremos su concepción positivista de sociedad

que pone entredicho una acción de sometimiento, sin crítica, del hombre a los sistemas de su sociedad, básicamente, al Capitalismo.

Durkheim siguiendo la tendencia de Comte, consideró que entre las sociedades y los organismos biológicos existe una gran similitud en su funcionamiento³, es por esto que con una visión biológica de las sociedades consideró que existen éstas como "sociedades particulares que nacen, se desarrollan y mueren, independientes las unas de las otras"⁴. Concibió que la sociedad era como un organismo constituido de distintos órganos o partes en movimiento unitario, pero cada uno con una función a cumplir dentro del organismo para que exista una función solidaria entre ellos o una conciencia colectiva, o lo que es más, los mismos pensamientos y conductas. Pero sobre todo, consideró que la sociedad vista como un organismo, se somete a las leyes de la naturaleza, y que por ser precisamente de orden "natural", no puede ser modificada a voluntad. Su concepción positiva de la sociedad radica exactamente en concebirla como una realidad concreta, estable, en situaciones "naturales", que no es necesario criticar y cambiar porque considera que ella como organismo se regula "naturalmente".

El carácter de esta regulación "natural" la podemos entender si

atendemos, como dice Durkheim, al estudio de la sociedad, mediante la observación de lo que sucede en su interior y exterior como se haría en un organismo para mantener un control que lo siga haciendo funcionar. Considera que lo que sucede en el interior (*fisiología*) siempre se expresa en su exterior (*anatomía o morfología*), esto es, las *maneras de hacer* y las *maneras de ser* respectivamente. Por ejemplo: "la estructura política de una sociedad es solo la forma de la que los segmentos que la componen se han acostumbrado a convivir. Si sus relaciones son tradicionalmente estrechas, los segmentos tienden a confundirse; en el caso contrario, a distinguirse"¹.

Es la consecuencia -morfología- de una causa -fisiología-. De la misma forma, si una sociedad expresa -*manera de ser*- crecimiento poblacional, analfabetismo, delincuencia, determinada arquitectura habitacional, un grado de desarrollo educativo o poder adquisitivo de la población, etc., es por el movimiento que hay en el interior de la sociedad -*manera de hacer*-. Así mismo, un problema fisiológico en el organismo humano se manifiesta con la aparición de una enfermedad.

Si la sociedad al igual que un organismo se rige "naturalmente"

por leyes "naturales" que dirigen su desarrollo, las maneras de ser y las maneras de hacer son el tipo de leyes o normas "naturales" que regulan a la sociedad a través de un carácter de poder imperativo, coercitivo y general⁶ que se ejerce sobre el individuo. Al respecto, Durkheim asegura que "la mayoría de nuestras ideas y tendencias no son elaboradas por nosotros, sino que nos llegan desde afuera, solo pueden penetrar en nosotros imponiéndose"⁷, por lo tanto, las maneras de ser y de hacer son como las ideas y tendencias heredadas por generaciones anteriores que se imponen al individuo en forma de normas "naturales" a proseguir, y esto es, porque tienen un valor colectivo, es decir, porque "se expresa de una vez por todas en una fórmula que se repite de boca en boca, que se transmiten por educación, que hasta se fija por escrito [...] Un fenómeno solo puede ser colectivo si es común a todos los miembros de la sociedad o por lo menos a la mayoría"⁸. Cuando las ideas, tendencias, etc. heredadas son comunes en la mayoría y llegan a fijarse por escrito, según Durkheim, ese es el origen y naturaleza de las reglas jurídicas, morales, aforismos y dichos populares, artículos de fé, de creencias religiosas o políticas, etc., es decir, de las normas válidas colectivamente, y por consecuencia generales, que se le imponen al individuo para mantener funcionando a su sociedad.

Entonces el "buen funcionamiento" -"natural"- de una sociedad, es reconocido en Durkheim, por la función que tienen las normas de regir en la vida de ella, y solo el estudio de la sociedad a través de su observación: "es la norma la que debe de servir de base a todos nuestros razonamientos prácticos", por ejemplo, dice que, "cuando quiere conocerse cómo está dividida políticamente una sociedad, cómo están compuestas estas divisiones[...] Solo es posible estudiar esta organización a través del derecho público [es decir, lo normativizado] ya que es este derecho el que la determina"¹⁰. Es como observar a un sujeto que posee una parálisis corporal, y a la vez, a la norma social que dicta que dicha ausencia de movimiento corporal es una disfunción que no es "normal" porque no se encuentra en la mayoría y no es funcional en la sociedad, y en relación de esta norma social, dictaminar la anormalidad del sujeto.

Pero para que las normas conserven ese carácter "natural" no solo basta con saber que son colectivas o comunes en la mayoría, sino que precisamente son colectivas y generales y luego válidas porque se extraen de las cosas" mismas, por ejemplo, "nuestra representación de la moral proviene del espectáculo mismo de la reglas que funcionan ante nuestros ojos y las representan

esquemáticamente¹²; esta representación esquemática es la misma enunciación de una norma que se constituye como tal a raíz de que la observación "natural" de lo que nos rodea es lo "natural" de lo que se observa en la mayoría: "es necesario que la generalidad de las cosas se tome como criterio de su normalidad"¹³.

Se trata de un enfoque estadístico que la norma tiene como base, oigamos a Durkheim: "llamaremos normales a los hechos que presentan las formas más generales y daremos a los otros [es decir, los particulares] el nombre de morbosos o patológicos"¹⁴; la norma, regla de acción e imperativo que enuncia algo que debe ser porque se manifiesta en la mayoría, nos remite a calificar de "normal" y "anormal" -patología en Durkheim- lo que se aleje o desvíe de ella: "si convenimos en llamar tipo medio al ser esquemático que se constituiría reuniendo en un mismo todo, en una especie de universalidad abstracta, los caracteres más frecuentes de la especie [...] podremos decir que todo este alejamiento del exponente de la salud es un fenómeno patológico"¹⁵.

Pero lo que sucede aquí es que nosotros estamos como espectadores inmóviles ante un espectáculo -las normas- en el que no debemos actuar, tan solo contemplar y aceptar "verdades" que

impone una sociedad que expresa las normas que más le convienen para mantener el sistema que rige su estilo de vida, como dice Bráunstein, "todo modo de producción exige la producción de los sujetos capaces de producir en ese modo de producción" como el del Capitalismo, que, en el caso de que la mayoría exprese la ideología que le esté ayudando a mantenerse existente, se toma esa frecuencia como la norma o lo normal.

Partiendo de la idea positivista de sociedad como organismo, o sea, como un todo dado, concreto, sin cambios, en situaciones "naturales", se espera que los sujetos simplemente se ajusten a cumplir las normas que imperan en ella para que funcione "adecuadamente", se trata de evitar que los individuos se desvíen de normas que han sido establecidas como "válidas": *ser a partir del deber ser.*

Lo que los sujetos llegan a *ser* se objetiva en los resultados estadísticos, en el promedio que se toma como la norma o el *deber ser*, y de ahí se expresa lo normal y lo anormal. Pueden considerarse como sujetos "normales" a los sujetos que poseen las capacidades que le exige su medio social y el sistema que lo rige, y en este caso, todo el organismo o sistema puede seguir

funcionando con órganos o sujetos que *son* como *deben ser* (normales); sujetos "anormales" serían los que no funcionan como los otros (mayoría), conforme a las normas que impone el sistema y son los que provocan "desorden" en el alcance de los intereses de dicho sistema.

La búsqueda de sujetos que sean como el *deber ser* -norma- se los dictamina, se impone mediante una coacción que se ejerce sobre el individuo por diversos dispositivos ideológicos como las instituciones sociales, políticas, religiosas, económicas, educativas, etc., que logran reproducir en los sujetos la ideología necesaria para el sostenimiento de ciertos intereses.

Con la ideología necesaria que proyecta la concepción positiva y funcional de sociedad de Durkheim, se pretende justificar al Capitalismo: se concibe que la sociedad tiene un orden natural al que solo hay que ajustarse para alcanzar el progreso que el mismo organismo -sociedad- establece "naturalmente" y que se justifica con las normas; en este sentido, si hay un Capitalismo que rige en la sociedad solo hay que someterse a su orden "natural" y a sus normas. Sin embargo, esto significa seguir manteniendo los intereses económicos y políticos de la clase burguesa que lejos de

buscar el desarrollo de una nación, intenta la acumulación de capital en pocas manos. Quizá con el sistema Capitalista se busca el beneficio o "desarrollo" general, pero la manera de proceder no ha sido la adecuada ya que todo lo que hemos visto es una acumulación de capital, como dice Enrique Semo, "el desarrollo del capitalismo exhibe, desde sus primeros pasos, la tendencia a concentrar la riqueza en algunos centros y la pobreza en otros"¹⁷, y de que busca la perpetuidad de su existencia, no se duda, si convenimos en rastrear la significación positivista de su ideología.

En el siguiente punto desarrollaremos más claramente la expresión positivista en el enfoque estadístico que tiene de base el problema de lo normal y lo anormal.

3.3 UN DISCURSO SOBRE EL ESTUDIO DE LA ANORMALIDAD

Hasta estos momentos del Capítulo hemos considerado que el problema de lo normal y lo anormal está fundamentado en una visión aparentemente "científica" a través de una concepción positivista de sociedad que se le otorgó, pero que a su vez tiene un fondo ético de "restitución de la verdad" que encubre las intenciones de un sistema Capitalista para seguir existiendo.

Enseguida hablaremos sobre el sustento estadístico del discurso de la anormalidad que nos acerca más a un análisis crítico partiendo con una cita de Foucault:

la patología clásica admite de buen grado que el primer hecho está en el anormal en estado puro; que el anormal cristaliza en torno a sí las conductas patológicas cuyo conjunto forma la enfermedad, y la alteración de la personalidad que resulta de ello constituye la alienación¹.

Bajo este enfoque conviene creer que la anormalidad de un sujeto se encuentra en él y depende de él porque nadie ha tenido que ver con que el sujeto no pueda o no quiera ajustarse a las normas

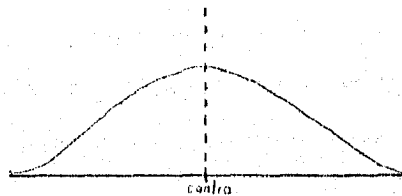
supuestamente válidas -que le impone su sociedad-, así como que presente alguna de las características de la anormalidad (conducta antisocial, problemas de aprendizaje, de lenguaje, motoras, etc.) que le causarán aún mayores problemas para lograr "ser parte" de su sociedad mientras no consiga su "normalización".

No es posible creer que la anormalidad se encuentre en el interior de las personas: podrán los individuos estar privados de facultades -lo que el siglo XVIII había restituido en la naturaleza humana del hombre- pero el hecho de que sean altamente valoradas por la sociedad cambia la visión del origen o el lugar de la anormalidad en el hombre.

Se puede decir que el problema de lo normal y lo anormal, se encuentra en un enfoque estadístico con que se aborda el discurso sobre el estudio de la anormalidad de los hechos humanos.

Conforme a la visión que tiene Durkheim de considerar como "natural" la presentación de los hechos tal y como se expresan, se designan los fenómenos normales y los anormales ya que se cree que la "naturaleza" se expresa en la generalidad de las cosas y no en las particularidades; para este enfoque "es necesario que la

generalidad de las cosas se tome como el criterio de su normalidad¹², como dice Durkheim, y con base en esta generalidad se establece prácticamente un enfoque estadístico del estudio de los fenómenos normales (los fenómenos que conforman la generalidad) y los anormales (los que se alejan de ella) porque se toma como norma la tendencia central de una distribución estadística, que representa a la frecuencia; veamos el siguiente esquema:



La parte más elevada de esta curva de frecuencia representa la generalidad o la mayor frecuencia con que se repite algún fenómeno; a sus lados, en los extremos, se encuentran los límites que son los fenómenos particulares o que tienen menor incidencia de aparición; por ejemplo, el punto máximo podrían ser la mayor cantidad de sujetos con un CI (coeficiente intelectual)³ de 90 a 105 que corresponde a la clasificación de "normal"; en uno de los extremos podrían encontrarse los casos particulares o una cantidad menor de sujetos con un CI de 80 a 90 clasificado como "abajo del normal o torpe", con un CI de 70 a 79 clasificado como "límitrofe" o con un

CI de 69 hacia abajo con la clasificación "deficiencia mental"; y en el otro extremo corresponde a sujetos con un CI de 110 a 119 clasificado como "arriba del normal o brillante", de 120 a 129 clasificado de "superior", o de 130 y por encima, correspondiente a la clasificación de "muy superior". En ambos límites -y no en vano anteriormente se les denominó "limitados" aunque ahora ha cambiado por la idea de un sujeto que tiene "limitaciones"- estos sujetos no son igual a la frecuencia o a la "mayoría" que se ha designado como la norma o la acción e imperativo que enuncia lo que debe ser -aparentemente lo "natural"-; por lo tanto, como derivado de la norma y luego entonces de lo normal se designa anormalidad a

la que indica un alejamiento de la norma lo suficientemente acentuado como para comprometer una función esencial (el alejamiento breve supone una subnormalidad). Tal valoración presupone obviamente que sea definible por sí misma la norma, lo que es posible desde un punto de vista cualitativo cuando consta la evidencia de una función correcta [...] y desde un punto de vista cuantitativo, cuando se toma como norma la tendencia central, medida por la media o la moda de una distribución estadística⁴.

La concepción de *anormalidad* entonces nos enuncia algo que *no es como debe ser*, algo que no es como la *norma* en términos que comprometen cualitativa y cuantitativamente a los sujetos. Por ejemplo, en el caso de la falta de visión está anulada la función correcta de los órganos de ambos ojos y podría tener el valor social de una actividad aceptable y requerida, como sería que al desplazarse solo sin ayuda de nadie para ir a diferentes lugares, aplicarse a un trabajo o a un estudio, comunicarse con los demás, etc., significa independencia, autorrealización, responsabilidad, entre otros valores; cualitativamente las funciones incorrectas tanto del órgano como de la actividad socialmente valorada estarían lejos de la norma; ahora, si en una sociedad es altamente valorada la visión y su función como lo más aceptable es por que la mayoría de la gente la posee, entonces cuantitativamente se toma como una norma válida porque se presenta en una cantidad mayor de la población, los casos particulares que se desvían de ella se consideran "anormales" puesto que se trata de una desadaptación a la norma.

Sin embargo, también las normas que dictan lo que debe ser normal, dicen a su vez lo que es lo anormal, por ejemplo, se concibe normal que los sujetos tengan una 'independencia personal',

lo cual significa, el autocuidado en el aspecto físico, emocional, social, económico, político, etc. que lo lleve a 'integrarse a su sociedad', que significa, 'ser igual y aceptado como parte de la mayoría'; en cambio, también se tiene conocimiento de una normatividad de la anormalidad cuando podemos saber la etiología, cuadro clínico y tratamiento del problema de una persona que no le permite ser independiente y socialmente integrado, como sería el caso de los sujetos que según la clasificación de *deficiencia mental*, podrían tener un CI de: 50-70 o leve, 35-50 o moderado, 20-35 o severo y 0-20 o profundo. En todos los casos "presentan una disminución significativa, acompañada de alteraciones de la conducta adaptativa [... y cuyo objetivo es] integrarlos a la escuela común [...] contribuir a la creación de hábitos de trabajo y desarrollo y de habilidades manuales"⁵. Esta es una normatividad de lo anormal puesto que se cree conocer al sujeto por sus características, luego por las necesidades que aparentemente él tiene pero que en realidad se le atribuyen.

Prácticamente este enfoque estadístico lo único que ha hecho es esquematizar en forma de normas lo normal y lo anormal, es decir, solo ha creado saberes objetivos de uno y otro aspectos que se imponen como "conocimiento científico" o válidos quizá hasta

"universalmente".

Si no supiéramos que el problema de lo normal y lo anormal tiene este enfoque estadístico, creeríamos como la patología clásica, que la anormalidad es un estado puro en el sujeto por creer que en él radican las condiciones de su aparición y luego que en su entorno se suman las enfermedades para dar un desenlace en la enajenación de la realidad distorsionada que vive el sujeto.

Nada más lejos de la realidad. No se puede pretender creer, como dice Durkheim, que el promedio determine las normas válidas y de aquí entender lo normal y lo anormal según su alejamiento de éstas; antes de que surja una mayoría o frecuencia en una distribución estadística, el promedio expresa ya la existencia de una norma social vigente y operante que origina la aparición de esa frecuencia. El sistema esclavista, feudalista, capitalista, socialista, etc. de las sociedades, conservan la ideología o una representación sobre el mundo y la gente más apropiada para seguir subsistiendo, y la enuncian a los hombres hasta lograr que forme parte de la estructura personal de los individuos, esto es, la formación de un tipo de sujeto. El individuo que porta una ideología que es ajena a él, puesto que es impuesta, es un sujeto

ideológico, y como tal porta ideología (normas, valores, prescripciones) llegando a *ser* lo que *debe ser*.

Dice Néstor Bráunstein, "existe una especie de "molde cultural" del ideal del Yo que se fija más o menos taxativamente como deben ser los sujetos y que es incorporado por estos, por todos nosotros, en el proceso individual de sujetación [...] lo que la gente es alude [...] a lo que la gente llegó a ser"⁶. Entonces, la mayoría de los individuos logran ubicarse y guiarse por lo que "debe ser".

La anormalidad toma carácter de una desviación de sujetos que no poseen la ideología o las normas de una sociedad y, que por lo tanto, no conforman la mayoría o el promedio válido, por ejemplo, generalmente en las sociedades se espera que la mayoría de los niños asistan a la escuela a recibir una enseñanza, pero se podría observar que en una comunidad solo la minoría asiste, entonces se considera "anormal" que los niños no asistan; pero en realidad lo que aquí no se observa es que, antes de que se tome como norma la asistencia de los niños a la escuela, existen condiciones que formaron en esa comunidad sujetos con otros intereses, con otras actividades, etc. que no hacen posible su asistencia a una institución educativa.

Si el sistema de una sociedad sigue subsistiendo con sujetos que poseen conocimientos escolares, toma como norma el brindarlos y exigirlos, y no se detiene a analizar las causas del por qué la gente se integra o no a una institución educativa; generalmente se enuncian como normas a las mismas consecuencias.

Pero el problema de lo anormal no solo se queda como la apreciación de una situación de desviación o desubicación en la que se encuentra el sujeto respecto a lo que le exige su sociedad, sino que además descalifica lo humano que hay en el sujeto -al limitarle sus acciones, intereses, deberes, derechos, etc. que supuestamente ya no puede ejercer como cualquier otro hombre- y, a su vez, califica al mismo sujeto como anormal, desubicado, excepcional, atípico, especial, con necesidades especiales, etc. como a través del tiempo se le ha ido denominando creyendo que al cambiar la terminología cambiaría el sentido de "etiquetar" y "deshumanizarlo", porque solo ha sido eso, un cambio de terminologías que no deja de calificarlo como al "otro distinto" de la mayoría. Un ejemplo cercano al anterior nos lo puede ilustrar. Un niño que por "norma" es llevado a una escuela para recibir "educación" puede tener diferentes reacciones: realizar todo lo que le exigen en el plantel hasta lograr su acreditación, o hacer más

o menos lo que se le pide logrando una acreditación media o baja, o no hacer caso a lo que le exigen y mostrarse "inadaptado". En el primer caso, la institución lo calificará como un niño "adaptado", "educado", "inteligente", "buen niño", etc.; en el segundo caso como un niño "regular", "adaptado", "responsable", etc.; pero en el tercero se trata de un niño que para la institución es "inadaptado", "problemático", "deficiente", etc. que "requiere" una "atención especial" que la misma institución se va a encargar de demandar y a su vez, la misma familia del niño. A este niño que no reaccionó conforme a lo que se "esperaba de él", o conforme a las normas o lo "normal", se le aplica todo el rigor de la "anormalidad" que lo desconoce como hombre y lo relega al juicio del "otro distinto". En cambio, no se hace un análisis profundo de que esa reacción era la única que podía emitir en esos momentos y no otra, que es la que se esperaba de él. No se abordaron cuáles eran las causas por las que el niño no quiere o no puede seguir las normas de la escuela, pero en cambio sí se le calificó de 'problemático' y descalificó como niño en relación a los otros: este niño vivirá una situación muy conflictiva como parte de su vida diaria siendo rechazado o insultado por aquéllos que le exigen cierta forma de ser, y aún más, vivirá una alienación de sí mismo creyendo que en realidad 'está mal' y por lo tanto tratando de

'cambiar' -aunque quizá no lo logre-.

No se puede creer que el sujeto que tiene en torno a sí características de lo que se conoce que es anormal viva alienado o enajenado de sí mismo y de los demás tan solo porque no sigue las pautas que su sociedad o medio le impone como válidas. Precisamente, el hombre que está privado de facultades y que no tiene los mismo intereses y características como los demás, vive su alienación no tanto por su condición, sino porque como dice Foucault, "ya no puede reconocerse en tanto que hombre en las condiciones de existencia que el mismo hombre ha instituido" puesto que no se ha dado cuenta que él creó la condición de regirse por conceptos, reglas, leyes, es decir, las normas con que se deja calificar y descalificar... no se da cuenta de este conflicto en su medio humano.

El hombre alienado de esta situación y a su vez de sí mismo, no logra reconocer que mientras creó las normas para que le ayudaran a llevar una organización en su vida colectiva, desde fuera, o sea, el propio sistema de su sociedad le impone las normas o la ideología ya no para su organización, sino la del mismo sistema.

Desde que el siglo XIX ya no percibió a un hombre "distinto" o extraño a la naturaleza humana como un siglo atrás, conceptualizó esa misma naturaleza "distinta" -el producto de un supuesto enfoque "científico" que avala el "progreso" de la humanidad- logrando relegar, calificar y sancionar por las normas la humanidad del hombre.

Enseguida, en el último punto de este Capítulo expondremos cómo se aplica por los discursos oficiales el problema de la anormalidad al sujeto y a la educación especial.

3.4 LOS DISCURSOS OFICIALES Y LA NOCION DE ANORMALIDAD EN EL SUJETO Y EDUCACION ESPECIAL

En el segundo Capítulo de este trabajo abordamos cuál era el discurso institucional en el que queda remitido el sujeto de la educación especial; es preciso reconocer para el desarrollo del presente punto, que este sujeto es del que hemos venido hablando en relación con la anormalidad, es decir, es el sujeto "distinto" o "anormal" que se desvía de la frecuencia tomada como lo válido.

Y podemos afirmar que se trata del mismo sujeto porque de entrada vimos que ese discurso institucional está avalado por un cuerpo legal de política educativa que fundamenta un imperativo de educación de todos los habitantes del país:

Art. 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos
Mexicanos:

La educación que imparte el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

La idea de educación que la educación especial considera, es la de una formación que alude a la constitución de un sujeto frecuente -ser esquemático- que se toma como el imperativo de formación o de lo que 'debe llegar' a ser cada sujeto, e incluso, se eleva como un "derecho" que tienen todos los sujetos de recibir esa conformación.

Por parte de la **Ley General de Educación** se reconoce que se debe brindar un servicio de educación especial como parte del sistema educativo nacional:

Art. 39: En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos. De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades.

En este último artículo se hace hincapié a que en la educación especial -como en otras modalidades de educación- hay una caracterización de la población y de aquí su denominación "sujetos con necesidades especiales", porque se hace referencia a un tipo de sujeto que tiene "necesidades educativas" por sus características

particulares, que ya describíamos en el segundo Capítulo de este trabajo.

Cuando se habla de un sujeto "particular", se hace alusión a que no es el sujeto frecuente que se toma como lo normal que 'debe ser', entonces, el problema de lo normal y lo anormal legítimamente está legado por los discursos oficiales al campo de la educación especial que se ha propuesto como fin educativo la *normalización de los sujetos*.

Veamos primeramente cuál es la caracterización del sujeto con necesidades especiales y los motivos del por qué se le requiere normalizar y, a su vez, lo que significa normalizar.

En el campo discursivo de la educación especial, se habla de un sujeto o alumno que "puede tener peculiaridades derivadas de limitaciones biopsíquicas o sociales" como *deficiencia mental, trastornos visuales y auditivos, impedimentos neuromotores, problemas de aprendizaje, lenguaje y trastornos de la conducta*.

Estas peculiaridades tienen sus propias características que hacen suponer la anormalidad o desviación del sujeto de la norma

estadística: "el sujeto de la educación especial es aquél que por sus condiciones específicas no siguen las normas de desarrollo normal y no se benefician de la educación regular"². En este sentido, se considera necesario integrar a este sujeto a un proceso de educación -o de sujeción como diría Bráunstein- que tiene la idea finalística de "formar personalidades" como si el sujeto estuviera carente de una estructura personal³: "los fines de la educación no deben supeditarse a esas limitaciones, sino que superándolas en cuanto sea posible, deben tener en cuenta que todo educador asume la responsabilidad de *formar una persona*, más que rehabilitar a un inválido"⁴; así mismo, la DCEE que se encarga de brindar educación a estos sujetos limitados, particulares, excepcionales, con necesidades especiales, etc., utiliza el concepto de educación como un sinónimo de formación para obtener en el sujeto educativo una personalidad autónoma y socialmente integrada, como lo afirma en sus fines específicos.

Lo que queremos señalar de aquí es que, para la educación especial su sujeto es concebido como falto de una personalidad⁵ que le permita desenvolverse con independencia de los demás por sí solo, como sería, ejercer actividades de autocuidado, realizar labores en el hogar, tal vez tener hijos y una familia propia,

tener un nivel educativo y un trabajo, etc.; también se concibe como falta de una personalidad "integrada" o "ubicada" a su medio social que significaría ser igual a los que representan la mayoría, por ejemplo, tener las mismas actividades en el aspecto social, económico, político, etc.

Para la educación especial formar a un sujeto que no tiene o tiene una personalidad limitada para lograr su integración a la sociedad, es el fin educativo básico, es decir, el principio de la *normalización* que incluso se le da un alto valor porque se considera que "recalca la importancia para las personas con necesidades de educación especial, de vivir en condiciones consideradas "normales", tanto como sea posible [y agrega] este principio responde a necesidades existenciales, que están por encima de otras más elementales y más fácilmente reconocibles".

En la práctica educativa de la educación especial se cubren tres fines inmediatos para alcanzar la normalización: la *prevención* contra el agravamiento o aparición de la situación anormal del alumno o del sujeto, la *rehabilitación* de las habilidades perdidas y la *capacitación* o preparación de aptitudes para que realice actividades diversas similares a las que realizan la mayoría de los

sujetos. Cuando se logra que efectivamente los sujetos "particulares" logren ser como la mayoría que responden a las normas del promedio o a las "condiciones consideradas normales" se cree que ha sido posible su normalización.

Las normas que promueve, los contenidos y métodos para lograr la normalización de los sujetos, se apoyan en las teorías que han sido más aceptables en el estudio del hombre como la psicogenética de Jean Piaget que la considera "universal" porque da "una descripción de las etapas universales del desarrollo intelectual y una teoría general de cómo se adquiere el conocimiento [y a su vez porque] da una herramienta para entender y promover el desarrollo de cada niño"; como consecuencia, con base en este tipo de teorías que hacen una descripción del hombre, la educación especial ejerce su papel de brindar educación por pasos, en primera instancia se deduce la etiología de la situación actual del sujeto y de su conflicto denominada *diagnóstico*; se da un tratamiento de su problema, lo que es la *terapia* y finalmente obteniéndose la curación se hace la *evaluación* del caso.

Esta forma de abordar la educación -con su fin normalizador- es prácticamente ideológica porque el hecho de que se tomen como

válidos los saberes que promueven las supuestas teorías, sin analizar que dichos saberes son resultado de una observación empírica objetiva y superficial de los hechos concretos de lo que se observa tal y como se presenta; se reafirma la significación positivista de sociedad que es precisamente imponer con una máscara de cientificidad, que hace ver a los hechos como algo "natural", lo que le conviene a los intereses de su sistema.

La idea de educación aquí radica en concebirla en términos de Durkheim como "un esfuerzo continuo para imponer al niño maneras de ver, de sentir y de actuar a las que no hubiera llegado espontáneamente... justamente tiene por objeto constituir al ser social", es decir, la acción educativa es formar al ser esquemático que sea igual a la mayoría o promedio que le exige su sociedad.

Esta cita nos está haciendo referencia a una población particular al igual que el Reglamento Interior de la SEP en el Artículo 19, Capítulo IV, Fracción IV: "Organizar, desarrollar... la educación para niños y jóvenes con requerimientos de educación especial...", y podríamos preguntarnos ¿porqué precisamente los niños y jóvenes? a lo que responderíamos como Durkheim, "la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre

las que todavía no están maduras para la vida social" porque aquí cabe la posibilidad de formar a las personas de edad joven conforme a lo que otras experiencias anteriores consideran válido.

En el discurso de la educación especial prácticamente se normativiza lo que el sujeto debe ser física, psicológica y socialmente, y es el lugar apropiado en donde se legitima la concepción estadística de anormalidad porque es el campo que posee el saber objetivo de lo que es normal y anormal.

No solo en México la educación especial tiene un enfoque positivista de su práctica; los países "altamente industrializados" también lo poseen para conservar el sistema que los rige. Internacionalmente se efectúan Conferencias, Programas, Tratados, etc. a través de organismos como la ONU, OMS, OIT, UNICEF, y otros más para tratar ese "asunto de la anormalidad" que se le adjudica al hombre en donde están involucrados los estados, las sociedades, las familias y los propios sujetos con necesidades especiales.

Para finalizar este Capítulo diremos que, el problema de lo normal y lo anormal que es explicado y aplicado por la Educación Especial, quien legalmente tiene el reconocimiento para hacerlo, se

especializa en aplicar la normalización que se presenta estadísticamente con el rostro de una "cientificidad" a los hombres como "la verdad de su época", y por lo tanto de sí mismos, y que no les revela mas allá de esta consigna el origen del problema que radica en rastrear la significación de la capacidad de acción humana y las exigencias de su época, sin embargo, revela a los hombres la codificación de su rareza que los aleja de los otros y los relega como algo "distinto" que tiene que volver a la verdad.

Aún cuando se presente a la noción de anormalidad como un concepto científico, es decir, con un valor teórico, no deja de ser una noción que implica la generalización de una abstracción (así como lo bello, lo bueno, la justicia, la ley) porque "son elaboradas analíticamente en la práctica precientífica"¹⁰, y esto lo podemos comprobar si agregamos que, para la educación especial la noción de normalidad y anormalidad son comportamientos y características previsibles que no tienen el fundamento de un valor teórico, sino que tan solo la generalización de una abstracción. Así mismo, la noción de anormalidad en el sujeto con necesidades especiales significa su sumisión a una forma espontánea de vida social: restituir verdades -de igual manera- generalizadas, es decir, tratar de disolver en lo general lo particular.

En el siguiente Capítulo abordaremos a manera de una interpretación más crítica, el problema de la anormalidad en relación al sujeto con necesidades especiales.

capítulo 4

**CAPITULO 4: INTERPRETACION CRITICA DEL SUJETO CON NECESIDADES
ESPECIALES**

En el presente Capítulo emprenderemos la interpretación del papel o lugar que ha venido ocupando el sujeto con *necesidades especiales* con base en una crítica que hemos estado abordando de la noción de 'anormalidad', que fuera de una intención prescriptiva, tratamos de que sea un estudio más reflexivo de la situación problemática que vive el hombre que se ha hecho acreedor como el sujeto de la educación especial. Para que esto sea posible, abordaremos en un primer punto la relación directa de la educación especial con su sujeto, ambos afectados por la noción de 'anormalidad'; finalmente, en un segundo punto trataremos el rol exclusivo de este sujeto afectado por el papel 'normalizador' de la educación especial.

4.1 LA EDUCACION ESPECIAL Y SU SUJETO

Al principio de este trabajo ya mencionábamos que el hombre se distingue entre los otros seres de la naturaleza por su capacidad de pensamiento simbólico que le permite trascender y crear su mundo propiamente humano y actuar como ser social o el ser de relación que obtiene significado de todo cuanto le rodea dándole sentido, lo que significa, su proceso de aprendizaje a través de una educación, concepto que entendemos no como un proceso de formación sistematizado (lo que sería la educación formal o escolar), sino como un proceso de relación del hombre con todo lo que lo rodea en el que, el aprendizaje o abstracciones que obtiene, desembocan en su formación.

Sin embargo, aún cuando el hombre como ser de relación ya está involucrado en un proceso formativo, su presencia en una sociedad lo integra a una educación formal que funciona con fines precisos y aprendizajes concretos en lugares específicos, para lograr en él un tipo de formación, y a su vez, un tipo de hombre.

La educación formal se aplica en lugares formales como en ciertas instituciones, a saber, los hospitales, prisiones, asilos,

orfanatorios, escuelas, etc. que se encargan más sistemáticamente de la formación de sus sujetos. Nuestro blanco en este caso son las escuelas por tratarse del espacio oficialmente reconocido para dar una educación, o lo que es lo mismo, formación que se aborda desde los primeros años de vida del hombre hasta que se cree que alcanza su "autorrealización". Pero, ¿cuál autorrealización? la que se fija en el hombre sometido a un proceso formativo y que se le impone y hace creer como la verdad de sí mismo, pero que en cambio, es la verdad de la época y de la sociedad o la verdad que otros hombres tratan imponer al resto (recuérdese que en una sociedad se establecen relaciones de poder).

La existencia y prevalencia de una sociedad o de la época, como ya mencionamos antes, es posible cuando una cantidad mayor de fenómenos dan pauta para que se mantengan así porque continuamente se refuerza su presencia que no permite que cambien; las sociedades que están conformadas por hombres generalmente 'similares' -y decimos generalmente porque existen los hombres 'diferentes' de la 'mayoría' que cada sociedad percibe-, en primera instancia son los que hacen posible la existencia de las sociedades en las que se encuentran, y podríamos pensar que a la vez, antes de que exista la mayoría de sujetos 'similares', hay dispositivos o medios

disponibles que logran conformar en los hombres una forma de pensar y un comportamiento específico, o lo que es más, la conformación de un tipo de sujeto concreto. La escuela es un dispositivo que busca "asegurar que los individuos se inserten en el lugar que tienen asignado en la estructura y cumplan con lo que se espera que hagan, piensen y digan", esto es, se asigna la formación que se le va a dar al hombre y el fin u obtención de un tipo de sujeto.

La escuela como espacio institucional que proclama, exige y vigila la educación de los hombres, es el dispositivo de su formación. En primera instancia, se somete al hombre a permanecer en el espacio o lugar limitado tras los muros como la garantía de su disposición para adquirir una formación. Dicha formación nos hace referencia al hombre como sujeto puesto que, como lo dice la misma palabra, queda 'sujetado' a la institución y a su discurso que se administra en él -saberes concretos- hasta lograr moldearle características definidas, lo que es su formación: *formar sujetos libres, críticos, independientes...* Por ejemplo, un hombre con una disminución de agudeza visual se le requiere formar como un "sujeto independiente" para desplazarse a diferentes lugares sin ayuda. Este hombre deberá ingresar a una institución escolar ("escuela para ciegos") que le prometa la enseñanza necesaria para ser

"independiente"; este hombre es un sujeto en tanto que va a depender o estar sujetado por el discurso que lo va a conformar; luego, se le darán todo tipo de instrucciones para que se ubique en el espacio y en el tiempo, para que aprenda a dar sus pasos de determinado tamaño o mover sus manos en ciertas direcciones, se le exhortará a que escuche todos los ruidos como indicadores de que algo pasa o algo hay, etc. Al final, el sujeto habrá adquirido la formación de habilidades para desplazarse por sí mismo. Otro ejemplo, un hombre quiere ser abogado; los saberes que se le den y todo el discurso bajo el cual estará sometido al final lograrán efectivamente la formación de un sujeto conocedor de leyes, defensor de hombres.

Podemos decir que la escuela ha sido usada como un dispositivo para formar al 'tipo' de sujeto aceptable que corresponde al sujeto con los pensamientos y sobre todo las conductas -puesto que son más observables- válidos socialmente y que su fin único es proclamar, exigir y vigilar la educación o formación del sujeto.

La educación como estancia más específica del fin escolar lleva el proceso que se sigue en la formación del sujeto, y no en vano lo refuerza el discurso institucional de la educación especial con su

idea de "formación de personalidades"¹ que hace suponer obviamente, que la educación es la instancia en torno a la cual se aglutinan los saberes concretos y que se toman por 'válidos' -lo que debe ser- que le van a dar una caracterización al hombre, o como afirma Durkheim cuando habla del papel que tiene la educación, que según él, "es un esfuerzo continuo para imponer [...] al niño maneras de ver, de sentir y de actuar, a las que no hubiera llegado espontáneamente [...] la educación justamente tiene por objeto constituir al ser social"².

Esta visión de la educación consiente dos cosas: crear poseer los conocimientos válidos que se deben de imponer en la formación del hombre pero que, sin embargo, solo son saberes concretos tomados a conveniencia de un sistema para darle un virage a la formación del hombre y a su consolidación como un tipo de sujeto.

Al abordar en el anterior Capítulo el discurso sobre cómo se determina la 'anormalidad' veíamos que las normas o los saberes válidos se obtenían estadísticamente según la frecuencia con que se presentan. La educación que cree poseer conocimientos válidos, solo posee resultados frecuentes.

El segundo aspecto que se consiente en la educación es que se cree tener un conocimiento del hombre cuando solo se tiene un saber del sujeto específico que se desea formar.

Con la educación se cree revelar al hombre su constitución como tal, que es, a saber, adquirir características de personalidad que "solo corresponden al hombre", pero que en realidad son de la época y de la sociedad y que se promueven a través de la educación.

En este punto queremos aclarar que, la educación se le ve bajo una proyección ética como vía de coacción moral para mantener la verdad, una verdad que se les impone a los hombres como si fuera la propia pero que realmente responde a otros intereses.

Los sujetos que acuden a "educarse" o "formarse" de acuerdo a lo supuestamente válido, asisten a "encontrar o consolidar 'su' verdad" que creen, va a ser revelada en su proceso educativo por la misma educación que se encarga, como dijera Durkheim, de constituir al ser que en términos de los sujetos sería el alcance de su autorrealización pero que en realidad es sumarse a la generalidad hasta llegar al ser esquemático, o sea, al tipo medio de sujeto que abunda con más frecuencia o que es como la mayoría y que es

aceptado como lo válido o como una 'verdad' que debe ser impuesta en la formación de otros sujetos.

Pero, como vimos en el anterior Capítulo, cuando hay sujetos que no son igual estadísticamente al tipo medio -lo que significa no tener la cantidad de cualidades facultativas- a la mayoría o a la norma promedio, se trata de una situación más grave del sujeto... más inquietante, es decir, más "especial".

La Educación Especial, rama de la educación general, surge como una "salvaguardadora de la verdad" al avocarse a la tarea finalística de educar o formar a un sujeto especial en el sujeto normal o promedio a través de los saberes que conforman su enseñanza y que son catalogados como los 'verdaderos' porque supuestamente funcionan con un conocimiento crítico de lo que es lo anormal y lo que debe ser lo normal.

Cree conocer al hombre cuando únicamente se ha hecho cómplice de las clasificaciones⁴ en que se le somete dando lugar solo al conocimiento del sujeto que pretende formar y que es el que posee deficiencia mental, trastornos visuales y auditivos e impedimentos neuromotores, problemas de aprendizaje, etc., es decir, un sujeto

que la educación especial reconoce como aquél que no sigue las normas de desarrollo normal -como el resto- y que por lo tanto tiene *necesidades especiales*, que se supone que ella las va a cubrir con su objetivo: su normalización para integrarlos a su comunidad, sociedad, país y época.

Como necesidad debería entenderse a la reacción biológica de un ser vivo, y en este sentido, un sujeto con "características particulares" como el sujeto "promedio o general" tendrían las mismas reacciones de comer, beber, dormir, protegerse de la naturaleza, etc., sin embargo, se crearon bajo el nombre de "necesidades" unos objetivos de tipo social que se proyectan como requerimientos del hombre, por ejemplo, la educación y junto a esto la búsqueda de la normalización para su integración en el caso de los sujetos "particulares".

La educación especial que pretende ser la "curadora" del sujeto con necesidades especiales, al guiarlo hacia una supuesta verdad no puede dar cuenta porqué un sujeto es desdichado, infeliz, ni de donde proviene el problema. Su labor "humanista" de "rescatar de lo falso" al sujeto no hace más que minimizar al propio hombre que únicamente, como lo concibió el siglo XVIII, cualitativamente

estaba desposeído de facultades, facultades que hoy en día tienen un alto valor social pero que se han elevado como lo "normal"; el pretendido conocimiento de lo normal y lo anormal por parte de la educación no es más que una medida estadística que sanciona y califica al hombre, que lo deshumaniza como si fuera "otro desconocido" que no pertenece al género humano y que es preciso "integrarlo a través de su normalización".

La sociedad que cree y cae en este juego, inmediatamente en cuanto no "funciona" igual que a los otros un sujeto, puede reconocer al sujeto especial, luego lo denuncia ante una institución que legalmente tiene el poder para hacerse cargo de restablecer en él la verdad. La sociedad misma deshumaniza al sujeto y refuerza el poder coactivo de la educación para "hacerlo volver a la verdad", pero hay algo muy curioso... el propio sujeto se cree sujeto de la educación especial y la contempla como la 'salvadora' de su situación.

Enseguida abordaremos las consecuencias de que un sujeto "deshumanizado" se crea "sujeto con necesidades especiales".

4.2 EL SUJETO CON NECESIDADES ESPECIALES

Con la característica fundamental de la capacidad de pensamiento simbólico que posee el hombre, es capaz de crear productos físicos como es todo lo que le permite subsistir al medio de la naturaleza, y productos mentales, tales como los conceptos, las ideas, los discursos que forman parte de su mundo propiamente humano que está conformado ante todo por símbolos -significados y sentido- como es el caso patente de las normas¹ que fungen con el sentido y significado de sostener el trabajo colectivo entre los hombres y llevar una vida colectiva más ordenada, puesto que el hombre no está solo, sino que se encuentra con otros hombres tratando de sobrevivir.

Pero, ¿acaso no decíamos anteriormente que las normas son formadas por el promedio estadístico de la frecuencia que se retoma como lo válido y acaso no criticamos este hecho? en efecto, lo seguimos criticando porque antes de que surgieran las normas como conocimientos objetivos que se conglomeran para calificar al hombre, existían éstas como símbolo de un orden y no de una orden.

El sujeto de la educación especial, es ante todo un ser

simbólico - por lo cual es hombre- que crea las normas para tener orden en su vida colectiva -y no para tener una vida colectiva ordenada- pero que contradictoriamente busca y demanda su normalización. Su enajenación o alienación consisten en no reconocer su situación y condición de hombre y vivirla en forma contraria como si las normas o todo lo que es capaz de crear estuvieran por encima de él: el problema no es que existan las normas que dirigen toda su vida, sino como éste las utiliza y se confunde con ellas poniéndolas como el centro de su vida y no como el medio para regirla. Su desconocimiento como hombre proviene de esta situación (así como de otras) que los mismos hombres han creado.

Las normas que se presentan con la forma de conocimientos objetivos suelen sancionar lo válido y aceptable, lo despreciable e indeseable en los sujetos, y aún más, agregando que éste los eleva para dirigir, regir y explicar su vida y su identificación como hombre, se expone a toda una sensibilidad y calificación social a la que termina aceptando como parte de sí.

El sujeto de la educación especial efectivamente llega a reconocer -la mayoría de veces, en ocasiones son otros los que lo

determinan- que ciertas características de personalidad que no posee es preciso recuperarlas o adquirirlas, y esto sucede así porque, la sociedad le ha hecho sentir sus carencias, su *anormalidad* que no acepta. En cuanto el sujeto quiera ser aceptado por los otros, hará intentos por recuperar aquellas características que no posee y entonces admite que tiene "ciertas necesidades" que en la educación especial se definen como "especiales". La demanda de esta educación para los sujetos suele ser la "salvación del peligro en que han caído" porque es el medio eficaz y apropiado del "remedio" o aplicación normalizadora.

El sujeto especial cree ser 'anormal', lo que significa, no ser humano porque la sociedad le ha hecho sentir que lo anormal es lo despreciable e indeseable, y en cuanto este sujeto quiera ser aceptado por los otros demanda la ayuda de la educación especial como si ésta lo salvara del peligro en que ha caído mediante la aplicación de lo normal enunciado en las normas.

Nuestra sociedad tiene miedo a la anormalidad porque la conoce como lo despreciable e indeseable que además la deshumaniza; ningún hombre quiere ser anormal, pero en cambio señala y acusa en cuanto localiza a un sujeto "anormal" porque este concepto tiene un

sentido ético y moral de "error" que, junto a su contrario que es la normalidad, significa "restituir la verdad" para la sociedad que en su conjunto impone como el castigo de una culpabilidad -que en realidad solo es estar privado de facultades- el hecho de "hacer volver a la verdad" a los sujetos.

El mismo sujeto se siente culpable de no ser como los otros, o sea, humano, y vive así la experiencia de su situación al haber adquirido una conciencia de lo que es el "error" para nuestra sociedad, por ejemplo, el niño calificado como aquél que tiene "problemas de conducta" vive con temor al castigo de la familia, amigos, maestros y todos los que lo rodean porque sabe que 'no debe' tener ciertos actos o conductas que le han hecho ver como indeseables; el que posee una disminución de agudeza visual, olfativa, auditiva, del habla, etc. tiene que tapar estas carencias con la exaltación de otras actividades que socialmente lo hagan aceptable a los demás; en los casos más graves, como la inmovilidad corporal total y lesiones cerebrales, el sujeto es inmediatamente detectado, y luego, deshumanizado, la sociedad no puede contar con él ni él con ella, vive el mundo de su situación aparte.

El sujeto con necesidades especiales sigue siendo el mismo que

en otros años se denominó imbécil, loco, anormal, desviado, atípico, especial, etc. porque finalmente todas estas terminologías que han ido cambiando siguen conservando, como dice Foucault, "una experiencia ética de la locura"¹ que hoy en día se encuentra revestida en forma de normas que dictaminan el comportamiento que 'deben tener' los sujetos.

Las facultades carentes que socialmente tienen un alto valor, las vive el sujeto en forma de una situación alienante que, lejos de buscar causas que expliquen su situación conflictiva y así poder encontrar vías de solución, se refugia en una explicación superficial de la anormalidad por el trato objetivo-inmediato que se le dá.

Es preciso reconocer al hombre en su propio movimiento, en su capacidad creativa, y sobre todo, en su capacidad de pensamiento simbólico que le abre las puertas al mundo humano, porque para él el universo o el mundo en que vive ya no solo es físico, sino también tiene función, sentido y significado. Visto de tal forma, el hombre tiene un amplio horizonte de creación y recreación de su mundo, por lo tanto, no podemos pensar en él creyendo que es su mundo el que lo crea.

conclusiones

CONCLUSIONES

El análisis de la noción "anormalidad" que nos vino ocupando interés en este trabajo, como vimos, está fundamentada más que en un estudio aparentemente "teórico" y "científico" como se presenta, en una experiencia ética y social que nos trae al análisis de la situación conflictiva que vive el hombre y que se acentúa y esclarece más en el sujeto de la educación especial, quien se hace 'acreedor' de dicha noción, porque socialmente se reconoce como su 'portador'.

Lejos de que los discursos sobre la anormalidad puedan explicar la situación del problema que vive el sujeto "con necesidades especiales", o aquél que no es típico observar, refuerzan lo inmediato que se presenta a la observación encasillando al sujeto en la "restitución de la verdad" que dictaminan sus conocimientos objetivos inmediatos que se normatizan. Dicho sujeto, como cada hombre, además de que vive la experiencia problemática de su enfermedad, desubicación, desinterés o su propia manifestación personal -que para otros puede ser un problema pero para él no-, carga el peso ético de su error y el deber moral y social de "restituir la verdad" colectiva que su sociedad le exige como

básicamente son las conductas -acciones observables- deseables que para ella tienen un alto valor social y funcional.

No puede negarse que hay sujetos que no son típicos encontrarse entre la "mayoría", pero cuando el problema o la manifestación personal del sujeto no se ajusta con lo que el exterior o su sociedad le exige, ésta se acentúa más y hasta puede volcarse o caer en el territorio de "otros problemas" que ya cuentan en la lista de las anormalidades.

Esto que estamos estableciendo, no se aborda para esclarecer las causas y buscar vías de solución a los problemas de los sujetos, sino que el problema se da por hecho y tan solo es observado y explicado en la forma tal y como se presenta. La sanción normalizadora de comprometer al sujeto a la adquisición de una formación como vía del alcance de "su verdad" enseguida se la hace presente.

El efecto de los discursos institucionales de la anormalidad, como el caso de la educación especial, nos atrajo la atención por la eficacia de su papel ideologizante que tienen sobre el hombre quien finalmente puede reconocerse "sujeto de la anormalidad" o,

llámese "sujeto con necesidades especiales", por el proceso educativo o formativo al que se aprehende hasta adquirir una conciencia de su calidad de sujeto.

En el discurso educativo subyace una pedagogización de la noción de anormalidad como una importante forma de poder que al insertar al sujeto al poder discursivo que se maneja en una idea de "autorrealización", "derecho de educación", "necesidad de formación" o "necesidades del hombre" reconocidas legalmente para que sean aplicables, la acción "educativa" puede dirigir la conducta de los individuos, o mejor dicho, de su sujeto.

Esta situación de la condición de sujeto que el hombre vive, lo enajena o aliena para poder explicar los hechos humanos porque a cada interpretación antepone su experiencia subjetiva.

Agregando además que el hombre, ser simbólico que crea productos materiales y conceptuales con sentido y función, es quien origina los discursos a los que vuelve no para mirar su obra en ellos, sino para que éstos le digan algo acerca de él y le revelen quién es él o quién es el hombre; esta contradicción de crear algo y luego esperar que ese algo produzca en nosotros, es la enajenación que

vive el hombre como hombre.

La clasificación de los seres humanos en "normales" y "anormales" que se establece por el conocimiento que tenemos del acercamiento o alejamiento respecto a las normas, es una problemática enajenante que vive el hombre puesto que la base es simplemente la norma, esto es, actúa y reflexiona conforme a lo que en ella se enuncia; rige su vida individual y social por ella, y todo su campo humano lo reduce a lo que en ellas se puede decir, aún cuando éstas no dan explicaciones y reproducen realidades subjetivas y a veces ideológicas.

La noción de anormalidad en el sujeto de la educación especial carece de un fundamento teórico, es una abstracción subjetiva de lo superficial acerca del hombre que descansa en las bases éticas del "error" y en las morales y sociales de "restituir la verdad"; "error" y "verdad" que a su vez carecen de contenido teórico porque también pertenecen al género de las nociones.

Es menester tener cuidado en la forma de abordar lo que podría parecer lo "ideal" y así lo "normal" por parte de los campos del saber aplicados a la formación del hombre, como son en sí, los que

están más ligados a la idea de educación como la pedagogía, psicología y psiquiatría principalmente, no vaya a suceder que queriendo ayudar a que el hombre se "autorrealice", se remarque el conflicto de una dualidad que constantemente vive: ser creativo por un lado, y ser sometido a su propia creación por otro. Se hace imprescindible un trato más teórico de la anormalidad que lejos de calificar al sujeto y coaccionarlo moralmente con pautas de conducta y pensamiento que "debe seguir", explique las condiciones de calidad de vida humana y busque su beneficio.

No es que discutamos con el hombre, sino que criticamos el hecho de formar en él conductas que son producto de varias instancias o campos de poder como la educación -forma institucionalizada- que lo alienan del conocimiento y beneficio de sí mismo cuando se le integra a otras instancias que buscan reafirmar sus propios intereses, pasando por alto que el hombre puede propiciar, reflexionar, preveer, criticar y orientar sus propios recursos y herramientas hacia formas objetivas de beneficio propio y de su sociedad de tal forma que cree sus propios espacios y satisfactorios.

NOTAS DE REFERENCIA

INTRODUCCION

- ¹ Sánchez Vásquez, A., *Ética*, México, Grijalbo, 1979, p. 55
- ² Laeng, Mauro, *Vocabulario de Pedagogía*, México, Herder, 305 pp.

CAPITULO 1: ¿QUIEN ES EL HOMBRE?

- ¹ Podríamos haber titulado este capítulo con la pregunta *¿quién es el hombre?* pero no lo preferimos por parecernos que el *qué* alude a la cosa o sustancia y a una cosificación del hombre, en cambio lo titulamos con un *quién* que hace referencia al ser o esencia que implica movimiento, cambio, acción, más que la cosa que es fija y determinada.
- ² Moyes Medina, Carlos A. y Aviña Ulloa, Ma. E., *La educación como necesidad social*, (Mimeo), s/d., p. 6
- ³ Cassirer, Ernst, *Antropología filosófica*, 3a. ed., México, FCE, 1963, p. 47
- ⁴ *Idem.*
- ⁵ *Ibid.* p. 63
- ⁶ Entendemos por dominio al control paulatino que el hombre ejerce sobre la naturaleza, si a caso, únicamente para cuidarse y defenderse de ella, y no a un control absoluto que no logrará.

⁷ Las ideas son representaciones mentales que se hacen de las cosas.

⁸ Cassirer, Ernst, *Antropología...* Op. Cit., pp. 47-48

⁹ Dreyfus, L. y Rabinow, Paul, *Michel Foucault: Mas allá del estructuralismo y la hermenéutica*, Tr. Corina de Iturbide, México, UNAM, 1988, pp. 339-342

¹⁰ *Ibid.* p. 238

¹¹ *Ibid.* p. 241

¹² Para ahondar el tema véase Dreyfus, L. y Rabinow, Paul, *Michel Foucault...* Op. Cit., pp. 240-244

¹³ *Ibid.* p. 131

¹⁴ *Ibid.* p. 231

¹⁵ La idea de ciencia que actualmente se maneja es aquella que la concibe como lo 'valido universalmente', 'absoluto' y que no ofrece duda; sin embargo, esto significa aceptar que ya todo está dado y negar el cambio continuo.

¹⁶ Whittaker, James Oliver, *Psicología*, 3a. Ed., México, Interamericana, 1977, p. 69

CAPITULO 2: DISCURSO INSTITUCIONAL DEL SUJETO DE LA EDUCACION ESPECIAL

¹ A partir del 16 de diciembre de 1994, la Dirección General de Educación Especial quedó oficialmente extinta de la estructura

de la Subsecretaría de Educación Elemental para pertenecer a la hoy, Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal; siendo actualmente **Dirección de Educación Especial**, depende directamente de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal, quien tiene a su cargo la operación de los servicios educativos, entre ellos, el de la educación especial que funge como una modalidad de apoyo a la educación básica y normal.

² **Secretaría de Educación Pública, Bases para una política de educación especial**, Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas de la Secretaría de Educación Pública para la Dirección General de Educación Especial, México, 1981, p.15

³ *Ibid.* p. 16

⁴ *Ibid.* p. 19

⁵ *Ibid.* p. 20

⁶ **Aguvilar, M., Diccionario enciclopédico de educación especial**, 4 vol., Diagonal Santillana, 1989, vol. I

⁷ *Ibid.*

⁸ *Idem.*

⁹ **Secretaría de Educación Pública, Bases para...** Op. Cit., p. 23

¹⁰ *Ibid.* p. 25

¹¹ **Bráunstein, Néstor, et. al., Psicología: ideología y ciencia**, México, Siglo XXI, 1975, p. 376

- ¹² Sobre los servicios de educación especial nos basamos en el documento de la SEP, *La educación especial en México*, México, D. F., 1985, pp. 16-24.
- ¹³ Los Centros de Capacitación para el Trabajo cuentan con talleres para capacitar a los jóvenes en uno o más oficios, con el fin de que se puedan incorporar a un Centro de Trabajo.
- ¹⁴ Las Industrias Protegidas son Centros de Trabajo cuyo sistema de control y seguridad permite incorporar a la producción - aprovechando las habilidades adquiridas en los Centros de Capacitación- a aquellos jóvenes que por sus limitaciones no pueden laborar en condiciones regulares.
- ¹⁵ Los Centros Psicopedagógicos son unidades en las cuales maestros especializados, psicólogos, médicos especialistas, entre otros, apoyan a los niños para que continúen adquiriendo los aprendizajes escolares de su grado y no se rezaguen.
- ¹⁶ CREE: Centros de Rehabilitación y Educación Especial. Son organismos multidisciplinarios que brindan servicios en las distintas áreas de atención de educación especial en aquellos lugares donde no existen instituciones especializadas (escuelas, centros psicopedagógicos, etc.).
- ¹⁷ Secretaría de Educación Pública, *Bases para...* Op.Cit., p. 21
- ¹⁸ Jean Piaget (1896-1980) propuso una epistemología genética que concibió que, estudia la constitución de los conocimientos y el paso de niveles inferiores de conocimientos a otros superiores y más rigurosos, en este sentido, los *estadios de desarrollo* que propone son el punto de partida para explicar la adquisición y el paso de unos conocimientos a otros.

- ¹⁹ **Secretaría de Educación Pública, Educación Especial, Boletín informativo de la Dirección General de Educación Especial, Vol. 2, No. 13, México, D.F., 1981, p. 3**
- ²⁰ Para profundizar sobre las etapas y factores del desarrollo consúltese **Piaget, Jean, El nacimiento de la inteligencia en el niño, Tr. Pablo Bordonaba, México, Grijalbo, 1985, 398 pp.**
- ²¹ **Secretaría de Educación Pública, Educación... Op. Cit., p. 3**
- ²² **Brennan, W. K., El currículo para niños con necesidades especiales, España, Siglo XXI de España Editores, 1988, p. 23**
- ²³ **Ibid. p. 122**
- ²⁴ **Secretaría de Educación Pública, Bases para... Op.Cit., p.8**
- ²⁵ **Ibid. p. 12**
- ²⁶ **Ibid. pp. 11-12.**
- ²⁷ **Brennan, W. K., El currículo... Op. Cit., pp. 33-36.**
- ²⁸ **Secretaría de Educación Pública, Bases para... Op. Cit., pp. 12-13.**
- ²⁹ **Gómez Palacio Muñoz, Margarita, Educación obligatoria, educación para todos, Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas de la Secretaría de Educación Pública para la Dirección General de Educación Especial, México, 1981, p.3**
- ³⁰ **Brennan, W. K., El currículo... Op. Cit. p., 36. Por dificultad se alude indistintamente a una limitación en la**

caracterización física, sensorial, intelectual, emocional o social del sujeto. Prácticamente las denominaciones no tienen diferencia.

³¹ Sánchez Vásquez, A., *Ética*, México, Grijalbo, 1979, p. 55

³² Secretaría de Educación Pública, *Educación Especial*, Boletín informativo de la Dirección General de Educación Especial, Vol. 2, No. 2, México, D.F., 1980, p. 6

³³ Secretaría de Educación Pública, *Bases para...* Op. Cit., p.24

CAPITULO 3: EL PROBLEMA DE LO NORMAL Y LO ANORMAL

3.1 GENESIS DE LA ANORMALIDAD

¹ Sánchez Vásquez, A., *Ética*, México, Grijalbo, 1979, p. 55

² Foucault, Michel, *Enfermedad mental y personalidad*, México, Paidós, 1976, p. 90

³ Dreyfus, L. y Rabinow, Paul, *Michel Foucault: Mas allá del estructuralismo y la hermenéutica*, Tr. Corina de Iturbide, México, UNAM, 1988, p. 26

⁴ La pérdida de la libertad del hombre "distinto" a partir del siglo XIX hasta nuestros días significa la privación de una responsabilidad eximida por su condición física, social, moral, etc. de imposibilidad para ejercer actividades de tal forma que es acatada por el Estado y la sociedad que se adjudican el "deber humanista" de "velar por ellos" a través de ciertos derechos que le otorgan como una forma civil y jurídica de ejercer su libertad.

⁵ En la primera mitad del siglo XIX surgió con Augusto Comte (1790-1857) el *positivismo* que se fundó como una "filosofía" que rechaza la tendencia metafísica y religiosa por considerarlas atrasadas. En ella se concibe que la realidad existe pero que no se puede penetrar en su esencia y causas (que son ideas metafísicas), pero que, en cambio sí se puede describir. En la descripción radica el privilegio que le da a la *observación de los hechos* ya que se cree que en los mismos hechos (cosas o fenómenos), se pueden descubrir leyes (saberes observables u objetivos) que ya existen y que se proponen como absolutas cuando se observan y explican tal y como se presentan. Así, toda proposición que se haga y que sea reductible a un hecho particular o general que tenga una validez de ley se considera a su vez válida y "científica". En este sentido, se deduce que el fin de la *ciencia* (caracterizada como un seguimiento por pasos, progreso lineal, continuo, que va de la acumulación de los hechos, la observación, experimentación y verificación de los resultados) es la descripción que se utiliza como fundamento del método empírico que se emplea hoy en día en las investigaciones. Aunque Comte fuera el iniciador, Emilio Durkheim concluyó la idea de un método positivo que consiste en la observación, cuantificación y organización de los datos dados por la experiencia.

⁶ Se cree conforme a un concepto acumulativo de la *ciencia*, que el trato lineal, continuo, desde las etapas precientíficas hasta las más avanzadas a las que se llega por una acumulación de hechos, observaciones, experiencias y verificaciones hasta la elaboración de "leyes universales", que ahí radica el trato científico de los hechos, sin embargo, es solo observar los hechos y establecer como científico o válido, sin que ofrezca duda, lo que se deduce de dicha observación.

⁷ "Nuestro conocimiento científico y médico de la locura descansa sobre la constitución anterior de una experiencia ética de la sinrazón", Foucault, Michel, *Historia de la locura en la época clásica*, vol. 1, Tr. Juan José Utrilla, México, FCE, 1990, p. 146

⁸ En el siglo XIX, rechazando la metafísica y la teología que se basan en la creencia de que hay un orden inmutable, se creyó en el *progreso* como una verdad para el hombre que significó, creer en un avance continuo hacia metas determinadas, sin embargo, carece de explicación porque solo se postuló que el hombre se guiara por una normatividad -metas- pero no se estableció hacia dónde lo llevaría.

⁹ Sánchez Vásquez, A., *Ética*, México, Grijalbo, 1979, p. 55

¹⁰ Laeng, Mauro, *Vocabulario de Pedagogía*, México, Herder, 305 pp.

3.2: ANORMALIDAD Y CAPITALISMO

¹ Se concibe como *orden* a la secuencia "natural" o a la presentación de cómo se dan las cosas mismas, y el *progreso*, que proviene del orden, consiste en llegar a leyes cada vez más "universales" o un orden social definitivo que represente lo más "perfectamente" al mundo.

² Ortíz Angulo, A., *Método y técnicas de investigación en las ciencias sociales*, UNAM, CCH Naucalpan, México, 1988, p. 36

³ "Este estrecho parentesco de la vida y la estructura, del órgano y la función, puede establecerse en Sociología porque, entre estos dos términos hay toda una serie de intermediarios inmediatamente observables que muestran su nexo de unión [...] tanto en los organismos como entre las sociedades, solo hay

diferencias de grado entre estos dos órdenes de hechos", Cit. por Durkheim, Emilio, *Las reglas del método sociológico*, Tr. Anibal Leal, Buenos Aires, La Pléyade, 1978, p.29

⁴ Durkheim, Emilio, *Las reglas del...* Op. Cit. p. 34

⁵ *Ibid.* p. 29

⁶ Al respecto, Durkheim le atribuye ese papel coactivo al hecho social que puede ser de orden fisiológico o morfológico: "Un hecho social se reconoce por el poder de coerción externa que ejerce o es susceptible de ejercer sobre los individuos; y la presencia de ese poder se reconoce, a su vez, ya sea en la existencia de alguna sanción determinada, o en la resistencia que ese hecho opone a toda empresa individual que tienda a violarlo". Durkheim, Emilio, *Las reglas del...* Op. Cit. pp. 27-28.

⁷ *Ibid.* p. 27

⁸ *Ibid.* p. 26

⁹ *Ibid.* p. 52

¹⁰ *Ibid.* pp. 28-29.

¹¹ "La cosa es todo lo que está dado, todo lo que se ofrece o, más bien, se impone a la observación [...] Por lo tanto, considerando los fenómenos como cosas solo nos estaremos adecuando a su naturaleza". Durkheim, Emilio, *Las reglas del...* Op. Cit. pp. 38-39.

¹² *Ibid.* p. 36. De la observación de lo que está dado (la cosa) se constituyen las leyes o normas, etc., esto es, la

constitución de un estado de hecho en un estado de derecho.

¹³ *Ibid.* p. 67

¹⁴ *Ibid.* p. 56.

¹⁵ *Idem.*

¹⁶ Bráunstein, Néstor, et. al., *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacán)*, México, Siglo XXI, 1992, p. 74

¹⁷ Ayala Trejo, José L. et. al., *Historia económica de América Latina*, UNAM, ENEP Aragón, Selección de Lecturas, 1985, p. 15

3.3 UN DISCURSO SOBRE EL ESTUDIO DE LA ANORMALIDAD

¹ Foucault, Michel, *Enfermedad mental y personalidad*, México, Paidós, 1976, p. 115

² Durkheim, Emilio, *Las reglas del método sociológico*, Tr. Aníbal Leal, Buenos Aires, La Pléyade, 1978, 157 pp.

³ El *Coefficiente Intelectual* es una medida de las aptitudes de los sujetos en relación a la normal o media que corresponde a su edad. Es muy cuestionable y se usa con muchas reservas pero lo usan generalmente los psiquiatras, psicólogos y educadores para clasificar a los sujetos según su grado de desarrollo mental.

⁴ Leong, Mauro, *Vocabulario de Pedagogía*, México, Herder, 305 pp.

⁵ Véase en el segundo Capítulo de este trabajo sobre la deficiencia mental.

- ⁶ Bráunstein, Néstor, et. al., *Psicología: ideología y ciencia*, México, Siglo XXI, 1975, p. 397

3.4 LOS DISCURSOS OFICIALES Y LA NOCION DE ANORMALIDAD EN EL SUJETO Y EDUCACION ESPECIAL

- ¹ Secretaría de Educación Pública, *Bases para una política de educación especial*, Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas de la Secretaría de Educación Pública para la Dirección General de Educación Especial, México, 1981, p.16
- ² Gómez Palacio Muñoz, Margarita, *Educación obligatoria, educación para todos*, Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas de la Secretaría de Educación Pública para la Dirección General de Educación Especial, México, 1981, p.3
- ³ Al respecto creemos que Durkheim hizo un gran aporte cuando reconoce que cada individuo posee una manifestación personal que depende de su constitución orgánico-psíquica y de las circunstancias particulares en que está ubicado. Ver Durkheim, Emilio, *Las reglas del método sociológico*, Tr. Anibal Leal, Buenos Aires, La Pléyade, 1978, p. 27
- ⁴ Secretaría de Educación Pública, *Bases para...* Op. Cit. p. 19
- ⁵ "Persona significa en latín el personaje representado por el actor, y también, por extensión, el papel o función que desempeña en la vida. La voz griega de que deriva es de sentido mas concreto: alude a la máscara que cubría el rostro del actor [...] somos persona en cuanto partiendo del papel y justamente por su realización, llegamos a nosotros mismos". Romero, Francisco, *Filosofía de la persona*, Buenos Aires, Losada, 1961, pp. 19-20. La falta de personalidad en el campo de la educación especial alude a la ausencia de un papel o de

acciones que se espera ejecute el sujeto.

⁶ Secretaría de Educación Pública, *Bases para...* Op. Cit. p. 23

⁷ Secretaría de Educación Pública, *Educación Especial*, Boletín informativo de la Dirección General de Educación Especial, Vol. 2, No. 13, México, D.F., 1981, p. 3

⁸ Durkheim, Emilio, *Las reglas...* Op. Cit. pp. 25-26

⁹ Durkheim, Emilio, *Educación y sociología*, Bogotá, Linotipo, 1979, p. 11

¹⁰ Bráunstein, Néstor, et. al., *Psicología: ideología y ciencia*, México, Siglo XXI, 1975, p. 110

CAPITULO 4: INTERPRETACION CRITICA DEL SUJETO CON NECESIDADES ESPECIALES

4.1 LA EDUCACION ESPECIAL Y SU SUJETO

¹ Bráunstein, Néstor, et. al., *Psicología: ideología y ciencia*, México, Siglo XXI, 1975, p. 177

² Véase en Secretaría de Educación Pública, *Bases para una política de educación especial*, Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas de la Secretaría de Educación Pública para la Dirección General de Educación Especial, México, 1981, p. 19

³ Durkheim, Emilio, *Las reglas del método sociológico*, Tr. Anibal Leal, Buenos Aires, La Pléyade, 1978, pp. 25-26

4.2 EL SUJETO CON NECESIDADES ESPECIALES

¹ "Solo el carácter colectivo del trabajo, y, en general, de la vida social garantiza la subsistencia y afirmación de la gens o de la tribu. Surgen así una serie de normas, mandatos o prescripciones no escritas de aquellos actos o cualidades de los miembros de la gens o de la tribu que benefician a la comunidad". Sánchez Vásquez, A., *Ética*, México, Grijalbo, 1979, p. 36

² Foucault, Michel, *Historia de la locura en la época clásica*, vol. 1, Tr. Juan José Utrilla, México, FCE, 1990, p. 146

BIBLIOGRAFIA

- Ayala Trejo, José L. et. al.**, *Historia económica de América Latina*, UNAM, ENEP Aragón, Selección de Lecturas, 1985, 546 pp.
- Aguilár, M.**, *Diccionario enciclopédico de educación especial*, 4 vol., Diagonal Santillana, 1989.
- Brúnstein, Néstor, et. al.**, *Psicología: ideología y ciencia*, México, Siglo XXI, 1984, 419 pp.
- , *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacán)*, México, Siglo XXI, 1992, 241 pp.
- Brennan, W. K.**, *El currículo para niños con necesidades especiales*, España, Siglo XXI de España Editores, 1988, 242 pp.
- Cassirer, Ernst**, *Antropología filosófica*, 3a. Ed., México, FCE, 1963, 335 pp.
- Drayfus, L. y Rabinow, Paul**, *Michel Foucault: Mas allá del estructuralismo y la hermenéutica*, Tr. Corina de Iturbide, México, UNAM, 1988, 244 pp.
- Durkheim, Emilio**, *Educación y sociología*, Bogotá, Linotipo, 1979, 192 pp.
- , *Las reglas del método sociológico*, Tr. Anibal Leal, Buenos Aires, La Pléyade, 1978, 157 pp.
- Foucault, Michel**, *Enfermedad mental y personalidad*, México, Paidós, 1976, 123 pp.
- , *Historia de la locura en la época clásica*, vol. 1, Tr. Juan José Utrilla, México, FCE, 1990, 410 pp.
- , *Historia de la locura en la época clásica*, vol. 2, Tr. Juan José Utrilla, México, FCE, 1990,
- Moyos Medina, Carlos A. y Aviña Ulloa, Ma. E.**, *La educación como necesidad social*, (Mimeo), s/d.
- Laeng, Mauro**, *Vocabulario de Pedagogía*, México, Herder, 305 pp.

- Ortiz Angulo, A.**, *Método y técnicas de investigación en las ciencias sociales*, UNAM, CCH Naucalpan, México, 1988, 179 pp.
- Piaget, Jean**, *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Tr. Pablo Bordonaba, México, Grijalbo, 1985, 398 pp.
- Romero, Francisco**, *Filosofía de la persona*, Buenos Aires, Losada, 1961, 130 pp.
- Sánchez Vásquez, A.**, *Ética*, México, Grijalbo, 1979, 245 pp.
- Whittaker, James Oliver**, *Psicología*, 3a. Ed., México, Interamericana, 1977, 816 pp.

HEMEROGRAFIA

Diario Oficial de la Federación, Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública, Ley General de Educación, 13 de julio de 1993, pp. 42 y 48.

Diario Oficial de la Federación, Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública, Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, 26 de marzo de 1994, pp. 24-25.

Diario Oficial de la Federación, Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, 2a. sección, Secretaría de Educación Pública, Manual General de Organización de la Secretaría de Educación Pública, 16 de diciembre de 1994, pp. 1-17.

Gómez Palacio Muñoz, Margarita, Educación obligatoria, educación para todos, Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas de la Secretaría de Educación Pública para la Dirección General de Educación Especial, México, 1981, 15 pp.

Secretaría de Educación Pública, Bases para una política de educación especial, Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas de la Secretaría de Educación Pública para la Dirección General de Educación Especial, México, 1981, 33 pp.

-----, La educación especial en México, Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas de la Secretaría de Educación Pública para la Dirección General de Educación Especial, México, 1985, 39 pp.

-----, Educación Especial, Boletín informativo de la Dirección General de Educación Especial, Vol. 2, No. 2, México, D.F., 1980.

-----, Educación Especial, Boletín informativo de la Dirección General de Educación Especial, Vol. 2, No. 3, México, D.F., 1980.

-----, Educación Especial, Boletín informativo de la Dirección General de Educación Especial, Vol. 2, No. 13, México, D.F., 1981.

-----, *Educación Especial*, Boletín informativo de la Dirección General de Educación Especial, Vol. 2, No. 14, México, D.F., 1982.

-----, *Educación Especial*, Boletín informativo de la Dirección General de Educación Especial, Vol. 2, No. 17, México, D.F., 1982.

-----, *Educación Especial*, Boletín informativo de la Dirección General de Educación Especial, Vol. 2, No. 18, México, D.F., 1982.